

Hoffmann-Ocon, Andreas; Metz, Peter

Orte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Bildungshistorischer Kommentar aufschlussreicher Quellen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29 (2011) 3, S. 312-324



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hoffmann-Ocon, Andreas; Metz, Peter: Orte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Bildungshistorischer Kommentar aufschlussreicher Quellen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29 (2011) 3, S. 312-324 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137864

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Orte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – bildungshistorischer Kommentar aufschlussreicher Quellen

Andreas Hoffmann-Ocon und Peter Metz

Zusammenfassung Gestützt auf zwei historische Quellen aus der Geschichte der basel-städtischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterscheidet der Beitrag sechs Ausbildungskonzeptionen, die sich in der Schweiz in den letzten 150 Jahren realisiert haben. Die Entscheidung für eine Variante der Ausbildungskonzeption war stets verknüpft mit den Fragen nach dem geeigneten «Ort» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der dazu passenden Professionalisierungsidee. Der Beitrag unterscheidet diesbezüglich zwischen räumlicher, konzeptioneller und struktureller Situierung, was seit jeher gesellschaftlich und fachlich strittig war. Vor dem Hintergrund dieser Problematik gelangt der Beitrag zur Einschätzung, dass auch die aktuelle Situierung der pädagogischen Hochschule kaum als definitiv betrachtet werden kann.

Schlagworte Ausbildungskonzeption – Bildungsgeschichte – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Places for Teacher Education – an Educational Commentary on Revealing Sources

Abstract Based on two primary sources from the history of teacher education in the canton of Basel-Stadt, this article identifies six educational concepts that have been implemented in Switzerland in the last 150 years. The decision for one of these concepts has always been linked with questions about the appropriate «place» for teacher education, and with a matching concept of professionalization associated with it. This article differentiates between spatial, conceptual and structural settings for teacher education, each of which has been controversially discussed both from social and professional vantage points. Based on this analysis, the article concludes that the current «placement» of institutes for teacher education can hardly be regarded as definitive.

Keywords training design – history of education – teacher education

Die Frage nach «Orten» der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist mehrdeutig und komplex. «Ort» kann sich auf den Siedlungsraum oder enger auf die architektonische Gestaltung der Räumlichkeit beziehen. Die Verortung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt sich aber auch als Frage ihrer Situierung im Bildungssystem (Sekundar- oder Tertiärstufe) oder dann enger als Frage der Einordnung in ein Bildungskonzept bzw. in ein Konzept von Profession und von Professionalisierung. Dieser Mehrdeutigkeit entspricht die Komplexität der Fragestellung, die bis heute in ihren Zusammenhängen diskutiert wird. Aktuell wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung örtlich und konzeptionell in der Nachbarschaft von Universität und Fachhochschule gesehen, modular und oft campusmässig zusammengefasst. Historisch – zumal im 19. Jahrhundert – fokus-

sierten die öffentliche und die fachliche Diskussion die Frage nach dem «richtigen» Ort der «Lehrerseminare» auf die Thematik von Stadt oder Land, mit oder ohne Konvikt und Übungsschule, Klostergebäude oder Neubau, selbstständig oder Teil der «Landeschule». Stets wurde die Frage nach dem Ort der «Lehrerbildung» mit der Frage nach dem Ausbildungsziel verknüpft: Wie und wo muss die Ausbildung erfolgen, damit sich der junge Mensch zum «Lehrer» heranbilde?

1 Hinführung zur historischen Quelle

Wirft man einen Blick in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, fällt auf, dass es im deutschsprachigen Raum ähnlich schwer war wie heutzutage, einen Konsens über die angemessene Verortung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei ihren Anspruchsgruppen herzustellen. Besonders deutlich wird dies an dem historischen Text «Die Lehrerbildungsanstalten» von Wilhelm Brenner (1930), der im Rahmen eines vom Erziehungsdepartement Basel-Stadt initiierten Rechenschaftsberichtes anlässlich des Basler Schulgesetzes von 1930 herausgegeben wurde. Im Kontext der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde Brenner durch das Werk «Die Lehrerseminare der Schweiz» (1941) bekannt, das als eine Art vergleichende Institutionenforschung die Ergebnisse einer Umfrage zur Ausbildung und zu Bildungsstätten der Primarlehrpersonen anlässlich der schweizerischen Landesausstellung 1939 präsentierte.

Brenners Text (1930) basiert in hohem Masse auf einem Bericht der Kommission, welcher für die Bestimmung der Zugangsbedingungen von Lehrpersonen zum Ort der Lehrpersonenausbildung bedeutsam werden sollte (Bericht 1890). Dieser Bericht war wegbereitend für die – im deutschsprachigen Raum – überaus frühe Einführung des Maturitätsobligatoriums hinsichtlich aller Lehramtsausbildungen bzw. -studien in Basel. Als besonderer Quellentext sticht der Text von Brenner hervor, weil er verschiedene Situierungsmöglichkeiten der Lehrpersonenausbildung in Form eines Gedankenexperimentes durchspielt und dabei Vor- und Nachteile des jeweiligen Ausbildungs- oder Studienortes hervorhebt. Die Materialgrundlage unserer bildungshistorischen Kontextualisierung fusst unter anderem auf bisher kaum beachteten Dokumenten des Erziehungsdepartements Basel-Stadt zu den Anfängen des Lehrerseminars, die im Staatsarchiv Basel-Stadt (StA BS) verwahrt werden.

Die These unseres Beitrags zielt auf die Vorstellung, dass jeder mögliche Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sei er räumlich, konzeptionell oder systemisch gedacht, ein spezifisches Professions- und Professionalisierungsverständnis impliziert. Sechs Orte bzw. Verständnisweisen von Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden in der Quelle des «Berichtes 1890» als Gedankenexperiment bearbeitet. Seinen historischen Ausgangspunkt nimmt der Bericht in einer Bestimmung und Beurteilung des Status quo.

2 Wilhelm Brenner als schweizerischer Experte für Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wilhelm Brenner, 1875 in Frenkendorf als Sohn des dortigen Pfarrers C. Brenner-Burckhardt geboren, wuchs in Zürich auf, wo er das Gymnasium und dann die Universität besuchte. Zunächst studierte er Theologie, später aber an den Universitäten Basel, Montpellier und Halle Naturwissenschaften. Er doktorierte mit Botanik als Hauptfach im Jahr 1900 in Basel. Nach «einer Praxis» am Seminar Unterstrass in Zürich gelangte Brenner 1903 als Lehrer für Naturwissenschaften an die Realschule in Basel. Er wurde 1925 vom Erziehungsdepartement und vom Präsidenten der Seminarkommission damit beauftragt, innert eines Jahres «eine neue Lehrerbildungsanstalt ins Leben zu rufen» (StA BS, ED-REG 9a (1) 5-1-1, 1924–1941, 14.11.1924). Gegenüber dem Erziehungsdepartement machte er seine Amtsübernahme von der Bedingung abhängig, dass er zu Studienzwecken eine mehrwöchige Reise zu Ausbildungsstätten für Lehrpersonen in der Schweiz und in Deutschland unternehmen durfte. Ausgestattet mit einem wohlwollenden Kredit des Kantons Basel-Stadt studierte er in der Schweiz vor Ort zwölf Ausbildungsstätten: Das aargauische Lehrerseminar in Wettingen, das zürcherische kantonale Lehrerseminar in Küsnacht, die Lehramtsschule der Universität Zürich und die Kurse für Kandidaten des höheren Lehramts, das luzernische katholische Lehrerseminar in Hitzkirch, das private Institut Schloss Baldegg für Lehrerinnen, das private Lehrerseminar St. Michael in Zug, das bernische Unterseminar in Hofwil und das Oberseminar in Bern, das Lehrerseminar in Thun, die Lehramtsschule der Universität Bern und das waadtländische Seminar für Primar-, Sekundar- und Gymnasiallehrpersonen in Lausanne. In Genf besuchte er noch das Institut J.J. Rousseau. In Deutschland führte seine Studienfahrt zu sechs Ausbildungsinstituten für Lehrpersonen in Göttingen, Braunschweig, Berlin, Leipzig, Jena und Weimar. An diesen Orten traf er zu (wissenschaftlichen) Konsultationen die Protagonisten der deutschen universitären Pädagogik, u. a. Eduard Spranger, Theodor Litt, Herman Nohl und Peter Petersen. Insgesamt bietet der knapp 40-seitige Reisebericht als bildungshistorische Quelle einen detaillierten Einblick in Orte der Lehrpersonenbildung und ihre Protagonisten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Aus heutiger Perspektive kann Brenner als vehementer Vertreter der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrachtet werden, der den Aufbau der pädagogischen Akademien in Preussen genau verfolgte und unterstützte. Den preussischen Ministerialrat von den Driesch beglückwünschte er 1926 zu dem Mut, die vielfach umstrittenen Akademien einzuführen, und fügte hinzu:

Wir in der Schweiz sind noch nicht so weit. Das «muss» ist uns durch das Fehlen der unmittelbaren Kriegserfahrung nicht so eindrücklich geworden. Manches, was bei Ihnen offen heraus gesagt werden darf, wird noch vom herrschenden Relativismus unterdrückt, und die Pädagogen sind noch von den Wirtschaftlern überschrien [sic!]. Aber irgendwo muss der Bann zuerst gebrochen werden. (StA BS, ED-REG 9a (1) 5-1-1, 1924-1941, 04.06.1926)

Diese unterstützende Geste für einen elementaren Tertiarisierungsprozess der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Freistaat Preussen korrespondierte mit Brenners Irritation über den Begriff «Lehrerseminar» ab 1926 in Basel. Seiner Auffassung nach hätte die Institution die Bezeichnung «Pädagogisches Institut» führen müssen, da sie «als spezielle Berufsschule wie die im Ausland neu geschaffenen Lehrerbildungsanstalten eine Mittelstellung zwischen den allgemeinbildenden höheren Schulen und der der wissenschaftlichen Forschung dienenden Universität bzw. den speziellen Fachschulen» einnehme (StA BS, ED-REG 9a (1) 5-1-1, Verschiedenes). Sie greife sogar über den Rahmen der preussischen pädagogischen Akademien hinaus, weil sie nicht nur die pädagogische Ausbildung der Volksschullehrer (Primar- und Sekundarlehrer) umfasse, sondern ebenfalls die der Mittellehrer (Lehrpersonen der oberen Gymnasialklassen), der Fachlehrer (Zeichen- und Musiklehrer an mittleren und höheren Schulen) sowie der Fachlehrerinnen (Arbeits-, Koch- und Haushaltslehrerinnen sowie Kindergärtnerinnen). Damit wäre das Basler «Pädagogische Institut» am ehesten mit den konsekutiven Studiengängen der heutigen pädagogischen Hochschulen in der Schweiz vergleichbar.

3 Orte und Modelle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

3.1 Die Ausgangslage der «Lehrerbildung» in Basel – ein «Importmodell»

Das Volksschulwesen in Basel war bis in die 1890er-Jahre von Lehrpersonen als «Arbeitsmigranten» abhängig – was politisch allerdings auch gewollt war bzw. billigend in Kauf genommen wurde. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden die Primarlehrpersonen des Kantons Basel-Stadt nach Aussage des Erziehungsdepartements 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) rekrutiert (vgl. StA BS, ED-REG 9a (2) 1-2, 1890–1926, Bericht 1890, S. 4). Hinsichtlich dieser Konstellation wurden die unterschiedliche Vorbildung und die «Lehrart» der Lehrpersonen moniert, die auf die enormen Ausbildungsunterschiede zurückgeführt wurden. Als positive Auswirkung des «Importmodells» wurde hervorgehoben, dass die basel-städtischen Anstellungsbehörden bei den Berufungen auf die Lehrstellen «gewöhnlich eine vortreffliche Auswahl» hätten, allerdings könne dieser Gesichtspunkt die Nachteile, welche aus der verschiedenartigen Herkunft der Lehrpersonen resultierten, nicht aufwiegen, sondern vergrössere diese stellenweise sogar. Die Erfahrungen zeigten, 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» (vgl. StA BS, ED-REG 9a (2) 1–2, 1890–1926, Bericht 1890, S. 5). Diese Situationsbeschreibung spielte auf den immensen Ausbau des basel-städtischen Schulsystems Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts an. Zwischen 1875 und 1914 verdreifachte sich die Bevölkerung des Kantons durch die Zuwanderung aus Baden und Württemberg,

Elsass-Lothringen und den angrenzenden schweizerischen Kantonen. Diese Entwicklung hatte einen enormen Anstieg an Schülerinnen und Schülern zur Folge. Daraus resultierte wiederum eine einmalige Epoche des Schulhausbaus (vgl. Stirnimann, 2000, S. 386). In dieser Zeit der Bildungsexpansion reichte es nicht mehr aus, auswärtige Lehrpersonen mit dem Angebot eines vergleichbar guten Salärs dazu zu motivieren, in Basel zu unterrichten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der aus Sicht des Erziehungsdepartements für einen Ausbildungsort der Volksschullehrpersonen in Basel sprach, war der Vorwurf aus anderen Kantonen, «dass wir ihre besten Lehrkräfte an uns ziehen, ohne an die Kosten ihrer Ausbildung etwas beigetragen zu haben, während diese Kantone selbst Mangel an Lehrern leiden» (vgl. StA BS, ED-REG 9a (2) 1–2, 1890–1926, Bericht 1890, S. 6). Dieses bildungspolitisch inspirierte Argumentarium zeigt, dass die Lehrpersonenbildung bereits Ende des 19. Jahrhunderts nicht ausschliesslich im Sinne einer kantonalen Hermetik betrachtet werden durfte, sondern dass die Verortung der Lehrpersonenbildung für die aufnehmenden, aber ebenso auch für die abgebenden Kantone bzw. Länder interkantonale bzw. internationale Fragen der Koordination aufwarf.

Hinsichtlich des Importmodells lassen sich noch keine spezifischen Professionalisierungsvorstellungen rekonstruieren, da Anstellungsbehörden Lehrpersonen wählten, die nach unterschiedlichen Konzeptionen in unterschiedlichen Regionen ausgebildet worden waren. Ein Professionskriterium deutete sich jedoch bereits an: Die Lehrpersonen sollten sich in einem «Passungsverhältnis» zum städtischen Milieu und Schulsystem befinden. Diese in Basel geforderte Bedingung verweist darauf, dass hinsichtlich des Professionalitätsaufbaus von Volksschullehrpersonen die sozialisatorische Wirkung von ländlichen Lehrerseminaren mit an Klöstern oder Kasernen orientierten Hausreglementen (vgl. Lundgreen, 2011, S. 17) einen Typ von Lehrperson hervorbrachte, der wenig kompatibel mit den Anforderungen einer durch Migration, Bevölkerungswachstum und Industrialisierung geprägten Grossstadt war.

3.2 Lehrerbildung mit Konvikt auf dem Land – das Modell Wettingen, ein Ort als Erziehungsagentur

Brenner beginnt die Problemerkörterung mit einem Zitat aus dem Entwurf für die «Einrichtung von Fachkursen zur Ausbildung von Primarlehrern», der 1890 von einer Kommission, die hauptsächlich aus Basler Schullektoren und -inspektoren bestand, erarbeitet wurde. 1892 wurde die Expertise nach einem Vernehmlassungsprozess, an dem sich Lehrerkonferenzen beteiligten, dem Grossen Rat vorgelegt und auch von ihm angenommen. Das Zitat darf als eine Anspielung auf das Aargauer Seminar in Wettingen gelten, da der Text das Seminarwesen des «Bildungskantons» zuvor erwähnt:

Die Organisation der Lehrerbildungsanstalten ist eine vielumstrittene. Bekanntlich sind die älteren Anstalten Seminare von drei bis vier Jahreskursen in Verbindung mit einem Konvikt, in dem die Zöglinge nach durchgemachter Primar- oder Sekundarschule sowohl ihre wissenschaftliche als ihre pädagogische

Orte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Ausbildung erhalten, im Alter von 17-18 oder 19 Jahren. Die vielen Missstände, die das Konviktleben mit sich bringt, haben da und dort zur Aufhebung des Konvikts geführt, während die übrige Organisation beibehalten wurde. ... Von einem Konvikt kann von vornherein keine Rede sein. (Brenner, 1930, S. 292)

Bereits in den frühen 1820er-Jahren diskutierten in dem jungen Kanton Aargau die bildungspolitischen Entscheidungsträger über den angemessenen Ort, die angemessene Situierung der Lehrerbildung. Zunächst bekamen die städtischen Varianten den Vorrang. Mit der Einrichtung des Lehrerseminars 1822 in Aarau lag in der Schweiz die erste kantonale Gründung einer Ausbildungsstätte für männliche Lehrpersonen vor. 1835 wurde die Institution nach Lenzburg verlegt. Schon in der Gründungsphase, in den früheren 1820er-Jahren, brachten einzelne Akteure des Schulrats die Überlegung ins Spiel, das Lehrerseminar in eine Landgemeinde zu verlegen. Argumentiert wurde mit der sittlichen Lebensführung der Landbevölkerung: Zum einen sprach man ihr einen höheren Vorbildcharakter für den Erziehungsprozess der angehenden Lehrpersonen zu, zum anderen sollten die «Seminarzöglinge» auf das Leben auf dem Land vorbereitet werden (vgl. Frey, 1946; Metz, 2001; Schäfer, 1972). Das Konviktsmodell charakterisierte aber nicht nur jahrzehntelang die aargauische Lehrerbildung, sondern auch die Ausbildungsgänge anderer Kantone. In diesem Zusammenhang kann das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küsnacht erwähnt werden, das 1831/32 noch mit einem zweijährigen Ausbildungsgang eröffnet wurde (vgl. Grob, 1882, S. 21).

Im Allgemeinen müsste der Erziehungsaspekt in der Lehrerbildung dem Gedanken, dass die Lehrpersonenausbildung sich an wissenschaftlichem Wissen zu orientieren habe, nicht widersprechen. Historisch gesehen hat allerdings die Ausbildung in einem (Unter-)Seminar einen Zugang begünstigt, der aus persönlich bevorzugten Stilen, Tradierungswissen und Plausibilitätserwägungen von «Lehrerbildnern» Regelwissen anbot, das habitualisiert als konkretes Verhaltensrepertoire von den Novizinnen und Novizen verfügbar gehalten werden sollte (vgl. Duncker, 2002, S. 22). Die Erziehungsdimension in der Lehrpersonenbildung konnte sich in einem stark asymmetrischen Verhältnis von Seminarlehrenden und Seminaristen entfalten. Historisch-interpretativ zu kurz gegriffen wäre jedoch die Vorstellung, dass diese Ausbildungsform sich durch Theorieabstinenz kennzeichnen lasse. Dieser Weg der Lehrerinnen- und Lehrerbildung basierte auf konsensualen Grundüberzeugungen, die auf dem Willen kantonaler Bildungspolitikern beruhten. Insbesondere die Seminardirektoren – wie z. B. Walter Guyer (1892–1980), Hans Gehrig (1931–2009) in Zürich und Willi Schohaus (1897–1981) in Kreuzlingen – etablierten neben der universitären Erziehungswissenschaft einen Diskurs zur Pädagogik für Lehrpersonen und schufen somit einen Ort von theoriegeleiteter Praxis, der Alltagstheorien von Lehrpersonen reflexiv infrage stellen konnte. Jedoch muss einschränkend gesagt werden, dass die eben aufgeführten Seminardirektoren eher städtische Lehrerbildungsmilieus bedienten. Allerdings weiss man aus dem Beispiel der preussischen Stiehlschen Regulative von 1854, dass die Verbindung einer erzieherischen Funktion der Lehrpersonenbildung mit einer antiwissenschaftlichen Orientierung auf der Intentionsebene nicht intendierte Eigendynamiken auslösen kann. Paradoxaerweise wird aus der bildungshistorischen Retrospektive festgestellt, dass die

Verschulung und Lehrbuchmässigkeit, antiwissenschaftlich intendiert, zur Etablierung eines Vorläufers der Schulpädagogik (Schulkunde) mit gesichertem Wissenskanon samt Lehrmittel führte (vgl. Grell, 1998). Auch für die Schweiz ist bekannt, dass die Seminarleiter seit Beginn des 20. Jahrhunderts ihren Pädagogikunterricht, der in der Regel Historische Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Methodik, Schulkunde (sowie -recht) und Lehrübungen umfasste, auf der Grundlage von selbst verfassten Lehrbüchern bzw. Einleitungen hielten, die sie oftmals durch das Erziehungsdepartement als obligatorisch für die Seminaristinnen und Seminaristen erklären liessen (vgl. Grunder, 1993, S. 69). Die Differenz zwischen Intention und Wirkung deutet die Problematik bereits an, dass hinsichtlich der verschiedenen Ausbildungsorte für Volksschullehrpersonen ein naheliegendes dualistisches bildungshistorisches Interpretationsangebot im Sinne eines Duals «hier Erziehung, dort Wissenschaftlichkeit als zentrale Elemente der Lehrpersonenausbildung» zu kurz greift (vgl. Hoffmann-Ocon, 2008, S. 482).

3.3 Lehrerbildung als pädagogische Abteilung einer Mittelschule – das Modell Solothurn, ein Ort als Allgemeinbildungsagentur

Brenner greift weitere Überlegungen aus dem Kommissionsbericht von 1890 auf, um einen nächsten Ausbildungstypus zu charakterisieren:

Innere und äussere Gründe bestimmten andere, das Seminar mit der obern Mittelschule (Kantonsschule) in der Weise zu verbinden, dass die letztere nun aus drei Abteilungen: Gymnasium, Realschule und Lehrerseminar besteht (Solothurn, Graubünden, Genf – später auch Schaffhausen). Man erreicht dadurch den hochzuschätzenden Vorteil, dass die zukünftigen Lehrer nicht einseitig und fernab von der Welt, sondern gemeinsam mit den Vertretern der andern höhern Berufsarten erzogen werden. Jedoch ist nicht zu verkennen, dass auch diese Organisation keineswegs als vollkommen gelten kann, obwohl sie in andern Verhältnissen angehen mag. ... Mit diesen [obere Realschule und Gymnasium; d. Verf.] lässt sich das Seminar nicht verbinden: mit dem Gymnasium nicht, weil dieses doch wesentlich andere Zwecke verfolgt, und mit der Realschule nicht, weil diese schon ohnehin in zwei Abteilungen, die Real- und Handelsabteilung zerfällt und durch Einfügung einer weiteren, pädagogischen Abteilung der Zersplitterung anheimfiele. (Brenner, 1930, S. 292–293)

An dieser Stelle wird erwogen, ob das Lehrerseminar in Verbindung mit dem Gymnasium einen Ort als Allgemeinbildungsagentur darstellen könne. Der Text selbst spricht derartige Modelle in anderen Kantonen an. In Solothurn wurde das in den 1850er-Jahren gegründete Kantonale Lehrerseminar 1888 mit der Kantonsschule vereinigt (vgl. Brenner, 1941, S. 26). Für Graubünden war in Chur das kantonale Lehrerseminar als selbstständige Abteilung der Kantonsschule eingerichtet worden, während in Schiers nach dem badischen Vorbild der Anstalt Beuggen aus einer Armenschule mit Lehrerkursen ein Gymnasium hervorging (vgl. Brenner, 1941, S. 28 f.). Von 1872 bis 1919 wurden an Genfer Gymnasien pädagogische Abteilungen für die Lehrerbildung gehalten (vgl. Brenner, 1941, S. 37). Die Kantonsschule Schaffhausen unterhielt seit 1897 eine Seminarabteilung (vgl. Brenner, 1941, S. 28).

Auch wenn in diesem Modell der Erziehungsgedanke eine gewisse Rolle gespielt haben dürfte, wird ein anderer Professionalisierungsgedanke vorrangig gewesen sein. Als Professionalisierungsüberlegung könnte das Bild von der «gebildeten Lehrper-

son» als Orientierungsgrösse gedient haben. Während beim Konviktsmodell eine fast handwerkliche Vorstellung mit Meister und Lehramtsnovize auf instruktionaler Basis plausibel war, könnte die pädagogische Abteilung einer Mittelschule die Chancen der Professionalisierung in der Allgemeinbildung gesehen haben. So jedenfalls lässt sich die Ausbildungskonzeption von Theodor Wiget (1850–1933) verstehen, einem in Chur, Rorschach und Trogen wirkenden Direktor, Mittelschullehrer und Lehrerbildner (vgl. Metz, 1992). Er sprach sich dafür aus, mit Seminaristen antike und klassische Literatur zu studieren und diese auf ihren pädagogischen Gehalt hin auszuwerten. Dieser Professionalisierungsgedanke stand gleichzeitig in der geisteswissenschaftlichen Tradition «kultivierter Bescheidenheit der Theorie» (Duncker, 2002, S. 29).

3.4 Lehrerbildung als selbstständiges Institut in zwei Phasen mit Unter- und Oberseminar in der Stadt – das Modell Zürich, ein Ort als eigenständige Berufsbildungsagentur

Brenner zitierte den Kommissionsbericht von 1890, der die Zukunft der Lehrpersonenausbildung in Basel auch aus bildungsökonomischen Gesichtspunkten einschätzte: «Bei der voraussichtlichen bescheidenen Frequenz ... [kann] von einer eigenen vollständigen Lehranstalt neben unsern obern Mittelschulen [keine Rede sein]» (Brenner, 1930, S. 293). Sowohl das Modell des eigenständigen Seminars als auch das Modell der pädagogischen Abteilung einer Mittelschule wurden abgelehnt; der gleichzeitige Aufbau von wissenschaftlichen (im Sinne von allgemeinbildenden) und beruflichen Fähigkeiten wurde als nicht realistisch erachtet, «da entweder die wissenschaftliche oder die berufliche Ausbildung Schaden leiden [wird]» (Brenner, 1930, S. 293). Allerdings anerkannten sowohl der Kommissionsbericht als auch Brenner allgemeinbildendes Wissen auf Maturitätsniveau und berufliches Wissen als wesentliche Elemente der Wissensbasis für Lehrpersonen. Diesen Vorstellungen zufolge konnte man beiden Ansprüchen nur genügen, wenn man sie auf unterschiedliche Bildungszyklen verteilte. Insofern favorisierten der Kommissionsbericht von 1890 und später auch Brenner eine nachmaturitäre Lehrpersonenausbildung.

Was die Modelle Solothurn und Zürich – historisch situiert auf der Sekundarstufe II – in ihrer Ausbildungskonzeption leitete, wiederholt sich heute in Begründung und Problematik in der Kontroverse der integrativen versus konsekutiven Sekundarlehrpersonenausbildung auf der Tertiärstufe: die Chance für die Fachausbildung, dank einem frühen Praxisbezug ihre Relevanz für die Arbeit im künftigen Beruf zu erkennen, versus die Gefährdung einer breiten und tiefen Fachausbildung durch die einengende Perspektive des Anspruchs auf Praxistauglichkeit.

Der Trennung von Unter- und Oberseminar liegt die Professionalitätsvorstellung einer deutlichen Differenz von Vermittlungsphasen bezüglich der allgemeinen Bildung und bezüglich des berufsfeldorientierten Fachwissens, das eine exklusive Berufskompetenz glaubhaft zu machen versucht, zugrunde (vgl. Lundgreen, 2011, S. 9).

3.5 Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität – das Sekundar- und Gymnasiallehrermodell, ein Ort als Wissenschaftsagentur

Vor dem Hintergrund der in Basel-Stadt nur schwer institutionell zu situierenden Ausbildung von Volksschullehrpersonen wurde auch die Universität als Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert. Es überwog jedoch das Argument der «absoluten Lehr- und Lernfreiheit der Universität», die die Aspekte der Berufsbildung von Primarlehrpersonen nicht genügend berücksichtigen könne. Auch wenn die Integration der Primarlehrpersonenausbildung in die Universität Basel sich nicht durchsetzte, entschied man sich bildungspolitisch bewusst dafür, die Strukturen der Universität mit einem breit gefächerten Vorlesungswesen und einer Bibliothek für Lehramtskandidaten zur Verfügung zu stellen (vgl. Brenner, 1930, 293 f.). Diese Öffnung fiel den Verantwortlichen umso leichter, als zwischen 1873 und 1926 für Studierende des höheren Lehramts an der Universität ein pädagogisches Seminar eingerichtet wurde, das die angehenden Gymnasiallehrpersonen sowohl mit den systematischen Problemen des höheren Unterrichtswesens als auch mit der Methodik einzelner Unterrichtsfächer wissenschaftlich und praktisch vertraut machen sollte (vgl. Brenner, 1930, S. 290).

Das von Brenner ab 1926 geleitete «Lehrerseminar», welches er – wie oben bereits angeführt – eher als Pädagogisches Institut denn als Seminar verstanden wissen wollte, siedelte er als einen tertiarisierten Ort zwischen Gymnasium und forschender Institution an. Als besonderes Merkmal dieses Ortes hob er hervor, dass für die pädagogische Ausbildung Lehrpersonen verschiedener Kategorien zusammengefasst seien. Dies sei nicht als Sparmassnahme gedacht worden, sondern aus der Erwägung heraus erfolgt, dass Studierende verschiedener Stufenberechtigungen zum einen das Verbindende aller Lehrberufe erkennen und zum anderen die Arbeit der Lehrpersonen auf anderen Stufen verstehen lernen sollten (vgl. ED-REG 9a (1) 5-1-1, Verschiedenes, Kantonales Lehrerseminar 1931).

Das letztlich verworfene Ausbildungsmodell der Volksschullehrperson an Universitäten orientierte sich professionspolitisch an der Referenzgruppe der Sekundar- und Gymnasiallehrpersonen. Tendenziell waren mit einem derartigen Modell andere Ausbildungsprobleme verbunden: Die wichtige Professionsfrage nach der Vorbereitung und Einübung in das Berufsfeld blieb unzureichend beantwortet, ebenso verhielt es sich mit der (fehlenden) Begründung zum tiefen Stellenwert der Pädagogik (vgl. Lundgreen, 2011, S. 11). Das Professionalisierungskonzept der Lehrperson als einer Fachvertreterin zielte idealiter auf einen Wissenstyp, der in keinem funktionalen berufsspezifischen Verwertungszusammenhang steht. Im Praxisvollzug wurde diesem Professionalisierungsmodell vorgeworfen, mit dem Kosmos des sich selbst genügenden Fachwissens keine schulbildende Perspektive zu entfalten, welche Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern und Kontexte der Lebenswelt mit einbezieht (vgl. Duncker, 2002, S. 27 f.).

3.6 Lehrerbildung als nachmaturitärer Fachkurs – das Modell Basel-Stadt, ein Ort als Weiterbildungsagentur

Die Kommissionsmitglieder waren sich Ende des 19. Jahrhunderts bewusst, dass sie im deutschsprachigen Raum besondere Ansprüche an die Ausbildung von Volksschullehrpersonen formulierten: «Wir sind der Überzeugung, dass mit deren Durchführung unser Kanton ein bahnbrechendes Beispiel geben würde, das nicht ohne Nachfolge bliebe» (vgl. Brenner, 1930, S. 293). Forderungen dieser Art gab es seit Beginn des 19. Jahrhunderts, als Protagonisten der Volksschullehrerbewegungen – wie etwa Rudolf Hanhart (1780–1856), der als Gymnasialrektor in Basel 1820 ein Volksschullehrerseminar gründete, das ab 1822 zu einer Abteilung der Universität wurde (vgl. Messmer, 1999, S. 47), oder Adolph Diesterweg, der die Wissensform eines reflektierten Praktikers für Lehrpersonen postulierte (vgl. Tenorth, 2003, S. 231) – die Frage aufwarfen, in welcher Form das Primar- bzw. Volksschullehramt akademisiert werden könne.

Der von Brenner zitierte Kommissionsbericht plädierte 1890 für das Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als nachmaturitären Fachkurs:

Wir halten dafür, dass der Primarlehrer – Volksschullehrer – eine den übrigen höhern Berufsarten ebenbürtige wissenschaftliche Vorbildung haben soll. Eine solche befähigt ihn nicht nur, die besondere berufliche Bildung leichter und mit besserem Verständnis zu empfangen, sondern auch in seiner zukünftigen Lebensstellung eine seines Standes würdige Stufe einzunehmen. Sodann darf wohl im allgemeinen gefordert werden, dass der spätere Volksbildner die Fähigkeit erlange ... wissenschaftlich zu denken. Wir verlangen also für den Primarlehrer so gut wie für Lehrer höherer Stufen die Absolvierung der obern Mittelschule, Realschule oder Gymnasium, und die Erlangung eines Reifezeugnisses von einer dieser Anstalten. (Brenner, 1930, S. 293)

Das Modell des nachmaturitären Fachkurses bestimmte die Basler Lehrpersonenbildung von 1892 bis 1926. Auch wenn der Begriff «Lehrerweiterbildung bzw. -fortbildung» in den 1920er-Jahren und den Jahrzehnten davor ein noch nicht so gebräuchlicher Begriff war, bleibt zu prüfen, ob die nachmaturitären Fachkurse für Primarlehrpersonen aus der heutigen Perspektive den Professionalisierungsgedanken der Weiterbildung auf akademischem Niveau in sich tragen. Die Weiterbildung von Lehrpersonen wurde in Basel parallel zum Lehrerbildungsgesetz von 1922 mit der Einrichtung einer «permanenten Schulausstellung» 1924 initiiert (vgl. Stirnimann, 2000, S. 389). Die an dem reformpädagogischen Postulat der «Erziehung vom Kinde aus» orientierte Basler Schulausstellung wurde wenige Jahre nach der Gründung zusätzlich programmatisch als «Institut für Behandlung neuzeitlicher Erziehungs- und Unterrichtsfragen» (später Institut für Unterrichtsfragen und Lehrer/innenfortbildung ULEF, aktuell: Pädagogisches Zentrum PZ.BS) betitelt (vgl. Rüegg, Dunkel & Schuppli, 2009, S. 2 f.). Damit orientierte sich die Basler Einrichtung an der 1875 gegründeten «Schweizerischen permanenten Schulausstellung», aus der das Pestalozzianum in Zürich als Archiv, pädagogisches Informationszentrum und Fortbildungsstätte für Lehrpersonen hervorging (Horlacher, 2009; Wymann, 1975).

Professionalisierung als Weiterbildung ist Ausdruck eines labilen Übergangs. Dieses Modell ist räumlich, konzeptionell und systemisch die wohl ökonomischste Lösung und insofern auch historische Vorform jeder weiteren Differenzierung des Ausbildungssystems. Primär stellen sich bloss drei Fragen: Sind genügend Räume vorhanden, welches sind die Zugangsbedingungen und wie lange soll die Weiterbildung dauern? Die konzeptionellen und systemischen Anschlussfragen folgen auf dem Fuss, denn jede Weiterbildung generiert Differenzierung bezüglich Lohn, Ausbildungskonzeption und systemischer Rückwirkung auf die Grundausbildung – ein prominentes Beispiel dafür bietet der Lemo-Bericht (Müller, 1975, S. 254 ff.) mit seinem Vorschlag, die Ausbildung zum «Lehrer für die Sekundarstufe I» als Weiterbildung zu konzipieren. In Basel hielt sich die Konzeption der Ausbildung von Lehrpersonen als Weiterbildungsagentur von 1890 bis 1926, als man mit der Gründung des Kantonalen Lehrerseminars von Basel-Stadt eine nachmaturitäre, ausseruniversitäre grundständige Lehrerbildung schuf.

4 Resümee

Die Verbindung der historischen Diskussion um den angemessenen Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit Professionalisierungskonzepten des Lehrberufs zeigt, wie schwierig es war, die Existenz einer spezifischen Wissensbasis der Volksschullehrpersonen z. B. gegenüber den Sekundar- und Gymnasiallehrpersonen nachzuweisen, denen man eine solidere Wissensbasis in den Unterrichtsfächern unterstellte (Terhart, 2011, S. 205). Am Beispiel eines Basler Berichts von 1890 und seiner Auswertung durch Wilhelm Brenner wird deutlich, dass die damaligen Gutachter gewillt waren, anhand von verschiedenen Verortungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die spezifischen Eigenwilligkeiten des Lehrberufs jenseits des klassischen Professionalisierungskonzeptes von niedergelassenen Ärzten oder Juristen zu berücksichtigen. Ihr Aufriss ist insofern bis heute interessant, als er die Komplexität einer Verortung der «Lehrerbildung» unter Bezug auf real existierende Ausbildungen systematisch diskutiert und Stärken und Schwächen räumlicher, konzeptioneller und systemischer Lösungen deutlich werden lässt. Insgesamt repräsentierten die ab den 1890er-Jahren diskutierten Orte der «Lehrerinnen- und Lehrerbildung» Grundvarianten von Professionalisierungsideen des Volksschullehrberufs, deren Kenntnis für heutige berufsspezifische Selbstverständigungsdebatten aufschlussreich ist.

Der konzeptionelle Ort und die systemische Verortung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung waren und sind gesellschaftlich strittig. Fraglich ist heute, ob der Ort ein Teil der kantonalen Bildungsdirektion, ein Teil einer Fachhochschule, ein Teil der Universität oder eine eigenständige Hochschule sein soll. Überdies herrschen unterschiedliche Vorstellungen zur räumlichen Situierung vor. Soll die Institution der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im ländlichen oder im urbanen Raum angesiedelt werden? Im Fall der eigenständigen pädagogischen Hochschule stellt sich die Anschlussfrage, ob diese Insti-

tution die Möglichkeit für den Erwerb eines eigenständigen Promotionsrechts erhalten soll – wie es in der Konzeptionsphase vorgesehen war (vgl. EDK, 1993, S. 9) – und ob der Charakter der Forschung begrenzt sein soll durch Berufsfeldorientierung sowie Verwaltungsnähe oder erweitert durch Grundlagenorientierung. Im Rahmen des tertiären Bildungssystems gelten die pädagogischen Hochschulen als Fachhochschulen. Allerdings unterscheiden sie sich von dem Grundtyp der Fachhochschule durch die gymnasiale Maturität als Regelvoraussetzung der Studienaufnahme, durch die kantonale Finanzierung und durch die Ausbildung für das durchregulierte öffentliche Berufsfeld der Schule – um die wesentlichen, aber nicht alleinigen Unterscheidungsmerkmale der schwierigen Verortung betreffend die Fachhochschule zu nennen. Im «Weissbuch der Akademien» wird die Einrichtung von pädagogischen Hochschulen als «Fortsetzung und Ausdruck eines pragmatisch-funktionalistischen Bildungsverständnisses» verstanden, das «die Tradition der Lehrerseminarien mit ihrer charakteristischen Mischung von Allgemeinbildung und Berufslehre diesseits akademischer Studien» fortsetze und damit «die Grenzziehung zwischen den universitär ausgebildeten Gymnasiallehrpersonen und denen der Primar- und Sekundarschulen mit den damit verbundenen berufspolitischen Konsequenzen» weiterschreibe (Akademien der Wissenschaften, 2009, S. 24). Diesem Anschein nach wären die pädagogischen Hochschulen eine Übergangslösung, bevor sie in Universitäten integriert würden. Der Interpretation des Weissbuchs wird mit dem Hinweis widersprochen, dass die heutige Verortung der pädagogischen Hochschulen kantonale Traditionen widerspiegeln, sich an der bildungspolitischen Machbarkeit orientieren und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ohne Promotionsrecht auskomme (vgl. NZZ, 2009).

Quellen

Staatsarchiv Basel-Stadt (StA BS). ED-REG 9a (2) 1-2 1890-1926, *Entstehung und Anfänge des Lehrerseminars von 1890 bis 1926* [darin: Bericht über die Errichtung eines Lehrerseminars im Kanton Basel-Stadt. Basel 1890].

Staatsarchiv Basel-Stadt (StA BS). ED-REG 9a (1) 5-1-1, *1924–1942 Seminardirektor*.

Staatsarchiv Basel-Stadt (StA BS). ED-REG 9a (1) 5-1-1, *Verschiedenes*.

Literatur

Akademien der Wissenschaften. (2009). *Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.

Brenner, W. (1930). Die Lehrerbildungsanstalten. In Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hrsg.), *Das Basler Schulwesen 1880–1930* (Redaktion Prof. Dr. F. Mangold) (S. 286–306). Basel: Lehrmittelverlag des Erziehungsdepartements.

Brenner, W. (1941). *Die Lehrerseminare der Schweiz. Ausbildung und Bildungsstätten der schweizerischen Primarlehrer*. Frauenfeld: Huber.

Duncker, L. (2002). Schulpraxis «im Lichte von Theorien». Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der Professionalisierung des Lehrberufs. *Die Deutsche Schule*, 94 (1), 21–38.

- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Dossier 24*. Bern: EDK.
- Frey, A.** (1946). *Das aargauische Lehrerseminar. Zur Erinnerung an seine Gründung vor hundertfünfundzwanzig Jahren und seine Verlegung nach Wettingen vor hundert Jahren*. Wettingen: A. Häfliger.
- Grell, F.** (1998). Die Stiehlschen Regulative (1854) und die Destruktion des Allgemeinen in der Pädagogik. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik* (S. 334–359). Donauwörth: Auer.
- Grob, C.** (1882). *Das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küsnacht*. Zürich: Genossenschaft-Buchdruckerei.
- Grunder, H.-U.** (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Peter Lang.
- Hoffmann-Ocon, A.** (2008). «Die Deutsche Schule». 100 Jahrgänge im Spannungsfeld von Bildungspolitik, Wissenschaft, Gesellschaft und pädagogischer Praxis. *Die Deutsche Schule*, 100 (4), 478–488.
- Horlacher, R.** (2009). Von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung – Das Pestalozzianum zwischen Universität und Lehrerseminar. In M. Caruso, H. Kemnitz & J.-W. Link (Hrsg.), *Orte der Bildungsgeschichte* (S. 221–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lundgreen, P.** (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. *ZfPäd*, 57. Beiheft, 9–39.
- Messmer, R.** (1999). *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.
- Metz, P.** (1992). *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Bern: Peter Lang.
- Metz, P.** (2001). Bildungspolitik und Lehrerbildung: historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau. *Argovia, Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau, Band 113*, 121–171.
- Müller, F.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte* [Lemo-Bericht]. Hitzkirch: Comenius.
- NZZ.** (2009). «Wir brauchen weder Promotionsrecht noch akademischen Mittelbau». *Die Reaktionen eines Rektors einer pädagogischen Hochschule auf die Reformvorschläge des Weissbuchs* (Ausgabe vom 14. Dezember). Online unter: http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/wir_brauchen_weder_promotionsrecht_noch_akademischen_mittelbau_1.4179896.html (09.12.2011).
- Rüegg, S., Dunkel, S. & Schuppli, C.** (2009). *Von der Idee zum Institut. 40 Jahre ULEF – eine Erfolgsgeschichte*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Schäfer, P.** (1972) *Lehrerbildung in Wettingen*. Wettingen: o. V.
- Stirnemann, C.** (2000). Die Öffnung des Bildungssystems. Vom Schulgesetz von 1880 zur Bildungsexpansion der 1960er-Jahre. In G. Kreis & B. von Wartburg (Hrsg.), *Basel – Geschichte einer städtischen Gesellschaft* (S. 384–394). Basel: Christoph Merian.
- Tenorth, H.-E.** (2003). Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolph Wilhelm Disterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Band 1* (S. 224–245). München: C. H. Beck.
- Terhart, E.** (2011). Lehrberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *ZfPäd*, 57. Beiheft, 202–224.
- Wymann, H.** (1975). *100 Jahre Pestalozzianum Zürich*. Zürich: o. V.

Autoren

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte, Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich (vormals: Pädagogische Hochschule FHNW), a.hoffmann-ocon@phzh.ch
Peter Metz, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, peter.metz@fhnw.ch