



# Lehrerbildung vor der Institutionalisierung der Lehrerseminare<sup>1</sup>

Lucien Criblez (Universität Zürich)

## Abstract

Die Gründung der Lehrerseminare gilt in der Schweiz als grosse Errungenschaft der liberalen Umbrüche der 1830er-Jahre. Aber schon vor der Institutionalisierung der Lehrerbildung existierten verschiedene, zum Teil rudimentäre Formen der Lehrerbildung. Der Beitrag gibt in einem ersten Teil – im Sinne einer Systematisierung – einen Überblick über unterschiedliche Protoformen der Lehrerbildung. Diese Protoformen zeichneten sich durch geringe institutionelle und personelle Kontinuität aus, verfügten meist über keine eigenständige organisatorische Form und verfügten über kein im Hauptauftrag auf Lehrerbildung ausgerichtetes Personal. Sie boten Ausbildungsgänge an, deren zeitliche Ausdehnung lediglich einige Wochen bis wenige Monate betrug. Solche Protoformen waren u.a. die Musterschulen, in denen Lehrer ihren Beruf im Medium der Praxis erlernten, oder Normalkurse von einigen wenigen Wochen Dauer während der unterrichtsfreien Sommermonate. Auf eine dieser Protoformen, die Anleitungen für Landschullehrer, wird anschliessend detaillierter eingegangen. Die Anleitungen dienten der Qualitätssteigerung und – in dieser Absicht – der Durchsetzung flächendeckender „Standards“, indem sie Erwartungen an die Lehrpersonen formulierten hinsichtlich Unterrichtsinhalten und -methoden, aber auch Erwartungen an das Verhalten der Lehrer und an die Disziplin der Schüler. Das Referat schliesst mit einem Ausblick auf die Institutionalisierungsphase der Lehrerseminare in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und schliesst mit einer Anschlussfrage: Warum setzte sich trotz verschiedenster Protoformen zu Beginn der 1830er-Jahre das seminaristische Ausbildungskonzept durch?

---

<sup>1</sup> Referat an der Tagung „Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit“ in Bern am 22. Mai 2014.

## 1. Einleitung

Noch im 18. Jahrhundert „bildete sich jeder zum Schulmann, wie er mochte und konnte, froh die Fertigkeit selbst gewonnen zu haben, um die Methode meistens unbekümmert“ (Wirz, 1825, S. 187)<sup>2</sup>. Die zitierte Aussage von Pfarrer August Heinrich Wirz, kurz vor Beginn der Gründungsphase der Lehrerseminare in der Schweiz 1825 vor der Versammlung der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft<sup>3</sup> in Luzern vorgetragen, weist auf zumindest drei Sachverhalte hin: Erstens darauf, dass Lehrer schon vor der Gründung der Lehrerseminare ausgebildet worden waren, dass also unterschiedliche Ausbildungsformen bereits vor der Institutionalisierung der Lehrerseminare existierten. Zweitens wird deutlich, dass diese Ausbildungsformen offensichtlich eher eine rudimentäre als eine systematische Ausbildung garantierten. Und drittens wird darauf verwiesen, dass es in der Ausbildung wohl vor allem darum ging, dass sich die Lehrer zunächst das, was sie zu unterrichten hatten, selber erwarben.

Wenn Wirz die Situation um 1825 zutreffend beschrieb, dann kann von diesem Ausgangspunkt aus nach den Entwicklungen zeitlich vorwärts und rückwärts gefragt werden. Zeitlich vorwärts stellt sich die Frage, weshalb eine systematische Lehrerbildung notwendig wurde, wie sich die Institutionalisierung der Lehrerbildung vollzog und welche Ausbildungskonzepte sich durchsetzten. Dies ist nicht Thema des heutigen Vortrags, aber im Ausblick sollen zumindest einige Hinweise auf die Weiterentwicklung gegeben werden.

In meinem Referat frage ich dagegen zeitlich rückwärts: Welches waren die historischen Vorformen der institutionalisierten Lehrerbildung, die den Anforderungen an das Lehrpersonal spätestens nach 1830 beim Auf- und Ausbau des liberalen Schulsystems nicht mehr zu genügen schienen. Diese Vorformen werden im Folgenden in Anlehnung an die Protoindust-

---

<sup>2</sup> Ähnlich Carl Grob einleitend in der ersten Überblicksgeschichte zur Zürcher Lehrerbildung: „Im vorigen Jahrhundert bestanden im Kanton Zürich keinerlei Einrichtungen zur Bildung von Volksschullehrern. Man bildete sich zum Schulmann, wie man mochte und konnte“ (Grob, 1882, S. 3).

<sup>3</sup> In der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft (SGG) und in den kantonalen gemeinnützigen Gesellschaften wurden im 19. Jahrhundert alle wesentlichen bildungspolitischen, sozialpolitischen und volkswirtschaftlichen Fragen diskutiert (vgl. Criblez, 2013). Zur Bearbeitung dieser Fragen schrieb die SGG Preisfragen aus, deren Resultate von einem Referenten an der Jahresversammlung zusammenfassend vorgetragen wurden. Für 1825 lautete die entsprechende Preisfrage: „Was ist bereits in den verschiedenen Kantonen der Schweiz für den Unterricht und die Fortbildung der Schullehrer getan worden, und mit welchem folg?“ (Hunziker & Wachter, 1910, S. 45).



rialisierung als Protoformen der Lehrerbildung bezeichnet. Alle diese Protoformen hatten im Hinblick auf eine flächendeckende ‚Verschulung‘ zumindest drei entscheidende Nachteile: Es fehlte ihnen an Kontinuität, innerer Kohärenz und Verbindlichkeit. Eine nachhaltige Ausbildung war unter diesen Bedingungen nicht möglich.

Ich gliedere das Referat in drei Teile. Zunächst gebe ich – im Sinne einer Systematisierung<sup>4</sup> – einen Überblick über unterschiedliche Protoformen der Lehrerbildung, anschliessend gehe ich auf eine der frühesten Protoformen detaillierter ein: die Anleitungen für Landschullehrer. Das Referat schliesst mit einem Ausblick auf die Institutionalisierungsphase der Lehrerseminare in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

## 2. Protoformen der Lehrerbildung

Protoformen der Lehrerbildung sind kriterial etwa durch folgende Merkmale zu charakterisieren, wobei die Merkmale in unterschiedlichen Lehrerbildungsmodellen unterschiedlich stark ausgeprägt waren: Solche Protoformen wiesen jedoch in der Regel wenig institutionelle und personelle Kontinuität auf, verfügten über keine eigenständige institutionelle Form, waren keiner eigenständigen Leitung unterstellt und verfügten über kein im Hauptauftrag auf Lehrerbildung ausgerichtetes Personal. Sie boten Ausbildungsgänge an, deren zeitliche Ausdehnung lediglich einige Wochen bis wenige Monate betrug und – im heutigen Verständnis – eher kursorischen Charakter bzw. Fortbildungscharakter hatten. Institutionalisierte Formen der Lehrerbildung unterscheiden sich davon durch ihre personelle und institutionelle Konstanz, durch die Hauptausrichtung von Organisation und Personal auf den Auftrag Lehrerbildung sowie durch Ausbildungsangebote, die sich über längere Dauer erstrecken, zu Beginn in der Regel ein oder zwei Jahre.

---

<sup>4</sup> Im Folgenden wird ein institutionengeschichtlicher Zugang verfolgt; die hauptsächliche Fragerichtung ist diejenige nach der Struktur und Funktion früher Formen der Lehrerbildung. Um die Institutionen kategorisieren zu können, werden organisatorische Merkmale verglichen. Weil die zeitgenössischen Bezeichnungen für die Lehrerbildungsinstitutionen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhundert uneinheitlich waren (vgl. unten), kann eine Kategorisierung zum Zweck der Systematisierung und des Vergleichs nur aufgrund definierter Kriterien erfolgen, nicht aber aufgrund der zeitgenössischen Bezeichnungen.



Vor der Gründung der Lehrerseminare erhielten Lehrer in der Schweiz ihre pädagogische Ausbildung ausschliesslich in solchen Protoformen. Danach dienten sie meist weiterhin als Formen der Lehrerweiterbildung. Die wichtigsten Protoformen der Lehrerbildung waren:

*Erstens* ist darauf hinzuweisen, dass das Kirchenpersonal, das konfessionell nach je unterschiedlichen Normen ausgebildet wurde, in unterschiedlichen Bereichen des Schulwesens eine sehr wichtige Rolle spielte. In Städten und höheren Schulen übernahm das Kirchenpersonal Lehrerfunktionen, in Landschulen hatten die Pfarrer gegenüber den Lehrern sowohl Aufsichts- als auch Ausbildungs- und Betreuungsfunktion. Auf dieses Personal soll im Folgenden nicht weiter eingegangen werden. Dessen Ausbildung war kirchlich-konfessionell definiert und nicht primär auf das Unterrichten ausgerichtet.

*Zweitens* ist auf das *Training on the job-Modell*, eine Art Berufsbildungsmodell hinzuweisen. In diesem Modell wurden Lehrer im Modus der Praxis, durch das Einüben des Unterrichts bei einem erfahrenen Lehrer, in den Beruf eingeführt. Dieses Modell war im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert das Standardmodell, es wurde auch für viele andere Berufe, insbesondere in den Zünften, seit der frühen Neuzeit praktiziert. Diese Schulen, die als Ausbildungs-„betrieb“ funktionierten, wurden als Muster- oder Normalschulen bezeichnet<sup>5</sup>.

An dieser Stelle ist ein Exkurs über die Bezeichnungen notwendig. Die Bezeichnungen ‚Normalkurs‘, ‚Seminar‘, ‚Musterschule‘ und ‚Normalschule‘ wurden im zeitgenössischen Diskurs weder einheitlich noch trennscharf und zum Teil widersprüchlich verwendet. So wurden etwa auch längere Sommerkurse als Seminarien oder als Normalkurse bezeichnet. ‚Musterschule‘ und ‚Normalschule‘ wurden oftmals synonym verwendet, obwohl der Begriff ‚Normalschule‘ eigentlich nur Musterschulen bezeichnete, in denen nach der Normalmethode des Schlesiger Abtes Johann Ignaz von Felbiger gearbeitet wurde. Diese Normalmethode wurde in der Schweiz vor allem von Nivard Crauer in St. Urban etabliert und dann in verschiedenen Kantonen vor allem der katholischen Schweiz rezipiert. Im Folgenden wird der allgemeinere Begriff ‚Musterschule‘ verwendet. Erschwerend kommt nämlich hinzu, dass die

---

<sup>5</sup> Die Normalmethode wurde insbesondere von Girard mit der Methode des wechselseitigen Unterrichts kombiniert, so dass mit den auszubildenden Lehrern gleichzeitig das Problem der viel zu grossen Klassen angegangen werden konnte (Felten, 1970, S. 11ff.; Girard, 1826).



Seminare in der französischsprachigen Schweiz noch bis zu ihrer Auflösung zu Beginn der 2000er-Jahre als „École normale“ bezeichnet wurden.

*Drittens* existierten seit den 1770er-Jahren schriftliche Anleitungen für (Landschul-)Lehrer, in denen die Lehrerschaft Anweisung für das Unterrichten und ihr Verhalten erhielt; auf diese Form der Lehrerbildung werde ich im Folgenden näher eingehen.

*Viertens* ist auf die Normalkurse hinzuweisen: Normalkurse waren Kurse, die der Ausbildung bereits amtierender Lehrer während der schulfreien Sommermonate dienten. Sie dauerten eine bis wenige Wochen, nicht selten wurden in der schulfreien Zeit zwei oder sogar drei Kurse hintereinander durchgeführt. In diesen Kursen sollten die Lehrer in die Methode des Unterrichts eingeführt werden und vor allem so weit allgemein gebildet werden, dass sie die schulischen Inhalte beherrschten. In der Regel führten Pfarrer oder einzelne pädagogisch engagierte Persönlichkeiten diese Kurse regional durch. Ein Beispiel dafür sind etwa die von 1806-1808 auf dem Riedli bei Zürich von Heinrich Rusterholz und Johannes Schulthess durchgeführten Kurse, zu denen insgesamt 280 Lehrer einberufen wurde, „um sich die unerlässlichen Kenntnisse und eine auf Pestalozzische Grundsätze aufgebaute Lehrmethode anzueignen“ (Grob, 1882, S. 4). Im Kanton Bern wurden solche Kurse etwa vom späteren ersten Seminardirektor Langhans in Spiez, von Fröbel und Gotthelf in Burgdorf oder von Fellenberg in Hofwyl durchgeführt (Criblez, 1992). Im konfessionell paritätischen Kanton St. Gallen wurden Normalkurse nach Konfessionen getrennt durchgeführt, so etwa durch den reformierten Pfarrer Johann Rudolf Steinmüller 1799-1805 in Gais oder parallel dazu auf katholischer Seite durch Pfarrer Sylvan Blattmann und Abbé Johann Horny.

Die erwähnte Inkonsistenz der Verwendung der Bezeichnungen Seminar, Normalschule, Normalkurs oder Musterschule führte dazu, dass das Landschullehrer-Institut von Nivard Crauer in St. Urban (Luzern), das bereits 1782 mit der Ausbildung von Lehrern begann, immer wieder als erstes schweizerisches Lehrerseminar bezeichnet wurde. Systematisch gesehen handelte es sich in St. Urban jedoch um eine Musterschule die allerdings mit Sommerkursen ergänzt wurde (Hug, 1920, S. 219 ff.), also um eine Kombination von zwei Prototypen der Lehrerbildung.

Eine Kombination von Normalkurs und Musterschule wurde auch im Kanton Zürich ab 1809 praktiziert. Lehrer besuchten einen (1809 und 1909 durchgeführten) Normalkurs und



wurden dann als so genannte Kreisschullehrer eingesetzt: Deren Schulen wurden zu Muster-  
schulen, die von Lehrern der Umgebung zu Ausbildungszwecken visitiert wurden (Grob,  
1882, S. 5ff.).

*Fünftens* existierten schon vor 1830 Formen der Weiterbildung, die ebenfalls als rudimen-  
täre Ausbildungsformen interpretiert werden können: So sollten in verschiedenen Kantonen  
etwa Lehrerkonferenzen die Kenntnisse der Lehrer erweitern und den Erfahrungsaustausch  
ermöglichen (kollektive Form der Weiterbildung). An verschiedenen Orten wurde die Ein-  
richtung von Schullehrerbibliotheken unterstützt, damit sich Lehrer permanent weiterbilden  
konnten (individuelle Form der Weiterbildung; vgl. Grob, 1882, S. 7).

Der Vollständigkeit halber sei abschliessend auf ein weiteres Modell hingewiesen: die  
Lehrerbildung an den Kantonsschulen, realisiert vor allem in den Kantonen Graubünden und  
St. Gallen. Der gymnasiale Unterricht wurde da minimal ergänzt durch Unterricht in Pädago-  
gik sowie später auch eine minimale Praxisausbildung.

Die Übergänge zwischen Vorformen und institutionalisierter Form der Lehrerbildung wa-  
ren zum Teil fließend. Zum Teil existierten auch Formen, die zwei oder mehrere Protofor-  
men kombinierten, zum Beispiel die Musterschulen mit den Normalkursen im Sommer. Die-  
se Kombination wurde etwa in St. Urban von Nivard Crauer etabliert (Hug, 1920). Die Proto-  
formen blieben zum Teil auch nach der Etablierung seminaristischer Ausbildungskonzeptio-  
nen bestehen. Sie dienten entweder der Fortbildung amtierender Lehrer, die noch keine Aus-  
bildung absolviert hatten, oder wurden als rudimentäre Formen der Lehrerweiterbildung in-  
stitutionalisiert.

### **3. Anleitungen für (Landschul-)Lehrer**

Die schriftlichen „Anweisungen“, „Anleitungen“, „Bemerkungen“ oder „Aufmunterungen“  
für (Landschul-)Lehrer können als eine der ältesten Formen der Lehrerbildung angesehen  
werden. Die ersten schriftlichen Anweisungen für Landschullehrer stammen in der deutsch-  
sprachigen Schweiz aus den 1770er-Jahren (Lavater, 1775; Merian, 1779), die letzten aus den  
1840er-Jahren (Mülle, 1848). Zunächst waren es vor allem Pfarrer, dann auch so genannte



Schulmänner, insgesamt Persönlichkeiten des zeitgenössischen pädagogischen Diskurses, die solche Anleitungen verfassten: Johann Caspar Lavater in Zürich (1775), Emanuel Merian in Basel (1779), Johannes Büel in Heimishofen (1792) oder Johann Heinrich Zschokke in Aarau (1799). Seit der Helvetik (1798-1803) wurden die schriftlichen Anleitungen vor allem von den Erziehungsräten verschiedener Kantone herausgegeben; sie erhielten dadurch einen amtlichen Charakter und noch stärker normierende Funktion (vgl. z.B. Erziehungs Rath Kanton Säntis, 1800; Erziehungs Rath Kanton Linth, 1801; Erziehungs Rath Kanton St. Gallen, 1806; Erziehungs Rath Kanton Luzern, 1801; Evangelischer Erziehungs Rath Kanton St. Gallen, 1827): Sie sollten eine minimale Qualität des Unterrichts garantieren, indem sie die Lehrer in die wichtigsten Bereiche des Unterrichtens einführten. Nach der Helvetik, spätestens ab 1830, wurde diese normierende Funktion zunehmend von Schulgesetzen und -verordnungen, später auch von staatlichen Lehrplänen übernommen, also gesetzlichen Erlassen, die nun eindeutig Normen setzten und nicht mehr nur der „Aufmunterung“ (Erziehungs Rath Luzern, 1801) dienten. Der Vorteil der Anleitungen gegenüber gesetzlichen Erlassen sei jedoch, so Johann Kaspar von Orelli noch 1828, dass sie nicht einfach ad acta gelegt würden und dass sie mehr seien als eine Richtschnur „um nicht klagbar zu werden“, mehr als eine „schreckende Stimme“, sondern auch eine Stimme „der milden Vernunft, der bessern Einsicht, der Begeisterung für seine [des Lehrers; LC/SL] hohe Aufgabe, den Menschen fürs Leben, den Bürger fürs Vaterland zu bilden“. Nicht „blinde Verfügung“, sondern „rathende Anleitung“ sei das Ziel. Nicht nur, was gelehrt werden soll, sondern auch das Wie des Lehrens sollte vermittelt werden (Orelli, 1828, S. 128).

Einzelne Anleitungen entstanden, indem vorhandene Anleitungen weitgehend abgeschrieben wurden, so zum Beispiel diejenige für den Kanton Linth (Erziehungs Rath Kanton Linth, 1801), die weitgehend eine Kopie derjenigen für den Kanton Säntis war (Erziehungs Rath Kanton Säntis, 1800). Einige der frühen Anleitungen nahmen zumindest teilweise die Tradition der Katechismen des 18. Jahrhunderts auf: Noch Gregor Girard gestaltete seinen Vorschlag an die SGG über „Schulen und Schullehrer-Bildung im Alpenlande der Schweiz“ 1826 in einer Frage-Antwort-Form (Girard, 1826). Lavaters und Merians Anleitung – in wesentlichen Teilen fast textidentisch – enthielten neben Hinweisen zum Stellenwert des Lehrerberufs und zum richtigen Verhalten des Lehrers (gegenüber Vorgesetzten und Eltern), ne-



ben schulorganisatorischen Hinweisen sowie Ratschlägen zu Disziplin, Methoden und Eigenart der Kinder auch eine „Anleitung zur Pflanzung der Gottesfurcht und guten Sitten“ (Lavater, 1775, S. 30ff.; Merian, 1779, S. 36ff.) und Hinweise zur „Aufsicht der Kinder in der Kirche“ (Lavater, 1775, S. 43ff.; Merian, 1779, S. 50ff.).

Wozu dienten die Anleitungen? Sie hatten zumindest drei Funktionen: Sie dienten erstens der Aus- bzw. Weiterbildung der Lehrer, die über keine oder nur geringe Ausbildung verfügten, in den wichtigsten Bereichen dessen, was Schule am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts ausmachte. Sie wiesen die Lehrer auf ihre Aufgaben hin und wollten sie in ihrer Arbeit minimal unterstützen. Zweitens dienten sie dadurch der Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung von Unterricht oder – wie es Heinrich Zschokke formulierte: Die Lehrer würden angeleitet, „wie sie ihre Jugend wohl unterrichten, die Anfangsschulen so einrichten können, dass dieselben zur Ehre Gottes, zum Nutzen des Vaterlandes, und zur zeitlichen und ewigen Wohlfahrt der Kinder gereichen mögen“ (Zschokke, 1799, S. 1). „Am besten also wird etwas Einfaches, Populares und doch Verständiges Jedem, der es benutzen kann und mag, in die Hand gegeben“ (Orelli, 1828, S. 131). Obwohl die Anleitungen eher motivierenden als vorschreibenden Charakter hatten, dienten sie drittens einer Normierung mit dem Ziel, minimale ‚Standards‘ in *allen* Schulen zu garantieren (Helfenberger, 2002).

Diese Normierung zielte auf den Abbau von Heterogenität und bezog sich vor allem auf fünf Aspekte, wie an den Inhalten der Anleitungen leicht zu erkennen ist: Zunächst wurde mit den Anleitungen eine Normierung im Sinne der Vereinheitlichung der Schulen angestrebt. „Zudem ist es besonders heilsam, wenn die Schulen im Vaterlande, wo möglich, alle auf einerley Art und Weise eingerichtet sind“ (Zschokke, 1799, S. 3).

Zweitens wurde in den Anleitungen der Berufsstand erstmals definiert, Zweck und Stellenwert des Lehrerberufs wurden ebenso umschrieben wie die Eigenschaften eines guten Lehrers. Zudem wurden Verhaltenserwartungen formuliert, insbesondere gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern und vorgesetzten Behörden. Die Anleitungen können in dieser Hinsicht als wichtiger Teilschritt im Prozess der Verberuflichung des Lehrberufs interpretiert werden: Berufsrolle und berufliche Funktionen wurden festgeschrieben. Dadurch wurde das Aufgabenfeld des Lehrberufs, die vom Lehrberuf spezifisch bearbeiteten Probleme, explizit





unterscheidbar von andern Aufgabenfeldern, und das berufsspezifische Wissen und Können, das den Lehrberuf ausmacht, allmählich definiert (vgl. Heydenreich, 1999).

Neben der Normierung des Verhaltens der Lehrer beschäftigen sich die meisten Anleitungen drittens auch mit der Normierung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler. Hier wurden erste Disziplinarnormen statuiert, die Frage der Absenzen geregelt und Erwartungen an die Charakterbildung und die sittliche Bildung formuliert.

Die Anleitungen normierten viertens die Inhalte (die zu erteilenden Fächer, zum Teil auch die Inhalte der Fächer), die Methoden und, wenn auch noch selten, die Verwendung von Lehrmitteln. Der Luzerner Erziehungsrat zum Beispiel legte 1801 fest, dass im Unterricht ausschliesslich nach dem Methodenbuch von Nivard Crauer zu unterrichten sei (Erziehungsrath Kanton Luzern, 1801, S. 6). Letztlich normierten die Anleitungen zum Teil auch bereits die Resultate, indem zumindest formal eine Überprüfung des Lernerfolgs der Kinder am Ende des Schuljahres durch den Schulinspektor in Aussicht gestellt wurde.

Der Zürcher Professor Johann Kaspar von Orelli referierte an der Jahresversammlung der SGG 1828 in Zürich über das Thema „Anleitung für Landschullehrer“ (Orelli, 1828). In der Versammlung der SGG 1825 zum Thema Lehrerbildung waren Entwürfe für eine Anleitung für Landschullehrer angeregt worden. Der Ertrag der Anregung war allerdings bescheiden, die Aufforderung, die vorgelegten Entwürfe weiter zu bearbeiten, blieb ungehört. Das Thema „Anleitung“ hatte sich offensichtlich bereits vor der Seminargründungsphase weitgehend erledigt (Hunziker & Wachter, 1910, S. 47).

#### **4. Ausblick**

Insbesondere die 1820er-Jahre sind als entscheidende Phase im Hinblick auf die Institutionalisierung der Lehrerbildung in der Schweiz zu interpretieren. Die Protoformen können als eine Art Versuchshandeln angesehen werden: Verschiedene Formen der Lehrerbildung wurden ausprobiert, Vieles wurde auch nur postuliert und nie realisiert. Auf zwei Entwicklungen soll im Sinne eines Ausblicks abschliessend hingewiesen werden.



In Basel hatte Rudolf Hanhart 1820 den ersten Ausbildungskurs für Lehrer auf privater Basis organisiert (Merian, 1822). Die Universität offiziellisierte diese erste Basler Lehrerbildung, indem sie Hanhart 1822 den Titel eines ausserordentlichen Professors für Philosophie und Pädagogik<sup>6</sup> und 1823 den Ehrendokortitel verlieh und ihm so die Möglichkeit gab, die Kurse an der Universität abzuhalten.

Schule liesse sich – so Hanhart – nur verbessern, wenn die Lehrer besser bezahlt, strenger selektioniert und besser ausgebildet würden. Die bessere Ausbildung bestand für ihn aus drei Komponenten: bessere Vorbildung, bessere Ausbildung und bessere Fortbildung (Hanhart, 1824, S. 268ff.). Lehrerbildung müsse mehr sein, als „die ungebildeten Bildner des Volkes durch schnelles Abrichten nach einer gewissen Methode lehrfähiger“ zu machen (Hanhart, 1824, S. 265). Lehrerbildung sollte deshalb nach Hanhart eine Form der *höheren Bildung* sein, Lehrer sollten wissenschaftlich arbeiten lernen, dies setze die Ausbildung an der Hochschule voraus. Diese Konzeption versuchte Hanhart in Basel auch umzusetzen, was ihm aber nur teilweise gelang. Er las an der Universität zunächst über griechische Philosophen, „erst im Sommersemester 1826 ging er zu eigentlichen pädagogischen Vorlesungen und Übungen über“ (Staehelin, 1959, S. 78). 1827 organisierte er für seine Lehrerkandidaten neben dem theoretischen Unterricht regelmässigen Unterricht in den unteren Klassen des Gymnasiums, in der Realschule und in den Gemeindeschulen, damit sie den theoretischen Unterricht durch eigene Übungen ergänzen konnten. Um diesen praktischen Ausbildungsteil zu verbessern, forderte Hanhart eine „Musterschule“. Die Behörden zögerten jedoch mit der Einrichtung. Hanhart zog sich darauf von seiner Lehrtätigkeit an der Universität zurück; er hielt seit dem Wintersemester 1828/29 keine Vorlesungen mehr. 1831 kündigte er seine Stelle als Rektor des Gymnasiums und kehrte als Pfarrer in den Kanton Thurgau zurück.

Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft beschäftigte sich bereits 1829 noch einmal intensiv mit der Lehrerbildung. Die Frage, die zu beantworten war, lautete: „Sind zur Bildung der gewöhnlichen Landschullehrer förmliche Seminarier, in denen sie ein Paar Jahre bleiben müssten, entschieden nothwendig; oder ist die Bildung derselben in sogenannten Normalanstalten, oder durch Lehrer in Musterschulen genügend, ja vielleicht vorzuziehen, und welches wäre, im einen oder andern Falle, die wünschenswertheste Einrichtung?“ (Bag-

---

<sup>6</sup> Rudolf Hanhart hatte damit die erste Professur in der Schweiz inne, die explizit mit einem Lehrauftrag für das Fach Pädagogik versehen war (vgl. Campana & Criblez, 2011).



gesen, 1829, S. 219). Die SGG stellte also die Frage nach der sinnvollen, der ‚besten‘ institutionellen Form der Lehrerbildung und wägte zwischen zwei Alternativen ab: dem Lehrerseminar und der Musterschule. Carl Baggesen definierte, unter Berufung auf Gregor Girards „Gespräch eines Schulmannes [...]“ (Girard, 1827), die Seminare als „Anstalten für Lehrerbildung, in welchen die Zöglinge während einer Reihe von Jahren in Cursen durchs ganze Jahr unterrichtet oder zum Theil erzogen werden, daselbst Wohnung finden, und unter bestimmten Lehrern zu ihrem Berufe die nöthige Anleitung geniessen“ (Baggesen, 1829, S. 225).

Während Ende der 1820er-Jahre in der deutschsprachigen Schweiz erst in Aarau ein Lehrerseminar existierte (Frey, 1948; Metz, 2000), damit nur wenige praktische Erfahrungen mit diesem Konzept vorlagen, war das Modell der Musterschule bereits erprobt. Die Frage nach der optimalen zukünftigen Form der Lehrerbildung war an der Versammlung der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft 1829 jedoch nicht entschieden worden. Baggesen selber schlug vor, vier Konzeptionen weiter zu verfolgen, dabei jedoch jeweils deren Schwächen zu vermeiden: das Konzept der Musterschulen, kleine Seminare auf dem Land, eine Kombination von Musterschule und Seminar sowie Seminare auf dem Land in Kombination mit einer landwirtschaftlichen Armenschule. Alle diese Konzeptionen versprachen, die Anforderungen an eine gute Lehrerbildung zu erfüllen, die das Erreichen folgender Ziele zu gewährleisten hatte: „1. Dass die künftigen Schullehrer genau und gründlich erlernen, was sie einst lehren sollen; 2. dass sie zu practischen Pädagogen gebildet; 3. dass sie zu sittlich religiösen Menschen erzogen werden“ (Baggesen, 1829, S. 291). Durchgesetzt hat sich in den 1930er-Jahren dann sehr klar das Lehrerseminar als „Normal“konzept.

## Quellen

Baggesen, C. (1829). Bericht über die eingegangenen Arbeiten zur Beantwortung der Frage: Über die Nützlichkeit und Wünschbarkeit der Anwendung von Seminarien, der Normalanstalten, oder der Lehrer in Musterschulen bey der Bildung gewöhnlicher Landschullehrer. *Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*, 19, 219-302.

Büel, J. (1792). *Bemerkungen für Landschullehrer und für Freunde derselben*. Nürnberg: Raw'sche Buchhandlung.



- Erziehungsrath Kanton Linth (1801). *Erste Anleitung für die Schul-Lehrer des Kantons Linth, zu nützlicherer und zweickmässigerer Verwaltung ihres Amtes*. Glarus: s.n.
- Erziehungsrath Kanton Luzern (1801). *Aufmunterung und Anweisung des Erziehungsraths zu Luzern an seine Landschullehrer beym Anfang der Winterschulen*. Luzern: Meyer.
- Erziehungsrath Kanton Säntis (1800). *Erste Anleitung für die Landschullehrer des Kantons Säntis, zur nützlichen und zweckmässigen Führung ihre Amtes*. St. Gallen: s.n.
- Erziehungsrath Kanton St. Gallen (1806). *Anleitung für die Lehrer an den Primarschulen des Kantons St. Gallen*. St. Gallen: s.n.
- Evangelischer Erziehungsrath Kanton St. Gallen (1827). *Anleitung für die Lehrer in den primarschulen, des evangelischen Theils des Kantons St. Gallen*. St. Gallen: Zollikofer und Züblin.
- Girard, G. (1827). *Gespräch eines Schulmannes mit seinem Freund, über die Errichtung der Schulen und der Schullehrer-Bildung im Alpen-Lande der Schweiz*. Luzern: Meyer.
- Hanhart, R. (1824). Ansichten und Erfahrungen über die Vorbildung und Fortbildung der Landschullehrer. In R. Hanhart, *Reden und Abhandlungen pädagogischen Inhalts* (S. 266-319). Winterthur: Steinersche Buchhandlung.
- [Lavater, J.C.] (<sup>2</sup>1775). *Anleitung für Landschulmeister*. Zürich: Orell, Gessner, Füesslin.
- [Merian, E.] (1779). *Anleitung für die Landschulmeister*. Basel: von Mechel.
- Merian, Fr. (1822). *Bericht über den Erfolg der Schullehrer-Bildungsanstalt in Basel vom Jahre 1821*. Basel: Schweighauser.
- Müller, A.A. (1848). *Die Instruktion für die Lehrer der katholischen Primarschulen des Kantons St. Gallen in zwei grosse Schlagworte zusammengesetzt*. St. Gallen: Literarische Anstalt.
- Orelli, J.C. von (1828). Bericht über diejenigen Schriften, welche in Hinsicht auf eine gedruckte Anleitung für Landschullehrer eingegangen sind. *Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*, 18, 125-140.
- Wirz, A. H. (1826). Versuch einer Beantwortung der zweyten der für 1825 ausgeschriebenen Fragen, die Bildung der Schullehrer in der Schweiz betreffend. *Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*, 15, 179-254.
- Zschokke, H. (1799). *Kurze und doch deutliche Anweisung für die Schullehrer auf dem Lande*. Luzern: Meyer.

### Sekundärliteratur

- Campana, S. & Criblez, L. (2011). Pädagogik an der Universität Basel. Frühe und vielversprechende Anfänge, Auslagerung und Niedergang (1870-1950). In R. Hofstetter, B. Schneuwly et al., *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz* (S. 93-111). Bern: hep.
- Criblez, L. (1992). Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems. Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (28. Beiheft), 195-218.
- Criblez, L. (2013). Die Schweizerische gemeinnützige Gesellschaft – ein pädagogisches Netzwerk in der Schweiz des 19. Jahrhunderts. In H.-U. Grunder, A. Hoffmann-Ocon & P. Metz (Hrsg.), *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive* (S. 167-178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Felten, R. von (1970). *Lehrer auf dem Weg zur Bildung. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz*. Bern: Lang.
- Frey, A. (1948). *Das Aargauische Lehrerseminar. Zur Erinnerung an seine Gründung vor hunderfünfundsanzig und seine Verlegung nach Wettingen vor hundert Jahren*. Aarau: Kant. Lehrermittelverlag.
- Grob, C. (1882). *Das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küsnacht. Zur Feier des 50-jährigen Jubiläums der Anstalt*. Zürich: Genossenschafts-Buchdruckerei.
- Helfenberger, M. (2002). Aspekte der Vorgeschichte der institutionalisierten Lehrerbildung im Kanton Bern 1798-1830. In C. Crotti & J. Oelkers (Hrsg.), *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (S. 27-74). Bern: BLMV.
- Heydenreich, M. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge soziologischer Forschung. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 35-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hug, A. (1920). *Die St. Urbaner Schulreform an der Wende des 18. Jahrhunderts*. Zürich: Leemann (=Schweizer Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. XII, H. 2).
- Hunziker, O. & Wachter, R. (1910). *Geschichte der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft 1810-1910*. Zürich: Zürcher & Furrer.
- Metz, P. (2000). Bildungspolitik und Lehrerbildung: Historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 75-102). Genf/Bern: Lang.
- Stahelin, A. (1959). *Geschichte der Universität Basel 1818-1835*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.