

INGRID BRÜHWILER, LUCIEN CRIBLEZ,  
CLAUDIA CROTTI, MARIANNE HELFENBERGER,  
MICHÈLE HOFMANN, KARIN MANZ (HG.)



# BILDUNGSGESCHICHTE

SYSTEMENTWICKLUNG IM  
19. UND 20. JAHRHUNDERT IN DER  
DEUTSCHSPRACHIGEN SCHWEIZ

# **Historische Bildungsforschung**

herausgegeben von  
Patrick Bühler, Lucien Criblez,  
Claudia Crotti und  
Andreas Hoffmann-Ocon

**Band 5**

**Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez, Claudia Crotti,  
Marianne Helfenberger, Michèle Hofmann, Karin Manz (Hg.)**

## **Bildungsgeschichte**

**Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert  
in der deutschsprachigen Schweiz**

CHRONOS

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur  
Förderung der wissenschaftlichen Forschung



Umschlagbild: Ausschnitt aus einer Fotografie von Hans Staub (Aufnahme aus  
den 1930er-Jahren), Schweizerisches Sozialarchiv, F 5092-Nb-001, © Hans Staub /  
Fotostiftung Schweiz

© 2026 Chronos Verlag, Zürich  
ISBN 978-3-0340-1534-9  
<https://doi.org/10.33057/chronos.1534>

Chronos Verlag  
Zeltweg 27  
CH-8032 Zürich  
[www.chronos-verlag.ch](http://www.chronos-verlag.ch)  
[info@chronos-verlag.ch](mailto:info@chronos-verlag.ch)

Produktsicherheit  
Verantwortliche Person gemäss EU-Verordnung 2023/988 (GPSR)  
GVA Gemeinsame Verlagsauslieferung Göttingen GmbH & Co. KG  
Postfach 2021  
37010 Göttingen  
Deutschland  
T +49 551 384 200 0  
[info@gva-verlag.de](mailto:info@gva-verlag.de)

# Inhalt

|   |     |
|---|-----|
| Vorwort   | 7   |
| Einleitung: Die Entwicklung des Bildungssystems in der Schweiz<br>im 19. und 20. Jahrhundert<br><i>Lucien Criblez, Ingrid Brühwiler, Claudia Crotti,<br/>Marianne Helfenberger, Michèle Hofmann, Karin Manz</i> | 9   |
| <b>Teil A: Die Herausbildung des modernen Bildungssystems<br/>(1750–1950)</b>   |     |
| Mehr als eine Vorgeschichte: Schule im langen 18. Jahrhundert<br><i>Rebekka Horlacher</i>   | 51  |
| Der Auf- und Ausbau der modernen Volksschule<br><i>Marianne Helfenberger, Karin Manz</i>  | 79  |
| Lehrerinnen- und Lehrerbildung von den Anfängen<br>bis Mitte des 20. Jahrhunderts<br><i>Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez, Valérie Lussi Borer</i>   | 105 |
| Die höhere Bildung in der Schweiz<br>im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert<br><i>Lucien Criblez</i>  | 133 |
| Die Entwicklung der beruflichen Bildung (1798–1950)<br><i>Philipp Gonon</i>   | 159 |

**Teil B: Querschnitt-Themen**

|  |     |
|--|-----|
| Das Bildungssystem im Gefüge staatlicher und konfessioneller Interessen<br><i>Claudia Crotti, Stefan Müller, Karin Manz</i>      | 191 |
| Geschlechterspezifische Bildung<br><i>Claudia Crotti, Karin Manz</i>   | 217 |
| Schule im politischen Mehrebenensystem:<br>Zum Verhältnis von Gemeinde, Kanton und Nation<br><i>Karin Manz, Ingrid Brühwiler</i> | 245 |
| Schule und die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme<br><i>Michèle Hofmann</i>   | 271 |

**Teil C: Ausbau und Umbau: Entwicklungen seit 1950**

|  |     |
|--|-----|
| Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit:<br>Ideen, Aushandlungen und Reformen in der Schweiz nach 1950<br><i>Philipp Eigenmann, Tamara Deluigi</i> | 295 |
| Bildungssteuerung und -verwaltung<br><i>Anne Bosche, Regula Bürgi, Christina Rothen</i>  | 321 |
| Schweizer Mittelschulen und Hochschulen<br>im Kontext gesellschaftlicher Dynamisierungen seit 1950<br><i>Lucien Criblez, Barbara Hof</i>               | 347 |
| Berufsbildung, Konjunktur und Arbeitsmarkt<br><i>Karin Büchel, Michael Geiss, Lea Hägi</i>   | 375 |
| Abkürzungen  | 402 |
| Autorinnen und Autoren   | 403 |

## Vorwort

Eine Überblicksdarstellung zur Schweizer Bildungsgeschichte ist seit Langem ein Desiderat. Der vorliegende Band ist denn auch das Ergebnis einer langen Vorgeschichte und langjähriger Diskussionen innerhalb der Arbeitsgruppe Historische Bildungsforschung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten eines solchen Projektes und über dessen sinnvolle Konzeption. Mitglieder der erwähnten Arbeitsgruppe publizierten 1999 einen ersten Band zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert unter dem Titel «Eine Schule für die Demokratie». Ein Jahr später legten sie eine zweite Publikation zur Geschichte und zu aktuellen Reformen in der Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern vor: «La formation des enseignant(e)s primaire. Histoires et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen».

Rund zehn Jahre später diskutierten die damaligen Mitglieder des Bureaus der Arbeitsgruppe (Pierre-Philippe Bugnard, Lucien Criblez, Claudia Crotti, Rita Hofstetter, Charles Magnin und Fritz Osterwalder) auf Anregung von Fritz Osterwalder über eine mögliche dritte Publikation, eine Geschichte der «modernen» Schule in der Schweiz. Ausgangspunkt für diese Diskussionen war erstens der Umstand, dass die bildungshistorische Forschung in der Schweiz keine aktuelle, das gesamte Bildungssystem umfassende Darstellung vorweisen konnte, die darüber hinaus auch die unterschiedlichen Entwicklungen in den Kantonen sowie die verschiedenen Sprach- und Kulturräume der Schweiz berücksichtigte. Deutschland, Frankreich, Österreich, England, Irland, Italien oder Spanien – um nur einige Länder zu nennen – verfügten über mehrbändige, umfangreiche Handbücher oder wenigstens über Monografien zur nationalen Bildungsgeschichte. Eine solche Publikation fehlte bislang für die Schweiz, sieht man von Otto Hunzikers «Geschichte der schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart» (1881/1882) ab. Zweitens war mit der Gründung der pädagogischen Hochschulen in den 2000er-Jahren die Ausbildung stärker auf künftige professionelle Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern ausgerichtet worden. Der Stellenwert der historischen Perspektive auf Bildung und Schule verlor in einigen Ausbildungsstätten an Bedeutung. Auch in dieser Hinsicht wurde eine Überblicksdarstellung mit einer Gesamtperspektive als notwendig erachtet.

Das Projekt einer Schweizer Bildungsgeschichte erwies sich jedoch als komplex und aufwendig. Einzelne Initiatoren wurden emeritiert und andere Forschungsprojekte banden die Ressourcen der Mitglieder – das Projekt für eine Schweizer Bildungsgeschichte wurde vorerst sistiert.

Mitte der 2010er-Jahre formierte sich die Arbeitsgruppe Historische Bildungsforschung neu. Jüngere Kolleginnen und Kollegen hatten sich bereit erklärt, in der Arbeitsgruppe aktiv mitzuwirken. Das Projekt wurde wieder aufgenommen und unter den Mitgliedern der Arbeitsgruppe erneut diskutiert. Der Band wurde neu konzipiert und strukturiert und das Projekt findet nun mit dieser Publikation seinen Abschluss.

Die Herausgeberschaft bedankt sich bei allen Autorinnen und Autoren für ihr Engagement, für die produktive und konstruktive Zusammenarbeit und für ihre Geduld. Ein grosser Dank gilt Christa Bühler, Nathalie Hermann und Anina Singer, die Teile des Manuskripts durchgesehen haben. Zu speziellem Dank sind wir dem Chronos Verlag verpflichtet, der das Vorhaben von Anfang an unterstützte. Und schliesslich danken wir dem Schweizerischen Nationalfonds sehr für die finanzielle Unterstützung, die es möglich machte, diesen Band zu publizieren.

Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez, Claudia Crotti,  
Michèle Hofmann, Marianne Helfenberger und Karin Manz

Baar, Bern, Liestal, Muttenz und Zürich im November 2025

# Einleitung: Die Entwicklung des Bildungssystems in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert

LUCIEN CRIBLEZ, INGRID BRÜHWILER, CLAUDIA CROTTI,  
MARIANNE HELFENBERGER, MICHÈLE HOFMANN, KARIN MANZ

Wieso nennen wir in der Schweiz die beiden Teile der Volksschule meist ‹Primarschule› (‹*école primaire*›) und ‹Sekundarschule› (‹*école secondaire*›)? Die Antwort auf diese Frage ist einfach, wenn man sie historisch angeht: Die Schulgeschichte zeigt, dass sich Ideen für eine solche Unterteilung zum Zweck der ‹Modernisierung› der Schule auf Schulreformer am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert zurückführen lassen, etwa auf den helvetischen Bildungs- und Kulturminister Philipp Albert Stapfer (1766–1840)<sup>1</sup> oder den Freiburger Pädagogen Gregor Girard (1765–1850). Beide orientierten sich an aufklärerischem Gedankengut und an Schulreformideen aus dem Umfeld der Französischen Revolution. Grundlegendes Ziel der Reformen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts war, den Schulbesuch allen Kindern zu ermöglichen: Die Primarschule sollte von allen Kindern besucht werden können, während die Sekundarschule als weiterführende Schule für leistungsstarke Jugendliche konzipiert wurde.

Die Primar- und Sekundarschulen wurden in den Kantonen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aber nicht einfach aus dem Nichts geschaffen, sondern schlossen an eine Schultradition an, die in Städten und Klöstern bis aufs ausgehende Mittelalter und auf dem Land auf die Landschultradition des 17. und 18. Jahrhunderts zurückgeht. Die Primarschule als ‹erste› Schule und die Sekundarschule als ‹zweite› Schule weisen darauf hin, dass das Schulwesen in Schulstufen gegliedert ist, die Schülerinnen und Schüler von unten nach oben durchlaufen. Die historische Alternative, die bis ins beginnende 19. Jahrhundert vorherrschte, war ein ständisches Schulsystem:<sup>2</sup> Schülerinnen und Schüler besuchten eine bestimmte Schulform (Lateinschule, Hintersässenschule, Landschule ...), in die sie nach Stand, Geburt und teilweise nach

1 Im vorliegenden Band werden historische Personen bei der ersten Nennung in einem Kapitel jeweils kurz mit ihrer Hauptfunktion und ihren Lebensdaten präsentiert. Zu den meisten Personen finden sich Kurzbiografien im ‹Historischen Lexikon der Schweiz›, [www.hls-dhs-dss.ch](http://www.hls-dhs-dss.ch).

2 Scandola 1991; Jenzer 1998, S. 15–25.

Geschlecht eingeschult wurden. Alternativ wurden sie von Hauslehrerinnen und Hauslehrern unterrichtet; private Angebote waren insbesondere in den Städten verbreitet.

Mit der Einführung des Systems Primarschule und daran anschliessender Sekundarschule – Osterwalder spricht von der Schule als einer «linear gegliederte[n]» Institution<sup>3</sup> – war das Festlegen einiger zentraler Eckwerte verbunden: Wie lange sollen die Schulformen jeweils dauern? Wer soll ab welchem Alter die jeweilige Schulform besuchen? Wie lange? Wie sollen die Übergänge zwischen ihnen gestaltet und damit Selektion sichergestellt werden? Wer soll die Schülerinnen und Schüler unterrichten? Sollen Mädchen und Knaben gemeinsam oder getrennt, nach gleichem oder nach geschlechterdifferenziertem Lehrplan unterrichtet werden? Wer beaufsichtigt die Schulen und sorgt dafür, dass alle Kinder hinreichend und gut unterrichtet werden? Wer finanziert den Unterricht? Welche Fächer und Inhalte sollen mit welchen Methoden und Lehrmitteln unterrichtet werden?

Diese und viele weitere Fragen, die sich nicht nur für die Volksschule, sondern ähnlich für alle Teile des Bildungssystems stellen, sind heute in einer bestimmten Art und Weise beantwortet. Die institutionellen Eckwerte des Bildungssystems sind jedoch nicht zeitlos, sondern historisch entstanden und immer wieder aufgrund politischer, wirtschaftlicher und kultureller Veränderungen einerseits, gesellschaftlichen und pädagogischen Problemdrucks andererseits in bildungspolitischen Aushandlungsprozessen weiterentwickelt worden. Bildungsinstitutionen und Lehrpersonal hatten dabei aber immer auch ihren Eigensinn, definierten Ziele und Organisationsformen von Bildung mit. Sie waren und sind Teil einer sich verändernden Gesellschaft – und verändern sich mit ihr.

Schule verändert sich nicht ausschliesslich in grossen Reformprojekten, sondern oftmals in kleinen Schritten, sodass die Veränderungen zunächst vielleicht unbemerkt bleiben und erst in einem längeren Zeitvergleich sichtbar werden. Aber manchmal erfolgen Veränderungen in kurzer Zeit, vor allem wenn entsprechende äussere Motoren (zum Beispiel Wirtschaftskrisen, Krieg, als unzureichend wahrgenommene Qualifikationen/Kompetenzen) wirksam sind. Für solche Umbrüche lassen sich oftmals Erklärungen finden. Auch wenn grosse Reformen im Bildungssystem in kurzer Zeit beschlossen werden, was im halbdirekten demokratischen System der Schweiz jedoch eher selten ist, sind sie nie in kurzer Zeit abgeschlossen. Gesamtschweizerische Reformen müssen in den Kantonen, kantonale Reformen in den Gemeinden und Schulen implementiert werden. Dabei handelt es sich nicht einfach um einen

3 Osterwalder 1997.

Umsetzungsprozess. Die bildungspolitischen Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems verfügen über Handlungsspielräume, die es ihnen ermöglichen, Reformen an kantonale und lokale Rahmenbedingungen anzupassen und mit Widerständen konstruktiv umzugehen.<sup>4</sup> Sind Reformen nach einem bildungspolitischen Aushandlungsprozess, an dem in einem liberalen und demokratischen System eine Vielzahl von Anspruchsgruppen beteiligt sind, einmal beschlossen, setzt ein Implementationsprozess ein, dessen Ergebnis durch den normativen Prozess der Gesetzgebung nicht einfach vollständig determiniert ist.

Die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt gegebene Situation von Schulformen und Bildungsstufen ist deshalb immer eine vorläufige, ein vorübergehender Zustand im Fluss der Zeit, geprägt von Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Die historische Bildungsforschung<sup>5</sup> befasst sich unter anderem mit kürzer- und längerfristigen Veränderungen solcher Festlegungen, die in der Tradition öffentlicher Bildungssysteme meist durch den Staat auf unterschiedlichen Ebenen (Gemeinden, Kantone, Bund) vorgenommen werden. In einem föderalistischen Bildungssystem wie demjenigen der Schweiz kommt den Kantonen und Gemeinden dabei grosse Bedeutung zu.<sup>6</sup>

Eine umfassende Bildungsgeschichte, wie sie für andere Länder existiert,<sup>7</sup> gibt es für die Schweiz bislang nicht – ein Umstand, der immer wieder als Forschungsdesiderat beklagt wurde.<sup>8</sup> Hingegen liegt eine grosse Anzahl von Einzeldarstellungen zur Schweizer Bildungsgeschichte vor: Die Zahl der Forschungsprojekte und Dissertationen, die sich mit bildungshistorischen Fragen beschäftigen, ist seit den 1990er-Jahren ebenso gestiegen wie die Ansprüche an Wissenschaftlichkeit, an methodische Transparenz und an Multiperspektivität. Bei der weitreichenden föderalistischen Bildungsorganisation kann sich eine Schweizer Bildungsgeschichte zum 19. und 20. Jahrhundert auch nicht einfach auf den Nationalstaat Schweiz in seinen seit Langem konstanten

- 4 Dazu am Beispiel der Volksschulreformen seit den 1990er-Jahren Appius/Nägeli 2017.
- 5 Der Begriff ‚historische Bildungsforschung‘ ersetzt seit Ende der 1990er-Jahre zunehmend denjenigen der ‚historischen Pädagogik‘ und denjenigen der ‚Pädagogikgeschichte‘ (Tenorth 2009; Fuchs 2010; Glaser 2012). Die beiden letztgenannten Begriffe werden stark mit der traditionellen pädagogischen Ideengeschichte assoziiert. ‚Historische Bildungsforschung‘ inkludiert allerdings auch Forschung, die sich historisch mit Erziehung beschäftigt. ‚Pädagogische Historiografie‘ wird im Folgenden allgemein für die pädagogische beziehungsweise bildungshistorische Geschichtsschreibung verwendet; dazu gehören Reflexionen über diese Geschichtsschreibung im Sinne von Metareflexionen.
- 6 Zur Veränderung des Verhältnisses zwischen Bund und Kantonen Criblez 2008; zur Bedeutung der Gemeinden im Schulbereich Hangartner/Heinzer 2016.
- 7 Zum Beispiel für Deutschland das «Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte», hg. von Berg et al. 1987–2005; für Frankreich Prost 1981; Mayeur 1981.
- 8 Zum Beispiel Criblez/Jenzer 1995, S. 210; Rhyn 2001, S. 192; Brändli 2011, S. 293.

räumlichen Grenzen beziehen, sondern sie muss die komplexe Situation des politischen Mehrebenensystems der Schweiz<sup>9</sup> berücksichtigen. Da die bundesstaatliche Bildungspolitik in der Schweiz bis in die 1960er-Jahre schwach ausgeprägt und im Bereich der Volksschule sogar weitgehend inexistent war,<sup>10</sup> sind die «individuelle historische Entwicklung» der Kantone und Sprachregionen und die «Verschiedenheit der natürlichen und geistigen Lebensverhältnisse», also geografische und kulturelle Differenzen, innerhalb der Schweiz von grosser Bedeutung – wie dies der Direktor des Berner Staatsseminars und Protagonist der Schulgeschichtsschreibung Ernst Schneider (1878–1957) schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts erkannt hatte.<sup>11</sup>

Neben dem föderalistischen Staatsaufbau und dem politischen Mehrebenensystem ist für die Schweizer Bildungsgeschichte bedeutsam, dass Bildung seit der Helvetik (1798–1803) immer mit demokratischen Ansprüchen und Erwartungen verbunden wurde, ja als wesentlicher Faktor der Demokratisierung<sup>12</sup> galt. Dem Subsidiaritätsprinzip und der demokratischen Mitsprache vor Ort (unter anderem in Laienbehörden) kam deshalb immer hohe Bedeutung zu. Die halbdirekte Demokratie liess und lässt zu, dass die stimmberechtigte (bis weit ins 20. Jahrhundert männliche) Bevölkerung immer wieder zu grundlegenden bildungspolitischen Fragen Stellung nehmen kann. Dazu – so der Konsens seit der Einführung von liberalen Staatsverfassungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – muss sie durch Bildung befähigt werden. Diese Rahmenbedingungen deuten darauf hin, dass der Anspruch einer Schweizer Bildungsgeschichte schwierig einzulösen ist. Ernst Schneider hat diese Schwierigkeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts so beschrieben: «Wohl liegen eine Anzahl Schulgeschichten schweizerischer Gebiete [...] vor. Doch diese Arbeiten stellen in grossen Zügen die betreffende Schulentwicklung dar. Die Saat, die jene gesät, sähen wir gerne aufgehen, indem uns mit der Zeit die Schulgeschichten der schweizerischen Kantone, vereinigt zu einer Schulgeschichte der Gesamtschweiz, erstehen möchte.»<sup>13</sup> Die Saat ging nicht auf, und die Arbeiten am vorliegenden Band haben deutlich gezeigt, dass eine Bildungsgeschichte bottom-up, also induktiv auf der Grundlage kantonaler und lokaler Schulgeschichten, wie Schneider sich dies vorstellte, eine Fiktion bleibt. Schon die disparate Forschungslage zur Bildungsgeschichte der Kantone erlaubt ein solches Vorgehen nicht. Zudem muss berücksichtigt werden, dass die Entwicklung der Bildungssysteme in der Schweiz in den letzten zwei

9 Vatter 2014, insbesondere S. 427–475.

10 Manz 2011.

11 Schneider 1905, [S. VI].

12 Criblez/Hofstetter/Jenzer/Magnin 1999.

13 Schneider 1905, [S. VI].

Jahrhunderten nicht nur eigenbezüglich in den Grenzen des Nationalstaates erfolgte, sondern dass die Schweiz beziehungsweise die Kantone in Bildungsfragen immer auch von Transfers aus anderen nationalstaatlichen Zusammenhängen profitierten.<sup>14</sup>

Vor diesem Hintergrund kann der vorliegende Band keine umfassende Bildungsgeschichte der Schweiz sein. Er fokussiert die Systementwicklung in dem Sinne, dass primär die Veränderungen von Eckwerten des Bildungssystems (siehe oben) aufgezeigt werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Schaffung neuer und der Veränderung bestehender Schulformen und Bildungsinstitutionen, der Veränderung des Verhältnisses zwischen den einzelnen Teilen des Bildungssystems sowie den Reformdynamiken und -widerständen. Dabei werden die Entwicklungen im fokussierten Teil in Beziehung gesetzt zur Entwicklung in anderen Teilen des Bildungssystems und zu gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Veränderungen. Insgesamt interessiert der Systembildungsprozess, in dem unterschiedliche Teile zwar eine bestimmte Eigendynamik zeigten und zeigen, zugleich aber immer stärker aufeinander bezogen wurden. Zeichnete sich das Schweizer Bildungssystem historisch durch eine lose Koppelung<sup>15</sup> seiner Teile (Kantone, Schulstufen und Schulformen) aus, so ist es heute stärker als Gesamtsystem mit definierten Schnittstellen zwischen den einzelnen Teilsystemen zu interpretieren und zu analysieren.

Der Anspruch, eine Bildungsgeschichte für die Schweiz und für einen Zeitraum von rund zweihundert Jahren vorlegen zu können, ist gerade für ein föderalistisches Bildungssystem hoch. Die Herausgeberschaft und die Autorinnen und Autoren dieses Bandes sind sich der Möglichkeiten *und* Grenzen eines solchen Projektes durchaus bewusst. Sie haben sich diesem schwierigen Unterfangen vor allem aus einem Grund gestellt: Es schien ihnen rationaler, einen strukturierten Band mit Einführungs- und Überblickscharakter zur Schweizer Bildungsgeschichte auf der Grundlage des derzeitigen Forschungsstandes und im Bewusstsein der notwendigen Lückenhaftigkeit vor-

14 Vgl. dazu die Themennummer 1/2018 der «Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften» zum Thema «Transfer und Transformationen von pädagogischem Wissen» (Criblez/Hofstetter 2018).

15 Karl E. Weick charakterisierte «educational organizations» als «loosely coupled systems» (1976). Dies gilt zwar in einem föderalistischen Bildungssystem wie demjenigen der Schweiz, das dem Subsidiaritätsprinzip einen wichtigen Stellenwert zuordnet, nach wie vor, aber im Vergleich mit der Situation in der Mitte des 20. Jahrhunderts und im Zuge aufwendiger Koordinations- und Harmonisierungsbemühungen in reduziertem Ausmass. Resultat dieser Koordinations- und Harmonisierungsbemühungen ist ein Bildungssystem, das stark durch horizontale (zwischen den Kantonen) und vertikale (zwischen Bund und Kantonen; zwischen Kantonen und Gemeinden) Politikverflechtungen – und entsprechende Komplexität – gekennzeichnet ist.

zulegen, als weiterhin über das Fehlen einer solchen Übersicht zu klagen und angesichts der Komplexität der Herausforderungen zu resignieren. Denn eine Schweizer Bildungsgeschichte ist nicht zuletzt für Ausbildungszusammenhänge ein Desiderat.

Im Folgenden werden zunächst einige Hinweise zur Bildungsgeschichtsschreibung beziehungsweise zur pädagogischen Historiografie in der Schweiz, die durchaus über eine bestimmte Tradition verfügt, gegeben; dies nicht zuletzt, um aufzuzeigen, dass sich Fragestellungen und Methoden in der pädagogischen Historiografie wesentlich verändert haben (1). Anschliessend wird das Konzept des Bandes, von dem sich die Herausgeberschaft sowie Autorinnen und Autoren leiten liessen, dargelegt (2). Abschliessend werden die einzelnen Kapitel des Bandes kurz einleitend vorgestellt (3).

## 1 Zur pädagogischen Historiografie in der Schweiz

«Die Schweiz, das Land der Pestalozzi, Girard, Fellenberg, Wehrli u. a. m., verdient es, dass ihr einst eine berufene Hand ein übersichtliches Bild der Geschichte des gesamten Schulwesens entwerfe.»<sup>16</sup> Das Projekt einer Geschichte ihres «gesamten Schulwesens» wurde zwar nie realisiert, aber seit diesem Postulat eines anonymen Autors in der «Schweizerischen Lehrerzeitung» sind unzählige historische Studien zu einzelnen Schulgemeinden, einzelnen Kantonen, einzelnen Institutionen oder einzelnen Themen der Schweizer Bildungsgeschichte vorgelegt worden. Das Vorhaben «Bildungsgeschichte Schweiz» reiht sich also in eine längere Tradition der pädagogischen Historiografie in der Schweiz ein.<sup>17</sup> Spätestens seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert förderten unterschiedliche Akteure die pädagogische Geschichtsschreibung in der Schweiz. Ein Blick auf deren Aktivitäten – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – erlaubt es, die bisherige pädagogische Historiografie in der Schweiz zu bilanzieren und kritisch zu würdigen.

An seiner Delegiertenversammlung beschloss der Schweizerische Lehrerverein im Oktober 1899, «es sei der schweiz. Lehrerschaft die Bearbeitung der Geschichte der pädagogischen Vereine und der kantonalen Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts dringend zu empfehlen».<sup>18</sup> Dass das Anliegen, sich mit der Geschichte der eigenen Profession und der Geschichte der Schule, dem Arbeitsort dieser Profession, zu befassen, Ende des 19. Jahrhunderts beson-

16 Eine schweizerische schulgeschichte 1876, S. 260.

17 Für einen allgemeinen Überblick Bock 1999; Gonon 1999; Tröhler 2004; Priem 2006; Bühler 2012; für die Schweiz Criblez/Jenzer 1995; Hofmann 2014; Rhy 2001.

18 Zitiert nach Hunziker 1903, S. 57.

ders deutlich vertreten wurde, lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass der Auf- und Ausbau der (kantonalen) Bildungssysteme in der Schweiz Ende des 19. Jahrhunderts als einigermaßen abgeschlossen angesehen werden konnte. Zudem ist das Bedürfnis nach Bilanzierungen am Ende eines Jahrhunderts offensichtlich besonders gross<sup>19</sup> und war um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert auch im Bildungsbereich verbreitet.

In der Schweiz hatte sich in diesem Kontext eine Vereinigung für schulgeschichtliche Studien<sup>20</sup> formiert; Otto Hunziker (1841–1901), dessen Professur an der Universität Zürich erstmals explizit die Denomination Schulgeschichte umfasste, war ihr Spiritus Rector. So entstanden erste Initiativen zur systematischen Erarbeitung einer Schulgeschichte der Schweiz. Hunzikers Idee war bottom-up und kumulativ gedacht (siehe oben). Eine gute Grundlage für solche Initiativen boten die in den 1870er- und 1880er-Jahren gegründeten Schulausstellungen,<sup>21</sup> die neben Bibliotheken und Archiven zum Teil bis heute<sup>22</sup> wichtige Quellenbestände für die historische Bildungsforschung zur Verfügung stellen. Die Schulausstellungen edierten im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auch Periodika, die einen Schwerpunkt in der Schulgeschichte setzten. Otto Hunziker hatte 1884 die «Schweizerischen Schulgeschichtlichen Blätter» gegründet, die er «im Auftrage der schweiz. perma-

- 19 Für die beiden letzten Jahrhundertwenden zum Beispiel Nitschke/Ritter/Peukert/Bruch 1990; Ash 2009.
- 20 Diese Vereinigung, die sich als «Gruppe Schweiz» der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (Horn 1996) konstituierte, wurde am 4. Oktober 1885 in Freiburg ins Leben gerufen. Als erster Präsident der Vereinigung wurde Otto Hunziker gewählt, der auch als ihr Initiator gilt (Brunner 1910, S. 3 f.). Die an der Gründungsversammlung angenommenen Statuten hielten als Zweck fest: «Sammlung, Sichtung und Bearbeitung des schulgeschichtlichen Materials aus der deutschen Schweiz» (Statuten 1885, o. S.). Wie lange die Gruppierung Bestand hatte, ist nicht bekannt. Der letzte in der Schweizerischen Nationalbibliothek greifbare Jahresbericht stammt von 1916. In diesem Bericht wird beklagt, dass die Mitgliederzahl «in den letzten Jahren ziemlich stark, von 54 auf 43 zurückgegangen» sei (Ernst 1916, o. S.).
- 21 Schulausstellungen, die unter anderem der Dokumentation, der schulischen Innovation und der Weiterbildung von Lehrpersonen dienen sollten, wurden zuerst in Zürich (1875), Bern (1878) und Fribourg (1884) gegründet. Das Schweizerische Departement des Innern verlangte im Hinblick auf die Subventionierung der Schulausstellungen 1887 einen Bericht. Der Verfasser des Berichts schlug eine vierte Schulausstellung in Neuenburg vor. Die Exponate und Materialien sollten in Zukunft jedoch thematisch statt kantonal geordnet werden, um so eine schweizerische Einheitsperspektive in der kantonalen Vielfalt zu erzeugen. Ziel war die bessere Repräsentation des schweizerischen Bildungssystems an den Weltausstellungen (Bundesrath 1880; Gunzinger 1887; Lüthi 1897).
- 22 Beispielsweise die Forschungsbibliothek des Zentrums für Schulgeschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich, die aus dem früheren Pestalozzianum, der ständigen Schulausstellung in Zürich, entstanden ist. Heute insbesondere: Sammlungen und Forschungsbibliothek Pestalozzianum an der PH Zürich, Archives Jean-Jacques Rousseau in Genf.

zenten Schulausstellung in Zürich» herausgab. Allerdings erschienen nur zwei Nummern der Zeitschrift. Erfolgreicher war Hunzikers seit 1880 erscheinendes «Schweizerisches Schularchiv. Organ der Schweizerischen Schulausstellung in Zürich»;<sup>23</sup> darin kam historischen Beiträgen ein wichtiger Stellenwert zu. Hunziker wollte in diesem Rahmen die Arbeiten auf der Grundlage seiner dreibändigen «Geschichte der Schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung»<sup>24</sup> fortsetzen. In Konkurrenz<sup>25</sup> zu Hunzikers Publikationen gab der Berner Gymnasiallehrer Emanuel Lüthi (1843–1924) ab 1880 in Bern den «Pionier» als «Organ der Schweizerischen Permanenten Schulausstellung»<sup>26</sup> heraus, der sich zunächst auch vor allem mit bildungshistorischen und bildungspolitischen Fragen auseinandersetzte. Eine dritte Publikationsinitiative ging von der Lehrerschaft und vom neu gegründeten pädagogischen Museum in Freiburg aus, die seit 1872 das «Bulletin pédagogique. Organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique»<sup>27</sup> publizierten.

Ein weiteres Projekt zur Förderung der pädagogischen Historiografie initiierte kurze Zeit später der bereits erwähnte Ernst Schneider mit dem «Archiv für Schweizerische Schulgeschichte», als dessen erster Band Schneiders Dissertation (1905) erschien, das jedoch nach dem dritten Band (1911) nicht weitergeführt wurde.<sup>28</sup> Etwas nachhaltiger dürften bildungshistorische Darstellungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewesen sein, einfach weil deren Verwendung im Rahmen der Lehrerbildung mit einem Multiplikatoren effekt verbunden war. Als gute Beispiele können die «Geschichte der Erziehung in ihren Grundzügen mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule [...]» des Berner Seminardirektors Emanuel Martig (1839–1906) und das katholische Pendant von Heinrich Baumgartner (1846–1904), Direktor des Lehrerseminars St. Michael in Zug, «Geschichte der Pädagogik in besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens» gelten.<sup>29</sup> Beide historischen Überblicke haben sowohl einen ideengeschichtlichen als auch einen institutionen-

23 Erschienen 1880–1890, fortgesetzt 1891–1905 unter dem Titel «Pestalozzi-Blätter» als Beilage zur «Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift».

24 Hunziker 1881/82.

25 Hunziker und Lüthi konkurrierten um die Anerkennung ihrer Schulausstellung als einzige schweizerische Schulausstellung, dabei ging es insbesondere auch um Bundessubventionen (vgl. Bundesrath 1880).

26 Erschienen sind 50 Jahrgänge 1880–1929.

27 Erschienen 1872–1966, zunächst nur vom Freiburger Lehrerverein getragen; fortgesetzt 1967–1974 unter dem Titel «Ensemble avec nos garçons et nos filles. Bulletin pédagogique – Revue de la Société fribourgeoise d'éducation».

28 Schneider 1905; Steck 1907; Buchmüller 1911.

29 Martig 1901; Baumgartner 1902; vgl. auch Grunder 2011 oder die Analysen am Beispiel des Kantons Zürich von Hoffmann-Ocon/De Vincenti/Grube 2017.

geschichtlichen Fokus, was für ähnliche historische Einführungen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts als repräsentativ gelten kann.

Die Bemühungen um eine systematische Schulgeschichtsschreibung und um eine Metareflexion über die pädagogische Historiografie brachen in den 1910er-Jahren mehr oder weniger ab. Die Aufarbeitung der Geschichte einzelner Bildungsinstitutionen (zum Beispiel von Gymnasien, Sekundarschulen oder Universitäten) erlebte allerdings nach 1930 insbesondere in Form der Festschrift einen starken Aufschwung. Neben der traditionell eher an den «grossen» Figuren<sup>30</sup> der Schweizer und der deutschsprachigen (eher selten: der internationalen) Pädagogik orientierten Pädagogikgeschichte, die zur Hagiografie neigte, fokussierte die pädagogische Geschichtsschreibung nun zunehmend auch die Entwicklung der Bildungsinstitutionen. Insbesondere die institutionengeschichtlichen Darstellungen, die gerade wegen des Bildungsföderalismus und der Orientierung an den (einzelnen) Institutionen nur selten eine überkantonale oder nationale Analyseperspektive einnahmen, folgten dabei einer Art «liberaler Meistererzählung»: Das Schweizer Bildungssystem wurde demnach von den Liberalen der Gründerzeit in den 1830er- und 1840er-Jahren aufgebaut und anschliessend als wesentlicher Teil des liberalen und demokratischen Rechtsstaates weiterentwickelt. Die Perspektive einer Erfolgsgeschichte impliziert einerseits, dass vor 1830 alles im Argen lag, und andererseits, dass es zum öffentlichen, laizistischen und vom Staat organisierten, beaufsichtigten und in weiten Teilen auch finanzierten Bildungswesen keine Alternativen gegeben habe, ja keine geben konnte. Und diese Perspektive suggeriert, dass sich vor allem die «freisinnige Grossfamilie»<sup>31</sup> um die Weiterentwicklung der Bildungssysteme gekümmert und die katholische konservative Schweiz das Schulwesen vernachlässigt habe. Diese «Meistererzählung» ist in vielerlei Hinsicht zu wenig differenziert und zu einseitig. Der vorliegende Band hat deshalb den Anspruch, in verschiedenen Bereichen andere Interpretationen als die der liberalen «Meistererzählung» anzubieten.

Eine Kombination von Ideen- und Institutionengeschichte verfolgt auch das bisher einzige «Lexikon der Pädagogik» der Schweiz, das Mitte des 20. Jahrhunderts erschienen ist:<sup>32</sup> Die beiden ersten Bände enthalten eine Vielzahl von Beiträgen zu Bildungssystemen und Bildungsprozessen, der dritte Band vereinigt Biografien und die Darstellung von Bildungssystemen anderer Länder. Die 1985 publizierte Darstellung der «Geschichte der pädagogischen Historiografie in der Schweiz seit 1945» von Fritz-Peter Hager (1939–1997),<sup>33</sup>

30 Bühler 2012, S. 686–688.

31 Gruner 1969, S. 73.

32 Kleinert et al. 1950.

33 Hager 1985.

Pädagogikprofessor an der Universität Zürich, ist sodann einerseits eine Fortsetzung dieser Art von Geschichtsschreibung, wobei die Schulgeschichte durch die Geschichte sozialpädagogischer Institutionen ergänzt wurde, andererseits ein erster Versuch aufzuzeigen, wie sich die historische Bildungsforschung in der akademischen Disziplin Pädagogik (später: Erziehungswissenschaft) allmählich etablierte.<sup>34</sup> Als einziger neuerer Versuch, die historische Entwicklung von Bildung und Erziehung in der Schweiz in einem Band im Überblick darzustellen, kann die «Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert»<sup>35</sup> gelten. Der Band lässt sich mit seinen thematisch orientierten Beiträgen allerdings kaum von einem Gesamtkonzept im Sinne eines systematischen Zugangs leiten. Titel und Band lassen insgesamt offen, ob es sich um eine Erziehungs- oder um eine Schulgeschichte handelt.

Obwohl für die Schweiz eine Überblicksdarstellung der Bildungsgeschichte fehlt, lässt sich spätestens seit den 1990er-Jahren sowohl international als auch national eine intensivere Beschäftigung mit Fragen der pädagogischen Historiografie beobachten. So hat der französische Bildungshistoriker Pierre Caspard 1990 einen «Guide international de la recherche en histoire d'éducation» herausgegeben, in dem auch die Institutionen und Akteure der historischen Bildungsforschung in der Schweiz schematisch dargestellt sind.<sup>36</sup> Die französische Annales-Historikerin Marie-Madeleine Compère legte Mitte der 1990er-Jahre eine vergleichende Studie zur Situation der pädagogischen Historiografie in Europa vor.<sup>37</sup> Criblez und Jenzer wiesen für die Schweiz darauf hin, dass die Schulgeschichtsschreibung im 20. Jahrhundert zunächst vor allem in Jubiläumsschriften, in der Ausbildung von Lehrpersonen, als Teil von Kantonsgeschichten sowie als historischer Regress mit Legitimationscharakter in unterschiedlichen pädagogischen Publikationen ihren Platz fand.<sup>38</sup> Für die Zeit seit etwa Mitte der 1980er-Jahre weisen sie eine stärkere Orientierung an neueren Ansätzen der Geschichtswissenschaft und einen wesentlichen Anstieg erziehungswissenschaftlicher Publikationen mit historischem Fokus nach. Bei den publizierten wissenschaftlichen Monografien zur Bildungsgeschichte handelte es sich vornehmlich um Dissertationen.

Weitere Hinweise auf eine Neuorientierung der historischen Bildungsforschung in der Schweiz ergeben sich, wenn man die einschlägigen Periodika

34 Zur Geschichte der Erziehungswissenschaft an den Schweizer Universitäten Hofstetter/Schneuwly 2007.

35 Badertscher/Grunder 1997.

36 Caspard 1990/1995.

37 Compère 1995.

38 Criblez/Jenzer 1995.

analysiert: So ist 1995 mit der Herausgabe der «Neuen Pestalozzi-Blätter» im Umfeld des Zürcher Pestalozzianums die Tradition des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts – in modernisierter Form – wieder aufgenommen worden. Ab Jahrgang 6 (2001) erschien die Zeitschrift sehr viel deutlicher international ausgerichtet unter dem Titel «Zeitschrift für pädagogische Historiographie», die Jahrgänge 17 (2011) bis 28 (2022) wurden als «IJHE Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education» publiziert. Auch wenn man die «Paedagogica Historica», eine traditionell international ausgerichtete bildungshistorische Zeitschrift, oder das «Jahrbuch für Historische Bildungsforschung» der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft analysiert, fällt nach 2000 die stärker werdende Beteiligung von Forscherinnen und Forschern aus der Schweiz auf.

Seit den 1980er-Jahren begann sich die pädagogische Historiografie in der Schweiz von der Ausschliesslichkeit der erwähnten Tradition einer Kombination von Ideen-/Personen- und Institutionengeschichte allmählich zu lösen. Vor allem jüngere Forschende orientierten sich zunehmend an neueren Ansätzen der Historiografie und knüpften an sozialgeschichtliche Perspektiven, weiterentwickelte Ideen- und Institutionengeschichte sowie an historiografische Innovationen («turns»)<sup>39</sup> der Geschichts- und Kulturwissenschaften an und nahmen neue Ansätze ins Repertoire der pädagogischen Historiografie auf.<sup>40</sup> Schule wurde nicht mehr nur als bildungspolitisch definierte Organisationsform in ihrer historischen Entwicklung thematisiert, sondern als Institution, die von Kindern und Jugendlichen einerseits, von Lehrpersonen andererseits mitkonstituiert wird. Den sozialen Kontexten von Schule wurde zunehmend Beachtung geschenkt, aber auch Veränderungen im Aufwachen von Kindern und Jugendlichen und in der Familie (historische Sozialisationsforschung, historische Anthropologie, historische Kindheits-, Jugend- und Familienforschung)<sup>41</sup> wurden als wesentliche Kontexte der Bildungsgeschichte neu bewertet.<sup>42</sup> Forschende orientierten sich etwa an

39 Zumhof (2020) fasst einige dieser «turns» unter dem Begriff New Historicism zusammen.

40 Wehler 1973; Kocka 1977; Braudel 1979/1985; Mommsen 1987; dazu auch die beiden Themennummern der Zeitschrift «Geschichte und Gesellschaft» 6, 1 (1980): «Wege der neuen Sozial- und Wirtschaftsgeschichte» und 22, 2 (1996): «Erweiterung der Sozialgeschichte».

41 Zur historischen Sozialisationsforschung Gestrich 1999; zur historischen Anthropologie Dülmen 2000; Tanner 2004; zur historischen Kindheitsforschung die Kontroverse zwischen Ariès 1960/1978 und deMause 1974/1977; zur historischen Jugendforschung Gillis 1974/1980; zur historischen Familienforschung Mitterauer/Sieder 1982; Sieder 1987; für die Schweiz Hugger 1998; Gruner [1997]; Bütow et al. 2014; Jenzer 2014.

42 Langewand 1999; Casale/Tröhler/Oelkers 2006.

Ansätzen der französischen Annales-Schule,<sup>43</sup> bearbeiteten Themen in einer Perspektive der «longue durée»<sup>44</sup> oder mit mikrohistorischen Ansätzen.<sup>45</sup> Mit Bezug auf die Arbeiten von Michel Foucault begannen einzelne Forschende, die Schulgeschichte nicht einfach als Fortschrittsgeschichte zu schreiben, sondern wirtschaftliche und machtpolitische Aspekte ebenfalls in Rechnung zu stellen. Die Schule des 19. und frühen 20. Jahrhunderts wurde beispielsweise auch als Ort und Instrument der Sozialdisziplinierung interpretiert.<sup>46</sup>

Eine Neuorientierung im Bereich der Ideengeschichte<sup>47</sup> erfolgte einerseits, weil sich in der Historiografie ganz allgemein neue Ansätze – zunächst vor allem die Sozialgeschichte (siehe oben) – durchzusetzen begannen. Andererseits wurde der traditionellen Ideen- beziehungsweise Pädagogikgeschichte wissenschaftliche Inadäquatheit vorgeworfen, dies vor allem mit Hinweisen auf die fehlende oder mangelhafte Kontextualisierung der üblichen Texthermeneutik<sup>48</sup> und auf das Überschreiten der Grenze zur Hagiografie. Die pädagogische Historiografie begann sich deshalb in den 1990er-Jahren kritisch mit den «grossen» Figuren der Pädagogikgeschichte zu beschäftigen. Zusätzlicher Auslöser dieser kritischen Wende war die seit Ende der 1970er-Jahre diskutierte «Schwarze Pädagogik»,<sup>49</sup> in der auf unzählige Textstellen bei pädagogischen «Klassikern»<sup>50</sup> hingewiesen wurde, die aus heutiger Sicht als Beschreibung intolerabler, ja strafbarer pädagogischer Praxen gelten. Etwa parallel zu dieser Kritik an den pädagogischen Klassikern wurde die Pädagogik generell aus der Perspektive der Antipädagogik<sup>51</sup> kritisiert. Daraus erwuchs eine Diskussion darüber, was ein pädagogischer Klassiker sei, und in der Folge wurde eine Art Dekonstruktionsgeschichte<sup>52</sup> initiiert: Einzelne pädagogische «Säulenheilige» wurden von ihrem Sockel gestossen, kontextualisiert und ihre Schriften wurden kritisch kommentiert. In der Schweiz waren daran zunächst vor allem Fritz Osterwalder und Jürgen Oelkers mit ihrer Kontextualisierung und kritischen Analyse der Schriften und der Rezeption Pestalozzis beteiligt.<sup>53</sup>

43 Le Goff/Chartier/Revel 1978; Burke 1990/1991; Midell/Sammler 1994.

44 Braudel 1977.

45 Zur Mikrohistorie Ginzburg 1993 sowie seine klassische Studie Ginzburg 1976/1990, auf deren Grundlage er die Theorie unter anderem entwickelt hatte.

46 Insbesondere Kost 1985; Heller 1985.

47 Die neueren Ansätze orientierten sich unter anderem an Quentin Skinner, Michel Foucault oder Peter Burke; vgl. dazu den Sammelband von Mahler/Mulsow 2014.

48 Casale/Tröhler/Oelkers 2006.

49 Rutschky 1977.

50 Winkler 1994; Horn/Ritzi 2003.

51 Braunmühl 1975; kritisch Oelkers/Lehmann 1983.

52 Pongratz 1989.

53 Oelkers/Osterwalder 1995; Osterwalder 1996.

Damit wurde eine grundlegende wissenschaftliche Richtungsänderung in der pädagogischen Ideengeschichte eingeleitet.

Die bisherige Pädagogikgeschichte war aber auch aus wissenschaftstheoretischer/-historischer Sicht in die Kritik geraten: Nicht mehr die Texthermeneutik der Klassiker stand im Vordergrund, sondern immer deutlicher wurden Fragen nach den wissenschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontexten der Wissensproduktion zum Forschungsgegenstand.<sup>54</sup> Diese neue Orientierung an der Wissenschaftsgeschichte und der (historischen) Wissenschaftssoziologie führte zur Beschäftigung mit der Geschichte der akademischen Disziplin Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft. So entstanden international Bemühungen um ein besseres Verständnis der Entstehung und Entwicklung der akademischen Disziplin,<sup>55</sup> in der Schweiz vor allem im Umfeld von Rita Hofstetter und Bernard Schneuwly in Genf, die sich mit der Entwicklung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin zu beschäftigen begannen, insbesondere mit Fragen der Entwicklung von Instituten, Professuren, Zeitschriften, Buchpublikationen, Nachwuchsqualifikation, Studienprogrammen etc.<sup>56</sup>

Als Gegenpol zur Ideengeschichte wurde in den 1980er-Jahren eine Realgeschichte von Bildung und Erziehung gefordert: Nicht die Ideen über Bildung sollten rekonstruiert werden, sondern die tatsächlichen Entwicklungen von Bildungsinstitutionen und der Erziehungswirklichkeit. So definierte Heinz-Elmar Tenorth seine 1988 erstmals aufgelegte «Geschichte der Erziehung» bewusst nicht als Geschichte der Pädagogik, sondern als «Geschichte der Erziehung». Die Geschichte von Bildung und Erziehung sei immer nur in ihrem Kontext verstehbar, sei immer Teil der Gesellschaft, in deren Kontext Erziehungs- und Bildungssysteme, Erziehungs- und Bildungsprozesse erst Sinn ergäben. Erziehung sei also eine Funktion der Gesellschaft.<sup>57</sup> So gesehen ist eine Geschichte von Bildung und Erziehung Teil einer umfassenden Gesellschaftsgeschichte.<sup>58</sup> Eine der möglichen Ausprägungen eines solchen neuen Zugangs war die historische Bildungsstatistik. In Deutschland waren die entsprechenden Initiativen vom Mitte der 1970er-Jahre initiierten QUAKRI-Projekt<sup>59</sup> ausgegangen und führten zur erst kürzlich abgeschlos-

54 Dazu der einführende Überblick von Felt/Nowotny/Taschwer 1995 und exemplarisch für viele andere Weingart 1976, 2001.

55 Einen Überblick gibt der Sammelband von Hofstetter/Schneuwly 2002.

56 Hofstetter/Schneuwly 2002, 2004, 2007; exemplarisch für die Erziehungswissenschaften an der Universität Genf Hofstetter 2010.

57 Tenorth, 1988, S. 12; Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogikgeschichte schon bei Tenorth 1976.

58 Hettling/Huerkamp/Nolte/Schmuhl 1991.

59 QUAKRI: Qualifikationskrisen (Titze 2009); vgl. auch Titze 1981; Titze 1984.

senen Publikation des vielbändigen «Datenhandbuchs zur deutschen Bildungsgeschichte». In der Schweiz wurden solche Ideen insbesondere an der Universität Zürich aufgenommen und führten zu einem langjährigen Nationalfonds-Infrastrukturprojekt, in dem historische bildungsstatistische Daten systematisch gesammelt, aufbereitet und kommentiert zur Verfügung gestellt wurden.<sup>60</sup> In diesem Rahmen beschäftigten sich Forschende auch mit Fragen zur Veränderung von Produktion und Verwendung statistischer Daten im Kontext der Bildungspolitik.<sup>61</sup>

Aus professionshistorischer Sicht begann sich die historische Bildungsforschung auch etwa seit den 1980er-Jahren mit den Zusammenhängen zwischen der Entwicklung des Bildungswesens und der Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten auseinanderzusetzen. Gemeint ist damit die zunehmende Systematisierung von Wissen der Professionsangehörigen<sup>62</sup> und über sie.<sup>63</sup> In der Professionsforschung fragt die kritisch-historische Perspektive nach den Bedingungen von Professionalisierung, ausgehend von der Annahme, dass kulturelle Traditionen, unterschiedliche soziale Schichten und divergierende ökonomische Entwicklungen diese Genese wesentlich beeinflussen.<sup>64</sup> Im weiteren Sinne gehören zum Teilbereich der historischen Professionalisierungsforschung auch Studien zur Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung<sup>65</sup> oder zur Geschichte der Ausbildung in sozialpädagogischen Berufen. Dagegen fehlen mit wenigen Ausnahmen systematische Studien zu den

60 Nationalfondsprojekte «Bildung in Zahlen» I–IV (SNF-Nrn. 130398, 146239, 170404 und 198049, Laufzeit: 2011–2023). Die bildungshistorischen Datenreihen stehen zur Verfügung unter: <https://dasch.swiss/projects/0828> (10. 10. 2025).

61 Dazu die Studien von Ruoss (2018) zur Produktion, Legitimation und Verwendung bildungsstatistischer Daten in den schnell wachsenden Städten Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Eine kritische Auseinandersetzung mit Bildungsstatistik bieten in gewisser Weise auch Kretz (2012) zu den Pädagogischen Rekrutenprüfungen im Kanton Bern, Imlig (2023) zur Funktions- und Legitimationsanalyse von Bildungsmonitoring sowie Ender (2021) zur Bildungsstandardisierung in der Schweiz und bei der OECD.

62 Dewe/Ferchhoff/Ratke 1992.

63 Combe/Helsper 1992; Apel/Horn/Lundgreen/Sandfuchs 1999.

64 Als Schweizer Beispiele etwa die Studien von Crotti (2005) zur Professionalisierung der Lehrerinnen im 19. Jahrhundert oder von Hodel (2005) zur Zyklicität von Mangel und Überfluss im Lehrberuf.

65 Zur Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich wurde kürzlich ein Nationalfondsprojekt (Nr. 166008) unter der Leitung von Andreas Hoffmann-Ocon an der Pädagogischen Hochschule Zürich abgeschlossen: «Wissenschaft – Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/-innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts», <http://p3.snf.ch/project-166008> (10. 10. 2025); vgl. Hoffmann-Ocon 2015; zur langfristigen Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz Criblez/Hofstetter/Périsset 2000; Lussi Borer 2017; zur Zeitgeschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Lehmann 2013; Criblez/Lehmann/Huber 2016; Huber 2017.

Organisationen und Verbänden der Lehrerschaft sowie zur Veränderung der pädagogischen Presse (Lehrer- und Lehrerinnenzeitschriften).<sup>66</sup>

Nicht nur die pädagogische Ideengeschichte wurde weiterentwickelt, sondern auch die pädagogische Institutionengeschichte. Neuere Ansätze in diesem Bereich gehen davon aus, dass pädagogische Institutionen keine isolierten Organisationen bilden, sondern Teil der Gesellschaft und damit Teil einer Umwelt sind, die diese Institutionen beeinflusst.<sup>67</sup> Hieraus ergibt sich die organisationstheoretische Frage, die unter anderem vom Neoinstitutionalismus aufgeworfen wurde, nach der Steuerung pädagogischer Organisationen durch ausserpädagogische Umwelten.<sup>68</sup> Die Umweltabhängigkeit pädagogischer Institutionen wird in der Regel in zwei Dimensionen diskutiert: als Abhängigkeit vom Staat und als Abhängigkeit vom Markt.<sup>69</sup> Im englischsprachigen Raum differenziert Douglas Mitchell drei relevante Umwelten für Schulen: die politische Umwelt, die Normen der Professionen sowie sozio-kulturelle Überzeugungen und Vorstellungen.<sup>70</sup> Aus neoinstitutionalistischer Sicht stellt sich die Frage, wie Schulen mit den Erwartungen der Umwelt umgehen. «Aufgrund der Stärken des Neoinstitutionalismus und seiner mittlerweile bedeutsamen Stellung in der internationalen Organisationsforschung sowie auch in der deutschen organisationstheoretischen Debatte erscheint eine neoinstitutionalistische Perspektive auf schulische Organisationen als lohnend.»<sup>71</sup>

Eine historische Organisationsforschung für Schulen aller Schulstufen existiert in der Schweiz bisher aber kaum.<sup>72</sup> Dagegen stützen sich verschiedene Studien auf Ansätze des historischen oder des akteurszentrierten Neoinstitutionalismus oder verwenden als Interpretationsfolien Konzepte, die aus der Policy-Analyse oder der Governanceforschung stammen.<sup>73</sup> Insbesondere Erklärungsansätze der Pfadabhängigkeit und der *critical junctures*, aber auch die Analyse von Veränderungen in Akteurskonstellationen oder in der

66 Als Überblick zu den Lehrerverbänden Criblez/Crotti 2015; als Beispiel für eine der wenigen elaborierten Verbandsgeschichten Scandola/Rogger/Gerber 1992; zur Geschichte der pädagogischen Presse Criblez/Manz 2008; Ruloff 2017.

67 Im Nationalfondsprojekt «Grammatik» der stationären Erziehung im Kontext» (Nr. 177436) etwa wurde am Beispiel des Landerziehungsheims Albisbrunn untersucht, wie sich Heimerziehung im 20. Jahrhundert in Abhängigkeit von ihrem Umfeld veränderte (Deplazes et al. 2024).

68 Kuper 2001, S. 93.

69 Benner/Kell/Lenzen 1996.

70 Mitchell 1995.

71 Schaefers 2002, S. 851.

72 Für Deutschland, durchaus auch mit Analysen von historischen Beispielen, Göhlich/Hopf/Sausele 2005.

73 Manz 2011; Müller 2012; Lehmann 2013; Eckert 2015; Appius/Nägeli 2017; Büchel 2018.

Handlungskoordination von (zum Beispiel bildungspolitischen) Akteuren, alles eigentlich sozialwissenschaftliche Konzepte, finden in der historischen Bildungsforschung zunehmend Beachtung. Theoretisch zwar nicht immer diesen Ansätzen verpflichtet, aber thematisch auf Governanceanalysen ausgerichtet, sind einige neuere Studien zur Veränderung der Finanzierung von Schule, zum Verhältnis von Bund und Kantonen beziehungsweise von Kantonen und Gemeinden, zur Schulaufsicht und zur Bildungsverwaltung.<sup>74</sup>

Zu den aktuellen Perspektiven der historischen Bildungsforschung zählt auch die neue Kulturgeschichte,<sup>75</sup> die im späten 20. Jahrhundert ihren Anfang nahm.<sup>76</sup> Der deutsche Historiker Rudolf Vierhaus hat den Gegenstandsbereich der neuen Kulturgeschichte mit dem Begriff «Lebenswelt» beschrieben.<sup>77</sup> Kulturgeschichtliche Studien interessieren sich für die alltägliche Lebensbewältigung der Menschen in der Vergangenheit, deren Wahrnehmung von Wirklichkeit und Sinnzuschreibungen. In den vergangenen Jahren bildeten insbesondere Praktiken (etwa des Lesens),<sup>78</sup> Materialitäten<sup>79</sup> und Räume,<sup>80</sup> Erwartungen an Schule<sup>81</sup> und Zusammenhänge zwischen Bildung und sozialen Phänomenen wie Migration<sup>82</sup> wichtige Analyseschwerpunkte.

Eng mit der neuen Kulturgeschichte verbunden – oder sogar Teil davon – ist ein Ansatz, der sich in der historischen Forschung seit einigen Jahren grosser Beliebtheit erfreut: die Wissensgeschichte.<sup>83</sup> Sie versteht Wissen nicht als etwas Gegebenes, sondern als etwas, das von Menschen erschaffen wird und zwischen Menschen und Gruppen zirkuliert. Wissen ist nach diesem Verständnis konstitutiv für die Gestaltung der Lebenswelt, für die sich die neue Kulturgeschichte interessiert. Die Wissensgeschichte richtet ihr Augenmerk auf die Ordnung des Wissens, die Wissensproduzenten, Träger und -adressaten, die Praktiken der Wissensherstellung und -vermittlung sowie auf die

74 Criblez 2008; Montandon 2011; Geiss/De Vincenti 2012; Brühwiler 2014; Geiss 2014; Aubry 2015; Rothen 2015; Heinzer 2017.

75 Zur langen Tradition der Beziehung zwischen pädagogischer Historiografie und Kulturgeschichte vgl. Pronczynsky 2008.

76 Wehler 1998; Burke 2008; vgl. auch die Nummern der Zeitschrift «Geschichte und Gesellschaft», 23, 1 (1997) zum Thema «Wege zur Kulturgeschichte» und der Zeitschrift «Traverse», 19, 1 (2012) zum Thema «Kulturgeschichte in der Schweiz – eine historiografische Skizze».

77 Vierhaus 1995, S. 9.

78 Messerli/Chartier 2000; Messerli 2002; De Vincenti 2015.

79 Priem/König/Casale 2012; Reh/Wilde 2016.

80 Zur Geschichte des Schulhausbaus Helffenberger 2013; De Vincenti/Grube/Hoffmann-Ocon 2018; Spycher 2019; zur pädagogisierten Stadtraumgestaltung Viehhauser 2016.

81 Katzenstein 2018.

82 Eigenmann 2017.

83 Sarasin 2011; Speich Chasée/Gugerli 2012; Burke 2016.

Medien, die das Wissen mit hervorbringen.<sup>84</sup> Wissen kann in der historischen Bildungsforschung unterschiedlich fokussiert werden: Erstens kann Wissen bildungshistorisch unter der Perspektive, was man über Bildungsverhältnisse und -zustände wusste und weiss, thematisiert werden, etwa als Wissen aus Enquêtes<sup>85</sup> oder als statistisches Wissen (siehe oben). Zweitens kann Wissen im Sinne von Wissen über pädagogisches Handeln systematisch historisch als pädagogisches, didaktisches und diagnostisches Wissen analysiert werden.<sup>86</sup> In dieser Perspektive rückten in den vergangenen Jahren nicht nur die Schweizer Volksschule, sondern auch die seit dem 19. Jahrhundert entstandenen sonderpädagogischen Einrichtungen und schulnahen Dienste in den Fokus der Forschung.<sup>87</sup> Drittens hat die Schule selber eine sich verändernde Wissensordnung, die durch Schulfächer, Lehrpläne, Stundentafeln und Lehrmittel konstituiert wird.<sup>88</sup> In diesen Zusammenhang würden auch historisch orientierte Studien zur Wissenspolitik<sup>89</sup> gehören, die in der Schweiz weiterhin ein Forschungsdesiderat darstellen.

Bei der Ordnung schulischen Wissens setzen auch historische Studien im Kontext der *curriculum studies* ein: Der angelsächsische Begriff ‚curriculum‘ ist wesentlich umfassender gefasst als der deutsche Begriff ‚Lehrplan‘.<sup>90</sup> Im Rahmen der *curriculum studies* werden nicht nur Lehrpläne und Lehrmittel analysiert, sondern zum Beispiel auch Schulstrukturen oder Promotionsrege-

84 Hofmann 2016; Häner 2017; Wittmann 2018.

85 In einem Nationalfondsprojekt (SNF-Nr. 124374, Laufzeit 2009–2016) unter der Leitung von Heinrich Richard Schmidt, Fritz Osterwalder, Alfred Messerli und Daniel Tröhler wurde die Stapfer-Enquête analysiert und die entsprechenden Quellen wurden ediert. Es handelte sich um die erste schweizweite Umfrage auf Initiative des Erziehungsministers der Helvetischen Republik Philipp Albert Stapfer (1766–1840) zur Schulsituation in der Helvetischen Republik im Jahr 1799; Überblickspublikationen aus dem Projekt: Tröhler 2014, 2016; vgl. <https://stapferenquete.ch/projekt> (10. 10. 2025). Im Rahmen und im Umfeld des Projekts sind verschiedene Dissertationen zur Schulsituation während der Helvetik beziehungsweise im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert entstanden: Montandon 2011; Brühwiler 2014; De Vincenti 2015; Fuchs 2015; Heinzer 2017; Ruloff 2017.

86 Grundlegend Oelkers/Tenorth 1993: «Pädagogisches Wissen».

87 Im Nationalfondsprojekt «Pädagogik und Psychopathologie 1890–1940» (Nr. 159340) wurde untersucht, welches psychopathologische Wissen in der Schweizer Schule um 1900 zu zirkulieren begann. Vgl. zum Beispiel auch Bühler 2018; Hofmann 2019; Wenger 2017.

88 Siehe dazu den Sammelband «Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel in der Schweizer Volksschule, 19. und 20. Jahrhundert» (Giudici et al. 2025) oder Höhener 2021.

89 Der Begriff «Wissenspolitik» stammt von Nico Stehr und umschreibt das Phänomen, dass bestimmtes Wissen beziehungsweise eine bestimmte Wissensproduktion durch die Politik explizit oder implizit gefördert oder gehemmt beziehungsweise verhindert werden (Stehr 2003). In Analogie haben Giudici et al. (2025) den Begriff «schulische Wissenspolitik» eingeführt.

90 Horlacher 2018; Künzli 2009, S. 134.

lungen. Sie zielen auf ein besseres Verständnis der Funktionsweise von Schule, indem sie sich mit der Entwicklung von kulturellen, sozialen, politischen und finanziellen Zusammenhängen von Schule auseinandersetzen. In neuerer Zeit werden zunehmend auch wesentliche Akteure (Lehrpersonen, Lehrverbände, Akteure der Bildungspolitik) fokussiert, Prozesse sowie informelle und formelle Praktiken untersucht, und es wird analysiert, welche kulturellen Güter (Wissen, Methoden, Techniken, Normen etc.) wie und zu welcher Zeit an Schulen bedeutungsvoll waren.<sup>91</sup> Im schweizerischen Kontext wurden jüngst zwei Nationalfondsprojekte im Bereich der Curriculum-Studies durchgeführt,<sup>92</sup> es liegen aber auch verschiedene Einzelstudien vor.<sup>93</sup>

## 2 Zum Konzept des vorliegenden Bandes

Die Herausgeberschaft liess sich bei der Konzeption des vorliegenden Bandes von einigen grundlegenden Überlegungen leiten. Der Einbezug einer grösseren Zahl von Autorinnen und Autoren erlaubte die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und sorgt dafür, dass die einzelnen Kapitel nicht einfach einer *unité de doctrine* unterliegen. Trotzdem hielt es die Herausgeberschaft für sinnvoll, von einigen gemeinsamen konzeptionellen Überlegungen auszugehen.

Der Band hat einen klaren zeitlichen und geografischen Fokus: Im Zentrum stehen in räumlich-geografischer und politischer Hinsicht die Schweiz in ihren heutigen Landesgrenzen und in zeitlicher Hinsicht das 19. und 20. Jahrhundert. Dass die organisierte Bildung nicht erst im 19. Jahrhundert beginnt,

91 Brühwiler 2016.

92 Das Nationalfondsprojekt «Transformation schulischen Wissens seit 1830» (SNF Nr. 141826, Laufzeit: 2013–2017) war ein Kooperationsprojekt zwischen den Universitäten Zürich (Lucien Criblez, Karin Manz) und Genf (Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly) mit den Pädagogischen Hochschulen der Fachhochschule Nordwestschweiz (Claudia Crotti, Thomas Lindauer), des Tessins (Wolfgang Sahlfeld) und Zürichs (Sabina Brändli); weitere Informationen unter <https://data.snf.ch/grants/grant/141826> (15. 9. 2025); Ergebnisse in Giudici et al. 2025; Darne 2018; De Mestral 2018; Giudici 2018; Masoni 2019; Mühlestein 2017; Tinembart 2015. Das Interprojekt «Educating the future citizens: Curriculum and the formation of multilingual societies in Luxembourg and Switzerland» war ein Kooperationsprojekt (SNF-Nr. 141657, Laufzeit: 2013–2016) zwischen der Universität Lausanne (Danièle Tosato-Rigo) und der Universität Luxembourg (Daniel Tröhler, leading position) – für mehr Details <http://p3.snf.ch/project-141657> (10. 10. 2025); vgl. auch die verschiedenen Beiträge in der Zeitschrift «Traverse», 24, 1 (2017) zum Thema «Verfassung, Bürgerschaft und Schule».

93 Zur Einführung neuer Schulfächer und Lehrmittel Bosche 2013; zur Lehrplangeschichte in der Schweiz Giudici et al. 2025; zur Schulfachgeschichte unter anderem Bosche 2013; Furrer 2004; Ritzer 2015; Giudici 2018; Boser Hofmann 2013.

wird vor allem in den ersten Kapiteln, insbesondere in demjenigen von Rebekka Horlacher zur Schulentwicklung im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert sehr deutlich. Trotz Fokussierung auf die Schweiz wird aber nicht einfach eine nationalstaatliche Perspektive angestrebt. Das wäre angesichts des Bildungsföderalismus und der Bedeutung des Nationalstaates, der sich erst 1848 formierte und bis weit ins 20. Jahrhundert bildungspolitisch mit wenigen Ausnahmen eine eher marginale Rolle spielte, in vielen Bildungsbereichen gar nicht sinnvoll. Vielmehr sollte eine Mehrebenenperspektive die Darstellung leiten.

Die historische Forschung hat sich seit dem Mauerfall in Deutschland und der Auflösung des Eisernen Vorhangs 1989 von einer vorwiegend nationalstaatlichen Perspektive weg orientiert. Die ausschliesslich nationalstaatliche Perspektive ohne internationale, ja globale Kontextualisierungen gilt inzwischen zu Recht als Verkürzung. Die internationalen, transnationalen und globalen Verflechtungen haben zudem auch für die Bildungssysteme der Schweiz spätestens seit den 1990er-Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Obwohl sich deshalb vergleichende Analysen mit internationaler Perspektive zunehmend aufdrängen,<sup>94</sup> hat sich die Herausgeberschaft wegen des bisherigen Fehlens einer auf die Schweiz fokussierten Bildungsgeschichte für einen Blick zurück entschieden, der auf die Kantone und die Schweiz als geografischen und vor allem als politischen Raum fokussiert. Der Band beschäftigt sich schwerpunktmässig mit der deutschsprachigen Schweiz.

Wenn Bildung eine öffentliche Aufgabe ist und die Bildungsinstitutionen und -angebote weitestgehend staatlich organisiert und finanziert werden, wie dies in der Schweiz der Fall war und ist, geraten zwingend auch immer die politischen Entscheidungsprozesse in den Blick, dies insbesondere auf Kantons- und Bundesebene. Aus Gründen der Komplexitätsreduktion werden die Gemeinden, als Schulträger und Hauptfinanzierende im Volksschulbereich und als wichtige Akteure, wegen ihrer grossen Heterogenität weniger berücksichtigt. Sie werden aber im Kontext der Dynamik im politischen Mehrebenensystem immer wieder thematisiert. In Governance-Begriffen ausgedrückt liegt ein spezieller Fokus auf den sich verändernden Akteurskonstellationen und Handlungskoordinationen. Im Vordergrund des Interesses stehen staatliche Akteure, in der Schweiz zunächst vor allem die Kantone, nach der Bundesstaatsgründung 1848 auch der Bundesstaat, im 20. Jahrhundert zunehmend die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

94 Zur Globalgeschichte vgl. unter anderem Bürgi 2017; Conrad 2013; zur transnationalen Geschichte Pernau 2011; zum Ansatz «histoire croisée» Werner/Zimmermann 2002, 2004; zum Ansatz Transfergeschichte Espagne/Werner 1988; Fontaine 2015a, 2015b.

als intermediärer politischer Akteur. Für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts wird der Blick auf supra- und transnationale Akteure geöffnet.

Eine gesamtschweizerische Perspektive darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Kantone als Teilstaaten wichtige Rahmenbedingungen für Bildung spätestens seit dem 18. Jahrhundert immer schon definierten, dass sich die Situation in den Kantonen aber zu bestimmten historischen Zeitpunkten massgeblich unterschieden hat. Die kantonalen Bildungssysteme entwickelten sich zwar weitgehend in dieselbe Richtung, mitunter aber unter den Bedingungen unterschiedlicher politischer, wirtschaftlicher und kultureller Verhältnisse je nach Sprachregion, Konfession und Kulturräumen in unterschiedlichem Tempo.

Fokussiert wird das gesamte Bildungssystem, wobei der Band sich auf den Bereich, der heute als formelle Bildung bezeichnet wird, konzentriert.<sup>95</sup> Dabei werden allgemeine Entwicklungen wie etwa die generelle Expansionstendenz und die länger werdenden Bildungsbiografien, die lockerer werdenden Verbindungen zwischen Schule und Kirche, die Zentralisierungsprozesse sowohl auf kantonaler wie später auch auf nationaler Ebene oder die Differenzierungsprozesse auf den einzelnen Schulstufen ebenso beachtet wie die Veränderungen der Schulaufsicht oder Bürokratisierungstendenzen seit den 1960er-Jahren.

Die Darstellung der Bildungsgeschichte folgt sowohl im ganzen Band als auch in den einzelnen Kapiteln einer gemässigt chronologischen Ordnung. Dabei werden im ersten Teil des Bandes (A) die Entwicklungen vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts fokussiert. Der zweite Teil (B) nimmt exemplarisch einige Querschnittsthemen in den Blick, denen sich die Akteure im Bildungssystem im gesamten bearbeiteten Zeitraum immer wieder neu stellen mussten. Hier zeigt sich am deutlichsten, dass das Bildungssystem beziehungsweise die kantonalen Bildungssysteme Teil einer sich politisch, wirtschaftlich und kulturell weiterentwickelnden Gesellschaft sind, deren Probleme immer wieder über Bildung zu lösen versucht wurden. Der dritte Teil des Bandes (C) ist dem Zeitraum seit Mitte des 20. Jahrhunderts gewidmet. Die Zäsur 1950 erfüllt in diesem Band ausschliesslich eine strukturierende oder ordnende Funktion. Trotz dieser chronologischen Orientierung gehen die Autorinnen und Autoren nicht einfach von Kontinuitäten oder einigen grossen Brüchen in der Bildungsgeschichte der letzten beiden Jahrhunderte aus, sondern loten immer wieder Kontinuitäten und Diskontinuitäten aus.

95 Nicht thematisiert wird in diesem Band die private Bildung und ihre Bildungsinstitute; dazu erschienen diverse bildungshistorische Studien, vgl. unter anderem Egli 2020; Metz 2019.

Der primäre Zugang ist institutionengeschichtlich, der Fokus liegt auf der Entwicklung von Bildungsinstitutionen und ihren politisch gesetzten Rahmenbedingungen sowie auf den hauptsächlich beteiligten Akteuren. Im Vordergrund der Darstellungen steht die Entstehung und Weiterentwicklung des ‹modernen› schweizerischen Bildungssystems im Sinne eines Systembildungsprozesses, in dem aus lokalen und kantonalen Initiativen, aber auch aus Initiativen von Verbänden und Parteien allmählich ein nationales Bildungssystem entstanden ist, in dem die unterschiedlichen Teilsysteme immer deutlicher aufeinander abgestimmt wurden, in dem Kantone und Gemeinden aber nach wie vor über beträchtliche Handlungsspielräume verfügen. Die Herausgeberinnen und der Herausgeber gehen aber davon aus, dass sich eine Bildungsgeschichte nicht einfach auf eine institutionen- oder politikgeschichtliche Perspektive beschränken kann. Institutionen ändern sich ohne entsprechende Ideen nicht. Einmal formulierte pädagogische Ideen, die international zirkulieren, sich schleichend verändernde Mentalitäten, Überzeugungen, Wert- und Normvorstellungen beeinflussen Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen massgeblich. In öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskursen versuchen unterschiedliche gesellschaftliche Gruppierungen immer wieder, die entsprechenden Vorstellungen, aber auch die damit verbundenen institutionellen Rahmenbedingungen für Schule auf allen Stufen des Bildungssystems zu beeinflussen. Den Akteuren und ihren Interessen gilt deshalb ein besonderes Augenmerk.

Das Bildungssystem entwickelte sich immer im Kontext und als Teil der Gesellschaft. Bildung war und ist aber immer auch wesentlicher Teil der Kultur, schon allein deshalb, weil Kultur wesentlich über Bildungsinstitutionen vermittelt wird. So gesehen ist Bildungsgeschichte letztlich Teil der Gesellschaftsgeschichte<sup>96</sup> und eng mit der Geschichte anderer gesellschaftlicher Teilsysteme verknüpft. In diesem Sinne versteht sich die vorliegende Bildungsgeschichte als Teil einer Gesellschaftsgeschichte (siehe oben). Eine solche epistemologische Positionierung lässt unterschiedliche Perspektiven der Autorinnen und Autoren zu, die im Band deutlich werden.

### 3 Zu den einzelnen Kapiteln

#### *Erster Teil*

*Rebekka Horlacher* zeigt im Kapitel «Mehr als eine Vorgeschichte: Schule im langen 18. Jahrhundert», dass das tradierte Bild des niederen Schulwesens revidiert werden muss. Es galt in der pädagogischen Historiografie lange Zeit als Ort, an dem vor allem das Auswendiglernen des Katechismus im Fokus stand und die Lernenden von schlecht ausgebildeten, bescheiden bezahlten und überforderten Lehrern unterrichtet wurden. Schule erfuhr demnach erst eine Qualitätsverbesserung in der liberalen, staatlichen Schule des 19. Jahrhunderts. Schulgeschichte orientierte sich während vieler Jahrzehnte an der strukturellen Logik der Politikgeschichte, beschränkte sich hauptsächlich auf normative Quellen und konzentrierte sich auf die Entwicklungen nach 1830, wobei das 18. Jahrhundert höchstens als Vorgeschichte zum Siegeszug der liberalen Schule Beachtung fand (zur liberalen «Meistererzählung»: vgl. oben). Diese Sichtweise wurde in den letzten Jahren von verschiedenen Seiten einer Revision unterzogen, dies nicht zuletzt aufgrund neu erschlossener Quellen. Auf dieser Basis beschreibt dieses Kapitel das niedere Schulwesen als lokal vielfältig organisiert und kaum über einheitliche Strukturen verfügend. Dessen konkrete Ausgestaltung wurde in der Regel von (mehr oder weniger) engagierten Personen oder Sozietäten vor Ort bestimmt, wobei auch die sozioökonomischen Begebenheiten relevant waren. Das niedere Schulwesen hatte aber schon im 18. Jahrhundert mehr als nur den Katechismus zu bieten und muss als «Versuchslabor» für die Schule des 19. Jahrhunderts gesehen werden.

Das Kapitel «Der Auf- und Ausbau der «modernen» Volksschule» von *Marianne Helfenberger* und *Karin Manz* untersucht den Modernisierungsprozess, der die Schule des 18. Jahrhunderts langsam in eine Schule transformierte, die den Anspruch hatte, eine Schule des Volkes und für das Volk zu sein. Diese Entwicklung war eng mit kantonalen staatspolitischen Veränderungen, einer entstehenden liberalen aufgeklärten Gesellschaftsordnung, Verrechtlichungs-, Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozessen sowie mit strukturellen Anpassungen der Schulbehörden, des Schulwissens und des Schulraums verbunden. Pädagogische und politische Diskurse über Gleichheit und Einheitlichkeit begleiteten die Entwicklung der Volksschule, führten indessen nicht zur Standardisierung von Schule im für die Schweiz charakteristischen Föderalismus, sondern auch zur Standardisierung von Erwartungen an Schule und Schulsystem.

*Ingrid Brühwiler*, *Lucien Criblez* und *Valérie Lussi Borer* stellen im Kapitel «Lehrerinnen- und Lehrerbildung von den Anfängen bis Mitte des 20. Jahrhunderts» die Frage in den Vordergrund, wie die Lehrerinnen- und Lehrerbil-

dung im 19. Jahrhundert institutionalisiert wurde. Lehrer- und Lehrerinnen-seminare wurden im 19. Jahrhundert zur dominierenden Ausbildungsform für Volksschullehrpersonen. Aber verschiedene Ausbildungsformen wurden bereits vorher praktiziert. Die Differenzierung des Lehrerbildungssystems und die Ausbildung verschiedener, aufgrund von Schulreformen sukzessive neu eingeführter Lehrkategorien werden dargestellt. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde im 19. Jahrhundert nicht nur zum wichtigen bildungspolitischen Thema, weil sie als Transmissionsriemen weltanschaulicher Positionen galt, sondern immer auch, weil die Qualität von Schule im Sinne von gutem Unterricht für die nachwachsende Generation, und zwar für alle Kinder, flächendeckend durch gut ausgebildetes Personal garantiert werden sollte. Dafür wurde im Verlauf vor allem der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Bildungssystem auf- und ausgebaut, in dem die Qualität über vier zentrale Mechanismen gesichert werden sollte: flächendeckende Einführung von kantonalen Lehrplänen, entsprechende Lehrmittel, Kontrolle durch Laienbehörden und in verschiedenen Kantonen auch professionelle Schulaufsicht sowie einheitliche Ausbildung von Lehrpersonen. Dabei wurden der Ausbildung immer zwei Funktionen zugeschrieben: Einerseits sollte die Grundausbildung dafür sorgen, dass genügend und qualifiziertes Personal für alle Schulfächer, Schulformen und Schulstufen zur Verfügung stehen. Andererseits sind über die Grundausbildung und die Weiterbildung immer auch neue Inhalte und neue Methoden in die Schulen eingeführt worden.

Im Kapitel «Die höhere Bildung in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert» geht *Lucien Criblez* von traditionellen Formen der höheren Bildung für den kirchlichen und theologischen Nachwuchs sowie deren Vorbildung (Lateinschulen) aus, wie sie sich sowohl in der katholischen als auch in der reformierten Kirche in der Frühen Neuzeit etabliert hatten. Die Neuformierung der Gymnasien und der Universitäten folgte im 19. Jahrhundert zunächst neuhumanistischer Programmatik. Die Gründung der ETH Zürich als Polytechnikum und der Aufschwung von Medizin und Naturwissenschaften waren dann allerdings Zeichen und Anlass für eine allmähliche Differenzierung des Systems der höheren Bildung. Trotzdem blieben Gymnasium und Universität bis weit ins 20. Jahrhundert die alleinige und weitgehend unbestrittene Spitze des Bildungssystems.

*Philipp Gonon* legt im Kapitel «Die Entwicklung der beruflichen Bildung (1798–1950)» dar, dass die Berufsbildung das Resultat einer längeren Entwicklung ist, die mit der wirtschaftspolitischen Neuordnung im 19. Jahrhundert und mit einer Verallgemeinerung ursprünglich lokaler und spezifischer beruflicher Aus- und Weiterbildungen einherging. Die erneuerte und aus der Zunfttradition herausgelöste Berufsbildung sollte einen gewichtigen Beitrag

zum Erhalt kleinerer und mittelgrosser Betriebe in einer frei zirkulierenden und ohne Schutzzölle agierenden Marktwirtschaft und zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit im In- und Ausland leisten. Gewerbe und Handwerk, Handel und Industrie haben sich zu gestaltungsmächtigen Akteuren auf nationaler Ebene herangebildet. Daraus formierte sich eine staatlich subventionierte und schulisch verstärkte Berufsbildung. In Zusammenarbeit mit Bund und Kantonen entwickelten die Berufsverbände und die Betriebe eine ausdifferenzierte berufliche Bildung, die sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts aus der engen Bindung an wirtschaftliche Bedürfnisse der Nachwuchsrekrutierung und der zunächst ausschliesslichen Fokussierung der fachlichen Qualifizierung heraus zu einem bedeutsamen Bereich des Bildungssystems entwickelte.

### **Zweiter Teil**

*Claudia Crotti, Stefan Müller* und *Karin Manz* bearbeiten im Kapitel «Das Bildungssystem im Gefüge staatlicher und konfessioneller Interessen» das Verhältnis zwischen den staatlichen Bildungsträgern, insbesondere Kantonen, und Kirchen. Konfession und konfessionell bedingte Differenzierungen von Schulstrukturen und Bildungsinhalten werden als Querschnittsthema über die Zeit vor der Bundesstaatsgründung bis in die 1970er-Jahre bearbeitet. Die Autorinnen und der Autor gehen der Frage nach, wie sich die Prozesse der Entkonfessionalisierung und Entkirchlichung auf das öffentliche Bildungswesen in der Schweiz auswirken. Sie folgen dabei einer These von Urs Hardegger (2008), die besagt, dass dem institutionellen Prozess der Säkularisierung verzögert ein inhaltlicher Prozess der Säkularisierung folgte. Im Kapitel wird aufgezeigt, dass es die bildungsföderalistischen Strukturen der Schweiz ermöglichten, das Verhältnis von Kirche und Staat je nach Kanton und Region unterschiedlich zu definieren und so den Kantonen genügend Freiraum zu gewähren, um je spezifische Beziehungen zur Kirche zu gestalten und diese in unterschiedlichen Tempi auch zu verändern.

*Claudia Crotti* und *Karin Manz* thematisieren im Kapitel «Geschlechterspezifische Bildung» in einer chronologischen Entwicklung über knapp zweihundert Jahre das Verhältnis von Bildung und Geschlecht als Querschnittsthema: von der Elementarbildung über höhere Bildungsoptionen bis zur Berufsausbildung (für Mädchen und Frauen). Das ursprünglich bürgerliche Konzept der komplementären Geschlechtercharaktere legitimierte bis in die 1980er-Jahre geschlechterdifferenzierte Bildungsziele und Bildungsprogramme. Ein allgemeines, zeit-, raum- und klassenloses Idealbild der Frau (als Hausfrau, Mutter, Gattin) beziehungsweise des Mannes (als Ernährer, Bürger) war vor dem Hintergrund einer solchen Geschlechterpolarisie-

rung für die schulische Wissenskonstruktion handlungsleitend. Die Kategorie Geschlecht – in diesem Kapitel fokussiert: das weibliche Geschlecht als «das Andere» – und die «weibliche» Bildungsentwicklung werden vor dem Hintergrund des Forschungsansatzes der Intersektionalität analysiert. Die nachgezeichneten Ausdifferenzierungen in geschlechterspezifische Bildungsprogramme zeigen, wie stets auf regional- und zeitspezifische sowie auf schichtspezifische konkrete Problemlagen reagiert wurde, aber auch wie gesellschaftlich festgeschriebene Annahmen über das Geschlecht individuelle oder gruppenspezifische (institutionelle) Bildungsoptionen definierten und diese wiederum die Geschlechterordnung stabilisierten.

Im Kapitel «Schule im politischen Mehrebenensystem: Zum Verhältnis von Gemeinde, Kanton und Nation» wird die Mehrebenenfrage und das Zusammenspiel der verschiedenen (politischen) Ebenen des Bildungssystems am Beispiel der Volksschule diskutiert. *Karin Manz* und *Ingrid Brühwiler* gehen der Frage nach, wie sich Handlungsräume und Beziehungen zwischen den verschiedenen bildungspolitischen Ebenen manifestieren. Konkretisiert wird dieses Thema am allgemein verbreiteten Mythos einer politischen Einheit Schweiz und – daraus abgeleitet – einer gemeinsamen, schweizerischen Kultur und Identität, die durch die Schule gefördert werden sollte. Das Kapitel zeigt in dieser Hinsicht jedoch grosse lokale Varianz auf – trotz gemeinsamer Grundüberzeugungen. Ausgehend vom bildungsföderalistischen System wird dargestellt, wann, weshalb und wie Akteure Einfluss auf andere Ebenen nahmen und wie sich dies auf die Konstruktion von multiplen Identitäten auswirkte.

Im Kapitel «Schule und die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme» zeigt *Michèle Hofmann* auf, wie im 19. und 20. Jahrhundert bestimmte gesellschaftliche Probleme an die schweizerische Volksschule herangetragen und zu Gegenständen pädagogischer Bearbeitung wurden. Zunächst wird analysiert, inwiefern die Volksschule in den Kampf um die infolge der Industrialisierung entstandenen sozialen Probleme, die unter dem Schlagwort «soziale Frage» diskutiert wurden, involviert war. Anschliessend wird dargestellt, wie das Thema Gesundheit Eingang in die Schule fand und welche Auswirkungen sich daraus ergaben.

### **Dritter Teil**

Das Kapitel «Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit: Ideen, Aushandlungen und Reformen in der Schweiz nach 1950» von *Philipp Eigenmann* und *Tamara Deluigi* behandelt Reformen im Bildungswesen, die auf dem Versprechen gründen, die Besetzung gesellschaftlicher Positionen nicht nach vererbten Merkmalen wie dem sozialen Status, sondern nach anderen, insbesondere

erwerbbaaren Merkmalen wie beispielsweise der Schulleistung zu gestalten. Gerechtigkeitsfragen sind nach 1950 kein neues bildungspolitisches Thema, sondern stehen in der Tradition des Anliegens der Demokratisierung von Bildung und durch Bildung sowie der Bearbeitung der sozialen Frage. An vier Beispielen werden die charakteristischen Merkmale und Argumente der Debatten vorgestellt und so auf Varianten des Zusammenspiels von Argumenten und Strukturen hingewiesen: Soziologische Befunde von Bildungsungleichheiten führten zur Forderung nach einem allgemeinen Recht auf Bildung. Deshalb wurde zum einen ein allgemeiner Ausbau des Bildungswesens vorangetrieben, wodurch die Zugänge zu (höherer) Bildung erleichtert werden sollten. Zum anderen wurden spezielle pädagogische Angebote für benachteiligte Gruppen eingerichtet, wie anhand der Sonderpädagogik und der Migrationsthematik aufgezeigt wird. Aber auch nach 1990 waren Bildungsungleichheiten ein zentraler Anhaltspunkt für die zunehmende Differenzierung des Bildungswesens. *Anne Bosche, Regula Bürgi* und *Christina Rothen* gehen im Kapitel «Bildungssteuerung und -verwaltung» davon aus, dass in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Bildung, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung immer stärker von Wissenschaft geprägt wurden. Parallel zur Verwissenschaftlichung der Gesellschaft ganz allgemein ist im Zuge der Bildungsexpansion ein Ausbau der Bildungsverwaltung festzustellen, die sich im Sinne einer rationalen Bildungspolitik stärker auf Ergebnisse aus der Wissenschaft abzustützen beginnt. Ideen der Bildungsplanung waren einem neuen internationalen Diskurs geschuldet, der in internationalen Gremien wie der UNESCO oder der OECD geführt wurde. Die Autorinnen verweisen auf diesen Internationalisierungsprozess, der innerhalb der Schweiz Prozesse der Harmonisierung vorantreibt. Ebenfalls vor dem Hintergrund einer internationalen Debatte über die Neuausrichtung staatlichen Handelns unter Perspektiven des New Public Management unter den Perspektiven von Qualität, Effizienz und Effektivität wurde die Steuerung im Bildungssystem neu ausgerichtet. Die Schulen sollen mehr Autonomie erhalten, müssen ihre Leistungen aber auch vermehrt durch Leistungsmessungen und Evaluationen unter Beweis stellen.

Im Kapitel «Schweizer Mittelschulen und Hochschulen im Kontext gesellschaftlicher Dynamisierungen seit 1950» von *Lucien Criblez* und *Barbara Hof* steht ein doppelter Differenzierungsprozess im Bildungssystem im Vordergrund: Einerseits wird aufgezeigt, wie der Bereich der allgemeinbildenden Mittelschulen in mehreren Schritten differenziert wurde: zunächst durch die Einführung neuer Maturitätstypen, dann durch die Schaffung der Diplommittelschule und – in gewisser Weise, wenn auch zum Berufsbildungssystem gehörend – auch der Berufsmittelschule. Beide wurden nach 1990 mit Fachmatur und Berufsmatur erweitert, womit ein Zugangsrecht zu den neu

gegründeten Fachhochschulen verbunden wurde. Andererseits – und mit den Reformen auf der Sekundarstufe II eng verbunden – führte der Hochschul-differenzierungsprozess (universitäre Hochschulen, Neugründung von Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) zu einem starken Wachstum der Hochschulquote. Criblez und Hof zeigen, wie dieser Tertiarisierungsprozess in den 1960er-Jahren bewusst eingeleitet worden war (zum Teil aber bis heute umstritten bleibt) und Schritt für Schritt zu neuen Akteurskonstellationen in der höheren Bildung führte.

*Karin Büchel, Michael Geiss und Lea Hägi* verknüpfen im Kapitel «Berufsbildung, Konjunktur und Arbeitsmarkt» die Geschichte der beruflichen Aus- und Weiterbildung nach 1945 mit der wirtschaftlichen Situation der Schweiz, das heisst der Lage auf dem Arbeitsmarkt und den Verschiebungen in der Wirtschaftsstruktur. Damit tragen sie den Besonderheiten des nicht akademisch geprägten, beschäftigungsbezogenen Bildungsangebots Rechnung. Sie nehmen lange Phasen wirtschaftlicher Prosperität mit ihren spezifischen Themen – beispielsweise das «Rotationsmodell» importierter Arbeitskräfte in der Hochkonjunktur – ebenso in den Blick wie Krisenzeiten – beispielsweise die Herausforderung der demografischen Entwicklung geburtenstarker Jahrgänge. Über den Zeitraum seit 1945 werden entlang des konjunkturellen Wandels gleichzeitig die Veränderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen in der Berufsbildung dargestellt.

## Quellen

- Baumgartner, Heinrich: Geschichte der Pädagogik in besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Freiburg im Breisgau: Herder, 1902.
- [Brunner, Julius]: Die ersten fünfundzwanzig Jahre der Vereinigung für schulgeschichtliche Studien in der Schweiz (Gruppe Schweiz der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte). Zürich: Rüegg, 1910.
- Buchmüller, Hans: Die bernische Landschulordnung von 1675 und ihre Vorgeschichte (Archiv für Schweizerische Schulgeschichte, Bd. 3). Bern: Grunau, 1911.
- Bundesrath: Botschaft des Bundesrathes an die hohe Bundesversammlung, betreffend Bethheiligung des Bundes an den permanenten Schulausstellungen (vom 23. November 1880). In: Bundesblatt der schweizerischen Eidgenossenschaft, 32 (1880), IV, S. 440–450.
- Eine schweizerische schulgeschichte. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 21 (1876), S. 260 f.
- Ernst, Ulf[rich]: Jahresbericht des Vorstandes [der Vereinigung für schulgeschichtliche Studien]. o. O.: o. V., [1916].

- Gunzinger, Peter: Bericht an das Schweizerische Departement des Innern über das Ergebnis der in seinem Auftrage unternommenen Inspektion der Schweizerischen Permanenten Schulausstellungen in Zürich, Bern, Freiburg. In: Schweizerisches Schularchiv, 8 (1887), 8, S. 137–144.
- Hunziker, Otto: Geschichte der Schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart. 3 Bände. Zürich: Schulthess, 1881/82.
- Hunziker, Otto (Hg.): Schweizerische Schulgeschichtliche Blätter. 2 Hefte. Zürich: Schulthess, 1884.
- Hunziker, Otto: Vorarbeiten zu einer schweizerischen Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 48 (1903), S. 57 f., 65–67, 74–76, 84 f.
- Kleinert, Heinrich et al. (Hg.): Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden. Bern: Francke, 1950.
- [Lüthi, Emanuel]: Zur Geschichte der schweizerischen permanenten Schulausstellungen. In: Pionier, 18, 6/7 (1897), S. 41–47, 49–51.
- Martig, Emanuel: Geschichte der Erziehung in ihren Grundzügen mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule, nebst einem Anhang über die Entwicklung des Volksschulwesens in der Schweiz. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht. Bern: Schmid & Francke, 1901.
- Schneider, Ernst: Die Bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts (Archiv für Schweizerische Schulgeschichte, Bd. 1). Bern: Grunau, 1905.
- Statuten der Vereinigung für schulgeschichtliche Studien in der Schweiz. (Angenommen in der konstituierenden Sitzung zu Freiburg den 4. Oktober 1885.) Zürich: Herzog, [1885].
- Steck, Rudolf: Johann Rudolf Fischer von Bern und seine Beziehungen zu Pestalozzi (Archiv für Schweizerische Schulgeschichte, Bd. 2). Bern: Grunau, 1907.

## Literatur

- Apel, Jürgen; Horn, Klaus-Peter; Lundgreen, Peter; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.
- Appius, Stephanie; Nägeli, Amanda: Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer VS, 2017.
- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München: dtv, 1978 (frz. Original: 1960).
- Ash, Timothy Garton: Jahrhundertwende. Weltpolitische Betrachtungen. München: dtv, 2009.
- Aubry, Carla: Schule zwischen Politik und Ökonomie. Finanzhaushalt und Mitspracherecht in Winterthur, 1789–1869. Zürich: Chronos, 2015.

- Badertscher, Hans; Grunder, Hans-Ulrich (Hg.): Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern: Haupt, 1997.
- Benner, Dietrich; Kell, Adolf; Lenzen, Dieter (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt (35. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz, 1996.
- Berg, Christa et al. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 6 Bände. München: Beck, 1987, 1989, 1991, 1996, 1998, 2005.
- Bock, Irmgard: Geschichtsschreibung im Rahmen der Systematischen Pädagogik. Göttingen: Hogrefe, 1990.
- Bosche, Anne: Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre). Bern: hep, 2013.
- Boser Hofmann, Lukas: Modernisierung, Schule und das Mass der Dinge. Die Schweizer Volksschule als Modernisierungsgarant – dargestellt am Beispiel der Einführung neuer Masse und Gewichte im neunzehnten Jahrhundert. Dissertation Universität Bern 2013.
- Brändli, Sebastian: Skylla und Charybdis in der Bildungsgeschichte. Methodische und perspektivische Bemerkungen zur disziplinären Entwicklung in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte, 61, 3 (2011), S. 290–314.
- Braudel, Fernand: Sozialgeschichte des 15. bis 18. Jahrhunderts. Der Alltag. München: Kindler 1985 (frz. Original: 1979).
- Braudel, Fernand: Geschichte und Sozialwissenschaften. Die longue durée. In: Bloch, Marc; Braudel, Fernand; Febvre, Lucien: Schrift und Materie der Geschichte. Vorschläge zu einer systematischen Aneignung historischer Prozesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977, S. 47–85.
- Braunmühl, Ekkehard von: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim: Beltz, 1975.
- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014.
- Brühwiler, Ingrid: Why North-American curriculum research could enrich Swiss curriculum studies. In: European Journal of Curriculum Studies, 3, 1 (2016), S. 366–376.
- Büchel, Karin: Duale Berufsbildung als Teil der «Bildungsexpansion». Der Kanton Luzern als Beispiel für die expansive Entwicklung der dualen Berufsbildung von 1954 bis 1980. Manuskript Institut für Erziehungswissenschaft Universität Zürich 2018.
- Bühler, Patrick: «Vom Nutzen und Vorteil der Historien für das Leben». Vorreden und Einleitungen zu deutschen Geschichten der Pädagogik im 19. Jahrhundert. In: Paedagogica Historica, 48, 5 (2012), S. 676–691.
- Bühler, Patrick: Neue Formen des Heils und der Heilung. Zur Psychopathologie des Schullebens am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Bühler, Patrick; Bühler, Thomas (Hg.): Sakralität und Pädagogik. Bern: Haupt, 2018, 173–193.

- Bürgi, Regula. Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Opladen: Barbara Budrich, 2017.
- Burke, Peter: Offene Geschichte. Die Schule der <Annales>. Berlin: Wagenbach, 1991 (engl. Original: 1990).
- Burke, Peter: What is Cultural History? Oxford: Polity, 2008.
- Burke, Peter: What is the History of Knowledge? Cambridge: Polity, 2016.
- Bütow, Birgit; Pomey, Marion; Rutschmann, Myriam; Schär, Clarissa; Studer, Tobias (Hg.): Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie. Alte und neue Politiken des Eingreifens. Wiesbaden: Springer VS, 2014.
- Casale, Rita; Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen (Hg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen: Wallstein, 2006.
- Caspard, Pierre (Hg.): Guide international de la recherche en histoire de l'éducation. 2. Auflage. Bern: Lang, 1995 (1. Auflage: Paris: INRP, 1990).
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- Compère, Marie-Madeleine: L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit. Bern: Lang, 1995.
- Conrad, Sebastian: Globalgeschichte. München: Beck, 2013.
- Criblez, Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, 2008.
- Criblez, Lucien; Crotti, Claudia: Lehrerverbände in der Schweiz. In: journal für lehrerInnenbildung, 15, 3 (2015), S. 22–28.
- Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita: Transfer und Transformation von pädagogischem Wissen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 40, 1 (2018), S. 5–15.
- Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Jenzer, Carlo; Magnin, Charles (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 1999.
- Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Périsset Bagnoud, Danièle (Hg.): La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles / Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen. Bern: Lang, 2000.
- Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo: Zur Situation und Entwicklung der Schulgeschichte in der Schweiz. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 17 (1995), S. 210–240.
- Criblez, Lucien; Lehmann, Lukas; Huber, Christina (Hg.): Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung. Zürich: Chronos, 2016.
- Criblez, Lucien; Manz, Karin: Im Dienste der Bildungspraxis oder der Bildungsforschung? Analysen und empirische Befunde zur Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) anlässlich ihres 30-jährigen Bestehens. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30 (2008), S. 419–445.

- Criblez, Lucien; Manz, Karin: Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 33, 2 (2015), S. 200–214.
- Crotti, Claudia: Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert Bern: Lang, 2005.
- Darme, Anouk: Enseigner la grammaire pour développer l'expression de la pensée? Éléments d'histoire de la grammaire scolaire en Suisse romande (1830–1990). Dissertation Université de Genève 2018.
- deMause, Lloyd (Hg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977 (engl. Original: 1974).
- De Mestral, Aurélie: Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique? Évolution d'un savoir scolaire à l'aune des programmes et des manuels (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles). Dissertation Université de Genève 2018.
- Deplazes, Daniel; Garz, Jona T.; Haymoz, Nives; Criblez, Lucien (Hg.): «Erziehen, erfassen, erforschen». Kontinuität und Wandel der stationären Erziehung im 20. Jahrhundert am Beispiel des Landerziehungsheims Albisbrunn (Historische Bildungsforschung, Bd. 15). Zürich: Chronos, 2024.
- De Vincenti, Andrea: Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich: Chronos, 2015.
- De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert; Hoffmann-Ocon, Andreas (Hg.): Pädagogisierung von Räumen: Reale, imaginierte und fiktive Bildungsorte in der Deutschschweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Historia scholastica*, 4, 1 (2018), S. 1–4, <http://historiascholastica.com/en/node/36> (10. 10. 2025).
- Dewe, Bernd; Frechhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf: Das «Professionswissen» von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd; Frechhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, 1992, S. 70–91.
- Dülmen, Richard van: Historische Anthropologie. Entwicklung – Probleme – Aufgaben. Köln: Böhlau, 2000.
- Egli, Benedikt: Verdunstet, verdampft, verflüchtigt. Der Wandel der religiösen Prägung an den katholischen Internatsgymnasien der Deutschschweiz zwischen 1960 und 1980. Aachen: Bernardus, 2020.
- Eigenmann, Philipp: Migration macht Schule. Bildung und Berufsqualifikation von und für Italienerinnen und Italiener in Zürich, 1960–1980. Zürich: Chronos, 2017.
- Eigenmann, Philipp; Geisen, Thomas; Studer, Tobias (Hg.): Migration und Minderheiten in der Demokratie. Politische Formen und soziale Grundlagen von Partizipation. Wiesbaden: Springer VS, 2016.
- Ender, Susanne: Bildungsstandardisierung im politisch-administrativen Kontext. Eine Analyse des Diskurses auf internationaler Ebene und in der Schweiz

- seit Ende der 1980er-Jahre (Historische Bildungsforschung, Bd. 7). Zürich: Chronos, 2021.
- Espagne, Michel; Werner, Michael (Hg.): Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècle). Paris: Editions Recherche sur les civilisations, 1988.
- Felt, Ulrike; Nowotny, Helga; Taschwer, Klaus: Wissenschaftsforschung. Frankfurt am Main: Campus, 1995.
- Fontaine, Alexandre: La pédagogie comme transfert culturel. Passeurs, métissages et resémentisations de savoirs scolaires dans l'espace franco-romand (1850–1900). In: Droux, Joëlle; Hofstetter, Rita (Hg.): Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions, XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles. Rennes: Presses universitaires, 2015a, S. 209–231.
- Fontaine, Alexandre: Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand. Paris: Demopolis, 2015b.
- Fuchs, Eckhardt: Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive. Geschichte – Stand – Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (2010), S. 703–724.
- Fuchs, Markus: Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015.
- Furrer, Markus: Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart. Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 2004.
- Geiss, Michael: Der Pädagogenstaat. Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912. Bielefeld: transcript, 2014.
- Geiss, Michael; De Vincenti, Andrea (Hg.): Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, 2012.
- Gestrich, Andreas: Vergesellschaftung des Menschen. Einführung in die Historische Sozialisationsforschung. Tübingen: diskord, 1999.
- Gillis, John R.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen. Weinheim: Beltz, 1980 (engl. Original: 1974).
- Ginzburg, Carlo: Der Käse und die Würmer. Die Welt eines Müllers um 1600. Berlin: Wagenbach, 1990 (ital. Original: 1976).
- Ginzburg, Carlo: Mikro-Historie. Zwei oder drei Dinge, die ich von ihr weiss. In: Historische Anthropologie, 1 (1993), S. 169–192.
- Giudici, Anja: Explaining swiss language education policy. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich 2018.
- Giudici, Anja; Hofstetter, Rita; Manz, Karin; Schneuwly, Bernard; Criblez, Lucien (Hg.): Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel in der Schweizer Volksschule, 19. und 20. Jahrhundert. Zürich: Chronos, 2025.

- Glaser, Edith: Historische Bildungsforschung. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon der Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2012, S. 45–47.
- Göhlich, Michael; Hopf, Caroline; Sausele, Ines: Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Gonon, Philipp: Historiographie als Erziehung. Zur Konstituierung der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1999), S. 521–530.
- Grunder, Hans-Ueli (Hg.): Aus der Geschichte lernen? Die historische Perspektive in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Baltmansweiler: Schneider, 2011.
- Gruener, Erich: Die Parteien in der Schweiz. Bern: Francke, 1969.
- Gruener, Erich: Die Familie und ihre Wurzeln. Ehe, Sexualität, Kindheit und Jugend. Bern: o. V., o. J. [1997].
- Hager, Fritz-Peter: Zur Geschichte der pädagogischen Historiographie in der Schweiz seit 1945. In: Heinemann, Manfred (Hg.): Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Stuttgart: Klett-Cotta, 1985, S. 125–148.
- Häner, Flavio: Dinge sammeln, Wissen schaffen. Die Geschichte der naturhistorischen Sammlungen in Basel, 1735–1850. Bielefeld: transcript, 2017.
- Hangartner, Judith; Heinzer, Markus (Hg.): Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Steuerungskultur im Umbruch. Wiesbaden: Springer VS, 2016.
- Hardegger, Urs: «Wer die Schule hat, der hat das Volk». Zum Verhältnis der Zürcher Volksschule zur Religion. In: Tröhler, Daniel; Hardegger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2008, S. 40–53.
- Heinzer, Markus: Schulpolitik in der Gemeinde. Wie politische Kommissionen Schule führen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2017.
- Helfenberger, Marianne: Das Schulhaus als geheimer Miterzieher. Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930. Bern: Haupt, 2013.
- Heller, Geneviève: «Tiens-toi droit!» L'enfant à l'école primaire au 19<sup>e</sup> siècle: espace, morale, santé. L'exemple vaudois. Lausanne: Editions d'en bas, 1988.
- Hettling, Manfred; Huerkamp, Claudia; Nolte, Paul; Schmuhl, Hans-Walter (Hg.): Was ist Gesellschaftsgeschichte? Positionen, Themen, Analysen. München: Beck, 1991.
- Hodel, Gottfried: «Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner». Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfes an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998. Bern: Lang, 2005.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (Hg.): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Bern: hep, 2015.
- Hoffmann-Ocon, Andreas; De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert: Geschichte als Dispositionsspielraum? Pädagogische Lehrbücher und Schriften für die Ausbildung von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich, 1900–1950. In: Pädagogika, 67, 4 (2017), S. 395–411.

- Hofmann, Michèle: History of education in Switzerland: Historic development and current challenges. In: *Encounters on Education*, 15 (2014), S. 223–237.
- Hofmann, Michèle: Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript, 2016.
- Hofmann, Michèle: A weak mind in a weak body? Categorising intellectually disabled children in the nineteenth and twentieth centuries in Switzerland. In: *History of Education*, 48, 4 (2019), S. 443–451.
- Hofstetter, Rita: Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX<sup>e</sup> – première moitié du XX<sup>e</sup> siècle). Genève: Librairie Droz, 2010.
- Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard (Hg.): Science(s) de l'éducation 19<sup>e</sup>–20<sup>e</sup> siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Bern: Lang, 2002.
- Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard (Hg.): The role of congresses and institutes in the emergence of the educational sciences. Special Issue: *Paedagogica Historica*, 40, 5/6 (2004).
- Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard (Hg.): Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Bern: Lang, 2007.
- Höhener, Lukas: Pädagogen in der Politik. Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968–1986 (Historische Bildungsforschung, Bd. 9). Zürich: Chronos, 2021.
- Horlacher, Rebekka: The same but different: the German Lehrplan and Curriculum. In: *Journal of Curriculum Studies*, 50, 1 (2018), S. 1–16.
- Horn, Klaus-Peter: Die «Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte» (1890–1938). In: Geissler, Gert; Wiegmann, Ulrich (Hg.): *Ausseruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme*. Köln: Böhlau, 1996, S. 91–112.
- Horn, Klaus-Peter; Ritzi, Christian: Die «pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen» des 20. Jahrhunderts. In: Horn, Klaus-Peter; Ritzi, Christian (Hg.): *Klassiker und Aussenseiter*. Baltmannsweiler: Schneider, 2003, S. 7–22.
- Huber, Christina: Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz. Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er Jahre. Wien: Lit, 2017.
- Hugger, Paul (Hg.): *Kind sein in der Schweiz. Eine Kulturgeschichte der frühen Kindheit*. Zürich: Offizin, 1998.
- Imlig, Flavian: *Schulsysteme beschreiben und gestalten. Bildungsmonitoring in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, 2023.
- Jenzer, Carlo: *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen*. Bern: Lang, 1998.
- Jenzer, Sabine: Die «Dirne», der Bürger und der Staat. Private Erziehungsheime für junge Frauen und die Anfänge des Sozialstaates in der Deutschschweiz, 1870er bis 1930er-Jahre. Köln: Böhlau, 2014.
- Katzenstein, Rahel: *Schule und Zivilreligion. Die Diskussion über den schulischen Religionsunterricht im Kanton Zürich 1872 und 2004*. Zürich: Chronos, 2018, <https://doi.org/10.33057/chronos.1470>.

- Kleinert, Heinrich: Lexikon der Pädagogik. 3 Bände. Bern: Francke, 1950.
- Kocka, Jürgen: Sozialgeschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1977.
- Kost, Franz: Volksschule und Disziplin. Die Disziplinierung des inner- und auserschulischen Lebens durch die Volksschule, am Beispiel der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930. Zürich: Limmat, 1985.
- Kretz, Manuel: Bildungskluft zwischen Zentrum und Peripherie. Ideologische Konstruktion von Stadt und Land sowie reale Leistungsunterschiede im Raum Bern zwischen 1875 und 1914. Dissertation Universität Bern 2012.
- Künzli, Rudolf: Curriculum und Lehrmittel. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina; Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, 2009, S. 134–148.
- Kuper, Harm: Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4 (2001), S. 83–106.
- Langewand, Alfred: Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1999), S. 505–519.
- Le Goff, Jacques; Chartier, Roger; Revel, Jacques (Hg.): La nouvelle histoire. Paris: CEPL, 1978.
- Lehmann, Lukas: Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: hep, 2013.
- Lussi Borer, Valérie: Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande. Bern: Lang, 2017.
- Mahler, Andreas; Mulsov, Martin (Hg.): Texte zur Theorie der Ideengeschichte. Leipzig: Reclam, 2014.
- Manz, Karin: «Schulkoordination ja – aber nicht so!». Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960–1985). Bern: hep, 2011.
- Masoni, Giorgia: Rapsodia del sapere scolastico. Storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830–1914). Dissertation Université de Lausanne 2019.
- Mayeur, François: Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. III: De la Révolution à l'École républicaine, 1789–1930. Paris: Nouvelle Librairie de France, 1981.
- Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Niemeyer, 2002.
- Messerli, Alfred; Chartier Roger: Lesen und Schreiben in Europa 1500–1900. Vergleichende Perspektiven. Basel: Schwabe, 2000.
- Metz, Peter: «Schulen auf besonnener Höhe». Gründung und Entwicklung von alpinen Mittelschulen in der Schweiz. Chur: Tardis, 2019.
- Mitchell, Douglas E.: Institutional Theory and the Social Structure of Education. In: Journal of Educational Policy, 10 (1995), S. 167–188.
- Midell, Matthias; Sammler, Steffen (Hg.): Alles Gewordene hat Geschichte. Die Schule der Annales in ihren Texten. Leipzig: Reclam, 1994.

- Mitterauer, Michael; Sieder, Reinhard (Hg.): Historische Familienforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982.
- Montandon, Jens: Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Schulumfrage von 1896. Nordhausen: Bautz, 2011.
- Mommsen, Wolfgang J.: Geschichte als Historische Sozialwissenschaft. In: Rossi, Pietro (Hg.): Theorien moderner Geschichtsschreibung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987, S. 107–136.
- Mühlestein, Helene: Mit Schulbüchern Geschichte vermitteln. Didaktische Konzeptionen in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern, 1870–1990. Dissertation Universität Zürich 2017.
- Müller, Barbara: Die Anfänge der Bologna-Reform in der Schweiz. Rekonstruktion, Kontextualisierung und Rezeption des hochschulpolitischen Prozesses aus akteurtheoretischer Perspektive. Bern: hep, 2012.
- Nitschke, August; Ritter, Gerhard A.; Peukert, Detlev J. K.; Bruch, Rüdiger vom (Hg.): Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne 1880–1930. Bd. 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1990.
- Oelkers, Jürgen; Lehmann, Thomas: Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Braunschweig: Pedersen, 1983.
- Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz: Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim: Beltz, 1995.
- Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz, 1993.
- Osterwalder, Fritz: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim: Beltz, 1996.
- Osterwalder, Fritz: Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution. In: Badertscher, Hans; Grunder, Hans-Ulrich (Hg.): Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern: Haupt, 1997, S. 237–277.
- Pernau, Margrit: Transnationale Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011.
- Pongratz, Ludwig A.: Pädagogikgeschichte als Dekonstruktion – Zur Entwicklung der pädagogischen Historiographie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 65 (1989), 1, S. 1–14.
- Priem, Karin: Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 12. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2006, S. 351–370.
- Priem, Karin; König, Gudrun M.; Casale, Rita (Hg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58). Weinheim: Beltz, 2012.
- Prondczynsky, Andreas von: «Culturgeschichte»/Kulturgeschichte in ihrer Bedeutung für die pädagogische Historiographie des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Pädagogische Rundschau, 62, 1 (2008), S. 93–105.

- Prost, Antoine: Histoire de l'enseignement et de l'éducation. IV. Depuis 1940. Paris: Nouvelle Librairie de France, 1981.
- Reh, Sabine; Wilde, Denise (Hg.): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016.
- Rhyn, Heinz: Die Pädagogik in der Schweiz. Eine Skizze. In: Horn, Klaus-Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen, deutscher Einfluss, nationale Eigenständigkeit. Budapest: Osiris, 2001, S. 192–211.
- Ritzer, Nadine: Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse. Bern: hep, 2015.
- Rothen, Christina: Selbstständige Lehrer, lokale Behörden, kantonale Inspektoren. Verwaltung, Aufsicht und Steuerung der Primarschule im Kanton Bern, 1832–2008. Zürich: Chronos, 2015.
- Rouiller, Viviane: Apprendre la langue de la majorité des Confédérés. Une discipline scolaire, entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990). Dissertation Université de Genève 2018.
- Ruloff, Michael Christian: Schule und Gesellschaft um 1800. Der Schulbesuch in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2017.
- Ruloff, Michael Christian; Boser, Lukas: Lehrerinnen und Lehrer in der Schweizer Presse (1800 bis 1830). 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, mit einem Vorwort von Lukas Boser. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, 2017.
- Ruoss, Thomas: Zahlen, Zählen und Erzählen in der Bildungspolitik. Lokale Statistik, politische Praxis und die Entwicklung städtischer Schulen zwischen 1890 und 1930. Zürich: Chronos, 2018.
- Rutschky, Katharina: Schwarze Pädagogik. München: dtv, 1977.
- Sarasin, Philipp: Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 36, 1 (2011), S. 159–172.
- Scandola, Pietro: Von der Standesschule zur Staatsschule. Die Entwicklung des Schulwesens in der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1750–1830 am Beispiel der Kantone Bern und Zürich. In: Schmale, Wolfgang; Dodde, Nan L. (Hg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825). Bochum: Winkler, 1991, S. 582–625.
- Scandola, Pietro; Rogger, Franziska; Gerber, Jürg: Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV). Bern: BLV, 1992.
- Schaefers, Christine: Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisations-theoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2002), S. 835–855.
- Sieder, Reinhard: Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.
- Speich Chassé, Daniel; Gugerli, David: Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. In: Traverse, 19, 1 (2012), S. 85–100.

- Spycher, Ernst: Bauten für die Bildung. Basler Schulhausbauten von 1845 bis 2015 im schweizerischen und internationalen Kontext. Basel: Schwabe, 2019.
- Stehr, Nico: Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.
- Tanner, Jakob: Historische Anthropologie zur Einführung. Hamburg: Junius, 2004.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte und Traditionalisierung. Zur Wissenschaftsgeschichte der Historiographie Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: *Bildung und Erziehung*, 29, 6 (1976), S. 494–508.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Weinheim: Juventa, 1988.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 2009, S. 135–153.
- Tinembart, Sylviane: *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19<sup>e</sup> siècle*. Dissertation Universität de Genève 2015.
- Titze, Hartmut: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27 (1981), S. 187–224.
- Titze, Hartmut: Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. Jahrhundert. *Geschichte und Gesellschaft*, 10, 1 (1984), S. 92–121.
- Titze, Hartmut: Das Projekt QUAKRI an der Universität Göttingen 1976–1990. In: Reinländer, Kathrin (Hg.): *Göttinger Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Hamburg: Kovac, 2009, S. 285–303.
- Tröhler, Daniel: Vergessene Traditionen in der Pädagogik – zur «Erfolgsgeschichte» pädagogischer Historiographie. In: Liedtke Max; Matthes, Eva; Miller-Kipp, Gisela (Hg.): *Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004, S. 213–230.
- Tröhler, Daniel (Hg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014.
- Tröhler, Daniel (Hg.): *Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800. Neue Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016.
- Vatter, Adrian: *Das politische System der Schweiz*. Baden-Baden: Nomos, 2014.
- Viehhauser, Martin: *Reformierung des Menschen durch Stadtraumgestaltung. Eine Studie zur moralerzieherischen Strategie in Städtebau und Architektur um 1900*. Weilerswist: Velbrück, 2016.
- Vierhaus, Rudolf: Die Rekonstruktion historischer Lebenswelten. Probleme moderner Kulturgeschichtsschreibung. In: Lehmann, Hartmut (Hg.): *Wege zu einer neuen Kulturgeschichte*. Göttingen: Wallstein, 1995, S. 7–28.
- Wehler, Hans-Ulrich: *Geschichte als Historische Sozialwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.
- Wehler, Hans-Ulrich: *Die Herausforderung der Kulturgeschichte*. München: Beck, 1998.

- Weick, Karl E.: Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, 1 (1976), S. 1–19.
- Weingart, Peter: Wissensproduktion und soziale Struktur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976.
- Weingart, Peter: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück, 2001.
- Wenger, Nadja: «Die Entlastung der Klassen von allzu schulhemmenden Elementen bedeutet eine grosse Erleichterung». Die Fürsorgestelle für Anormale im Kanton St. Gallen (1939–1943). In: Bildungsgeschichte. International Journal for the History of Education, 7, 2 (2017), S. 205–216.
- Werner, Michael; Zimmermann, Bénédicte: Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. In: Geschichte und Gesellschaft, 28 (2002), S. 607–636.
- Werner, Michael; Zimmermann, Bénédicte (Hg.): De la comparaison à l'histoire croisée. Paris: Seuil, 2004.
- Winkler, Michael (1994): Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung der Pädagogik durch Klassiker. In: Horn, Klaus-Peter; Wigger, Lothar (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 1994, S. 141–168.
- Wittmann, Barbara: Bedeutungsvolle Kritzeleien. Eine Kultur- und Wissensgeschichte der Kinderzeichnung, 1500–1950. Zürich: Diaphanes, 2018.
- Zumhof, Tim: Kulturpoetik und Historische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66 (2020), S. 421–444.



## **Teil A**

### **Die Herausbildung des modernen Bildungssystems (1750–1950)**



# Mehr als eine Vorgeschichte

## Schule im langen 18. Jahrhundert

REBEKKA HORLACHER

Während langer Zeit schien es nicht nur für die pädagogische Historiografie klar zu sein, was Schule im 18. Jahrhundert gewesen war:<sup>1</sup> ein Ort, an dem den Schülerinnen und Schülern anhand des Katechismus Buchstabieren beziehungsweise Lesen beigebracht wurde, den meisten auch Schreiben und in Ausnahmefällen sogar Rechnen. Schule sei aber vor allem dazu dagewesen, den Katechismus auswendig zu lernen, wobei kein Wert auf Textverstehen gelegt worden sei, was lautmalerisch mit dem Quellenbegriff «herabschnapeln» bezeichnet wurde. Entsprechend wurde das Bild des Lehrers skizziert: schlecht ausgebildet, bescheiden bezahlt und mit seinem Beruf mehr oder weniger überfordert.<sup>2</sup> Erst die staatliche Schule und die liberale Bildungspolitik des 19. Jahrhunderts habe die Qualität der Elementarbildung entscheidend verbessert.<sup>3</sup> Eine dieser Narrationen verpflichtete Historiografie der Elementarbildung beziehungsweise der Volksschule orientierte sich denn auch an der strukturellen Logik politischer Machtverhältnisse,<sup>4</sup> konzentrierte sich auf die Entwicklungen nach 1830<sup>5</sup> und fokussierte auf Quellen, die oft von Vertretern der verschiedenen Reformbewegungen des 18. Jahrhunderts verfasst worden waren und das Bild einer «rückständigen» Schule in der Frühen Neuzeit stützten.

Dieses von einer geistes- beziehungsweise ideengeschichtlichen Tradition geprägte Bild der Schule wird seit den 1980er-Jahren von verschiedenen Seiten einer Revision unterzogen.<sup>6</sup> Ein neuer Blick auf Schule wurde nicht zuletzt

- 1 Schule wird hier im langen 18. Jahrhundert thematisiert, womit deutlich gemacht werden soll, dass Geschichte nicht gemäss Epochenbezeichnungen oder in Jahrhunderteinteilung geschrieben werden kann. Mit dem Begriff des «langen 18. Jahrhunderts» wird dem Umstand Rechnung getragen, dass sich im 18. Jahrhundert Entwicklungen zeigen, die ihren Ursprung vor 1700 haben und über 1800 hinausweisen.
- 2 Hunziker 1881; Zingg 1898; Klinke 1907.
- 3 Snell 1840, S. IV; Mantel 1933; Brändli 1999; Eigenmann 1999, S. 128.
- 4 Kemnitz 1999, S. 409.
- 5 Landolt 1973, S. 80 f.; Bossard 1984, S. 58–61; Jenzer 1998; Criblez/Jenzer/Hofstetter/Magnin 1999; Osterwalder 1999; Crotti 2005; Criblez 2008.
- 6 «Il est vrai que la cohérence de tels textes [Schulordnungen, R. H.] les rend particulièrement aptes à alimenter des visions systématiques de l'histoire, fondées sur des a priori traditionnels – les théories pédagogiques comme moteur de l'histoire de l'école – ou plus

durch englisch- und französischsprachige Forschungen angeregt, die einem methodologischen Ansatz verpflichtet waren, der nicht nur die verschiedenen Bildungsinstitutionen berücksichtigte, sondern sich auch mit dem Kontext von Schule und damit mit gesellschaftlich-kulturellen Prozessen beschäftigte. Damit rückte die Frage ins Blickfeld, welche kulturellen Kontexte mit Schulgeschichte zu verbinden beziehungsweise unter welcher theoretischen Perspektive schulgeschichtliche Fragen für die Frühe Neuzeit zu bearbeiten sind. Forschungen zu Literalisierung und Alphabetisierung<sup>7</sup> hatten nämlich gezeigt, dass in der Frühen Neuzeit nicht nur die Schule dafür zuständig war, Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Rechnen an die nachwachsende Generation weiterzugeben. Diese Fähigkeiten wurden auch ausserhalb eines kirchlich oder obrigkeitlich organisierten Rahmens vermittelt, sei es in der Familie oder durch Privatunterricht, oder sie wurden autodidaktisch erworben.<sup>8</sup> Zudem trugen verschiedene Editionen schulgeschichtlicher Quellen zu einem differenzierteren Bild der Schule in der Frühen Neuzeit bei.<sup>9</sup>

Diese Studien zur Schule des 18. Jahrhunderts, die nicht aus einer politikgeschichtlichen Perspektive argumentierten, sondern kulturgeschichtlich inspiriert waren, nahmen deshalb andere Fragestellungen in den Blick.<sup>10</sup> Sie wandten sich nicht nur von einer sozial- und strukturgeschichtlich gerahmten Schulgeschichte ab, die zuvor schon die hagiografische Beschäftigung mit den grossen Persönlichkeiten infrage gestellt hatte,<sup>11</sup> sondern es wurden auch Konzepte wie Sozialdisziplinierung oder Konfessionalisierung kritisch unter die Lupe genommen.<sup>12</sup> Ein Resultat dieser Studien war das Konzept des «kulturellen Lokalismus», womit der Umstand bezeichnet wird, dass nicht der absolutistische Staat oder die Konfessionalisierung für die Ausformulierung und konkrete Gestaltung des elementaren Bildungswesens der Frühen Neuzeit verantwortlich waren, sondern ein marktförmiges Spiel von lokaler Nachfrage und entsprechendem Angebot.<sup>13</sup> Schule in der Frühen Neuzeit muss deshalb als Gemengelage von privaten, wirtschaftlichen und personellen Interessen ver-

sociologiques – la forme scolaire comme sous-système d'un système d'état, imposé par les classes dominantes.» (Caspard 1997, S. 241); vgl. zum Beispiel Neugebauer 2005; Tröhler 2006; Ehrenpreis 2010.

7 Chartier/Julia/Compère 1976; Stone 1976; Furet/Ozouf 1977; Houston 1988; Compère 1997.

8 Zum Beispiel Bräker 1789; vgl. Kühn 2012; Voerke 2023.

9 Tröhler/Schwab 2006; Schmidt/Messerli/Osterwalder/Tröhler 2015; vgl. Horlacher 2014a.

10 Für die Schweizer Schulgeschichte zum Beispiel Brühwiler 2014; Tröhler 2014; Büttner 2015; De Vincenti 2015; Fuchs 2015; Tröhler 2016a; Ruloff 2017.

11 Lundgreen 1980, S. 26–52; Bloch Pfister 2007; Schmidt 2011.

12 Neugebauer 1985, S. 625–634; Reinhard 1997; Greyerz/Bischof 2009; Holenstein 2013.

13 Neugebauer 2006.

standen werden. Vor Ort wurden konkrete Angebote für konkrete Probleme entwickelt, wobei auch die Abgrenzung der einzelnen Schultypen nicht immer eindeutig war.<sup>14</sup> Auch höhere Schulen<sup>15</sup> konnten durchaus Elementarklassen umfassen und die Übergänge zwischen den Schulstufen und Schultypen als auch innerhalb der einzelnen Schule waren teilweise fließend.<sup>16</sup>

Diese lokale Vielfalt, die nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen ist, erweist sich als Herausforderung, wenn es darum geht, Strukturen, Institutionen, Inhalte und Reformdebatten *der* Schule in der Schweiz im 18. Jahrhundert zu beschreiben. Dieser Beitrag kann deshalb der Vielfalt der Elementarbildung im 18. Jahrhundert nicht gerecht werden und auch in Bezug auf den geographischen Raum Schweiz nur höchst beispielhaft arbeiten.<sup>17</sup> Nur in Ansätzen werden zudem die verschiedenen Reformdiskussionen thematisiert, die sich im 18. Jahrhundert, oft mit dem Stichwort «Volksaufklärung» verbunden und von Gesellschaften und Sozietäten getragen,<sup>18</sup> um die Aufgabe, Rolle und Funktion von Erziehung und Bildung entwickelten und bei denen der Schule als institutioneller Form von Erziehung und Bildung eine immer grösser werdende Bedeutung zugesprochen wurde.<sup>19</sup> Im Fokus stehen hier vielmehr institutionelle Formen der Elementarbildung, die sich zudem nicht wie die *École de charité* in Lausanne<sup>20</sup> oder die Zürcher Armenschule<sup>21</sup> an eine spezifische Klientel richteten, sondern für «alle» offen waren.

Unter diesen Voraussetzungen fokussiert der erste Abschnitt auf Strukturen und Organisation von Schule anhand von programmatischen Schriften und thematisiert damit verbundene Reformbestrebungen (1). Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit den Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und dem Curriculum sowie den verwendeten Lehrmitteln, womit auch eine bestimmte «Praxis» von Schule thematisiert wird (2). Der Beitrag schliesst mit den schulreformerischen Aktivitäten der helvetischen Regierung und wirft einen Blick auf die ersten 30 Jahre des 19. Jahrhunderts; einen Zeitraum, der von der traditionellen Schulgeschichtsschreibung eher vernachlässigt worden ist, weil die liberale, verfassungsrechtlich abgesicherte Schule des 19. Jahrhun-

14 Messerli 2002; Osterwalder 2007; Schmidt 2007; Berner 2010; Rutz 2010; Montandon 2011; Bruning/Lohmann/Nolte/Reichmuth 2014; Schmidt/Egger 2016.

15 Siehe den Beitrag von Lucien Criblez in diesem Band.

16 Bruning 2014; Schmale 1991, S. 12–31.

17 Vgl. Scandola (1991) für eine Schweizer Perspektive, die Studie von Panchaud (1952) zu den Schulen in der bernischen Waadt, vier Bände zur solothurnischen Volksschule vor 1830 (Mösch 1910–1918) sowie Caspard (1994, 1997) für die Neuenburger Schule.

18 Im Hof/Capitani 1983.

19 Hammerstein/Herrmann 2005; Osterwalder 2007; Oelkers/Tröhler 2014.

20 Tosato-Rigo 2014, S. 144–146.

21 Vogel 1841, S. 20; Stadtarchiv Zürich, Akten der Hilfsgesellschaft in Zürich VIII.21.

derts «noch nicht» etabliert war, aber auch nicht mehr die revolutionäre Aufbruchsstimmung der Helvetik herrschte (3). Insgesamt wird sichtbar, welche Bedeutung der Schule des 18. Jahrhunderts für die Entwicklung der «modernen» Schule zukommt, wenn die Geschichte der Schule in ihrer Eigenlogik und *longue durée* verstanden und nicht als Teil von Staatlichkeit begriffen wird, wie sie seit dem 19. Jahrhundert dominant geworden ist.<sup>22</sup>

## 1 Organisation und Struktur

Eine organisierte Elementarbildung ist in der Schweiz spätestens seit der Reformation aktenkundig. Genf beispielsweise führte 1536 ein Schulobligatorium ein. 1616 wurden in Bern, 1619 im neuenburgischen Saint-Blaise und 1637 in Zürich entsprechende Schulordnungen erlassen, wobei die damit verbundene Schulpflicht oft nicht durchgesetzt wurde. Für die katholischen Gebiete der Alten Eidgenossenschaft waren das 1563 beendete Konzil von Trient sowie die Synodalstatuten von Konstanz aus den Jahren 1567 und 1609 entscheidend,<sup>23</sup> während sich die Elementarbildung im Tessin an den Reformbemühungen des Mailänder Erzbischofs und Vertreters der Gegenreformation Carlo Borromeo (1538–1584) orientierte.<sup>24</sup> Die 1684 von der Zürcher Schulbehörde veröffentlichte Ordnung für die Landschulen<sup>25</sup> beispielsweise, die in 35 Paragraphen und auf insgesamt 24 Seiten die ihr unterstellten Schulen regelte, bezeichnete «die gebührende auferziehung und unversaumte unterweisung der zarten lieben Jugend»<sup>26</sup> als Ziel, was – neben der Gnade Gottes – am besten durch die Schule erreicht werden könne. In allen Gemeinden waren deshalb entsprechende Schulen einzurichten, die sowohl von der Kirche als auch von der Obrigkeit beaufsichtigt wurden.<sup>27</sup> In der Ordnung geregelt war zudem das Curriculum,<sup>28</sup> wobei der für die Entlassung aus der Schulpflicht erforderliche Wissensstand mit einem jährlichen Examen überprüft wurde. Geregelt wurden zudem die täglichen Unterrichtszeiten und die Pflichten des

22 Siehe den Beitrag von Marianne Helfenberger und Karin Manz in diesem Band.

23 Bossard 1984, S. 20.

24 Stadler 2012.

25 1719 und 1744 wurde diese Ordnung mehr oder weniger textgleich erneuert.

26 Satzungen 1684, S. 2.

27 Ebd., S. 24.

28 «Betten / lesen / singen / Schriften liferen» (Satzungen 1684, S. 5). Rechnen konnte ebenfalls unterrichtet werden, allerdings nur gegen Extrabehaltung (Satzungen 1684, S. 17). Im unter der Herrschaft des Klosters St. Gallen stehenden Rorschach hingegen war Rechnen in der Schulordnung von 1761 Teil des normalen Curriculums (Bütler 1899, S. 173).

Schullehrers, für den die Schulordnung auch unterrichtspraktische Anleitungen bereithielt.<sup>29</sup> Darüber hinaus hatte die Gemeinde ein beheiztes Schulhaus oder ein geeignetes Unterrichtslokal zur Verfügung zu stellen.<sup>30</sup>

Sehr viel umfangreicher fiel die 1766 erlassene Basler Schulordnung aus. Zwar wurde auch hier in der Präambel deutlich gemacht, dass «Uns nichts so sehr am Herzen ligt, als die wahre Glückseligkeit des Unserer Obsorge von dem Höchsten Gesetzgeber und Regenten anvertrauten gemeinen Wesens».<sup>31</sup> Da sich allerdings in den letzten Jahren «verschiedene Missbräuche und Nachlässigkeiten»<sup>32</sup> in die «so weislich errichteten öffentlichen Anstalten zum Unterrichte und zur Erziehung der Jugend»<sup>33</sup> eingenistet hätten, sei auf Kosten der Regierung und der Universität eine Kommission eingesetzt worden, die den Auftrag gehabt habe, ein Gutachten über den Zustand der Schulen in Basel zu verfassen.<sup>34</sup> Ziel dieser nun gemäss diesem Gutachten reformierten Schule war die Vermittlung der «christlichen und bürgerlichen Tugenden», die Verbreitung der «Saamen der nützlichsten und vortrefflichsten Wissenschaften und Erkenntnisse», «die Keime der schlimmen und bösartigen Neigungen» zu «ersticken» und damit «den Grund zu der Glückseligkeit Unserer Nachkommenschaft» zu legen.<sup>35</sup> Deshalb musste nicht nur die Behörde die Schulen regelmässig beaufsichtigen. Auch die Lehrer waren aufgefordert, «ihre Kräfte, ihre Einsichten, ihre Geschicklichkeit täglich zu erhöhen» und den steten Austausch mit den Lehrern der weiterführenden Schulen, den Kirchenvorstehern und «andern verständigen und weisen Männern» zu pflegen.<sup>36</sup>

1770 erneuerte auch Bern seine Schulordnung aus dem Jahr 1676, wobei diese revidierte Ordnung, die vom Schultheiss und vom Rat des Standes Bern erlassen worden war, nur für die städtischen Schulen Gültigkeit hatte. Die Ordnung regelte die «oberen» und die «unteren Schulen», das heisst das Gymnasium und die Lateinschule als Vorbereitung auf das Gymnasium, zu der nur die Nachkommen von Burgern oder Bürgern einer anderen Berner Stadt zugelassen waren.<sup>37</sup> Drei Jahre später wurde auch in der bernischen Waadt eine Schulordnung erlassen; hier allerdings als Teil der «Ordonnances ecclési-

29 Satzungen 1684, S. 6–19.

30 Ebd., S. 19.

31 Schulordnung 1766, S. 3.

32 Ebd., S. 4.

33 Ebd., S. 3.

34 Ebd., S. 4.

35 Ebd.

36 Ebd., S. 10.

37 Kinder von Nichtbürgern konnten zwar ebenfalls aufgenommen werden, aber nur auf Antrag des Schulrats und wenn sie «von ehrlichem Herkommen» sowie «von gutem Vermögen, und besonders guten Gaben» waren (Schul-Ordnung 1770, S. 62).

astiques». Im Unterschied zu den deutschsprachigen Schulordnungen wurde in dieser Verordnung weniger die normative Zielsetzung des Unterrichts, sondern mehr die organisatorische Einrichtung und Verantwortlichkeit für den Schulbetrieb betont. Die Gemeinden hatten nicht nur für genügend Schulen «en ordre» zu sorgen. Auch die finanzielle Verantwortung wurde ihnen überlassen. Für die Aufsicht allerdings war der Pfarrer beziehungsweise die Kirche zuständig.<sup>38</sup> Mit den deutschsprachigen Schulordnungen vergleichbar sind die Aussagen zum Curriculum, wobei – wenig überraschend, da innerhalb der kirchlichen Verordnung geregelt – die religiöse Dimension eher deutlicher zum Vorschein kommt. Unterrichtet wurden primär «lire & à prier Dieu», Teile des Heidelberger Katechismus und des Neuen Testaments waren auswendig zu lernen und die begabteren Schülerinnen und Schüler wurden zudem im Schreiben unterrichtet. Ebenfalls gelehrt wurden Psalmen und kirchliche Gesänge.<sup>39</sup> Auch in der Waadt wurde hauptsächlich im Winter unterrichtet, wobei mindestens zweimal pro Woche eine Sommerschule Pflicht war. Im Unterschied zu den deutschsprachigen Schulordnungen äusserte sich die «Ordonnance» auch zum Schuleintrittsalter, das nicht an einem bestimmten Lebensjahr festgemacht wurde, sondern als «dès que les Enfants seront en âge d'apprendre» bestimmt wurde.<sup>40</sup> Etwas unterschiedlich präsentierte sich die Situation im benachbarten, ebenfalls französischsprachigen Neuenburg, das im 18. Jahrhundert allerdings unter preussischer Herrschaft stand. Gemäss der 1716 erneuerten Schulordnung von Saint-Blaise sollte Schule während des ganzen Jahres abgehalten werden und die Kinder waren neben dem üblichen «lire, à écrire, à chanter les psaumes» auch in «quelques principes d'arithmétique» zu unterrichten, wobei auch hier «le tout suivant l'âge et la portée des écoliers» zu gestalten war.<sup>41</sup>

Im selben Zeitraum wurden auch im Kanton Zürich Schulreformen diskutiert,<sup>42</sup> wozu der Entwurf einer erneuerten Schulordnung für die Gemeinen Herrschaften (Canzley 1779), die 1771 erschienene «Anleitung für die Landschulmeister» sowie die Lancierung einer flächendeckenden Schulumfrage gehörten, die von der 1764 gegründeten Moralischen Gesellschaft in Auftrag gegeben worden war. Diese Umfrage richtete sich an die Pfarrer und beabsichtigte, anhand von insgesamt 81 Fragen den «inneren» und «äusseren Zustand» der Schulen zu erfassen.<sup>43</sup> Die 1778 erlassene «Schul- und Lehr-Ordnung»

38 Ordonnances 1773, S. 28.

39 Ebd., S. 29.

40 Ebd., S. 30.

41 Règlement de 1716, zitiert nach Caspard 1997, S. 253.

42 Schwab 2006.

43 Die 1771/72 veranlasste Schulumfrage war nicht die erste ihrer Art in Zürich. Schon 1715 hatten sich die Examinatoren, das heisst die kirchlichen Verwalter der Schulen, an die

regelte dann sowohl die Organisation als auch die Finanzierung der Schulen, machte Vorgaben zur Durchsetzung der Schulpflicht und erklärte die der Schulordnung beigelegte Lehrordnung, in der im Stil eines Lehrplans das Curriculum beschrieben wurde, für verpflichtend.<sup>44</sup>

Die Reformanstrengungen für das Zürcher Landschulwesen waren damit aber noch nicht abgeschlossen. 1789 beauftragte das Zürcher Examinatorenkollegium den Theologen Johannes Büel (1761–1830)<sup>45</sup> mit dem Entwurf einer Schulordnung für die Schule in Ramsen. In diesem umfangreichen Papier kamen unterschiedliche Aspekte von Schule zur Sprache. Der Entwurf äusserte sich zum Schulgebäude und zum Schulmeister und regelte die Aufsicht über die Schule und die verschiedenen Formen von Schule. Er beschäftigte sich auch mit den Schulbüchern und dem konkreten Schulunterricht und widmete dem «Betragen» und dem «Strafen» ebenfalls ein je eigenes Kapitel.<sup>46</sup> In der Schulordnung wurde die Schule ganz traditionell als Winterschule organisiert, die an Martini (11. November) zu beginnen und mit Ostern zu enden hatte, wobei der Schulmeister dazu angehalten war, täglich und pünktlich Schule zu halten und sich während der Unterrichtszeit nicht von der Schule zu entfernen. Zudem sei auf gute Belüftung, Helligkeit und Geräumigkeit der Unterrichtsräume zu achten. «Auch wird es nicht undienlich seyn, wenn man Tische u. Stühle von Zeit zu Zeit abwascht.»<sup>47</sup> Die Schulordnung regelte damit die «üblichen» Angelegenheiten, sie machte aber auch eher neuartige Vorschriften, indem sie etwa die Rolle der Eltern thematisierte, die ihre Kinder nicht nur regelmässig zur Schule schicken sollten, sondern auch explizit ermahnt wurden, nicht zu «bestimmen[,] wie od. was ein Kind in der Schule lernen solle»,<sup>48</sup> da dafür ausschliesslich der Schulmeister zuständig sei. Zudem solle die Schule nicht länger als «Aufbewahrungsort» für «unmündige Geschwischterte» missbraucht werden, da «dadurch nichts als Lerm u. Unruhe entsteht».<sup>49</sup>

Dekane und Pfarrer gewandt und um konkrete Informationen gebeten, wobei damals vor allem Informationen zur äusseren Einrichtung interessiert hatten (Schwab 2006, S. 39); vgl. auch Moralische Gesellschaft 1771; Erne 1988, S. 131.

44 Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung 1778, S. 5–6.

45 Nachdem Büel 1784 als Diakon nach Hemishofen gewählt worden war, setzte er sich intensiv mit der Verbesserung der Schule auseinander und verfasste entsprechende Publikationen. Während der Helvetik war Büel kurzzeitig an der von Minister Philipp Albert Stapfer initiierten Schulreform beteiligt. Seine Aufgabe bestand in der Entwicklung je eines Elementar-, Lese- und Methodenbuchs (Gehring 1956).

46 Büel 1790.

47 Ebd., S. 78.

48 Ebd., S. 28.

49 Ebd., S. 29.

Elementare Bildung, das wird in diesen verschiedenen Quellen deutlich, war im 18. Jahrhundert nicht als eine mit einem exklusiven Bildungsauftrag versehene Institution organisiert, sondern wurde als sozialer Ort der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen gesehen, der teilweise von den Eltern finanziert, aber auch durch verschiedene Schulstiftungen und Fonds gespeist wurde.<sup>50</sup> Schule wurde überwiegend im Winter und von Montag bis Samstag gehalten, wobei in Repetier- oder Sommerschulen das Gelernte wiederholt wurde. Elementare Bildung fand sowohl auf dem Land als auch in der Stadt statt und war zudem als Privatunterricht denkbar, weshalb von einer niedrigen Schulbesuchsquote nicht auf Analphabetismus geschlossen werden kann. Die Aufsicht wurde je nach Ort der Ausbildung von der Kirche (Land) oder den politischen Behörden (Stadt) wahrgenommen. Vor allem die städtischen Schulen waren in der Regel in deutsche und Lateinschulen unterteilt, wobei die deutsche Schule eher für die Grundbildung und die Lateinschule eher als Vorbereitung für die weiterführenden Schulen gedacht war. Der Besuch der Lateinschule setzte allerdings nicht zwingend den vorherigen Besuch einer deutschen Schule voraus, da die für den Besuch einer Lateinschule notwendigen Kenntnisse auch durch Privatunterricht erlangt werden konnten. Organisiert war der Unterricht in meist koedukativen Klassen,<sup>51</sup> wobei die Klasseneinteilung gemäss den Kenntnissen und nicht gemäss dem Alter erfolgte und die Promotionen von der einen Klasse in die nächste jeweils anlässlich der (öffentlichen) Examen stattfanden.

## 2 Schülerinnen und Schüler, Lehrmittel, Unterricht und Lehrpersonen

Während im vorherigen Abschnitt vor allem strukturelle und organisatorische Aspekte beschrieben worden sind, beschäftigt sich dieser Abschnitt mit der «Praxis» von Schule und Unterricht, wobei mit dem Begriff «Praxis» die konkrete Unterrichtssituation, die konkrete Lehrperson und der konkrete Schüler beziehungsweise die konkrete Schülerin in den Blick genommen werden. Auch hier wird deutlich, dass die Schule des 18. Jahrhunderts weder ein einheitliches Curriculum noch einen festen Kanon von Schulbüchern kannte. Noch weniger kann für das 18. Jahrhundert von «Fächern» gesprochen werden, vielmehr muss man sich die Unterrichtsinhalte als «Lernbereiche» vorstellen,<sup>52</sup> in denen praktische Fertigkeiten (oder Kompetenzen) wie

<sup>50</sup> Brühwiler 2014, S. 125–171.

<sup>51</sup> Siehe den Beitrag von Claudia Crotti und Karin Manz in diesem Band.

<sup>52</sup> De Vincenti 2015, S. 67–206.

Lesen, Rechnen oder Schreiben erworben wurden.<sup>53</sup> Die für den Unterricht benutzten Lehrmittel hingen oft von den zur Verfügung stehenden Druckschriften ab (Katechismen, Gebetbücher, Hauskalender, Almanache), konnten aber auch Briefe oder andere Gebrauchskorrespondenzen umfassen.<sup>54</sup> In der Stapfer-Enquête von 1799, der grossen, schweizweiten Umfrage über den Zustand der Elementarschulen, wurden diese Materialien allerdings kaum mehr als Lehrmittel genannt, da sie durch spezifische Lehrmittel ersetzt worden waren. Büel etwa verwendete 1799 in seinem Unterricht im zürcherischen Hemishofen «das von mir mit einigen Veränderungen herausgegebene Herderische A. B. C. u. Lesebuch» sowie «den von mir verfassten Schreibschüler».<sup>55</sup>

Gemäss der Basler Schulordnung von 1766 wurde «Lesen, Schreiben, Beten, und der Catechismus» unterrichtet,<sup>56</sup> in Zürich rund zehn Jahre später Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang.<sup>57</sup> Nimmt man die Stapfer-Enquête als Grundlage, dann wurde – allerdings mit grossen regionalen Unterschieden<sup>58</sup> – in fast jeder zweiten Schweizer Schule gerechnet, während in fast sämtlichen Schulen gelesen wurde, gefolgt von Schreiben und Singen.<sup>59</sup> Gerade beim Singen zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede: Gesungen wurde überwiegend in reformierten Kantonen, während in katholischen Gebieten teilweise auch im Elementarschulwesen Latein unterrichtet wurde.<sup>60</sup> Für das Unterrichts-Curriculum fast noch wichtiger als die konfessionelle Zugehörigkeit waren die ökonomischen Kontextfaktoren, das heisst die dominante Wirtschaftsform und die damit verbundenen Erwerbsmöglichkeiten einer Region sowie die jeweilige Distanz zu Handelsrouten.<sup>61</sup> Verschiedene Studien haben auf diesen Zusammenhang zwischen der alltäglichen Notwendigkeit von (rechnerischen) Fähigkeiten und dem damit einhergehenden schulischen Angebot hingewiesen: Unterrichtet wurden diejenigen Inhalte, die von der lokalen Bevölkerung als relevant und notwendig erachtet wurden.<sup>62</sup>

Eine an Nützlichkeit und Brauchbarkeit orientierte Perspektive zeigt sich auch beim Schulbesuch, der nicht primär als Investition in die Zukunft verstanden, sondern auf seinen aktuellen finanziellen Wert hin befragt wurde,

53 De Vincenti 2016.

54 Eigenmann 1999, S. 120 f.; Messerli 2005, S. 189 f.; Naas 2012.

55 Stapfer-Enquête 1799, Nr. 1014.

56 Schulordnung 1766, S. 19.

57 Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung 1778, S. 26.

58 Montandon 2014, S. 92.

59 Tröhler 2016b, S. 70.

60 Ebd., S. 78.

61 Schmidt 2016.

62 Tröhler 2016b, S. 74 f.; vgl. auch Klinger 2014 für Weimar.

weshalb – so etwa in Neuenburg – der Schulbesuch von Messedaten abhängen konnte.<sup>63</sup> Wenn Kinder als Arbeitskräfte im häuslichen Kontext gebraucht wurden – und das traf sowohl für die landwirtschaftliche als auch für die protoindustrielle Ökonomie zu –, dann wurde in der Regel auf den Schulbesuch zugunsten des Einkommens verzichtet. Schulbesuch musste man sich unabhängig von dem dafür geforderten Schulgeld leisten können. Das hatte zur Folge, dass der im 18. Jahrhundert übliche Winterschulbetrieb eher den im agrarischen Sektor tätigen Kindern zugutekam und die Schulbesuchsquote in typisch ländlichen, «rückständigen», tendenziell eher katholischen Gebieten höher war als in den «industrialisierten», «modernen» und eher protestantischen Gebieten, wo protoindustrielle Berufszweige besser oder schneller Fuss fassen konnten.<sup>64</sup> Diese ökonomische Logik hatte zur Folge, dass die Mädchen nicht zugunsten der Knaben vom Unterricht abgehalten wurden, eher im Gegenteil. Einer der wichtigsten Faktoren für den Schulbesuch war aber die Distanz zwischen Wohn- und Schulort sowie der Zustand des jeweiligen Schulweges.<sup>65</sup>

Gemäss der Basler Schulordnung unterrichtete an den städtischen Schulen jeweils ein «Schulmeister mit einem Gehülfen», dem «Provisor».<sup>66</sup> Die Schülerinnen und Schüler waren gemäss ihrem Können in zwei Klassen eingeteilt, in «diejenigen, so anfangen die Buchstaben kennen zu lernen», und in jene, «die, so dieselbe zusammenschlagen, lesen und schreiben lernen».<sup>67</sup> Dabei sei darauf zu achten, sämtliche Schülerinnen und Schüler mit dem gleichen Buch auszustatten, weil nur so alle Beteiligten vom individuellen Unterricht, das heisst vom Aufsagen des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin, profitieren konnten. Das von Schulreformern immer wieder monierte unverständige Nachplappern, das in der Basler Schulordnung mit «man lehret die Kinder nicht *beten*, wie man soll» und «es ist nur ein Geplär der Lippen, oder ein ungereimtes Singen, da die Kinder selbst nicht wissen, was sie sagen»,<sup>68</sup>

63 Caspard 1997, S. 216. Als Überbleibsel dieser Tradition sind etwa die langen Sommerferien in Schweizer Bergkantonen zu sehen, die es den Kindern ermöglich(t)en, ihre Eltern auf die Alp zu begleiten oder beim Heuen zu helfen, sowie die teilweise zeitlich flexiblen Herbstferien, die vom Termin der Traubenlese abhängen.

64 Rosenmund 2006. Um Kinder aus dem protoindustriellen Milieu besser beschulen zu können, gründete die Gesellschaft zur Beförderung des Guten und Gemeinnützigen in Basel «Fabrikschulen», die seit 1769 jeweils für ein Jahr ihre Tätigkeiten aufnahmen. Diese Schulen können auch als Folge der 1766 verabschiedeten Schulreform in Basel gesehen werden, welche die Pfarrer explizit in die Pflicht nahm, für besseren Schulbesuch zu sorgen. Der Erfolg dieser Schulen blieb allerdings bescheiden (Flueler 1984, S. 31).

65 Ruloff 2016, S. 56.

66 Schulordnung 1766, S. 19.

67 Ebd., S. 19 f.

68 Ebd., S. 21.

umschrieben wurde, wurde vor allem als Problem des Religionsunterrichts identifiziert. Ausführlich wurden auch die Methoden des Buchstabierens erläutert und darauf hingewiesen, dass, wenn beim Lesen auch der Verstand geschärft werden solle, Bibelsprüche und Ähnliches zu lesen seien.<sup>69</sup> Zur Elementarbildung gehörte zudem die Fähigkeit, Geschriebenes – und nicht nur Gedrucktes – zu lesen, woran auch das Schreibenlernen angeschlossen werden konnte. Hier war darauf zu achten, eine «richtige» Schreibhaltung einzunehmen und die Feder «richtig» zu halten. Mit diesen detaillierten Erläuterungen, was wann und vor allem auch wie zu lehren war, konnten Schul- und Lehrordnungen auch als didaktische Handreichungen genutzt werden.<sup>70</sup>

Diskutiert wurde in der Basler Ordnung zudem «sorgfältige Zucht zu der Ordnung und zu guten Sitten».<sup>71</sup> Dies sei zwar primär die Aufgabe der Eltern, auch wenn die Schulen «vorzüglich diesem grossen Endzwecke gewidmet»<sup>72</sup> seien. In der Durchsetzung dieser Aufgabe hatte der Lehrer einen Handlungsspielraum, aber auch eine grosse Verantwortung, war er doch nicht nur für gutes Benehmen innerhalb der Schule zuständig, sondern hatte auch dafür zu sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler während des Gottesdienstes nicht negativ auffielen.<sup>73</sup> Die Eltern wiederum waren aufgefordert, nicht über den Lehrer herzuziehen, da dies seine Autorität untergrabe. Denn: «Was kan wichtiger seyn, als die Unterrichtung der Kinder in Wissenschaften und Tugenden?»<sup>74</sup>

Mit dem Basler Beispiel vergleichbar wurde der Unterricht in der Zürcher Lehrordnung aus dem Jahr 1778 geregelt. Da es sich dabei um eine Schulordnung für die Landschulen handelt, war die Zürcher Ordnung wesentlich weniger umfangreich als die Basler Ordnung, wobei auch in Zürich der Weg von den einzelnen Buchstaben über die Silben bis hin zum «richtig und fertig lesen»<sup>75</sup> sowie die richtige Reihenfolge der Buchstaben beim Schreibunterricht detailliert beschrieben wurden. Ebenso war Handschriftenlesen obligatorisches Unterrichtsfach für alle Schülerinnen und Schüler. Beim Rechnen hingegen wurde nur das gelehrt, «was ihnen nach ihrem Stande nöthig seyn

69 Ebd., S. 22 f.

70 Tröhler 2016b, S. 66.

71 Vgl. zur Strafpraxis an den Schulen des 18. Jahrhunderts Horlacher 2020a.

72 Schulordnung 1766, S. 98.

73 Ebd., S. 103.

74 Ebd., S. 107. An diese wichtige Rolle in moralischen Fragen beziehungsweise in Fragen der Erziehung und Charakterbildung konnten auch die Professionalisierungs- und Pädagogisierungsdebatten des 19. und 20. Jahrhunderts anknüpfen (Tröhler 2011; Horlacher 2016).

75 Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung 1778, S. 7.

mag».<sup>76</sup> Singen wiederum – da Teil des öffentlichen Gottesdienstes – musste von allen «fleissig geübt werden».<sup>77</sup>

Zu den Lehrmitteln werden in den Schulordnungen in der Regel keine Angaben gemacht.<sup>78</sup> Die am meisten genutzten Unterrichtsmaterialien waren die verschiedenen Namen- oder Abc-Büchlein, der Katechismus, der in den Quellen gelegentlich auch als «Zeugnuss» bezeichnet wird, der Lehrmeister oder das Fragestücklein, ein didaktisch aufbereiteter Katechismus, sowie verschiedene Arten von Gesang- und Psalmenbüchern, wobei es regionale Vorlieben gab.<sup>79</sup> Der Heidelberger Katechismus etwa, das wohl berühmteste Lehrmittel der frühneuzeitlichen Schule, fand in der Schweiz vor allem im Raum Schaffhausen, im westlichen Aargau und in den Kantonen Bern und Neuenburg Verwendung, nicht hingegen in den Kantonen Zürich und Thurgau,<sup>80</sup> wo dafür Felix Wasers «Schul- und Hausbüchlein» weitverbreitet war.<sup>81</sup> Ebenfalls in vielen Regionen genutzt wurden Johann Hübners «Biblische Historien», eine Art Kinderbibel.<sup>82</sup> Auch wenn die religiösen Lehrmittel quantitativ dominierten, kann daraus nicht auf Religionsunterricht geschlossen werden.<sup>83</sup> Unterricht war zudem mehr als ein sinnloses «Herabschnappen» von nicht verstandenen Sätzen, auch wenn der konkrete Unterricht oft im kollektiven Antworten auf Fragen der Lehrpersonen bestand.

Parallel zu den Diskussionen um neue und bessere oder besser brauchbare Lehrmittel wird eine verstärkte Diskussion über die Ausbildung der Lehrpersonen sichtbar, wobei deutlich wird, dass eine Reform der Schule nur in Verbindung mit einer strukturierten und formal organisierten Ausbildung der Lehrpersonen denkbar war, da die bisherigen Ausbildungsmöglichkeiten als nicht mehr ausreichend angesehen wurden.<sup>84</sup> Das zeigt sich etwa bei Johannes Büel, der nicht nur eigene Lehrmittel im Unterricht verwendete, sondern auch Hilfen für Landschullehrer verfasste, die mehr als Zusammenfassungen der bestehenden pädagogischen Literatur sein wollten, nämlich konkrete, an den Bedürfnissen der Landschullehrer orientierte Hilfestellungen und Anleitungen für den Berufsalltag.<sup>85</sup> Insgesamt war von den Lehrpersonen also nicht

76 Ebd., S. 12.

77 Ebd.

78 Für eine detaillierte Übersicht zu den verwendeten Lehrmitteln an deutschsprachigen Schulen der Schweiz um 1800 vgl. Pietzko 2016.

79 De Vincenti 2015, S. 67–71; Suter 2001.

80 Pietzko 2016, S. 94.

81 De Vincenti 2015, S. 321; Pietzko 2016, S. 98.

82 Pietzko 2016, S. 99.

83 Horlacher 2018b.

84 Siehe den Beitrag von Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez und Valérie Lussi Borer in diesem Band.

85 Horlacher 2014b, S. 138–140.

eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Theorien gefragt, sondern praktische Hinweise zur konkreten Gestaltung von Schule, Erziehung, Unterricht und zum Umgang mit Eltern und der Obrigkeit, wobei diese Praxisorientierung für Landschullehrer in besonderem Masse festzustellen ist.<sup>86</sup>

Zu einer Art «Pioniermethode» für die Ausbildung von Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Johann Ignaz von Felbigers (1724–1788) «Normalmethode»,<sup>87</sup> die 1780 im Luzerner Kloster St. Urban erstmals angeboten worden war<sup>88</sup> und vor allem im Kanton Solothurn Fuss fassen konnte, wo an der städtischen Waisenhaussschule seit 1782 entsprechende Lehrerkurse angeboten wurden.<sup>89</sup> Die französischsprachige Schweiz kannte seit 1757 eine Ausbildung für angehende Lehrpersonen an der *École de charité* in Lausanne,<sup>90</sup> und am Ursulinenkloster in Luzern wurden Lehrerinnen sogar schon seit 1660 ausgebildet.<sup>91</sup>

Eine wesentliche Neuerung der Normalmethode betraf die Organisation der Schülerinnen und Schüler, die nicht «blos einzeln, sondern meist zusammen»<sup>92</sup> unterrichtet wurden, was den Unterricht in einem gewissen Mass «standardisierte». In Pater Nivard Krauers (1747–1799) Ausformulierung der Normalmethode Felbigers – Krauer wurde 1781 Vorsteher der Elementarschule in St. Urban<sup>93</sup> – bedeutete das, «dass ein Lehrer der deutschen Schulen nicht, wie

86 Auch die freien Bemerkungen, welche die Lehrpersonen bei der Stapfer-Enquête anfügen konnten, weisen darauf hin, dass sie sich «primär mit direkt schulrelevanten Themen beschäftigten und sich weniger mit grösseren Konzeptionen abgaben» (Fuchs 2015, S. 226).

87 Felbiger hatte seine Methode nach dem Vorbild der Tätigkeiten des Pietisten Johann Julius Hecker (1707–1768) und dessen 1748 in Berlin gegründetem Lehrerseminar für seine Schule im preussischen Sagan entwickelt (Melton 1988, S. 101) und war 1774 von der Kaiserin Maria Theresia (1717–1780) mit der Reform des österreichischen Volksschulwesens beauftragt worden, von wo sich die Normalmethode in andere Regionen Europas ausbreitete (Winandy 2022, S. 218–293). Inwiefern die französischen *écoles normales* beziehungsweise die amerikanischen *normal schools* von Felbigers Normalmethode inspiriert waren oder sich am Modell des preussischen Lehrerseminars orientierten und inwiefern es sich dabei um unterschiedliche Konzepte handelt vgl. Grandière 2006; Edwards 1991.

88 Egli 2009, S. 19–21.

89 Mösch 1918; Brühwiler 2016, S. 59.

90 Ecoles normales 1983, S. 24 f.

91 Aebi 2016, S. 117–130.

92 Felbiger 1773, S. 34.

93 Nach der 1773 erfolgten Auflösung des Jesuitenordens in der Schweiz engagierte sich St. Urban verstärkt in der Schulpolitik und richtete 1778 eine Elementarschule ein, die sich bald zu einer eigentlichen Musterschule entwickeln sollte. Das schulpolitische Engagement erfolgte nicht zufällig, ging es doch auch darum, «den gehässigen Vorwurf der Unnützlichkeit [des Klosterlebens, R. H.] vor den Augen der Welt zu tilgen» (Abt Pfyffer 1774, zitiert nach Wicki 1969, S. 104). Auf Veranlassung des St. Urbaner Abtes Benedikt Pfyffer (1731–1781) hatten sich die mit der Elementarschule beschäftigten Patres mit Felbigers Normalmethode auseinanderzusetzen, deren Kernstück in der Verwen-

sonst geschah, nur immer einen Schüler nach dem andern aufsagen; sondern, dass er alle, welche einerley lernen, mehrentheils zugleich einerley vornehmen lässt, und daher die sämtlichen Schüler auf das, was er redet, fragt, oder anschreibt, aufmerksam zu machen und zu erhalten suchet».<sup>94</sup> Sowohl bei Felbiger als auch bei Krauer wird deutlich, dass die Ausbildung der Lehrpersonen vor allem in methodischem Unterricht bestand, dass also nicht eine neue «Schule» in Form eines Seminars für angehende Lehrpersonen eingerichtet werden sollte, sondern dass ganz im Gegenteil und in der Tradition der didaktisch-methodischen Ausführungen der bestehenden Schulordnungen die Verbesserung der Ausbildung von Lehrpersonen im Verfügungmachen einer «besseren», im Sinne von «einfacheren», «effizienteren» oder «wirksameren» Methode gesehen wurde. Dazu passte – dies zeigen auch die Antworten auf die Zürcher Schulumfrage 1771/1772 –, dass die Vorgesetzten mit der Qualität ihrer Lehrer in der Regel zufrieden waren, wobei sie deutlich zwischen methodischen Qualitäten und charakterlichen Eigenschaften unterschieden.<sup>95</sup>

In den ersten Dekaden des 19. Jahrhunderts wurde allerdings immer stärker betont, dass die Ausbildung der Lehrpersonen breiter abzustützen sei und nicht nur in der Verbesserung der didaktisch-methodischen Unterweisung bestehen könne; dies nicht zuletzt, weil sich die mit dem Stichwort «Methode» geweckten Erwartungen<sup>96</sup> nicht so einfach einlösen liessen. Unabhängig aber von der Frage, von wem, wie und wo die Lehrpersonen auszubilden waren, blieb die Überzeugung konstant, dass eine Lehrperson nicht nur über unterrichtspraktisches Handwerk zu verfügen habe, sondern auch «charakterlich gefestigt» sein solle. Schule halten war seit der Frühen Neuzeit und blieb bis weit ins 20. Jahrhundert hinein – zumindest im deutschsprachigen Kontext<sup>97</sup> – wesentlich auch eine erzieherische Arbeit.<sup>98</sup>

dung einheitlicher Schulbücher bestand. Dies ermöglichte es, den Einzelunterricht durch Klassenunterricht zu ersetzen, womit eine Effizienzsteigerung verbunden war. In den 1780er-Jahren veröffentlichte Krauer, der 1781 nach dem Tod Pfyffers die Leitung der Schule übernommen hatte, ein entsprechendes «Methodenbuch» (1786) sowie zahlreiche Lehrmittel (Estermann 1876, S. 107), die breite Verwendung fanden.

94 Krauer 1786, S. 7.

95 «Er hat Character, und Fähigkeiten ein brafner und nützlicher Schulmeister zuseyn» (Zürcher Schulumfrage 1771/1772, Antwort Kyburg auf Frage B.a.1).

96 Tröhler/Zurbuchen/Oelkers 2002.

97 Vgl. Horlacher 2020b.

98 Vgl. etwa den Zweckartikel des Zürcher Lehrplans von 1905, der fast das ganze 20. Jahrhundert in Kraft blieb. «Stoff und Methode und alle innern und äussern Einrichtungen des Schulbetriebes haben den Gesichtspunkten der Erziehung sich zu unterordnen.» (Erziehungsrat 1905, S. 2) Diese auch im Lehrplan gemachte Zuschreibung ist besonders interessant vor dem Hintergrund, dass nur zwei Jahre später, 1907, im eidgenössischen Zivilrecht die Erziehungsverantwortung explizit den Eltern zugesprochen wurde. Mit der im Lehrplan 21 verfolgten Kompetenzorientierung scheint die erzieherische Dimen-

### 3 Helvetische Schulreformen und die Schule des 19. Jahrhunderts

Diese vielen verschiedenen, während des 18. Jahrhunderts sichtbar gewordenen Diskussionen um Organisation, Inhalt, Struktur und Reform von Schule sollten nach der Helvetischen Revolution 1798 in den Augen der neuen helvetischen Regierung systematisiert und auf der Basis von Wissen neu formuliert und umgesetzt werden.<sup>99</sup> Als einer der ersten bildungspolitischen Schritte der neuen Regierung wurde am 24. Juli 1798 mittels einer Direktorialverordnung die Schule von der Kirche getrennt. Es wurden Erziehungsräte und Inspektoren eingesetzt, wodurch die Organisation von Schule erstmals schweizweit und einheitlich geregelt werden sollte. Darauf aufbauend präsentierte der helvetische Bildungsminister Philipp Albert Stapfer (1766–1840) am 25. Oktober 1798 dem Direktorium einen Gesetzesentwurf, mit dem die Volksschule reformiert werden sollte.<sup>100</sup> Er war in vier Teile gegliedert: Der erste Teil erläuterte die Notwendigkeit einer guten Bildungspolitik, der zweite regelte die Aufgaben und die Besoldung der Erziehungsräte und Lehrpersonen, der dritte war dem Unterricht gewidmet und der vierte Teil beschäftigte sich mit finanziellen Aspekten und mit der Schulaufsicht. Ein stark modifizierter Gesetzesentwurf wurde im November 1798 erstmals im Grossen Rat, einer der beiden Kammern des helvetischen Parlaments, verlesen und im Juli 1799 diskutiert, bevor am 19. November 1799 ein Entwurf an den Senat, die andere Kammer, überwiesen wurde, den diese am 2. Januar 1800 ablehnte. Als Folge dieses gescheiterten Gesetzgebungsprozesses wurde die Schulpolitik wieder zu einer Aufgabe der Kantone beziehungsweise der Stände.<sup>101</sup> Zeitgleich wurde von Stapfer die helvetische Schulumfrage lanciert<sup>102</sup> und die Einrichtung eines helvetischen Lehrerseminars geplant, zu dessen Leiter Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) ernannt wurde, nachdem der designierte Vorsteher, Stapfers Sekretär Johann Rudolf Fischer (1772–1800), überraschend verstorben war. Pestalozzi versprach, Lehrpersonen anhand seiner Methode für den Einsatz in den Volksschulen auszubilden sowie dazu passende Lehrmittel zu entwickeln, wofür er von der helvetischen Regierung ent-

sion weitgehend aus dem Lehrplan verschwunden zu sein, allerdings repräsentieren die zu erwerbenden Kompetenzen durchaus auch normative Vorstellungen, allerdings eher implizit, damit aber nicht weniger wirkmächtig (Horlacher 2018a).

99 Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung der zahlreichen helvetischen Umfragen Holenstein 2014.

100 Zum konzeptionellen Hintergrund der stapferschen Reformpolitik Osterwalder 2014.

101 Bütikofer 2006, S. 48–64.

102 Zur Rolle von Schulumfragen beziehungsweise statistischen Daten beim Aufbau der staatlichen Schule des 19. Jahrhunderts vgl. Horlacher/Alix/Boser Hofmann 2023.

sprechende Privilegien erhielt.<sup>103</sup> Pestalozzis Vorstellung von Lehrerbildung zielte allerdings nicht auf das Einüben eines konkreten methodischen Handwerks, sondern vielmehr auf die tiefgreifende Vertrautheit mit dem «Geist der Methode», den er – in Übereinstimmung mit einer Vielzahl von an der Reform der Lehrerbildung interessierten Personen – als grundlegend für den Lehrberuf ansah und der als «Persönlichkeitsbildung» zu einer eigentlichen Erfolgsgeschichte der Lehrerbildung werde sollte.<sup>104</sup> Trotz fehlender gesetzlicher Grundlage blieb die helvetische Regierung durchaus an einer Reform der Schule interessiert und unterstützte entsprechende Anliegen nicht nur ideell, sondern auch finanziell. Sie ermunterte zum Beispiel verschiedene Kantonsregierungen, Lehrer zur Ausbildung zu Pestalozzi zu schicken, und beteiligte sich an den dadurch entstehenden Kosten.<sup>105</sup>

Neben, mit und teilweise auch gegen Pestalozzi wird in den ersten Dekaden des 19. Jahrhunderts eine Vielzahl von Reformprojekten sichtbar, die sich auf den unterschiedlichsten Ebenen mit der Frage der Organisation von Schule und der Ausbildung der entsprechenden Lehrpersonen beschäftigten. In letzterer Absicht entstanden an verschiedenen Orten der Schweiz mehr oder weniger langlebige Projekte, die sowohl von privater als auch von offizieller Seite initiiert wurden und die auch als «Laboratorium» für die gesetzlich abgesicherten Seminare des 19. Jahrhunderts gesehen werden können. In Zürich etwa wurde 1806 mit dem «Riedtli» ein staatliches Lehrerweiterbildungsinstitut eingerichtet und in Bern 1807 mit dem Erlass der Instruktion für Normalanstalten die bisherige lokal organisierte Ausbildungspraxis legitimiert. In Sissach wurden ab 1810 in drei- bis sechsmonatigen Kursen insgesamt 42 Lehrer ausgebildet<sup>106</sup> und in Muttenz bei Basel zwischen 1824 und 1826 ein zweijähriger Lehrerbildungskurs angeboten.<sup>107</sup>

Auch in der Westschweiz wurden verschiedene Ausbildungsformen ausprobiert.<sup>108</sup> 1823 veröffentlichte beispielsweise der Pädagoge David Nicole für die Waadtländer Landschulen einen «Nouveau Guide de l'enseignement mutuel», eine detaillierte Handreichung zur Einrichtung einer Schule gemäss den Prinzipien des wechselseitigen Unterrichts.<sup>109</sup> Auch Antworten aus der

103 SBaP I, S. 377 f. Pestalozzi vermochte seinen Begriff der «Methode» auch in den europäischen Diskussionen erfolgreich als *die* Möglichkeit der Neuorganisation von Schule zu verbreiten (Horlacher 2013).

104 Zum Beispiel Metz 1996; Kühn 1996.

105 SBaP I, S. 401.

106 Martin 1986, S. 164.

107 Horlacher 2016.

108 Caluori/Horlacher 2017.

109 Nicole 1823. Beim wechselseitigen Unterricht unterrichten fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler die weniger Fortgeschrittenen, wobei sie von der Lehrperson begleitet

Stapfer-Enquête weisen darauf hin, dass sich die lokalen Behörden sehr wohl um die Ausbildung ihrer Lehrpersonen kümmerten, war doch bei über 500 Antworten davon die Rede, dass das Bestehen eines Examens Anstellungsvoraussetzung gewesen sei.<sup>110</sup>

In dieser Zeitspanne nach der Helvetischen Revolution (1798) beziehungsweise dem Ende der Mediation 1813 und vor der Regeneration (1830/31–1848), die als Restauration bezeichnet wird und die während langer Zeit als «verlorene» Epoche der (Bildungs-)Geschichte angesehen wurde, weil die revolutionären politischen und gesellschaftlichen Konzepte mehr oder weniger auf Eis gelegt waren, konkretisierten sich in zahlreichen, nicht koordinierten Schulversuchen Vorstellungen von Schule, die als Legitimation verschaffende «institutionelle Mythen»<sup>111</sup> das Bild von Schule prägen sollten. Diese «moderne» Schule<sup>112</sup> und die Schule des 18. Jahrhunderts unterscheiden sich sowohl organisatorisch als auch inhaltlich, sie unterscheiden sich aber vor allem in den Erwartungen, welche die jeweilige Gesellschaft mit Schule verbunden hatte. Schulgeschichte des 18. Jahrhunderts kann deshalb nicht als Vorgeschichte der modernen Volksschule verstanden werden, wenn die gesellschaftlichen Erwartungen des 18. Jahrhunderts an Schule nicht völlig ausser Acht gelassen werden sollen. Die Geschichte der Schule im Ancien Régime muss vielmehr als Teil eines lang andauernden Übergangsprozesses verstanden werden, der mehr durch Kontinuitäten als durch Brüche bestimmt war. Auch wenn die Schule des 18. Jahrhunderts bestimmte Aufgaben mit der Schule des 19. und 20. Jahrhunderts teilte, hatte sie doch mit deutlich anderen Voraussetzungen und Erwartungen umzugehen. Wenn diese kulturellen historischen Kontexte nicht berücksichtigt werden und die Geschichte von ihrem Ende her gewissermassen teleologisch gedacht und geschrieben wird, dann verpasst nicht nur die Schulgeschichte eine wesentliche Dimension ihrer Tradition. Konkrete Organisationsformen und gesellschaftliche Erwartungen und Vorstellungen sind nämlich weder ontologisch gegeben noch beliebig, sondern historisch bedingt und folgen vor allem einer bestimmten organisatorischen und ideologischen *grammar of schooling*,<sup>113</sup> die für das 18. Jahrhundert eine andere war als für das 21. Jahrhundert.

werden. Damit war das Versprechen verbunden, grosse Gruppen von Schülerinnen und Schülern relativ kostengünstig unterrichten zu können, vgl. Caruso 2010, S. 35–42.

110 Stapfer-Enquête 1799, Frage III.11.a: «Wer hat bisher den Schulmeister bestellt? Auf welche Weise?»

111 Meyer/Rowan 1977.

112 Zum Beispiel Crotti/Oelkers 2002; Tröhler/Hardegger 2008.

113 Tyack/Tobin 1994.

## Quellen

- Anleitung für die Landschulmeister. Zürich: Orell, Gessner, Füesslin, 1771.
- Bräker, Ulrich: Lebensgeschichte und natürliche Ebentheuer des Armen Mannes im Tockenburg. Zürich: Orell, Gessner, Füssli und Compagnie, 1789.
- Büel, Johannes: Entwurf zu einer zweckmässigen Einrichtung der Schule in Ramsen. [Schaffhausen]: s. n., 1790.
- Bütler, Placid: Eine Schulordnung aus der Fürstabtei St. Gallen vom Jahre 1761. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, 9 (1899), S. 172–174.
- [Canzley des Stands und Republik Zürich]: Erneuerte Schul-Ordnung für die Schulen der evangelisch-reformierten Kirchgemeinden im Landsfrieden. [Zürich]: s. n., 1779.
- Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich. Aus Hoch-Obrigkeithlichem Befehl zum Druck befördert. [Zürich]: s. n., 1778.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hg.): Lehrplan der Volksschule des Kantons vom 15. Februar 1905. Zürich: Erziehungsdirektion, 1905.
- Felbiger, Johann Ignaz von: Eigenschaften, Wissenschaften, und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um in den Trivialschulen der Städte und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben (1768). Fulda, Würzburg, Bamberg: Stahel, 1773.
- Krauer, Nivard: Methodenbuch für die Lehrer der Normal-, Stadt- und Landschulen in der Republik Solothurn. s. l.: s. n., 1786.
- [Moralische Gesellschaft]: Fragen über den Schul-Unterricht. [Zürich?]: s. n., 1771.
- Nicole, David: Nouveau Guide de l'enseignement mutuel. Lausanne: Henri Fischer, 1823.
- Ordonnances ecclésiastiques pour le Pays-de-Vaud. Bern: Imprimerie de Leurs Excellences, 1773.
- Satzungen den Land-Schulen / von den Obersten Schulherren der Statt Zürich fürgeschrieben. Zürich: s. n., 1684.
- SBaP I: Sämtliche Briefe an Pestalozzi. Bd. 1. Hg. von Horlacher, Rebekka; Tröhler, Daniel. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2009.
- Schulordnung: Der Stadt Basel Schulordnung. s. l.: s. n., 1766.
- Schul-Ordnung der Stadt Bern. Bern: Hoch-Oberkeitliche Druckerey, 1770.
- Stapfer-Enquête 1799, [www.stapferenquete.ch](http://www.stapferenquete.ch) (13. 8. 2024).
- Zürcher Schulumfrage 1771/1772, [www.archives-quickaccess.ch/search/3](http://www.archives-quickaccess.ch/search/3) (13. 8. 1924).

## Sekundärliteratur

- Aebi, Sara: Mädchenerziehung und Mission. Die Töchterpension der Herrnhuter Brüdergemeine in Montmirail im 18. Jahrhundert. Köln: Böhlau, 2016.
- Berner, Esther: Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln: Böhlau, 2010.

- Bloch Pfister, Alexandra: *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*. Zürich: Chronos, 2007.
- Bossard, Carl: *Bildungs- und Schulgeschichte von Stadt und Land Zug. Eine kulturgeschichtliche Darstellung der zugerischen Schulverhältnisse im Übergang vom Ancien Régime zur Moderne*. Zug: Zürcher, 1984.
- Brändli, Sebastian: *Der Staat als Lehrer. Die aargauische Volksschule des 19. Jahrhunderts als Konkretisierung der öffentlichen Schule liberaler Prägung*. In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo; Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hg.): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang, 1999, S. 39–71.
- Brühwiler, Ingrid: *Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014.
- Brühwiler, Ingrid: *Lehrerkurse, Lehrmittel und Lehrlings-Meisterverhältnisse – Pädagogik in den ersten Dekaden des 19. Jahrhunderts in der Schweiz*. In: Hoffmann-Ocon, Andreas; Horlacher, Rebekka (Hg.): *Pädagogik und pädagogisches Wissen. Ambitionen in und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen / Pedagogy and Educational Knowledge. Ambitions and Imaginations in Teacher Education*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, S. 55–70.
- Bruning, Jens: *Elementarschule*. In: Jaeger, Friedrich (Hg.): *Enzyklopädie der Neuzeit*. Version 2014, [http://dx.doi.org/10.1163/2352-0248\\_edn\\_a0889000](http://dx.doi.org/10.1163/2352-0248_edn_a0889000) (13. 8. 2024).
- Bruning, Jens; Lohmann, Ingrid; Nolte, Hans-Heinrich; Reichmuth, Stefan: *Schule*. In: Jaeger, Friedrich (Hg.): *Enzyklopädie der Neuzeit*. Version 2014, [https://doi.org/10.1163/2352-0248\\_edn\\_COM\\_346910](https://doi.org/10.1163/2352-0248_edn_COM_346910) (13. 8. 2024).
- Bütikofer, Anna: *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*. Bern: Haupt, 2006.
- Büttner, Peter: *Schreiben lehren um 1800*. Hannover: Wehrhahn, 2015.
- Caluori, Barbara; Horlacher, Rebekka: *Bildungsreform als Frage nach der «richtigen» Methode. Das Beispiel des Kantons Neuenburg im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts*. In: Göttlicher, Wilfried; Link, Jörg; Matthes, Eva (Hg.): *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018, S. 89–103.
- Caruso, Marcelo: *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010.
- Caspard, Pierre: *Pourquoi l'état s'est-il intéressé à l'éducation (1750–1830)?* In: Musée neuchâtelois. *Revue d'histoire régionale*, 1994, S. 93–105.
- Caspard, Pierre: *Le temps scolaire à l'époque moderne: économies et politiques villageoises Neuchâtel, XVII<sup>e</sup>–XIX<sup>e</sup> siècles*. In: Compère, Marie-Madeleine (Hg.): *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP, 1997, S. 209–254.
- Chartier, Roger; Julia, Dominique; Compère, Marie-Madeleine: *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris: Société d'éducation et d'enseignement supérieur, 1976.

- Compère, Marie-Madeleine (Hg.): *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Institut national de recherche pédagogique, 1997.
- Criblez, Lucien (Hg.): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt, 2008.
- Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo; Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hg.): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang, 1999.
- Crotti, Claudia: *Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang, 2005.
- Crotti, Claudia; Oelkers, Jürgen (Hg.): *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag, 2002.
- De Vincenti, Andrea: *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos, 2015.
- De Vincenti, Andrea: *Lesen und Schreiben an den Zürcher Landschulen der 1770er Jahre. Schulische Praktiken als Amalgame von diskursiver Norm, obrigkeitlicher Normsetzung und vor Ort konstruierten Schulvorstellungen*. In: Reh, Sabine; Wilde, Denise (Hg.): *Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, S. 107–120.
- Ecoles normales du canton de Vaud (Hg.): *Une école pour l'école. 150 ans d'Ecole normale dans le canton de Vaud*. [Lausanne]: Ecole normale, 1983.
- Edwards, Reginald: *Theory, History and Practice of Education: Fin de siècle and a new beginning*. In: *McGill Journal for Education*, 26, 3 (1991), S. 237–266.
- Egli, Roger: *Schulreform in der Praxis. Luzerner Landschullehrer und die St. Urbaner Normalmethode. Lizenziatsarbeit Universität Bern*, 2009.
- Ehrenpreis, Stefan: *Eine integrierte Erziehungs- und Schulgeschichte als neue Perspektive der europäischen Frühneuzeitforschung*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 16, 2 (2010), S. 91–95.
- Eigenmann, Ines: *Brachland für Bildung? Das Schulwesen in den Distrikten Frauenfeld und Tobel zur Zeit der Helvetik*. In: *Thurgauer Beiträge zur Geschichte*, 136 (1999), S. 113–128.
- Erne, Emil: *Die Schweizerischen Sozietäten. Lexikalische Darstellung der Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts in der Schweiz*. Zürich: Chronos, 1988.
- Estermann, Melchior: *Die Stiftsschule von Bero-Muenster*. Luzern: Räber, 1876.
- Flueler, Elisabeth: *Die Geschichte der Mädchenbildung in der Stadt Basel*. Basel: Helbing & Lichtenhahn, 1984.
- Fuchs, Markus: *Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015.
- Furet, François; Ozouf, Jacques: *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. 2 Bände. Paris: Éditions de Minuit, 1977.
- Gehring, Ortrun: *Johannes Büel, Schullehrer, Schulinspektor und Hofrat*. In: *Historischer Verein des Kantons Schaffhausen (Hg.): Schaffhauser Biographien*.

- Bd. I. Schaffhausen: Historischer Verein des Kantons Schaffhausen, 1956, S. 145–151.
- Godenzi, Luca: Das erste staatliche Lehrerweiterbildungsinstitut im Kanton Zürich 1806–1808: Eine erfolgreiche Kurzgeschichte. In: Göhlich, Michael; Hopf, Caroline; Tröhler, Daniel (Hg.): *Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 227–235.
- Godenzi, Luca: Das Zürcher Privatschulwesen (1800–1820). In: *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 2, 2 (2012), S. 176–192.
- Grandière, Marcel: *La formation des maîtres en France, 1792–1914*. Lyon: INRP, 2006.
- Greyerz, Kaspar von; Bischof, Franz Xaver: Konfessionalismus. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*. Bd. 7. Basel: Schwabe, 2007, S. 348–350.
- Hammerstein, Notker; Herrmann, Ulrich (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: Beck, 2005.
- Helpfenberger, Marianne: Die Berner (Normal-)Lehrer zwischen 1807 und 1820 – eine verschwundene Profession. In: Tröhler, Daniel (Hg.): *Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, S. 127–145.
- Holenstein, André: Sozialdisziplinierung. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*. Bd. 11. Basel: Schwabe, 2011, S. 644–645.
- Holenstein, André: Reform und Rationalität. Die Enquêtes in der Wissens- und Verwaltungsgeschichte der Helvetischen Republik. In: Tröhler, Daniel (Hg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014, S. 13–32.
- Horlacher, Rebekka: Standardisierung durch Vorbilder? Das Beispiel Pestalozzi. In: *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 3, 1 (2013), S. 20–35.
- Horlacher, Rebekka: The potential and pitfalls of editions in educational contexts. In: *Encounters*, 15 (2014a), S. 63–80.
- Horlacher, Rebekka: Pestalozzi und die Lehrer um 1800. In: Tröhler, Daniel (Hg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014b, S. 135–148.
- Horlacher, Rebekka: Lehrerbildung als moralisches Unternehmen. Das Seminar Muttenz. In: Hoffmann-Ocon, Andreas; Horlacher, Rebekka (Hg.): *Pädagogik und pädagogisches Wissen. Ambitionen in und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen / Pedagogy and Educational Knowledge. Ambitions and Imaginations in Teacher Education*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, S. 35–54.
- Horlacher, Rebekka: The Same but Different. The German *Lehrplan* and Curriculum. In: *Journal of Curriculum Studies*, 50, 1 (2018a), S. 1–16.

- Horlacher, Rebekka: Kulturelle Erwartungen, Schule und Curriculum. Das Beispiel des Religionsunterrichts an Solothurner Schulen um 1800. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte, 68, 3 (2018b), S. 437–458.
- Horlacher, Rebekka: Fehler- und Strafpraktiken am Ende der Frühen Neuzeit am Beispiel von Schule und Unterricht in der Deutschschweiz. In: Hoffmann-Ocon, Andreas; De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert (Hg.): Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld: transcript, 2020a, S. 243–268.
- Horlacher, Rebekka: Teachers and teaching. In: Tröhler, Daniel (Hg.): A Cultural History of Education in the Age of Enlightenment. Bd. 4. London: Bloomsbury 2020b, S. 131–145.
- Horlacher, Rebekka; Alix, Sébastien A.; Boser Hofmann, Lukas: Nation-building by education statistics and data: a comparative perspective on school surveys in Switzerland, France, and Scotland. In: Tröhler, Daniel (Hg.): Education, Curriculum and Nation-Building. Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism. Milton: Routledge, 2023, S. 55–76.
- Houston, Robert A.: Literacy in Early Modern Europe. Culture and Education 1500–1800. London: Longman, 1988.
- Hunziker, Otto: Geschichte der schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart. 3 Bände. Zürich: s. n., 1881/82.
- Im Hof, Ulrich; Capitani, François de: Die Helvetische Gesellschaft. Spätaufklärung und Vorrevolution in der Schweiz. Frauenfeld, Stuttgart: Huber, 1983.
- Jenzer, Carlo: Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen. Bern: Lang, 1998.
- Kemnitz, Heidemarie: Ein «deutscher Blick» auf die Schulgeschichte der deutschsprachigen Schweiz im 19. Jahrhundert. In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo; Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 1999, S. 405–426.
- Klinger, Kerrin: Zwischen Gelehrtenwissen und handwerklicher Praxis. Zum mathematischen Unterricht in Weimar um 1800. Paderborn: Fink, 2014.
- Klinke, Willibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798–1803). Zürich: Leemann & Co., 1907.
- Kühn, Heidemarie: «Sie wollen ihn feiern, doch sie kennen ihn nicht» – Die Berliner Lehrerschaft und Pestalozzi in der Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Hager, Fritz-Peter; Tröhler, Daniel (Hg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Bern: Haupt, 1996, S. 449–461.
- Kühn, Sebastian: Wie man gelehrt wird – Bildungsmöglichkeiten von Kindern in Gelehrtenhaushalten der Frühen Neuzeit am Beispiel der Familie Kirch. In:

- Bildungsgeschichte. *International Journal for the Historiography of Education*, 2, 1 (2012), S. 51–72.
- Landolt, Hermann: *Die Schule der Helvetik im Kanton Linth 1798–1803 und ihre Grundlagen im 18. Jahrhundert*. Zürich: Juris, 1973.
- Lundgreen, Peter: *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1: 1770–1918*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1980.
- Mantel, Alfred: *Die zürcherische Volksschule vor dem Ustertag*. In: *Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hg.): Die zürcherischen Schulen seit der Regeneration. Festschrift zur Jahrhundertfeier. Bd. 1: Volksschule und Lehrerbildung 1832–1932*. Zürich: Erziehungsdirektion, 1933, S. 39–99.
- Martin, Ernst: *Johann Heinrich Pestalozzi und die alte Landschaft Basel. Zur Wirkungsgeschichte der pestalozzischen Pädagogik*. Liestal: Kantonale Schul- und Büromaterialverwaltung, 1986.
- Melton, James Van Horn: *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Messerli, Alfred: *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz*. Tübingen: Niemeyer, 2002.
- Messerli, Alfred: *Volkskalender als Lesestoff von Kindern und Jugendlichen: Eine Schweizer Fallstudie aus der Zeit zwischen Aufklärung und früher Moderne*. In: *Mix, York-Gothart (Hg.): Der Kalender als Fibel des Alltagswissens*. Tübingen: Niemeyer, 2005, S. 189–212.
- Metz, Peter: *«Ueber die wahre Nachfolge Pestalozzi's» – Seminardirektor Zuberbühler (1809–1868) als rezeptionsgeschichtliches Fallbeispiel*. In: *Hager, Fritz-Peter; Tröhler, Daniel (Hg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte*. Bern: Haupt, 1996, S. 407–421.
- Meyer, John W.; Rowan, Brian: *Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony*. In: *American Journal of Sociology*, 83, 2 (1977), S. 340–363.
- Montandon, Jens: *Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Schulumfrage von 1806*. Nordhausen: Bautz, 2011.
- Montandon, Jens: *Die Organisation von Schule aus konfessioneller Perspektive*. In: *Tröhler, Daniel (Hg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014, S. 89–102.
- Mösch, Johann: *Die solothurnische Volksschule vor 1830*. 4 Bände. Solothurn: Gassmann, 1910–1918.
- Naas, Marcel: *Didaktische Konstruktion des Kindes in Schweizer Kinderbibeln*. Zürich, Bern, Luzern (1800–1850). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012.
- Neugebauer, Wolfgang: *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*. Berlin: De Gruyter, 1985.

- Neugebauer, Wolfgang: Niedere Schulen und Realschulen. In: Hammerstein, Notker; Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: Beck, 2005, S. 213–261.
- Neugebauer, Wolfgang: Kultureller Lokalismus und schulische Praxis. Katholisches und protestantisches Elementarschulwesen besonders im 17. und 18. Jahrhundert in Mitteleuropa. In: Hartmann, Peter Claus (Hg.): Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Lang, 2006, S. 385–408.
- Oelkers, Jürgen; Tröhler, Daniel: Pädagogik. In: Holzhey, Helmut; Mudroch, Vilem (Hg.): Grundriss der Geschichte der Philosophie. Bd. 5/1–2: Die Philosophie des 18. Jahrhunderts. Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation. Schweiz. Nord- und Osteuropa. Basel: Schwabe, 2014, S. 764–795.
- Osterwalder, Fritz: L'histoire préliminaire des conceptions libérales de l'éducation en Suisse pendant l'Ancien Régime. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 20, 3 (1999), S. 320–331.
- Osterwalder, Fritz: Volksschule – internationaler Diskurs und nationale Kontexte vor Rochow und Pestalozzi. In: Schmitt, Hanno; Horlacher, Rebekka; Tröhler, Daniel (Hg.): Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich. Bern: Haupt, 2007, S. 10–31.
- Osterwalder, Fritz: Der Helvetische Bildungsplan – eine kühne Strategie oder ein schwieriger Kompromiss? In: Tröhler, Daniel (Hg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014, S. 231–247.
- Panchaud, Georges: Les écoles vaudoises à la fin du régime Bernois. Lausanne: Librairie de l'université, 1952.
- Pietzko, Nadine: Lehrmittellandschaften um 1800. In: Tröhler, Daniel (Hg.): Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, S. 83–102.
- Reinhard, Wolfgang: Sozialdisziplinierung – Konfessionalisierung – Modernisierung. Ein historiographischer Diskurs. In: Boskovska, Nada (Hg.): Die Frühe Neuzeit in der Geschichtswissenschaft. Forschungstendenzen und Forschungserträge. Paderborn: Schöningh, 1997, S. 39–55.
- Rosenmund, Moritz: Volksbildung als Verzichtleistung: Annäherung an die politische Ökonomie des Zürcher Landschulwesens im 18. Jahrhundert. In: Tröhler, Daniel; Schwab, Andrea (Hg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006, S. 51–63.
- Ruloff, Michael: Konkurrenz, Eifersucht und Schulbesuch um 1800. In: Tröhler, Daniel (Hg.): Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, S. 49–60.

- Ruloff, Michael: Schule und Gesellschaft um 1800. Schulbesuch in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2017.
- Rutz, Andreas (Hg.): Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). Köln: Böhlau, 2010.
- Scandola, Pietro: Von der Standesschule zur Staatsschule. Die Entwicklung des Schulwesens in der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1750–1830 am Beispiel der Kantone Bern und Zürich. In: Schmale, Wolfgang; Dodde, Nan L. (Hg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum: Winkler, 1991, S. 581–625.
- Schmale, Wolfgang: Allgemeine Einleitung: Revolution des Wissens? Versuch eines Problemaufrisses über Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung. In: Schmale, Wolfgang; Dodde, Nan L. (Hg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum: Winkler, 1991, S. 1–46.
- Schmidt, Heinrich Richard: Schweizer Elementarschulen im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt. In: Crotti, Claudia; Gonon, Philipp; Herzog, Walter (Hg.): Pädagogik und Politik. Bern: Haupt, 2007, S. 31–52.
- Schmidt, Heinrich Richard: Volksbildung in Mitteleuropa im Spiegel der Stapferschen Enquête von 1799. In: Schmitt, Hanno; Böning, Holger; Grelling, Werner; Siegert, Reinhart (Hg.): Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung. Bremen: Edition Lumières, 2011, S. 19–42.
- Schmidt, Heinrich Richard: Bildungsvorsprung des Schweizer Katholizismus um 1800? In: Roca, René (Hg.): Katholizismus und moderne Schweiz. Basel: Schwabe, 2016, S. 81–94.
- Schmidt, Heinrich Richard; Egger, Michael: Alphabetisierung, Schulbesuch und Lektüre im Kontext dörflicher ökonomischer Strukturen des Kantons Zürich vor 1800. In: Ebert, Jochen; Trossbach, Werner (Hg.): Dörfliche Erwerbs- und Nutzungsorientierungen (Mitte 17. bis Anfang 19. Jahrhundert). Bausteine zu einem überregionalen Vergleich. Kassel: University Press, 2016, S. 99–127.
- Schmidt, Heinrich Richard; Messerli, Alfred; Osterwalder, Fritz; Tröhler, Daniel (Hg.): Die Stapfer-Enquête. Edition der Helvetischen Schulumfrage von 1799. Bern 2015, [www.stapferenquete.ch](http://www.stapferenquete.ch) (13. 8. 2024).
- Schwab, Andrea: Wissen, um zu handeln – Handeln, um zu wissen. Die Zürcher Schulumfrage 1771/72 in ihren Kontexten. In: Tröhler, Daniel; Schwab, Andrea (Hg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006, S. 31–50.
- Snell, Ludwig: Geist der neuen Volksschule in der Schweiz, nebst den Hoffnungen, welche der Menschen- und Vaterlandsfreund daraus schöpft. St. Gallen: Wartmann, 1840.

- Stadler, Hans: Schulwesen. Mittelalter und frühe Neuzeit. In: Historisches Lexikon der Schweiz, Version vom 21. 11. 2012, [www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10396.php](http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10396.php).
- Stone, Lawrence (Hg.): *Schooling and Society. Studies in the History of Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976.
- Suter, Alois: Bücher in der «Werkstatt Gottes». Zürcher Lehrmittel vor der Gründung des Lehrmittelverlages 1851. In: Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen (Hg.): *Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts*. Zürich: Pestalozzianum, 2001, S. 74–93.
- Tosato-Rigo, Danièle: *Paroles de témoins. Vers une pluralisation du récit historique*. In: *Encounters on Education*, 15 (2014), S. 137–159.
- Tröhler, Daniel: Schulgeschichte und Historische Bildungsforschung. Methodologische Überlegungen zu einem vernachlässigten Genre pädagogischer Historiographie. In: Tröhler, Daniel; Schwab, Andrea (Hg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006, S. 65–93.
- Tröhler, Daniel: *The Educationalization of the Modern World: Progress, Passion, and the Protestant Promise of Education (2008)*. In: Tröhler, Daniel: *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York: Routledge, 2011, S. 21–36.
- Tröhler, Daniel (Hg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014.
- Tröhler, Daniel (Hg.): *Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016a.
- Tröhler, Daniel: *Schulfächer und Lehrpläne der Schweizer Volksschule um 1800*. In: Tröhler, Daniel (Hg.): *Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016b, S. 61–82.
- Tröhler, Daniel; Hardegger, Urs (Hg.): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2008.
- Tröhler, Daniel; Schwab, Andrea (Hg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006.
- Tröhler, Daniel; Zurbuchen, Simone; Oelkers, Jürgen (Hg.): *Der historische Kontext von Pestalozzis «Methode»*. Bern: Haupt, 2002.
- Tyack, David; Tobin, William: *The «Grammar» of Schooling. Why Has It Been So Hard to Change?* In: *American Educational Research Journal*, 31, 3 (1994), S. 453–479.
- Voerke, Elise: *Kinderstuben. Kinder in stadtbürgerlichen Haushalten der Stadt Basel (1750–1830)*. Dissertation Universität Basel, 2023.
- Vogel, Friedrich: *Memorabilia Tigurina oder Chronik der Denkwürdigkeiten der Stadt und Landschaft Zürich*. Zürich: Verfasser/Höhr, 1841.

- Wicki, Hans: Zur Geschichte der Zisterzienserabtei St. Urban im 18. und 19. Jahrhundert 1700–1848. In: *Der Geschichtsfreund. Mitteilungen des Historischen Vereins Zentralschweiz*, 121 (1968), S. 64–228.
- Winandy, Jil: *National and Religious Ideologies in the Construction of Educational Historiography. The Case of Felbiger and the Normal Method in Nineteenth Century Teacher Education*. New York, London: Routledge, 2022.
- Zingg, Eduard: *Das Schulwesen auf der Landschaft Basel nach den amtlichen Berichten an das Erziehungs-Comité vom März 1798*. Liestal: Lüdlin, 1898.



# Der Auf- und Ausbau der modernen Volksschule

MARIANNE HELFENBERGER, KARIN MANZ

Der Übergang von einem ständisch organisierten Schulsystem im Ancien Régime<sup>1</sup> zu einer modernen Volksschule für alle begann in konkreter Umsetzung in den meisten Kantonen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts und in enger Verknüpfung mit der staatspolitischen Entwicklung eines jeden Kantons. Gemeinsam war die Idee einer «Volks-Schule», also einer Schule für alle als bildungsfähig angesehenen Kinder mit einer Mindestdauer der Beschulung und mit gleichen Inhalten für alle. Aus heutigem Bildungsverständnis dabei von einer Standardisierung – sowohl bezüglich Beschulungszeit als auch schulischen Wissens – sprechen zu wollen, wäre aber nicht angemessen; zu unterschiedlich wurde die Idee Volksschule ausgelegt und umgesetzt. Zentrale Denkfigur für die Gestaltung einer solchen Schule waren ein aufgeklärtes Volk und, damit verbunden, mannigfaltige gesellschaftliche Erwartungen an die Institution Schule. Die entstehende liberale Gesellschaftsordnung machte es notwendig – so das Verständnis der damals politisch dominierenden, liberalen Mehrheit –, dass jeder Bürger unter anderem über eine gewisse Grundbildung verfügte, um seinen Bürgerpflichten nachkommen zu können.

Die moderne Idee einer Schule *des* Volkes und *für* das Volk führte zu Bildungsaspirationen; folglich wurden vermitteltes Schulwissen und Öffentlichkeit verstärkt in einen diskursiven Zusammenhang gesetzt.<sup>2</sup> Die Neuschaffung einer staatlichen, das heisst kantonal gesetzlich geregelten Schule in Abgrenzung zur früheren, mehrheitlich kirchlich organisierten und kontrollierten Bildung erforderte die Einbindung der Gemeinden als politische Körperschaften, damit einer über Jahrhunderte aufgebauten, starken Tradition der Gemeindeautonomie. Im Bereich der Schulaufsicht begann die Öffentlichkeit mehr und mehr mitzubestimmen: Entscheide hinsichtlich der Finanzierung und Ausstattung von Schule, aber auch hinsichtlich der Personalwahlen wurden in den Gemeinden gefällt, aber der Kreis der Mitbestimmenden vergrösserte sich im 19. Jahrhundert.<sup>3</sup> Die Einbindung einer staatlichen Institution Schule ins Gemeinwesen hatte teilweise langjährige Abgrenzungsprozesse gegenüber der Institution Kirche zur Folge. Die kirchlichen Organisa-

1 Siehe den Beitrag von Rebekka Horlacher in diesem Band.

2 Vgl. hierzu den in der französischen Sprache verwendeten Begriff *état enseignant*.

3 Brühwiler 2016.

tionen, aber auch das kirchliche Bildungspersonal überliessen das Terrain nicht ohne Widerstände einer laizistischen Öffentlichkeit.

Der Aufbau der modernen Volksschule war geprägt von strukturellen, teilweise parallel verlaufenden Entwicklungen: von Verstaatlichungs- und von Professionalisierungsprozessen.<sup>4</sup> Sichtbar wird dies insbesondere bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber auch bei den entstehenden schulgeseundheitlichen Institutionen wie Schulärzten und -zahnärzten, bei weiteren Experten etwa aus Wirtschaft und Architektur für Schulmobiliar oder Schulhausbauten. Die Mitsprache von neuen Akteuren im Schulfeld hatte Auswirkungen auf die operative Arbeit innerhalb der Schule, auf das gesamte Schulsystem und auf Aufsicht und Steuerung.

Der Auftrag der Volksschule,<sup>5</sup> alle Kinder – unabhängig von ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder ihrer Fähigkeiten – zu beschulen, führte im Laufe des 19. Jahrhunderts dazu, das einzelne Kind stärker in den Blick zu nehmen. Die Jahrgangsklasse wurde dabei schweizweit zum Ideal. Insbesondere im städtischen Raum, wo es galt, grosse Massen von Kindern zu beschulen, wurden spezifische Spezialklassen für Kinder mit körperlichen Behinderungen und Lernschwierigkeiten gegründet, die auf homogenere Lerngruppen (Regelklassen) zielten. Die medizinische und pädagogische Kategorisierung von Schulkindern (in Bezug auf Gesundheit und Intelligenz, später auch auf Herkunft oder Bildungsschicht der Eltern) führte zu einem segregierten Schulsystem.

Wir vertreten in diesem Beitrag die These, dass Verrechtlichungs- und Kantonalisierungsprozesse<sup>6</sup> sowie pädagogische Diskurse über Gleichheit und Einheitlichkeit keineswegs zu einer Standardisierung von Schule, sondern primär zur Standardisierung von Diskursen und Erwartungen führten. Denn einheitlich war das föderalistische Schweizer Schulsystem nie. Einheitlichkeit in der Vielfalt ist ein bildungspolitisch gewolltes und bis heute gültiges Ideal. Doch weder der Bildungsartikel (BV 1874) noch die Gründung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hatten unmittelbare vereinheitlichende Auswirkungen. Bis in die 1960er-Jahre erfolgte eine je innerkantonale Harmonisierung von Schulstrukturen und schulischer Wissensdefinition. Erst die Diskussionen um das Schulkonkordat von 1970<sup>7</sup> hatten im Volksschulbereich strukturelle Angleichungen zur Folge. Einen Diskurs

4 Siehe den Beitrag von Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez und Valérie Lussi Borer in diesem Band.

5 Manz/Criblez 2011.

6 Beispielsweise hinsichtlich der Standardisierung von Inhalten und Methoden (über Lehrpläne, Lehrmittel, Lehrerbildung etc.).

7 Manz 2011.

über Einheitlichkeit gab es hingegen schon: Einheitlichkeit, wenn auch auf verschiedenen Ebenen gedacht – Unterrichtsmethode oder -inhalte, «Gesinnung» oder als schulorganisatorisches Konzept etc. –, war immer ein Thema und diente als Zukunftsvision und der Legitimation von Reformen.

Das vorliegende Kapitel beginnt mit einem Abschnitt zur Verrechtlichung und Institutionalisierung der Volksschule, in dem das Schulobligatorium und die Schulstrukturen zur Sprache kommen. Diese Ausführungen stellen den rechtlichen Rahmen der Volksschule vor und thematisieren gleichzeitig die Kontextfaktoren der untersuchten Perioden. Die Darstellung der Behörden und ihre Tätigkeit am Beispiel des Schulhausbaus zeigt zweitens auf, wie die moderne Schule neu organisiert und kontrolliert wurde. Im dritten Abschnitt werden die verhandelten Inhalte, Fächer- und Wissensstrukturen der Volksschule sowie die Schulmaterialien diskutiert. Abschliessend reflektieren wir die Verflechtung der diskutierten Bereiche.

## 1 Verrechtlichung und Institutionalisierung der Volksschule

Mit dem Ende des Ancien Régime intensivierte sich der als Verrechtlichung bezeichnete «Prozess der Unterstellung des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Handelns unter das Recht und die staatliche Justiz».<sup>8</sup> In der Schweiz verlief die allgemeine Verrechtlichung langsam; Grund dafür war die schwach ausgebildete Staatlichkeit der Eidgenossenschaft. Die Kantone hatten jedoch in unterschiedlichen Tempi und Ausprägungen Staatlichkeit auf- und ausgebaut. Im Bildungsbereich diente Verrechtlichung der Konsens- und Kompromissbildung zwischen kirchlichen und laizistischen Akteuren sowie zwischen Gemeinden und Kantonen, wobei sich die beiden Ausrichtungen durchaus überschneiden konnten. Dies führte im 19. Jahrhundert zu einer starken Zunahme der Rechtsnormen im Bildungsbereich und zur Eingliederung der Schulen in die modernen staatsrechtlichen Strukturen der Kantone.<sup>9</sup> Zwischen 1800 und 1840 haben etliche Kantone eine Reihe von Gesetzen und Dekreten zu Teilaspekten des Schulwesens erlassen. In den meisten Fällen geht es um die rechtliche Ordnung der Kompetenzen der Akteure wie die Schaffung neuer Aufsichtsinstanzen, die Definitionsmacht über Lehrpläne und Lehrmittel und die Zuweisung von Verantwortungen hinsichtlich des Schulbesuchs und der Lehrergehalte. Auch handelt es sich in der Regel nicht um Gesetze für den ganzen Kanton, sondern zum Bei-

<sup>8</sup> Opitz 2017.

<sup>9</sup> Siehe den Beitrag von Rebekka Horlacher in diesem Band.

spiel für Landschulen, für spezifische Gemeinden (Baselland) oder Bezirke (Fribourg), katholische (St. Gallen, Fribourg) oder protestantische Gemeinden (Glarus).<sup>10</sup> Ab den 1830er-Jahren haben die Kantone sukzessive Gesetze erlassen, die zunehmend komplexer, umfassender und für alle Schulen eines Kantons bestimmt waren. Für die jeweiligen Kompetenzen im Bildungsbereich wurden unterschiedliche Lösungen vorgeschlagen und durchgesetzt, die eigene Dynamiken entfalteten.<sup>11</sup>

Vier Deutschschweizer Kantone dienen hier der Illustration von Staatlichkeit und Schule mit unterschiedlichem Grad an Föderalismus oder Zentralismus und unterschiedlichen Zuweisungen von Definitionsmacht und Regelungsberechtigung im Schulbereich innerhalb eines Kantons. Der Kanton Aargau übertrug 1805 die Schulaufgabe zunächst hauptsächlich den Gemeinden. Dies änderte sich mit der Verfassung von 1831 zugunsten des Kantons, der dann 1835 ein Schulgesetz erliess. In Zürich verlief der allgemeine Verrechtlichungsprozess schneller; dort wurde erwartet, dass Rechtsnormen nicht nur geltende Praxen juristisch festhalten, sondern prospektiv und direktiv der Zukunftsgestaltung dienen sollten.<sup>12</sup> Tatsächlich bestätigte das Zürcher Schulgesetz von 1832 teilweise bisherige Praktiken und berücksichtigte durchaus Anregungen und Wünsche lokaler Autoritäten;<sup>13</sup> gleichzeitig enthielt es neue Normen, die sich «oft nur teilweise oder auch gar nicht in den lokalen Praktiken abbildeten».<sup>14</sup> Neu waren der Einschluss der im ausgehenden 18. Jahrhundert diskutierten liberalen Bildungsprogrammatis, die zentralistische Struktur mit dem Erziehungsrat an der Spitze des Volksschulwesens und der Anspruch auf eine öffentlich kontrollierte Schule.<sup>15</sup> Der Kanton Bern implementierte mit dem Schulgesetz von 1835 ein staatliches Direktorialssystem, das mindestens bis in die 1870er-Jahre den regierenden Parteien und ihrer Politik deutlich unterworfen war.<sup>16</sup> In Graubünden waren die Gemeinden bis zur Einführung des Erziehungsrats im Jahr 1838 autonom und souverän im Schulbereich und die Schulen wurden von konfessionellen Vereinen getragen und finanziert. In kleinen Schritten nahmen die Kompetenzen des Erziehungsrats zu, die 1873 begonnene Arbeit an einem neuen kantonalen Schulgesetz dauerte bis 1901, als das Gesetz deutlich nach der Bundesverfassung erlassen wurde.<sup>17</sup> Anders

10 Gesetz 1839; Schulordnung 1826; Verordnung 1823; Schulordnung 1838; Neue Schulordnung 1834; Schulordnung 1835.

11 Siehe den Beitrag von Karin Manz und Ingrid Brühwiler in diesem Band.

12 Hirzel 1829, S. 9.

13 Helfenberger 2013.

14 De Vincenti 2015, S. 283.

15 Gesetz 1832; Osterwalder 2000.

16 Criblez 1992; Gränicher 2006, S. 133.

17 Marti-Müller 2007.

als Bern, Zürich und Aargau gab sich Graubünden eine klar föderalistischere Struktur auch im Bildungswesen.

Die Beispiele der vier Kantone zeigen, wie unterschiedlich die innerkantonale Staatlichkeit verhandelt und die Schulbehörden legitimiert wurden. Diese Differenzen wirkten sich auf die jeweiligen Definitionen der Schulpflicht, der Behördenstruktur, des Zwecks der Schule, des Schulwissens und der Struktur des Schulsystems aus.

### ***Das Schulobligatorium: Von der Angebots- zur Nutzungspflicht***

Die Annahmen, dass die Forderung nach dem Obligatorium seit der Helvetik verallgemeinert wurde und dass das Obligatorium und die Schule im Allgemeinen zur Etablierung der Demokratie beitragen sollten und beigetragen haben,<sup>18</sup> sind inzwischen durch diverse Studien differenziert worden.<sup>19</sup> Aus dem «regelmässigen» Schulbesuch um 1800 wurde mit der Erfassung der Schulpräsenz und den veränderten Erwartungen an die Schule ein Absenzenproblem,<sup>20</sup> dem man im 19. Jahrhundert mit der Regelung der Schuldauer und der Verteilung der Schulstunden unter der Woche und im Jahr zu begegnen versuchte.<sup>21</sup> Das legitimierte nicht nur die gesetzliche Einführung der Schulpflicht, sondern auch repressive Massnahmen zu ihrer Durchsetzung.<sup>22</sup> Diese Massnahmen waren vielfältig, einfallsreich und bewegten sich zwischen sanfter Überzeugungsarbeit und harten Strafen, der Beeinflussung der Eltern von der Kanzel sowie Geld- und Gefängnisstrafen.<sup>23</sup>

Der regelmässige Schulbesuch, der nur aus genau festgelegten und streng selektiven Gründen in spezifischen Situationen ausfallen darf, konnte als Schulobligatorium, Schulpflicht oder Schulzwang verstanden werden.<sup>24</sup> Die Schulpflicht wurde dort als Zwang wahrgenommen, wo sie mit den Bedürfnissen von Eltern, Kinder in der häuslichen Subsistenzwirtschaft einzusetzen, kollidierte. Fabrikarbeiter und Fabrikherren sahen sich in ihrer individuellen Entscheidungs- und Handlungsfreiheit gleichermassen eingeschränkt.<sup>25</sup>

18 Criblez/Hofstetter/Jenzer/Magnin 1999; Osterwalder 2010.

19 Montandon 2011; Ruloff 2016a, S. 49–60; Ruloff 2016b.

20 De Vincenti 2015.

21 Bloch 1999, S. 130.

22 Brändli 1999, S. 51.

23 Omlin 1999, S. 101.

24 Annen (2005, S. 28) unterscheidet die Begriffe semantisch so: «Obligatorium» verweise auf das Gesetz als Instrument des Staates, um möglichst alle Kinder zu erreichen. Die «Schulpflicht» übertrage die Verantwortung dem Individuum. Und «Schulzwang» verweise auf das individuelle Erleben von Eltern und Kindern, die sich in ihren Freiheitsrechten eingeschränkt fühlen.

25 Braun 1999, S. 112 f.

Die liberalen Gesetze zwischen Regeneration und 1874 machten aus der Pflicht der Gemeinden beziehungsweise des Staates früherer kantonaler oder lokaler Schulordnungen, das Schulangebot sicherzustellen, schrittweise auch eine individuelle Pflicht des Kindes. Die Dauer des Schulbesuchs und die Anzahl Unterrichtsstunden variierten stark bis ins 20. Jahrhundert.<sup>26</sup> Der Kanton Aargau beispielsweise gestattete den Gemeinden bis 1865 eine flexible Handhabung der Verteilung des Unterrichts über das Jahr und berücksichtigte so die Interessen namentlich der ländlichen Bevölkerung. Der sogenannte Schulabsentismus war ein ständiges Thema in den Schulbehörden bis weit in die 1920er-Jahre. Die kantonalen Rechenschaftsberichte zum Schulwesen ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zeugen mit tabellarischen Übersichten von Absenzen und den Eltern erteilten Strafen davon.<sup>27</sup>

So unterschiedlich die Auslegung der Schulpflicht und die Massnahmen gegen den Absentismus waren, so unterschiedlich fallen auch die Erklärungen dazu aus. In einigen Kantonen sei die Durchsetzung der Schulpflicht dem Gesetz voraus, in anderen sei das Gesetz nicht wirksam genug gewesen.<sup>28</sup> Im Wallis seien Verstaatlichungsmassnahmen und Eliten machtlos gegenüber der von schwierigen Bedingungen geprägten Bevölkerung gewesen.<sup>29</sup> Die Beispiele zeigen Folgendes: Die unterschiedlichen Verständnisse von Schulpflicht oder Schulobligatorium, deren juristische Verankerungen, die Massnahmen zu ihrer Durchsetzung und die dabei wahrgenommenen Schwierigkeiten zeugen von einem unterschiedlichen Grad an Bekenntnis zu individuellen Rechten (wie namentlich Rechtsgleichheit) und Bürgerpflichten, von Aushandlung über das Verständnis von Staatlichkeit und verschiedenen Verhältnissen zwischen Kanton und Gemeinden.

Die programmatische Verbindung der Volksschule mit der politischen Neuorientierung der Schweiz im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts und die Bildungsreformen, die zum Aufbau der Volksschule als Basis der modernen Schweizer Demokratie führen sollten, gehören zum Selbstverständnis der Schweiz. Demnach sei der Zweck der Schule staatspolitisch definiert und liege in der Vorbereitung der Stimmbürger auf die Ausübung ihrer politischen Rechte.<sup>30</sup> Gesamtschweizerisch gesehen war dies realpolitisch allerdings nicht selbstverständlich. In der Zeit vor der Revision der Bundesverfassung 1874 wurde die diskursive Verbindung von allgemeinem Stimm- und Wahlrecht

26 Trotz Lehrplan 21 variieren bis heute die Unterrichtszeiten in den Kantonen, vgl. beispielsweise D-EDK (2014). Fachbericht Studententafel, [www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/fachbericht\\_studententafel\\_v1-1\\_2014.pdf](http://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/fachbericht_studententafel_v1-1_2014.pdf).

27 Beispielsweise für den Kanton Aargau Manz/Nägeli/Criblez 2015.

28 Criblez/Hofstetter/Jenzer/Magnin 1999.

29 Périsset Bagnoud 1999, S. 175–193.

30 Bütikofer 2006.

und der flächendeckenden Vermittlung von nützlichem und empirischem Wissen zugunsten der selbstständigen, auf rationalen Entscheiden basierenden politischen Partizipation und einer gebildeten öffentlichen Meinung keineswegs konsequent umgesetzt.<sup>31</sup> Die Erwartung aber, dass die Institutionalisierung der staatlichen beziehungsweise öffentlichen, obligatorischen und unentgeltlichen Schule den Zugang zu Schule und Bildung demokratisieren, den meritokratischen Aufstieg im Bildungssystem und die politische Partizipation ermöglichen würde, wurde geweckt.<sup>32</sup> Allerdings wurde das Wahlrecht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weitestgehend erweitert, bevor das Schulobligatorium in Recht und Praxis kantonal vereinheitlicht wurde. Während des ganzen 19. Jahrhunderts variierte in den kantonalen Schulgesetzen der Zweck der Schule, bei dem hauptsächlich drei Begriffe im Zentrum standen und synchron und diachron unterschiedlich gewichtet wurden: der Christ, der Mensch und der Bürger. Für das Leben in Familie und Gesellschaft sollten die künftigen Erwachsenen das nützliche Wissen für die Sicherung ihrer Existenz durch die Ausübung eines Berufs, für ihre geschlechterspezifischen Rollen, für den Dienst an der Allgemeinheit und für die Ausübung der ihnen zustehenden bürgerlichen Rechte und Pflichten erwerben.<sup>33</sup> Dafür stand für beide Geschlechter eine Vielzahl von Schulformen zur Verfügung.

### ***Aufbau der Schulstrukturen im Überblick***

Die organisatorische Vielfalt kommt in der Bezeichnung der obligatorischen und der daran anschliessenden Schulen zum Ausdruck. Die heute als «Primarschulen» bezeichneten Schulen hiessen sehr unterschiedlich. Geläufig waren Bezeichnungen wie «Alltagsschule», «Elementarschule» und «Gemeinschaftsschule» in der deutschsprachigen Schweiz, «scuola minore» im Tessin und «école primaire», «école élémentaire» oder «école communale» in der französischsprachigen Schweiz. So verweisen die Begriffe auf unterschiedliche Perspektiven auf die Volksschule: die Stufe im Bildungssystem, die Trägerschaft oder im Fall der Alltagsschulen auf die Schulorganisation. Darüber hinaus wurde auch zwischen Sommer-, Winter- und Jahresschulen unterschieden, je nachdem, wie die Gemeinden Rücksicht auf lokale Bedürfnisse zum Beispiel der Landwirtschaft nahmen. Diese Vielfalt mündete in diversen aber nicht komplett gegensätzlichen Schulstrukturen.

Die Mehrheit der Kantone definierte in ihren ersten Schulgesetzen der 1830er-/1840er-Jahre eine sechs- bis siebenjährige Elementarschule.<sup>34</sup> Davon

31 Osterwalder 2000.

32 Criblez/Hofstetter/Jenzer/Magnin 1999, S. 21; Osterwalder 2014.

33 Gesetz 1832; Gesetz Aargau 1835; Gesetz Bern 1835.

34 Das an der Universität Zürich angesiedelte Forschungsprojekt «Bildung in Zahlen» hat

wichen die Kantone Bern, Freiburg, Graubünden, Neuenburg, Schaffhausen oder Tessin mit acht- bis zehnjährigen Primarschulen ab, die teilweise auf der Primaroberstufe nur noch als Halbtageschulen angeboten wurden. Schulentlassene Jugendliche hatten bis zur Aufnahme als vollwertiges Mitglied in die Kirche (Konfirmation oder Firmung) in den meisten Kantonen eine sogenannte Repetitions- oder Sonntagsschule zu besuchen. Die Verlängerung der Schulpflicht im Sinne der Verlängerung der Alltagsschule wurde in einigen Kantonen relativ spät implementiert, in Zürich beispielsweise erst 1899 mit der Erweiterung um eine 7. und 8. Primarklasse.<sup>35</sup> Einzelne Kantone wie zum Beispiel Basel-Stadt oder Tessin ermöglichten einen Wechsel in die Sekundarbildung schon nach vier oder fünf Schuljahren. Bis in die 1960er-Jahre variierte die obligatorische Schuldauer jedoch zwischen sieben und neun Schuljahren.<sup>36</sup>

Die weiterführende Schulbildung im Anschluss an die Primarschule umfasste eine zwei- bis dreijährige, nicht von Beginn an unentgeltliche Sekundar- oder Bezirksschule.<sup>37</sup> Hier wurden leistungsabhängige Zulassungsbedingungen formuliert. Die Kantone implementierten Sekundarschulen vorerst in den Kantons- oder Bezirkshauptorten, schrittweise auch in weiteren Orten. In grösseren Städten war gerade die höhere Volksschulbildung sehr lange geschlechtergetrennt ausgerichtet.<sup>38</sup>

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich ein allgemein geteiltes Verständnis, dass möglichst alle bildungsfähigen Kinder mit körperlichen oder geistigen Behinderungen allgemeinbildende Schulen und nicht ausschliesslich privat oder kirchlich unterhaltene Anstalten besuchen sollten, jedoch getrennt von als «normal» angesehenen Kindern. Es etablierten sich dabei zwei Ausprägungen: Sonderschulheime im Rahmen der Heimtradition, die eine stationäre Erziehung ermöglichten, sowie sogenannte Spezial-, Klein- und Sonderklassen als Teil des Regelschulsystems, die in den Volksschulgesetzen geregelt waren.<sup>39</sup> Der segregierende Charakter der Sonderschule blieb während des

die Entwicklung der Schulstrukturen aller Schweizer Kantone analysiert. Im Webportal «Bildungsgeschichte Schweiz» werden pro Kanton detaillierte Visualisierungen angeboten, siehe [www.bildungsgeschichte.uzh.ch](http://www.bildungsgeschichte.uzh.ch) und [www.uzh.ch/blog/ife-hbs/forschungsprojekte/laufend/biz](http://www.uzh.ch/blog/ife-hbs/forschungsprojekte/laufend/biz) (19. 3. 2019).

35 Manz 2008b.

36 Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen 1965/66.

37 Heutige Sekundarstufe I im Rahmen der Volksschule, das heisst ohne gymnasiale Schultypen. Die Bezeichnungen dieses Schultyps variierten: Sekundarschule, Bezirksschule, Realschule ist in den Quellen zu finden. In der französischsprachigen Schweiz war diese Schulstufe zum Teil stärker aufgeteilt und schloss propädeutische oder berufsbildnerische Züge mit ein.

38 Siehe den Beitrag von Claudia Crotti und Karin Manz in diesem Band.

39 Die gesetzliche Verankerung der Sonderschulung erfolgte zeitlich sehr disparat; vgl. beispielsweise Lenke 1990; Wolfisberg 2005; Hofmann 2016; Bühler/Hofmann 2017.

ganzen 20. Jahrhunderts bestehen; erst die Forderungen nach Integration und Inklusion liessen aus dem Diskurs und einer Idee auch auf der alltagspraktischen Ebene eine «Schule für alle» entstehen.

### ***Die Situation der Lehrpersonen***

Auf- und Ausbau der Volksschule sind unmittelbar gekoppelt an den Aufbau einer staatlichen Lehrerbildung, wobei hier anzumerken ist, dass die Lehrerinnenausbildung insbesondere in den katholisch-konservativen Kantonen weitgehend in privater Hand blieb.<sup>40</sup> Insbesondere die Forschungsergebnisse aus dem Projekt zur Stapfer-Enquête<sup>41</sup> weisen darauf hin, dass das Bild der oftmals ungenügend qualifizierten Lehrperson in einer typischen Landschule der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts weitgehend revidiert werden muss: Wir finden teilweise professionelle Bildungsunternehmer vor, die das gesetzlich vorgeschriebene Minimum schulischer Bildung für einen Teil ihrer Klientel adaptiv und situativ erweitern und somit den immer anspruchsvolleren Forderungen vonseiten der Wirtschaft entgegenzukommen vermochten. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts etablierten sich kantonsübergreifende Lehrerverbände wie die Association pédagogique de la Suisse romande, der Schweizerische Lehrerverein, der Schweizerische Lehrerinnen-Verein oder der Verein katholischer Lehrer;<sup>42</sup> diese Organisationen trugen mit ihrem regen Fachaustausch und mit der Diskussion standespolitischer Fragen an den Schweizerischen Lehrertagen massgeblich zur Professionalisierung des Lehrberufs bei.

## **2 Struktur und Tätigkeitsbereiche der Schulbehörden**

### ***Behördenstruktur***

In der Regel übertrugen die Schulgesetze den Schulbehörden die Verantwortung über Bildung und Erziehung der Jugend. Gelegentlich zogen Zweckartikel zum Schulgesetz auch Eltern oder juristische Vertretungen der Kinder in die Verantwortung. Im Kanton Zug sollten 1850 die staatlichen Behörden, die Kirche und die Erziehungsberechtigten inklusive Pflegeeltern, Meister, Dienst- und Fabrikherren gemeinsam die Verantwortung tragen.<sup>43</sup> Entgegengesetzte Vorstellungen über die primäre Sozialisationsinstanz sind auch am Anfang des 20. Jahrhunderts feststellbar: In Bern sollte die Schule die Familie

40 Siehe den Beitrag von Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez und Valérie Lussi in diesem Band.

41 [www.stapferenquete.ch](http://www.stapferenquete.ch) (20. 3. 2019).

42 Bähler 1991; Durand/Hofstetter/Pasquier 2015; Moser 2014; Wartburg 1988.

43 Gesetz 1850, Art. 1/28.

in der Erziehung der Kinder unterstützen,<sup>44</sup> in Graubünden «die häusliche Erziehung [...] die öffentliche».<sup>45</sup> Solche Differenzen zeugen von neuen Definitionen des Verhältnisses zwischen Staat und Familie, von der Persistenz der lokalen und/oder regionalen Verankerung von Schule in der Schweiz und von der Entwicklung des Subsidiaritätsprinzips nicht nur zwischen Bund und Kantonen, sondern auch zwischen Kantonen und Gemeinden.<sup>46</sup> Dabei entstanden Modelle von Schulaufsicht, die kirchliche, professionelle und öffentliche Akteure je nach lokalen Traditionen kombinierten und so die Schulbehörden unterschiedlich legitimierten. Auf politischer Ebene implementierten die Kantone unterschiedliche Systeme in der Bildungsverwaltung.

Einige Kantone behielten die in der Helvetik zur Unterstützung der helvetischen Verwaltungskammern bei der geplanten Umsetzung der Schulreformen eingeführten kantonalen Erziehungsräte, andere schufen sie wieder ab: Die als Fachgremien konzipierten Erziehungsräte sollten als Bindeglied zwischen Staat und Gesellschaft fungieren; sie bewegten sich aber auch zwischen den verschiedenen staatlichen Autoritäten des föderalen politischen Systems. Das Ziel war, nicht Staatsbeamte in den Erziehungsrat zu wählen, sondern Repräsentanten einer gebildeten Öffentlichkeit. In Zürich wurden beispielsweise Volksvertreter vom Grossen Rat, Bildungsfachleute von der Lehrersynode und Pfarrer von der Pfarrersynode gewählt und nicht ernannt.<sup>47</sup>

Die lokalen Schulbehörden (Schulkommissionen, Schulpflegen oder Schulinspektorate) sind in ihrer spezifisch schweizerischen Ausprägung eigenständige Akteure der Schulentwicklung, deren Aufsichtsfunktion in den letzten zwei Jahrhunderten weitestgehend formale, strukturelle und funktionelle Kontinuität aufweist.<sup>48</sup> Im Kanton Zürich prägte die politische Kultur des pastoralen Aufsichtsmodells bis um 1840 die Schulgeschäfte. Formale und informale Aufsichtsinstanzen kooperierten oder konkurrierten mit- oder gegeneinander. Geistliche wurden Mitglieder des Erziehungsrats oder Schulinspektoren auf Bezirksebene und behielten als Ortspfarrer die lokale Schulaufsicht, lange auch von Amtes wegen.<sup>49</sup> Hinsichtlich der Partizipation der Bevölkerung auf lokaler Ebene im Schulbereich dominierten bis ins 20. Jahrhundert Akteure aus dem Klerus und privilegierter Schichten. Somit koexistierten das pastorale und das von Carsten Quesel et al. als «liberal-paternalistisch» bezeichnete Aufsichtsmodell.<sup>50</sup> Hinzu kommen die professionellen, hauptamtlichen

44 Gesetz 1894, Art. 1.

45 Schulordnung 1859.

46 De Vincenti/Grube 2012.

47 Verfassung der Helvetischen Republik, 1798, §§ 28–35; Aubry 2011; Tröhler 2008.

48 Tröhler 2008.

49 De Vincenti/Grube 2007.

50 Quesel/Näpfl/Buser/Heiden 2015.

und von Erziehungsrat oder Erziehungsdirektion ernannten, nicht gewählten Fachleute, die je nach Kanton für einzelne Bereiche des Schulsystems oder kantonale Schulkreise zuständig waren. Die Leitungs- und Aufsichtsorgane waren also eine Mischung aus öffentlicher und ständischer Repräsentation; ihre Mitglieder wurden indirekt vom Volk gewählt.<sup>51</sup>

Die lokalen Schulbehörden überwachten die Erfüllung der kollektiven Bedürfnisse von Staat und Familie, sie beaufsichtigten die Schule im Auftrag der Allgemeinheit. Ihre Legitimität begründete sich in ihrer Volksnähe, denn ihre Mitglieder – oft anerkannte Persönlichkeiten – wurden von den Wahlberechtigten gewählt, damit sie die Anliegen der Gemeinde gegenüber Verwaltung und Leitung der Schule vertraten. Sie bewegten sich zwischen lokaler und kantonaler Steuerung, Selbstbestimmung und Subsidiarität, Kontrolle und Unterstützung der Gemeinden durch die Kantone. Die lokalen Behörden wurden als eine Art Bürgerforum zur Entwicklung einer «politischen Kultur als Gegenmodell zu einem «pastoralen» Modell der hierarchischen Inspektion»<sup>52</sup> verstanden.

Trotz der vielfältigen Kombinationen von Laienaufsicht und professioneller Aufsicht gehört die Vorstellung einer von einer Laienaufsicht öffentlich geführten und kontrollierten Schule zum politischen und pädagogischen Selbstverständnis der Schweizer Bevölkerung und der schweizerischen Bildungsgeschichte.<sup>53</sup> Die Frage, ob sich Öffentlichkeit im Bildungsbereich auf Inhalte oder Verfahren bezieht,<sup>54</sup> muss daher mit der Frage nach den Praktiken der Schulaufsicht ergänzt werden. Zum Aufgaben- und Kompetenzbereich der lokalen Aufsichtsbehörden gehörten die Beaufsichtigung von Schulkindern, Lehrpersonen und Infrastruktur, die Kontrolle des Schulbesuchs, der Schulleistungen und die Entscheide über die Schullaufbahn der Kinder, die logistische Organisation und der operative Schulbetrieb sowie die Kommunikation und Interaktion mit der Öffentlichkeit und mit anderen Behörden. Die lokalen Praktiken in diesen Aufgabenbereichen bergen noch viel Forschungspotenzial. Die Tätigkeit der Schulbehörden und ihre Interaktionen mit anderen Akteuren der Schulentwicklung soll hier exemplarisch am Beispiel des Schulhausbaus dargestellt werden.

51 Helfenberger 2013, S. 41–46.

52 Heinzer 2017.

53 Criblez/Hofstetter/Magnin 1999; Osterwalder 1997; Osterwalder 2000; Tröhler 2007.

54 Brändli 1999, S. 40.

### *Raum für die Schule*

Der Bedarf an schulischer Infrastruktur, insbesondere an Liegenschaften, stieg nach 1800 rasch. Beschaffung sowie Betrieb und Unterhalt der Schulgebäude waren in allen Kantonen Aufgabe der Gemeinden und beschäftigten insbesondere die lokalen Schulbehörden. Einige Kantone reglementierten diesen Bereich in speziellen Verordnungen. Die lokalen Zürcher Behörden sahen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts die Sicherheit der Bauten durch mangelnde Kenntnisse der Baumeister gefährdet und verlangten vom Erziehungsrat Anleitungen und Musterpläne für den Bau von Schulhäusern. Diese Forderungen passten zu den finanziellen und zentralisierenden Interessen des Kantons. So regelte Zürich 1835 als erster Schweizer Kanton unter Zuzug von Experten (Lehrer und Architekten) den Schulhausbau mit dem Erlass verbindlicher Vorschriften und einer Serie von Musterplänen.<sup>55</sup> Diese Dokumente und die vorangehenden Debatten zeugen von pädagogischem und hygienischem Selbstverständnis und vom Wunsch, das Schulhaus den Bedürfnissen und technischen Standards der Zeit anzupassen, wobei die Finanzkraft der Gemeinden gelegentlich der Umsetzung der Norm entgegenwirkte.<sup>56</sup>

Nach Zürich reglementierten die Kantone Schaffhausen (1852), St. Gallen (1866) und Neuenburg (1867) den Schulhausbau. Weitere, aber nicht alle Kantone taten dies nach der Revision der Bundesverfassung 1874.<sup>57</sup> Die Kantone griffen teilweise auf Zürichs Verordnung zurück, die der Zürcher Erziehungsrat seinerzeit allen kantonalen Erziehungsbehörden zukommen liess. Das Wissen über die Schulhausbautätigkeit in den Kantonen zirkulierte auch über Berichterstattungen in der «Schweizerischen Lehrerzeitung» seit 1862<sup>58</sup> und zusätzlich über die Weltausstellungen, mit denen vermehrt auch internationale Massstäbe und Expertisen bedeutsam wurden.<sup>59</sup> So wurden Heizungs- und Ventilationssysteme der Schweizer Schulhäuser zum nationalen Qualitätsmerkmal,<sup>60</sup> Licht, Luft und Raum zu Parolen der Schulhygiene und des Schulhausbaus.<sup>61</sup> Die Reglementierung des Schulhausbaus war Ausdruck einer Standardisierung der pädagogischen Bedürfnisse und der Erwartungen an Qualität, Hygiene und Ästhetik. Das Schulhaus sollte Eigentum der Gemeinde, geräumig, solide, hell, heizbar, ventilierbar und zweckmässig sein, auf gesundem, also trockenem Gelände, fern von Lärm und der Sittlich-

55 Anleitung 1835; Musterpläne zu Schulhäusern für den Kanton Zürich (1836).

56 Helfenberger 2013; Aubry 2011, S. 126–129; Oberhänsli 1996.

57 Hinträger 1908.

58 Helfenberger 2013.

59 Sobe/Boven 2014, S. 1–5; Dittrich 2011, S. 133–135.

60 Helfenberger 2018.

61 Helfenberger 2013.

keit abträglicher Umgebungen gebaut werden und ein angenehmes Äusseres haben.<sup>62</sup>

Obwohl die Vorschriften für den Schulhausbau keineswegs einen bestimmten Baustil festlegten und die Kantone ihre Schulhäuser als Zeichen von Eigenständigkeit hervorhoben,<sup>63</sup> kam es in den 1880er-Jahren zu einer gewissen ästhetischen Standardisierung. Anpassungen der Schulhausbaupläne an Gesetzgebung und veränderte Schulpflicht wirkten sich auf das Bauschema aus: Aus Schulbauten, die an Wohnhäuser erinnerten, entwickelte sich ein eigenständiger Bautypus,<sup>64</sup> der nun nicht mehr die lokale Verankerung von Schule und den Status der Lehrperson repräsentierte, deren Wohnung Teil der Besoldung und aus ökonomischen Gründen im Schulhaus integriert war,<sup>65</sup> sondern sich durch den aufwendigeren Baustil besonders in Dörfern ästhetisch von der Umgebung abhob.<sup>66</sup>

Die Ergänzung des Raumangebots mit Spezialräumen für bestimmte Fächer und Turnhallen erfolgte schrittweise und kantonale und kommunal unterschiedlich.

In der Regel meldete die lokale Schulpflege den gestiegenen Raumbedarf an und beantragte einen Umbau des bestehenden Schulhauses oder einen Neubau und die nötigen Kredite, worüber dann die Gemeindeversammlung entschied. Die kommunalen und/oder kantonalen Exekutiven behielten sich aber auch vor, Neu- oder Umbauten anzuordnen und Fristen für deren Fertigstellung zu bestimmen. Die Unterlagen gingen von der lokalen zur nächsthöheren Behörde, bis in letzter Instanz die kantonale Erziehungsbehörde oder der Regierungsrat über die Genehmigung der Pläne entschied.<sup>67</sup> Gegebenenfalls wurde auch ein Gutachten von kantonalen Schulinspektoren, Gesundheits- und Baubehörden eingeholt.<sup>68</sup> Zwischen 1822 (Aargau) und 1896 (Appenzell Innerrhoden) führen die Kantone Staatsbeiträge für den Bau von Schulhäusern ein. Höhe der Beiträge, Verfahren und Kriterien für deren Gewährung waren unterschiedlich präzise reglementiert und divers. Die Beiträge hingen von der Einhaltung staatlicher Normen oder allgemeiner Grundsätze der Hygiene ab;<sup>69</sup> deren Nichteinhaltung konnte den Verlust der Schulhausbausubvention und im Extremfall auch den Entzug des Staatsbei-

62 Oberhänsli 1996, S. 43–47.

63 Helfenberger/Schreiber 2018.

64 Oberhänsli 1996.

65 Helfenberger 2013; De Vincenti 2015; De Vincenti/Grube 2012; Helfenberger/Schreiber 2018.

66 Schneeberger 2005; Pfenniger 1998.

67 Gesetz Aargau 1835; Schulordnung 1875.

68 Erziehungsgesetz 1879; Verordnung 1900.

69 Loi sur l'instruction primaire 1850.

trags an die Lehrerbesoldung zur Folge haben.<sup>70</sup> Ab 1903 erhielten die Kantone auch Bundessubventionen für den Schulhausbau.

Die lokalen Schulbehörden beschäftigten sich mit Bau, Unterhalt, Reinigung, Aufsicht und Kontrolle der Immobilien, organisierten Einweihungsfeste und verfassten Hausordnungen. Die Initiative ergriffen je nachdem die kantonalen Behörden aufgrund der Berichterstattung über den Stand der Schulhäuser oder auch die lokale Bevölkerung.<sup>71</sup>

Das Beispiel des Schulhausbaus im Kanton Zürich zeigt, dass keine einheitlichen Verfahren und Kompetenzverteilung existierten. Die Schulpflege wurde mit der Bauaufsicht beauftragt, und in der Regel berief sie eine spezielle Schulhausbaukommission ein; diese Kommissionen operierten je nach pragmatischen Entscheiden, lokalen Gepflogenheiten und vorhandenen Strukturen unterschiedlich: mehr oder weniger bürokratisiert, selbst- oder dienstleistungsorientiert oder professionalisiert. Schliesslich setzte sich über die Berufsverbände das Wettbewerbsverfahren durch, die Bauaufsicht blieb aber heterogen verteilt, zentralisiert oder dezentralisiert, ungleich strukturiert und unterschiedlich stark legitimiert. Im Schulhausbau wurden recht früh Fachleute in den Behörden eingesetzt; als solche vertraten sie nicht selten ihre Professionsinteressen stärker als die Öffentlichkeit.<sup>72</sup> Mit der Modernisierungskritik, der Heimatschutzbewegung und der raschen Zunahme akademisch ausgebildeter Architekten im frühen 20. Jahrhundert wurde das Schulhaus nicht nur zu einem stillen Miterzieher stilisiert, sondern die Definitionsmacht hauptsächlich den Architekten zugesprochen.<sup>73</sup>

### 3 Wissensstrukturen der Volksschule

#### *Schulwissen: Fächerstrukturen*

Schulfächer sind als grundlegende horizontale Ordnungsprinzipien schulischen Wissens zu verstehen. In den Anfängen der modernen Volksschule waren die Unterrichtsbereiche zum Teil noch zu fluide, als dass von eigentlichen Fächern gesprochen werden kann. Dies ist vor allem in den Bereichen Sprache und Rechnen erkennbar, wo die einzelnen Fertigkeiten in den Lehrplänen zu Beginn noch separat aufgeführt wurden: zum Beispiel Lesen und Schreiben oder Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen; Rechnen

70 Erziehungsgesetz 1879.

71 Heinzer 2017.

72 Helfenberger 2016b.

73 Helfenberger 2013.

und Messen oder Zeichnen und Messen.<sup>74</sup> Als Beispiel sei hier die Gemeinde Glarus angeführt: Sie unterteilte ihre Schulen 1834 in eine in vier Klassen gegliederte obligatorische Primarschule und in eine freiwillige Sekundarschule. In den ersten drei Klassen der Primarschule wurde Lesen, Schön- und Rechtschreiben, deutsche Sprache, Rechnen, Gesang, biblische Geschichte und Auswendiglernen schöner Lieder gelernt, in der vierten Klasse zusätzlich Geografie, Mass- und Formenlehre und Schweizer Geschichte. In der Sekundarschule wurde der Unterricht in den genannten Fächern fortgesetzt und zudem Naturgeschichte, Arithmetik, Geometrie, kaufmännisches Rechnen, Weltgeschichte, Französisch und auf Verlangen Latein, Griechisch und Italienisch angeboten. Es wird ersichtlich, dass die Sekundarschule als Form der höheren Bildung nicht einfach nur eine längere Beschulung darstellte, sondern auch zusätzlich neue Inhaltsbereiche lehrte. Gleichwohl zeigt das Beispiel Glarus noch eine gewisse «marktwirtschaftliche» Wechselwirkung von Angebot und Nachfrage und damit Überreste der Bildungsstrukturen des 18. Jahrhunderts.

Bis in die 1860er-Jahre kristallisierte sich in allen Kantonen so etwas wie ein Curriculum der Primarschule mit folgenden Kernfächern heraus:<sup>75</sup> Sprache, Rechnen, Singen, Schreiben und Religion; sie entsprachen dem minimalen Bildungsangebot öffentlicher Schulen. Dem Unterrichtsbereich «Sprache» kam dabei eine Sonderstellung zu, nahm er doch zuweilen beinahe die Hälfte der Unterrichtszeit ein. Sprachunterricht umfasste bis weit ins 19. Jahrhundert neben der Alphabetisierung und dem Leseunterricht auch konkrete Sprach-, Denk- und Memorierübungen sowie den Bereich des Sachunterrichts, also Heimatkunde, Geschichte und Geografie.<sup>76</sup> Somit war er gleichzeitig Denkschulung und Voraussetzung für eine weitere Beschulung. Mit Ausnahme des Faches Turnen waren Definition und Ausprägung von Schulfächern kantonale Angelegenheit. Dabei dienten Lehrpläne und Lehrmittel als Garanten der Herausbildung einer «Einheitlichkeit» der Schule.

Schulfächern werden nicht nur primäre Bildungsziele – Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich unmittelbar aus dem Kern des Faches ableiten lassen –, son-

74 Bütikofer 2015; De Vincenti 2015.

75 Giudici et al. 2025. Die im Folgenden referierten Ergebnisse stammen aus dem Teilprojekt C des SNF-Sinergia-Projekts «Die gesellschaftliche Konstruktion schulischen Wissens – Zur Transformation des schulischen Wissenskorpus und dessen bildungspolitischer Konstruktionsprinzipien in der Schweiz seit 1830» (CSRII1\_160810, Laufzeit 2013–2016) der Universitäten Zürich und Genf sowie der Pädagogischen Hochschulen FHNW, Tessin und Zürich; siehe [www.uzh.ch/blog/ife-hbs/forschungsprojekte/abgeschlossen/schulwissen](http://www.uzh.ch/blog/ife-hbs/forschungsprojekte/abgeschlossen/schulwissen) (19. 3. 2019).

76 Naturkunde und Biologie wurden fächergeschichtlich gesehen relativ spät im Primarcurriculum implementiert.

dern häufig auch sogenannte sekundäre Bildungsziele zugeschrieben. Darunter sind Wertehaltungen, Normen und Tugenden wie beispielsweise Sorgfalt und Ausdauer, Disziplin, aber auch Heimatliebe zu verstehen. Schulfächer mit expliziten Sekundärzielen waren Mädchen- und Knabenhandarbeit, Geschichte, Geografie und Heimatkunde, aber auch Schönschreiben.<sup>77</sup>

Standardisierungsprozesse in der Schulfachgenese sind in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erkennbar. In der Analyse von Genese und Transformation von Schulfächern wird zwischen der oft von nicht schulischen Begründungszusammenhängen beeinflussten äusseren Ordnungslogik und der inneren Ordnungslogik der Schulfächer unterschieden.<sup>78</sup> Teilweise finden wir stabile Facheinteilungen, jedoch sich verändernde Inhalte vor (Umgruppierung/Rekonfiguration von Fachinhalten im Sinne einer inneren Transformation), aber es entstehen auch ganz neue Fächer (äussere Transformation von Curriculum und Schulfächern). Ein neuer Unterrichtsbereich wird entweder vorerst an ein schon etabliertes Fach angegliedert, zum Beispiel Rechnen und Geometrie oder Arithmetik mit Buchhaltung, bevor der neue Bereich zu einem eigenen Fach definiert wird. Oder es entsteht ein neues Schulfach ohne weiteren Bezug zum bereits etablierten Curriculum, weil die Gesellschaft dieses schulische Wissen oder diese Fertigkeiten und Fähigkeiten einfordert: beispielsweise Turnen, Handarbeit oder Hauswirtschaft. Dieser Prozess ist teilweise stark schulstufenabhängig. Allgemein kann für die Sekundarschule festgehalten werden, dass sie seit ihrer Etablierung bis in die 1860er-Jahre insgesamt ein stabileres und breiteres Fächerangebot als die Primarschule aufwies, das sich eng am Curriculum des Gymnasiums und damit an den Bezeichnungen der wissenschaftlichen Disziplinen orientierte. In Kantonen wie Aargau oder Genf hatten die Bezirks- und Sekundarschule ausgeprägte propädeutische Züge.

Um 1900 war die Fächergenese der Volksschule mehr oder weniger abgeschlossen; es folgte bis Anfang der 1970er-Jahre eine lange, stabile Periode bezüglich der äusseren Ordnung. Gewisse Fächer wie Knabenhandarbeit (Werken, Kartonnage) oder auch Handarbeit waren noch nicht überall als obligatorische Fächer oder nur für eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern im Curriculum verankert.<sup>79</sup> Hinsichtlich der inneren Entwicklung der Schulfächer sind jedoch – gerade auch in der Folge der reformpädagogischen Kritik an der öffentlichen «Lernschule» – mannigfaltige Veränderungen bei-

77 Lindauer/Manz 2016.

78 Giudici et al. 2025.

79 Criblez/Manz 2016; Manz/Giudici 2018.

spielsweise in Bezug auf altersgerechte Lerninhalte, Zielformulierungen und Unterrichtsmethoden feststellbar.<sup>80</sup>

### **Methodik und Lernmedien**

Insbesondere in den frühen Lehrplänen der 1830er-/1840er-Jahre finden sich zum Beispiel für die Realienfächer sehr explizite, detaillierte Unterrichtsbeschreibungen und methodische Hinweise auf die zu verwendenden Lernmedien. Dies kann als Versuch interpretiert werden, eine Art Lehrerprofessionalisierung qua Lehrplan zu fördern.

Für rund hundert Jahre dominierte in der Schule der Lehrervortrag: «Methode: Vorerzählen, Inhaltsentwicklung, Lesen, Nacherzählen».<sup>81</sup> Eine Lehrperson, die frei, lebendig und unbefangen erzählen und die Schülerinnen und Schüler zu packen weiss, galt als gute Lehrerin oder als guter Lehrer. Um die Jahrhundertwende kann im Zuge der reformpädagogischen Bewegung eine markante Veränderung hinsichtlich der didaktischen Konzepte festgestellt werden. Lerninhalte sollten nicht mehr nur auswendig gelernt und reproduziert,<sup>82</sup> sondern vom Schulkind genetisch entwickelt und selbstständig angeeignet werden. Neue Räume wie Schulgarten, Werkstatt, Schulküche oder Unterricht im Freien öffneten sich für den Unterricht. Für die Volksschule können die Regeln «vom Nahen zum Fernen», «vom Bekannten zum Unbekannten», «vom Kleinen zum Grossen» als zentrales, durchgehendes Prinzip und strukturierendes Element der Wissensorganisation bezeichnet werden. Im Sprach- und Geografieunterricht lässt sich das idealtypisch nachweisen: Nach der nächsten Umgebung des Kindes im Quartier oder Dorf folgen die Gemeinde, die Stadt und der Kanton, in den höheren Klassen das Land und die ganze Welt. Die mit der Entwicklung des Kindes einhergehende Erweiterung seines Lebensraums dient dabei als Ordnungssystematik.

Die Unterrichtsmedien für die frühe Volksschule waren aus heutiger Sicht bescheiden. Neben der Wandtafel war das Schulbuch das Leitmedium.<sup>83</sup> Das in der Regel kantonale Lesebuch war beispielsweise im Kanton Schwyz neben dem Katechismus das zentrale Schulbuch, mit dem nicht nur Sprach-, sondern auch Realienunterricht «nach dem Stoffe des Lesebuchs» erteilt wurde – so die Standardformel seit den 1860er-Jahren im Schwyzer Lehrplan, bis 1970 in Gebrauch. Weiter unterstützten die Schweizer und die Kantonskarte, ein

80 Giudici et al. 2025.

81 Lehrplan Primarschule Kanton Luzern, 1881, S. 16.

82 Wobei hier anzumerken ist, dass das reine Auswendiglernen über Jahrhunderte grosser Kritik ausgesetzt war.

83 Olechowski 1995; Matthes/Heinze 2005; Kortjes/Zimmer 2006; Höhne 2013; Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014.

Zählrahmen und eine Alphabettafel, in wohlhabenderen Gemeinden eventuell ein Globus und ein Atlas den Unterricht. Eine wichtige Entwicklung war das Aufkommen von Wandbildern und später von Farbproduktionen. Durch den vereinfachenden, ästhetisch geschönten «Prozess der Präparation der Welt unter pädagogischen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten», die «Trias von Wissenstransformation, -präparation und -konstruktion», wird «das Medium Schulwandbild dabei zu einer eigenen Wissensform»,<sup>84</sup> die bis in die 1960er-Jahre ein zentrales Unterrichtsmedium neben dem Schulbuch blieb.<sup>85</sup>

Aufgrund der Unentgeltlichkeit der Primarschule<sup>86</sup> und weil Schulbücher in der Herstellung teuer waren, aber mit der Produktion gleichzeitig auch ein staatliches (Wissens-)Monopol gesichert werden konnte, entstanden in verschiedenen Kantonen Schulbuchverlage.<sup>87</sup> Erst allmählich etablierte sich ein Pro-Kopf-Standard für Schulmaterialien; dies ist teilweise auch der Subventionierung der Primarschulen ab 1903 durch den Bund zu verdanken, die unter anderem die Finanzierung von Lehrmitteln ermöglichte.<sup>88</sup> Die Zentralschweizer Kantone schlossen sich 1943 zur Goldauer Konferenz zusammen und produzierten im Verbund eigene – der katholischen Lehre entsprechende – Lehrmittel.<sup>89</sup> Zu einer besseren Ausrüstung mit persönlichen Lernmedien haben nicht zuletzt auch die Massenproduktion und damit die sinkenden Herstellungskosten von Lehrbüchern beigetragen.<sup>90</sup>

Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden technische Lehrmittel im Unterricht eingesetzt, die unterschiedlich schnell nach ihrem Aufkommen genutzt wurden. Ihre Einführung geschah oftmals verzögert, weil neue Medien zuerst pädagogisiert werden mussten. Sie wurden häufig mit kulturpessimistischer oder entwicklungspädagogischer Skepsis betrachtet; mit einiger Verzögerung folgte jedoch die Erkenntnis, dass sie sich als Unterrichtsmedien nutzen lassen. Schrittweise fanden zuerst auf der Sekundarstufe I, dann auch in der Primarschule neue Medien wie Schulfunk (ab den 1930er-Jahren), Diabilder und Schulfilm (ab den 1960er-Jahren) Eingang ins Klassenzimmer.

84 Müller/Uphoff 2003, S. 41.

85 Uphoff 2006, S. 127; für die Schweiz siehe auch Ritzi/Wiegmann 1998; Späni 1996.

86 BV 1874: Bildungsartikel 27.

87 BLMV 1996; Feller/Länzlinger/Ziegler 2001.

88 Manz 2008a.

89 Kälin 1971; Kiener 1971; Schubiger 1971. Der Schwyzer Verlag Bänziger war eng mit dieser Schulbuchherstellung betraut (Nauer 2017).

90 Messerli 2000; Fuchs/Kahlert/Sandfuchs 2010.

## 4 Diskurse und Erwartungen

Die komplexen Verflechtungen zwischen Verrechtlichung, Institutionalisierung, Behörden und Wissensstrukturen charakterisieren die Volksschule des 19. Jahrhunderts. Trotz Angleichungen und Kontinuitäten von Behörden- und Infrastruktur, Schulstrukturen, Fächerangebot und Schulobligatorium, trotz zunehmend allgemein anerkannter Diskurse und Erwartungen blieb die Schule in der Schweiz heterogen.

Diskurse über Schule differenzierten sich im Verlauf des Jahrhunderts immer mehr in offiziellen, öffentlichen, politischen und professionellen Diskursen – hierzu gehören zusätzlich zum pädagogischen Diskurs der medizinische und der architektonische –, die sich aber durchaus in Teilbereichen überkreuzen konnten und dabei religiöse Diskurse nicht einfach ersetzten, sondern ergänzten oder mit ihnen konkurrierten. Besonders fallen Diskurse über Demokratie und Schule, über eine öffentlich und nicht kirchlich oder staatlich kontrollierte Schule auf, die so vereinheitlicht werden sollte, dass nationale Identität und fähige Staatsbürger eines demokratischen Staats herauswachsen können.<sup>91</sup> Diese Diskurse und Erwartungen an die öffentliche Schule kontrastieren sowohl mit Vielfalt und Inhalt der kantonalen Rechtssetzungen als auch mit den unterschiedlichen Auslegungen der Normen und den lokalen Praktiken und widersprechen teilweise dem Anspruch auf Rechtsgleichheit.

Mit diesen Diskursen gehen auch gewisse Erwartungen der Gesellschaft einher: dass Schule juristisch geregelt wird, indem Kompetenzen unter den verschiedenen Autoritäten verteilt und Strukturen systematisiert, dass Qualität und gleicher Zugang gewährleistet und Angebot und Nachfrage aufeinander abgestimmt werden. In diesem Sinne sind die im Zuge dieser Diskurse sich wandelnden Gesetzgebungen von Schule Versprechen und Ausdruck von Glauben an die Wirkung der Verrechtlichung. Die lokalen Umsetzungen bleiben aber mit pragmatischen, strukturellen und kulturellen Umständen verflochten, sodass Normierung nicht mit Standardisierung gleichgesetzt werden kann.

### Quellen

Anleitung 1835: Anleitung über die Erbauung von Schulhäusern. Von dem Erziehungsrathe des Kantons Zürich gemäss § 12 des Gesetzes über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens erlassen. [Zürich 1835]

BV 1874: Bundesverfassung vom 29. Mai 1874. In: Nabholz, H.; Kläui, P.: Quellenbuch zur Verfassungsgeschichte. Aarau 1947, S. 326–352.

91 Siehe den Beitrag von Karin Manz und Ingrid Brühwiler in diesem Band.

- Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 51/52 (1965/66).
- Erziehungsgesetz 1879: Erziehungsgesetz des Kantons Luzern. Vom 26. September 1879 mit den Abänderungen vom 29. November 1898. [1898].
- Gesetz 1832: Gesetz über die Organisation des Gesamten Unterrichtswesens im Kanton Zürich, 1832.
- Gesetz 1839: Gesetz über Organisation der Landschulen, [Basel Stadt] 1. April 1839.
- Gesetz 1850: Gesetz über die Organisation des Schulwesens, zunächst des Volksschulwesens im Kanton Zug. 24. Oktober 1850.
- Gesetz 1894: Gesetz über den Primarunterricht im Kanton Bern. 6. Mai 1894.
- Gesetz Aargau 1835: Gesetz über Einrichtung des Gesamten Schulwesens im Kanton Aargau, 1835.
- Gesetz Bern 1835: Gesetz über die Öffentlichen Primarschulen des Kantons Bern. Bern 1835.
- Hirzel, Conrad Melchior: Wünsche zur Verbesserung der Landschulen des Cantons Zürich. Zürich: Gessner, 1829.
- Kälin, A. (1971): Zusammenarbeit im Lehrmittelwesen – die Interkantonale Lehrmittelkonferenz. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 56/57 (1970/71), S. 93–102.
- Kiener, R. (1971): Aufgaben, Organisation und Bedeutung eines kantonalen Lehrmittelverlages. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 56/57 (1970/71), S. 63–67.
- Lehrplan Primarschule Kanton Luzern, 1881.
- Loi sur l'instruction primaire. Neuchâtel, 20. 2. 1850.
- Musterpläne zu Schulhäusern für den Kanton Zürich (1836).
- Neue Schulordnung 1834: Neue Schulordnung der Evangelischen Gemeinde Glarus. 1834.
- Schubiger, J. (1971): Der private Lehrmittelverlag: Probleme und Aufgaben. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 56/57 (1970/71), S. 113–120.
- Schulordnung 1826: Schulordnung für den Bezirk Murten. Stadt und Republik Freiburg, 21. Juli 1826.
- Schulordnung 1835: Schulordnung für den evangelischen Theil des Kantons St. Gallen. 7. November 1835.
- Schulordnung 1838: Schulordnung für den katholischen Konfessionstheil des Kantons St. Gallen. 16. Februar 1838.
- Schulordnung 1859: Schulordnung für die Volksschulen des Kantons Graubünden vom Jahr 1859 mit Zusätzen und Abänderungen bis 1. Januar 1901.
- Schulordnung 1875: Schulordnung für den Kanton Appenzell, 1875.
- Verfassung der Helvetischen Republik vom 12. April 1798.
- Verordnung 1823: Verordnung betreffend die Primarschulen des Katholischen Theils des Kantons. Freiburg, 4. Juni 1823.
- Verordnung 1900: Verordnung betreffend das Volksschulwesen vom Erziehungsrat erlassen am 31. März 1900, genehmigt vom Regierungsrat am 7. April 1900. [Kanton Zürich 1900].

## Sekundärliteratur

- Annen, Martin: Säkularisierung im 19. Jahrhundert. Der Kanton Schwyz als ein historisches Fallbeispiel. Bern: Lang, 2005.
- Aubry, Carla: Die Bedeutung ökonomischer Ressourcen. Öffentliche Schulaufsicht zwischen kantonaler Einflussnahme und Widerständigkeit vor Ort. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 17. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011, S. 126–143.
- Bähler, Anna: «Was sie wollten, das wollten sie stark und ganz». Geschichte des Schweizerischen Lehrerinnenverins. Bern: Schweizerischer Lehrerinnenverein, 1991.
- BLMV (Berner Lehrmittel- und Medienverlag) (Hg.): Schule und Lehrmittel im Wandel. Bern: BLMV, 1996.
- Bloch, Alexandra: Schulpflicht, Unentgeltlichkeit und Laizität des Unterrichts im Kanton Zürich zwischen 1770 und 1900. In: Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Jenzer, Carlo; Magnin, Charles (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 1999, S. 123–153.
- Bloch Pfister, Alexandra: Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914. Zürich: Chronos, 2007.
- Brändli, Sebastian: Der Staat als Lehrer. Die aargauische Volksschule des 19. Jahrhunderts als Konkretisierung der öffentlichen Schule liberaler Prägung. In: Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Jenzer, Carlo; Magnin, Charles (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 1999, S. 39–71.
- Braun, Rudolf: Sozialer und kultureller Wandel in einem ländlichen Industriegebiet. Zürcher Oberland unter Einwirkung des Maschinen- und Fabrikwesens im 19. und 20. Jahrhundert. 2. Auflage. Zürich: Chronos, 1999.
- Brühwiler, Ingrid: Kantonale Steuerung der Gemeinde durch die Finanzierung von Lehrerlöhnen? Finanzpolitische Aspekte im 19. Jahrhundert. In: Hangartner, Judith; Heinzer, Markus (Hg.): Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Steuerungskultur im Umbruch. Wiesbaden: Springer VS, 2016, S. 249–276.
- Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt, 2006.
- Criblez, Lucien: Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern. In: Oelkers, Jürgen (Hg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim, Basel: Beltz, 1992, S. 195–218.
- Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Jenzer, Carlo; Magnin, Charles (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 1999.

- Criblez, Lucien; Manz, Karin: «Unterricht auf werktätiger Grundlage» oder die Konstruktion einer doppelten Differenz: geschlechter- und leistungsdifferenter Unterricht auf der Sekundarstufe I. In: Groppe, Carola; Kluchert, Gerhard; Matthes, Eva (Hg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer VS, 2016, S. 203–227.
- De Vincenti, Andrea: *Schule der Gesellschaft. Wissensordnung von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos, 2015.
- De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert: *Schulaufsicht zwischen pastoraler Inspektion und behördlicher Administration: Strukturen, Planungen und Praktiken 1771–1840*. In: Geiss, Michael; De Vincenti, Andrea (Hg.): *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart (Educational Governance)*. Wiesbaden: Springer VS, 2012, S. 19–38.
- Durand Gregory; Hofstetter, Rita; Pasquier, Georges (Hg.): *Les bâtisseurs de l'école Romande. 150 ans du syndicat des enseignants Romands et de l'éducateur*. Chêne-Bourg: Georg, 2015.
- Feller, Peter; Länzlinger, Stefan; Ziegler, Peter: *150 Jahre Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1851–2001*. Zürich: Lehrmittelverlag, 2001.
- Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Jochen; Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010.
- Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut: *Das Schulbuch in der Forschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress, 2014.
- Giudici, Anja; Hofstetter, Rita; Manz, Karin; Schneuwly, Bernard; Criblez, Lucien (Hg.): *Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel in der Schweizer Volksschule, 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Chronos, 2025.
- Gränicher, Marius: *Liberale Bildungsideale und ihre Implementierung in den Berner Landschulen im 19. Jahrhundert. Der Weg der Reformideen vom Kopf in die Schulstube am Beispiel der Schulen der Kirchgemeinde Worb*. Bern: o. V., 2006.
- Grizelj, Sandra; Manz, Karin: *Die Materialität des Wissens: Unterrichtsmedien und ihre Funktionen*. In: Giudici, Anja; Hofstetter, Rita; Manz, Karin; Schneuwly, Bernard; Criblez, Lucien (Hg.): *Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel in der Schweizer Volksschule, 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Chronos, 2025, S. 345–373.
- Heinzer, Markus: *Schulsteuerung in der Gemeinde. Wie politische Kommissionen Schule führen (Klinkhardt Forschung)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2017.
- Helfenberger, Marianne: *Das Schulhaus als geheimer Miterzieher. Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930*. Bern: Haupt, 2013.
- Helfenberger, Marianne: *Die Berner (Normal-)Lehrer zwischen 1807 und 1830 – Eine verschwundene Profession*. In: Tröhler, Daniel; Messerli, Alfred; Osterwalder, Fritz; Schmidt, Heinrich R. (Hg.): *Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800. Neue Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête von 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016a, S. 127–145.

- Helfenberger, Marianne: Schulhausbau in Zürich von 1860 bis 1920 – zwischen Expertenhegemonie und öffentlicher Kontrolle. In: Hangartner Judith; Heinzer, Markus (Hg.): *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Steuerrungskultur im Umbruch*. Wiesbaden: Springer VS, 2016b, S. 221–247.
- Helfenberger, Marianne: Climate as Artefact between 1830 and 1930. A Transnational Construction of the Swiss School Building. In: *History of Education*, 47, 5 (2018), S. 663–683.
- Helfenberger, Marianne; Schreiber, Catherina: Building Citizens. School Architecture and its Societal Programme – Comparative Visions from 19th and 20th Century Switzerland and Luxembourg. In: *Historia da Educação*, 1 (2019), S. 1–41.
- Hirnträger, Karl: *Volksschulhäuser in der Schweiz*. Wien: Selbstverlag, 1908.
- Hofmann, Michèle: *Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript, 2016.
- Höhne, Thomas: *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 2003.
- Klaus, Dittrich: Die Repräsentationen der Deutschen Länder in den Bildungssektionen der Weltausstellungen während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Fuchs, Eckhardt; Kesper-Biermann, Sylvia; Ritz, Christian (Hg.): *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011, S. 133–155.
- Korte, Hermann; Zimmer, Ilonka (Hg.): *Das Lesebuch 1800–1945*. Frankfurt am Main: Lang, 2006.
- Lenke, Marianne: Die Entstehung der Sonderklassen für Erziehungsschwierige. Gründung der Beobachtungsklasse 1926 in Zürich als erster Schritt schulischer Institutionalisierung separater Erziehung verhaltensauffälliger Kinder. Bern: Lang, 1990.
- Lindauer, Thomas; Manz, Karin: Der (Schön-)Schreibunterricht zwischen Technikerwerb und Arbeitshaltung – zur Genese eines neuen Schulfachs. In: *leseforum.ch* 2 (2016), [www.leseforum.ch/lindauer\\_manz\\_2016\\_2.cfm](http://www.leseforum.ch/lindauer_manz_2016_2.cfm) (17. 10. 2018).
- Manz, Karin: Die Subvention für die Primarschule: Analyse einer bildungspolitischen Debatte. In: Criblez, Lucien (Hg.): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt, 2008a, S. 155–181.
- Manz, Karin: Schulsystem im Wandel. In: Tröhler, Daniel; Hardegger, Urs (Hg.): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2008b, S. 26–39.
- Manz, Karin; Giudici, Anja: Knabenlernzeiten – Mädchenlernzeiten: gleich, gleicher, ungleich? Genderspezifische Differenzierungen schulischen Wissens. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 40, 3 (2018), S. 603–620.

- Manz, Karin; Nägeli, Amanda; Criblez, Lucien: Die Entwicklung der Bildungsstatistik im Kanton Aargau (Schriftenreihe Historische Bildungsforschung und Bildungspolitikanalyse, Heft 3). Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, 2015, [www.zora.uzh.ch/id/eprint/87630](http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/87630) (17. 10. 2018).
- Marti-Müller, Chantal: Bündler Volksschule im Wandel. Akteure, Lehrpersonenbildung, Schulaufsicht (Quellen und Forschungen zur Bündner Geschichte, Bd. 17). Chur: Staatsarchiv Graubünden / Desertina, 2007.
- Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.
- Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben in Europa 1500–1900. Vergleichende Perspektiven. Basel: Schwabe, 2000.
- Montandon, Jens: Gemeinde und Schule: Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Landschulumfrage von 1806. Bern: Bantz, 2011.
- Müller, Walter; Uphoff, Ina: Zwischen Anschauung, Gesinnungsbildung und Belehrung – Die Heimatkunde im Spiegel des Mediums Schulwandbild. In: Götz, Margarete (Hg.): Zwischen Sachbildung und Gesinnungsbildung (Historische Studien zum heimatkundlichen Unterricht). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, S. 41–62.
- Nauer, Heinz: Fromme Industrie. Der Benziger Verlag Einsiedeln 1750–1970. Baden: Hier und Jetzt, 2017.
- Oberhänsli, This: Vom «Eselstall» zum Pavillonschulhaus. Volksschulhausbauten anhand ausgewählter Luzerner Beispiele zwischen 1850 und 1950. Luzern: Kommissionsverlag Raeber, 1996.
- Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Lang, 1995.
- Omlin, Sibylle: Demokratische Volksschule und Probleme der Laizität in der Inner-schweiz im 19. Jahrhundert am Beispiel des Kantons Zug. In: Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Jenzer, Carlo; Magnin, Charles (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 1999, S. 93–122.
- Opitz, Claudia: Verrechtlichung. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Basel: Schwabe, 2012, S. 826 f.
- Osterwalder, Fritz: Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution? In: Badertscher, Hans; Grunder, Hans-Ulrich (Hg.): Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern: Haupt, 1997, S. 237–278.
- Osterwalder, Fritz: Öffentliche Schule und Demokratie – Ein für den Schweizerischen Liberalismus Grundlegendes Verhältnis. In: Oser, Fritz; Reichenbach, Roland (Hg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg: Universitätsverlag, 2000, S. 57–70.
- Osterwalder, Fritz: L'invention de la démocratie moderne à travers la rationalité de l'éducation. In: Centre de documentation et de recherche Pestalozzi (Hg.):

- Éducation et révolution. Actes du colloque international francophone. Mont-sur-Lausanne: Lep, 2010, S. 13–31.
- Osterwalder, Fritz: Der Helvetische Bildungsplan – Eine kühne Strategie oder ein schwieriger Kompromiss? In: Tröhler, Daniel (Hg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014, S. 231–247.
- Périsset Bagnoud, Danièle: Die öffentliche Primarschule im Kanton Wallis (1830–1885): Von der kantonalen Gesetzgebung zu deren Durchsetzung. In: Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Jenzer, Carlo; Magnin, Charles (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 1999, S. 175–193.
- Pfenniger, Paul: Zweihundert Jahre Luzerner Volksschule 1798–1998: Begleitheft zur Ausstellung «Von der Schiefertafel zum Computer: Zweihundert Jahre Schule für das Volk» im Historischen Museum Luzern, 27. Mai bis 8. November 1998. Luzern: Historisches Museum, 1998.
- Quesel, Carsten; Näpfl, Jasmin; Buser, Patricia; Heiden, Nico van der: Bürgerbeteiligung im Kontext der School Governance. Befunde einer Dokumentenanalyse zur Vorgeschichte und zur Ausgestaltung schulischer Teilautonomie in der Schweiz. In: Abs, Hermann Josef; Brüsemeister, Thomans; Schemmann, Michael; Wissinger, Jochen (Hg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer VS, 2015, S. 229–251.
- Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich: Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland. Hohengehren: Schneider, 1998.
- Ruloff, Michael: Konkurrenz, Eifersucht und Schulbesuch um 1800. In: Tröhler, Daniel; Messerli, Alfred; Osterwalder, Fritz; Schmidt, Heinrich R. (Hg.): Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016a, S. 49–60.
- Ruloff, Michael: Der Schulbesuch in der Schweiz um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016b.
- Schneeberger, Elisabeth: Schulhäuser für Stadt und Land. Der Volksschulhausbau im Kanton Bern am Ende des 19. Jahrhunderts. Bern: Historischer Verein, 2005.
- Sobe, Noah W.; Boven, David T.: Nineteenth-Century World's Fairs as Accountability Systems: Scopic Systems, Audit Practices and Educational Data. In: Education Policy Analysis Archive, 22, 118 (2014), S. 1–14.
- Späni, Martina: Die Anschauung als schöne Erfahrung und Füllhorn des leeren Begriffs. In: Bundesamt für Kultur (Hg.): Kunst zwischen Stuhl und Bank. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935–1995. Baden: Lars Müller, 1996, S. 39–62.
- Tröhler, Daniel: Die Zürcher Schulsynode: Ein demokratisches Kuckucksei in der liberalen Ära Zürichs im 19. Jahrhundert. In: Crotti, Claudia; Gonon, Philipp;

- Herzog, Walter (Hg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Bern: Haupt, 2007, S. 53–68.
- Tröhler, Daniel: Verwaltung und Aufsicht der Zürcher Volksschule. In: Tröhler, Daniel; Hardegger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2008, S. 54–69.
- Uphoff, Ina Karina: Wider Chaos und Zerfahrenheit – Die didaktische Präparation der Welt im Schulwandbild. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 2 (2006), S. 127–136.
- Wartburg, Marianne von: Die Lehrerinnen. Ein Beitrag zu ihrer Sozialgeschichte von 1862–1918. Dissertation Universität Zürich. Zürich: ADAG, 1988.
- Wolfisberg, Carlo: Die Professionalisierung der Heil-/Sonderpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1850–1950). In: Horster, Detlef; Hoyningen-Süess, Ursula; Liesen, Christian (Hg.): Sonderpädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 53–66.

# Lehrerinnen- und Lehrerbildung von den Anfängen bis Mitte des 20. Jahrhunderts

INGRID BRÜHWILER, LUCIEN CRIBLEZ, VALÉRIE LUSSI BORER

Wer in der Schule unterrichten soll und wie Lehrpersonen ausgebildet werden sollen, interessierte seit dem 19. Jahrhundert nicht nur die Akteure in Kirche und Staat, sondern auch die Politik und eine breitere Öffentlichkeit. Dies zeigt sich schon in den verschiedenen Anleitungen für Landschullehrer im ausgehenden 18. Jahrhundert (siehe unten), an den Bemühungen des helvetischen Zentralstaates an der Wende zum 19. Jahrhundert oder in der Phase vor der ersten Welle von Lehrerseminargründungen in den 1820er- und frühen 1830er-Jahren. In diesem Kontext stellte die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft<sup>1</sup> 1825 folgende Preisfrage: «Was ist bereits in den verschiedenen Kantonen der Schweiz für den Unterricht und die Fortbildung der Schullehrer getan worden, und mit welchem Erfolg?»<sup>2</sup> Das politische Interesse an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts zeigt sich auch daran, dass nach politischen Mehrheitswechseln nicht selten die Seminardirektoren ausgewechselt wurden.<sup>3</sup> Denn über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wollten die Politik und verschiedene gesellschaftliche Akteursgruppen die Schule und damit die (politische, konfessionelle, weltanschauliche) Gesinnung der nachwachsenden Generation beeinflussen. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde im 19. Jahrhundert nicht nur zum wichtigen bildungspolitischen Thema, weil sie als Transmissionsriemen weltanschaulicher Positionen galt, sondern immer auch, weil die Qualität von Schule im Sinne von gutem Unterricht für *alle* Kinder flächendeckend garantiert werden sollte. Dafür wurde im Verlauf vor allem der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Bildungssystem auf- und ausgebaut, in dem die Qualität über vier zentrale Mechanismen gesichert werden sollte: die flächendeckende Einführung von kantonalen Lehrplänen (Garantie einheitlicher Inhalte), die

1 Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG) wurde 1810 in Zürich als politisch liberale Gesellschaft gegründet, die sich reformorientiert, aufklärerisch und patriotisch für Armutsbekämpfung, Bildung und wirtschaftliche Entwicklung einsetzte und im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend sozialpolitisch wirkte. Ab den 1870er-Jahren nahm die Mitgliedschaft von Unternehmern und Gewerbetreibenden gegenüber den Mitgliedern aus Politik, Bildung und Geistlichkeit zu (Schumacher 2011).

2 Wirz 1825.

3 Criblez 2000, S. 306; Crotti 2005, S. 96.

Schaffung entsprechender Lehrmittel (Inhalte und teilweise Methoden), die Kontrolle durch Laienbehörden (Schulkommissionen, Schulpflegen) und in verschiedenen Kantonen durch professionelle Schulaufsicht (Schulinspektorate) sowie die einheitliche Ausbildung von Lehrpersonen.

Dabei wurden der Ausbildung (und in bescheidenem Ausmass auch der Weiterbildung) immer zwei Funktionen zugeschrieben: Einerseits sollte die Grundausbildung dafür sorgen, dass genügend und qualifiziertes Personal für alle Schulfächer, Schulformen und Schulstufen zur Verfügung stand. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in dieser Funktion eng an die Schulentwicklung gebunden: Wurden neue Schulfächer, neue Schulstufen oder neue Schulformen eingeführt, musste dafür auch ein Ausbildungsangebot für das entsprechende Personal geschaffen werden (zum Beispiel für Hauswirtschaft, für Englisch, für Handelsschulen oder für die ausgebauten Primaroberstufe beziehungsweise Realschule; 7.–9. Schuljahr). Andererseits wurden über die Grundausbildung und die Weiterbildung immer auch neue Inhalte und neue Methoden in die Schulen eingeführt. Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung waren also immer auch Innovationsagenturen.

Die Definition der Ausbildung spielte für die Anstellung eine zentrale Rolle. Im historischen Verlauf nahm die staatshoheitliche Regelung des Lehrberufs zu: Die Kantone regelten die Zulassung zum Beruf über die Vergabe von Patenten, legten die Pflichtstundenzahl fest, gaben den kommunalen Anstellungsbehörden immer deutlicher die Anstellungsbedingungen vor, beteiligten sich aber auch an den Lohnkosten und übernahmen Schritt für Schritt die zunächst korporativ in Lehrerversicherungskassen<sup>4</sup> organisierte soziale Sicherung. Die Verbesserung der Anstellungsbedingungen war neben pädagogischen und bildungspolitischen Fragen eines der drei Kernanliegen der sich vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts formierenden Lehrer- und Lehrerinnenverbände.<sup>5</sup>

Verantwortlich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie auch für das Schulwesen allgemein blieben auch nach der Bundesstaatsgründung die Kantone. Der Lehrberuf wurde – und wird – in einem staatlich organisierten, öffentlich finanzierten und kontrollierten Schulsystem als zentrale staatliche, im Bildungsföderalismus als kantonale Aufgabe interpretiert. Der Bund trat

4 Einen guten Überblick gibt Pietro Scandola (1993) am Beispiel der Bernischen Lehrerversicherungskasse.

5 Einen kurzen Überblick zur Geschichte der Lehrervereine in der Schweiz geben Criblez/Crotti 2015; zum Schweizerischen Lehrerverein Moser 2015; zur Société pédagogique romande Droux/Durand/Hofstetter/Pasquier 2015; den ausführlichsten Überblick mit entsprechenden Kontextualisierungen zur Geschichte eines kantonalen Lehrervereins geben Scandola/Rogger/Gerber (1992) am Beispiel des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins.

allerdings in zwei Bereichen als Regulator auf: in der Ausbildung der Lehrpersonen für die Berufs- beziehungsweise Gewerbeschulen und in derjenigen für das Fach Turnen, dem der Bund seit den 1870er-Jahren zunächst aus militärpolitischen Gründen seine Aufmerksamkeit widmete. Städte engagierten sich seit den 1870er-Jahren in der Lehrerinnen- und der Kindergärtnerinnenausbildung, private, vorwiegend konfessionelle Träger schon seit den 1840er-Jahren in der Ausbildung von Lehrerinnen, Lehrern, Kindergärtnerinnen, (Hand-)Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen.

Vor diesem Hintergrund steht im folgenden Beitrag zunächst die Frage im Vordergrund, wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im 19. Jahrhundert institutionalisiert wurde. Lehrer- und Lehrerinnenseminare wurden im 19. Jahrhundert die dominierende Ausbildungsform für Volksschullehrpersonen. Aber verschiedene Ausbildungsformen wurden bereits vorher praktiziert (erster Abschnitt).<sup>6</sup> Im zweiten Abschnitt wird gezeigt, wie sich die Ausbildungsform Seminar in einer ersten Gründungswelle vor allem im mittleren Drittel des 19. Jahrhunderts weitgehend durchsetzte. Im dritten Abschnitt steht die Differenzierung des Lehrerbildungssystems im Vordergrund: einerseits die seit den 1860er-Jahren entstandenen universitären Ausbildungsinstitutionen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufen I und II, andererseits die Ausbildung verschiedener, aufgrund von Schulreformen sukzessive neu eingeführter Lehrkategorien. Ein Syntheseversuch der wichtigsten Entwicklungen wird im letzten Abschnitt mit einem Ausblick verbunden.

## 1 Der Lehrberuf und frühe Formen der Ausbildung im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurden die Grundlagen für die Institutionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschaffen. Analysen verschiedener Enquêtes, beispielsweise der Zürcher Umfrage von 1771<sup>7</sup> oder der Stapfer-Enquête von 1799,<sup>8</sup> zeigen, dass Lehrpersonen auch andern Erwerbstätigkeiten, vor allem landwirtschaftlichen und handwerklichen, nachgingen, was aber für viele Berufe galt.<sup>9</sup> Der Verberuflichungsprozess,<sup>10</sup> in dem der Lehrberuf zu einem kantonale geregelten Beruf sowie zu einem

6 Brühwiler 2016a, S. 55 f., 62; Helfenberger 2002, 2016.

7 Berner 2010, S. 83–85; De Vincenti 2015.

8 Fuchs 2015; Tröhler 2014.

9 Berner 2010, S. 85–87; Brühwiler 2014a, S. 222 f.

10 Heidenreich 1999; genereller Apel/Horn/Lundgren/Sandfuchs 1999.

öffentlichen Amt mit geregelttem Einkommen, das die Subsistenz sicherte, wurde und eine standardisierte Ausbildung zwingend voraussetzte, erstreckte sich fast über das ganze 19. Jahrhundert.

Für das Unterrichten wurden zunächst Lehrer, selten bereits auch schon Lehrerinnen, im Kanton Bern die «Lehrgotten»,<sup>11</sup> mit unterschiedlichen Vorbildungen rekrutiert. Viele Lehrer wurden in den Lehrerberuf hineingeboren, das heisst, der Vater übte diesen Beruf bereits aus und führte den Sohn in den Beruf ein. Während als Vorbereitung zum Unterrichten an Elementarschulen vielfältige Bildungsmöglichkeiten bestanden, war für das Unterrichten an Lateinschulen bereits eine spezifischere Vorbildung erforderlich: (Geistliche) Lehrer an Lateinschulen hatten oft ein Studium absolviert. Aber auch diese Laufbahn liess unterschiedliche Varianten zu.<sup>12</sup> Die Annahme der älteren Schulgeschichtsschreibung, dass Schulmeister Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts arm und sozial randständig waren, wurde in den letzten Jahren widerlegt: Lehrpersonen waren im Dorf oftmals gut integriert und meist angesehene Personen.<sup>13</sup>

Auch Lehrerinnen wurden bereits ausgebildet: Sie waren Gehilfinnen bei einem Schulmeister oder gingen wie ihre männlichen Kollegen in die Lehre beim Vater oder bei der Mutter. Eine weitere Möglichkeit, Unterrichtsgehilfin zu werden, war die Heirat mit einem Schulmeister. Als Folge des Verschulungsprozesses musste eine grosse Anzahl Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden; Gehilfen und Gehilfinnen wurden deshalb eingesetzt, um den Unterrichtsauftrag erfüllen zu können. In katholischen Gegenden der Schweiz kümmerten sich vorwiegend Lehrschwwestern um die Bildung der Mädchen und dehnten dieses Engagement im 19. Jahrhundert von der Primarschule auf die höhere Bildung aus. Entgegen bisheriger Annahmen verfügten auch katholische Gegenden Ende des 18. Jahrhunderts über ein gut etabliertes Netz von Bildungsmöglichkeiten für Mädchen.

Die Lehrerlehre, ein *training on the job*-Modell, war also bereits im 18. Jahrhundert verbreitet: Lehrer wurden insbesondere zu bekannten Pädagogen in die Lehre geschickt, etwa zu Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) nach Yverdon oder zu Philipp Emanuel von Fellenberg (1771–1844) nach Hofwil.<sup>14</sup> Amtierende Lehrpersonen wurden in Musterschulen und bei Kreisschullehrern, die als besonders «tüchtig» galten, *on the job* ausgebildet oder absolvier-

11 Somazzi 1925.

12 Brühwiler 2014a, S. 226–228.

13 Brühwiler 2014b, S. 125, 131 f.

14 Zu Pestalozzis Schülern in Yverdon vgl. unter anderem Gruntz-Stoll 1985; Cornaz-Besson 2000; zu Schülern und Besuchern Fellenbergs in Hofwil vgl. Guggisberg 1953, S. 36–38; Wittwer Hesse 2002, S. 210–212.

ten mehrwöchige Kurse während der schulfreien Zeit im Sommer an Normalschulen wie der *École de charité* in Lausanne oder in St. Urban. Während weniger Jahre existierte in den 1820er-Jahren an der Universität Basel eine akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In der Regel wurde dabei nicht grundsätzlich zwischen Grundausbildung und Weiterbildung differenziert.<sup>15</sup> Insgesamt zielten die Ausbildungsaktivitäten auf einen kantonal einheitlichen Unterricht und auch eine möglichst einheitliche Unterrichtsmethode. Die Ausbildung lag bis zur Gründung der Lehrerseminare und zum Teil darüber hinaus meist in den Händen der Geistlichkeit beziehungsweise von Pfarrern.<sup>16</sup> Im Folgenden soll auf zwei Konzepte näher eingegangen werden: die Anleitungen für Landschullehrer und die Normalschulen, die zum Teil bereits eine bestimmte Konstanz aufwiesen.

Anleitungen für (Landschul-)Lehrer erschienen hauptsächlich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts,<sup>17</sup> zur Zeit der Helvetik und dann – wenn auch weniger häufig – bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts. In konfessionell paritätischen Kantonen wurden sie teilweise gesondert für die beiden Konfessionen verfasst.<sup>18</sup> Damit war zwar keine direkte Ausbildung verbunden, aber die Anleitungen enthielten Hinweise für alle Bereiche des Lehrberufs. Da sie seit der Helvetik meist von Erziehungsräten oder in deren Auftrag publiziert wurden,<sup>19</sup> muss ihnen spätestens im beginnenden 19. Jahrhundert auch ein bestimmter normativer Charakter zugesprochen werden. Nach der Einrichtung von Lehrerseminaren erübrigte sich diese Anweisungsliteratur.

Zweck der Anweisungen war, den Unterricht zu verbessern, aber auch ihn zu vereinheitlichen. Dies sollte erstens dadurch erreicht werden, dass die Lehrer wissen, *was* sie zu unterrichten haben (Lehrplanfunktion) und *wie* sie zu unterrichten haben (didaktische Funktion). Die Anweisungen äusserten sich aber auch zum Ziel von Schule und Unterricht: Heinrich Zschokke (1771–1848) verfasste eine solche Anweisung als helvetischer Regierungskommis-

15 Jenzer/Jenzer 1984, S. 19–21.

16 Brühwiler 2016a, S. 62; Criblez 2000, S. 304 f.; Jenzer/Jenzer 1984, S. 27.

17 Die erste uns bekannte «Anleitung für die Landschulmeister» wird dem Pfarrer und Physiognomen Johann Caspar Lavater (1741–1801) zugeschrieben und erschien 1771 in erster, 1775 in zweiter Auflage. Als weitere Beispiele können genannt werden Pfarrer Emanuel Merians (1732–1818) «Anleitung für die Landschulmeister» (erschieden 1779 in Basel) oder Johannes Büels (Theologe und Schulmeister; 1761–1830) «Bemerkungen für die Landschullehrer und für Freunde derselben» (1792).

18 Für den Kanton St. Gallen zum Beispiel Evangelischer Erziehungsrat 1827; Müller 1848.

19 Vgl. als Beispiele die von den Erziehungsräten Johannes Freuler und Josef Anton Zugenbühler 1801 verfasste «Erste Anleitung für die Schul-Lehrer des Kantons Linth», die vom Luzerner Erziehungsrat 1801 verfasste «Aufmunterung und Anweisung [...] an seine Landschullehrer beym Anfang der Winterschulen» oder die «auf Befehl des Erziehungsrathes» 1800 herausgegebene «Erste Anleitung für die Landschullehrer des Kantons Säntis».

sär und formulierte das Ziel bereits im Titel: «[...] wie sie [die Lehrer, I. B. / L. C. / V. L. B.] ihre Jugend wohl unterrichten, und die Anfangsschulen so einrichten können, dass dieselben zur Ehre Gottes, zum Nutzen des Vaterlandes, und zur zeitlichen und ewigen Wohlfahrt der Kinder gereichen mögen».<sup>20</sup> Daneben erinnerten die Anweisungen die Lehrer an den Amtsauftrag und daran, dass mit dem Amt eine öffentliche Vorbildrolle verbunden war, die ein entsprechendes Verhalten voraussetzte. Auch an das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, und sogar an dasjenige der Eltern, wurden Erwartungen formuliert. Die Anweisungen waren also Lehrplan, Methodenanweisung und Verhaltensanweisung für alle Beteiligten zugleich.

Normalschulen: Frühe institutionalisierte Ausbildungsformen, die auch eine bestimmte Konstanz aufwiesen, waren vor 1830 eher selten, aber nicht inexistent: Im Kanton Waadt beispielsweise wurde die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab 1757 von den *Écoles de charité* in Lausanne in einer für beide Geschlechter zugänglichen Seminarabteilung wahrgenommen.<sup>21</sup> Bis zur Gründung des kantonalen Lehrerseminars (1833) verfügte sie über das institutionelle Monopol in der Waadtländer Lehrerinnen- und Lehrerbildung.<sup>22</sup> In der deutschsprachigen Schweiz dürfte das Kloster St. Urban im Kanton Luzern, wo die Normalmethode<sup>23</sup> Johann Ignaz Felbigers (1724–1788) gelehrt wurde, ab 1779 die erste eigentliche Lehrerbildungsinstitution gewesen sein.<sup>24</sup> 1782 wurde nach demselben Muster eine Schule in Solothurn eingerichtet. Vor allem in den katholischen Kantonen waren das Normalschulmodell und Felbigers Normalmethode beliebt, die von Maria Theresia in Österreich flächendeckend eingeführt<sup>25</sup> und vom Luzerner Zistersienser Nivard Crauer (1747–1799) für Schweizer Verhältnisse adaptiert worden waren.<sup>26</sup>

20 Zschokke 1799, Titel.

21 Dahn 2013, S. 80–82.

22 Tosato-Rigo 2014, S. 144–147.

23 Mit der Normalmethode war die Idee verbunden, dass es eine beste Methode für die einzelnen Schulfächer gibt, nach der dann überall unterrichtet werden sollte. Eine Normalschule war in diesem Sinne eine Schule, in der diese Normalmethode vorbildhaft angewendet wurde, die deshalb auch als Ausbildungsort dienen konnte. Speziell wurden die Bezeichnungen Normalschule und Normalmethode dann aber vorwiegend für Felbigers katholisches Ausbildungskonzept verwendet. In der Westschweiz ist der Anspruch der Normalschule noch in der Bezeichnung *école normale* für das Lehrerseminar erhalten geblieben.

24 Hug 1920; Egli 2009.

25 Engelbrecht 1979; Boyer 2012, S. 90–92.

26 Im «Methodenbuch für die Lehrer der Normal-Stadt und Landschulen in der Republik Solothurn» (1786) schreibt Nivard Crauer im Vorwort, dass durch die neue Lehrart die Vaterlandsliebe gefördert und das Buch als Richtschnur für den Unterricht dienen solle. Der Lehrer habe Vorbild zu sein und die Kinder zusammen mit dem Geistlichen zu

Im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert entstand ein komplexes Gebilde aus teilweise sehr ähnlichen, teilweise aber auch sehr unterschiedlichen Ausbildungsbemühungen. Die Varianz zwischen Kantonen und Regionen kann vor allem durch unterschiedliche kulturelle, politische und soziale Kontexte erklärt werden. Zwischen der pädagogischen Ausbildung von Lehrpersonen und deren Organisationsform bestand vorerst nur eine lose Koppelung. Ziel war die Ausbildung von christlichen und nützlichen Lehrpersonen, die in der Lage waren, ein bestimmtes Qualitätsniveau von Schule und Unterricht zu garantieren. Um pädagogische Inhalte, die «richtige» Methode und das «richtige» Ausbildungskonzept wurde teilweise heftig gerungen; zunächst blieb unklar, welche Modelle sich pädagogisch und bildungspolitisch durchsetzen würden.

## 2 Das Lehrerseminar als dominierendes Lehrerbildungsmodell

Die Debatte um die Lehrerbildungskonzeption der Zukunft kulminierte in den 1820er-Jahren, kurz vor den liberalen Umbrüchen in den Kantonen. 1825 fasste der Zürcher Pfarrer und Lehrer an der Armenschule August Heinrich Wirz (1787–1834) die eingegangenen Antworten auf die aufgeworfene Preisfrage der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft<sup>27</sup> (siehe oben) nach der Situation der Lehrerbildung in der Schweiz zusammen. Wirz' Darstellung bestätigt die erwähnte Vielfältigkeit der Konzeptionen und Bemühungen, gibt aber gleichzeitig auch den ersten Überblick über die Situation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz.<sup>28</sup> Nach dieser Auslegeordnung stellte der Berner Pfarrer Carl Baggesen (1793–1873) 1829 die Resultate einer weiteren Preisfrage vor: «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?»<sup>29</sup>

Obwohl Baggesen die Vor- und Nachteile der beiden Lehrerbildungsmodelle ausführlich erläuterte und so auch dem seminaristischen Konzept Schwächen attestiert wurden, begann sich zu Beginn der 1830er-Jahre das seminaristische

Glaubenswahrheiten und christlichen Lebenspflichten zu führen sowie sie zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft zu erziehen (S. 53 f.).

27 Siehe Anm. 1, S. 105.

28 Wirz 1825.

29 Baggesen 1829, S. 219.

Konzept durchzusetzen. Die Normalanstalten galten als konservatives Lehrerbildungsmodell, das Seminar dagegen wurde von den Liberalen favorisiert. Diese, deren Gedankengut sich aus aufklärerischen Ideen speiste, setzten auf Bildung des Individuums, aber auch auf staatliche Organisation von Bildung. Denn nur der Staat konnte aus ihrer Sicht die Bildung *aller* wirklich garantieren. Der Bildung ordneten sie im Zuge der frühen Industrialisierung und der Veränderung der Wirtschaft immer grössere Bedeutung zu. Zudem musste das bisher starke Engagement der Kirchen im Schulbereich im Zuge der immer deutlicheren Trennung von Kirche und Staat ersetzt werden. Und die sukzessive Einführung und Verlängerung der Unterrichtspflicht verstärkte den Bedarf an qualifiziertem Personal. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung galt deshalb als Schlüsselaufgabe staatlicher Bildungspolitik. Das seminaristische Konzept versprach, diesen Bedarf zu decken, und schien entsprechenden Qualitätsansprüchen am besten zu genügen.

Denn die liberalen und radikalen politischen Kräfte, die ab den 1830er-Jahren in vielen Kantonen die politische Führungsrolle übernahmen, waren überzeugt, dass mit dem seminaristischen Konzept die Ausbildungsziele besser erreicht werden können als mit dem Normalschulmodell: «Die Bildung, welche ein Lehrer besitzt, muss nothwendiger Weise auf den Unterricht, den er ertheilt, einen unmittelbaren und bedeutenden Einfluss haben. Erwirbt er sich klare Begriffe, hinlängliche und wohlgeordnete Kenntnisse, verbindet sich mit seiner Fertigkeit im Berufe die Liebe zu demselben und die Treue, und mit den Gaben des Verstandes die Güte des Herzens: so wird auch sein Unterricht zur Aufhellung der jugendlichen Denkkraft, zur Bereicherung der Einsichten, zur Schärfung des Urtheils, zur lobenswerthen Thätigkeit, und zur sittlichen Verbesserung leiten.»<sup>30</sup>

Zusammenfassend können die Merkmale des seminaristischen Ausbildungskonzepts etwa so beschrieben werden: Im Seminar sollten die zukünftigen Lehrer wissenschaftlichen und theoretischen Unterricht erhalten, der nicht einfach auf Vielwisserei und Verstandeskultur abzielt, sondern mit sittlicher und religiöser Bildung verknüpft werden sollte. Der Unterrichtsstoff sollte weit über das hinausgehen, was später zu unterrichten war, damit die Lehrer den Stoff zu durchdringen vermögen. Damit auf die sittliche und moralische Erziehung gut eingewirkt werden kann, sollten die Seminaristen jung ins Seminar eintreten und längere Zeit da unterrichtet werden, gleichzeitig aber in einer Lebensgemeinschaft im Seminar wohnen (Konvikt/Internat). Ein solches Modell sollte die gleichförmige Ausbildung aller künftigen Lehrpersonen garantieren. Gefahren sah man im Kastengeist in der klösterlichen

30 Wirz 1825, S. 181.

Konviktatmosphäre, in der ungleichen Vorbildung der Seminaristen und im mit der höheren Bildung möglicherweise verbundenen Eigendünkel.

Als erster eröffnete 1822 der Kanton Aargau ein Lehrerseminar.<sup>31</sup> Es folgten nach 1830 Gründungen in den Kantonen Zürich, Thurgau, Bern, Waadt und Tessin, aber die erste Gründungsphase dauerte bis etwa 1880.<sup>32</sup> Das seminaristische Konzept war bis zu diesem Zeitpunkt in der Schweiz fast flächendeckend eingeführt. Dabei zeigten sich zunächst zwei unterschiedliche Gründungsmuster:<sup>33</sup> Einerseits engagierten sich die Kantone für die Lehrerbildung, eher selten für die Lehrerinnenbildung (Ausnahmen: Bern, Waadt, Tessin), andererseits konfessionell gebundene Träger. Auf katholischer Seite kam vor allem Klöstern eine wichtige Funktion zu, auf reformierter Seite waren es vor allem private Trägervereine. Dass die liberalen Kantone seminaristische Konzepte realisierten, die wissens- und wissenschaftsorientiert sein sollten, motivierte sowohl die katholisch- als auch die protestantisch-konservativen Akteure, ihre Vorstellungen, die sich eher an konfessionellen und sittlich-moralischen Zielen orientierten, ebenfalls in Seminaren zu multiplizieren. Das Seminar diente im 19. Jahrhundert also nicht nur der Ausbildung von Lehrpersonen, sondern auch der Multiplikation weltanschaulicher Positionen.

Die Ausbildungszeit am Seminar wurde während des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts sukzessive von zunächst einem Jahr auf vier Jahre erhöht. Begründet wurde die Verlängerung einerseits mit der Notwendigkeit der Professionalisierung, andererseits mit zusätzlichen Lehraufgaben, etwa dem Ausbau des Realien- und Heimatkundeunterrichts seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts oder der Verlängerung der obligatorischen Schulzeit. Der Ausbau erfolgte in den Kantonen aber in sehr unterschiedlichem Tempo. Obwohl die Bezeichnung Seminar (in der Westschweiz: *école normale*) generell verwendet wurde, zeigten sich auch organisatorische Differenzen: Die Lehrerinnenseminare waren tendenziell auf den Unterricht in der Unter- und Mittelstufe ausgerichtet, die Lehrerseminare auf denjenigen in der Mittel- und Oberstufe. Die religiöse Grundausrichtung blieb in den konfessionell getragenen Seminaren bis weit ins 20. Jahrhundert dominierend, während die staatlichen und städtischen Seminare einem fortschreitenden Säkularisierungsprozess unterlagen. Die einen Seminare (etwa Kreuzlingen oder Wetztingen) kombinierten die Ausbildung am Seminar stark mit landwirtschaftlicher Ausbildung mit der Begründung, dass dies dazu beitrage, die Subsistenz der Lehrer zu sichern, dass die Lehrer andererseits die Schülerinnen und Schüler

31 Frey 1948; Metz 2001.

32 Criblez 2000.

33 Seit den 1870er-Jahren engagierten sich auch einzelne Städte als Träger von Lehrerinnen-seminaren.

auf eine der wesentlichen Subsistenzmöglichkeiten vorbereiten sollten. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung war so auch mit der sozialen Frage verbunden.<sup>34</sup> Unterschiede zwischen den Seminaren zeigten sich aber auch in der Frage der Praxisausbildung, in den Studienplänen oder in der Dauer der Ausbildung.

Die Institutionalisierung, die Verbesserung und die Verlängerung der Ausbildung sowie die staatlichen Lehrpatente stärkten insgesamt die Position der Lehrerschaft. Der Amtsauftrag wurde durch die Ausbildung, die zunehmende Formalisierung und Vereinheitlichung der Anstellung, die Regelung von Schulzeit und Stundentafeln durch Lehrpläne, die Einführung obligatorischer Lehrmittel sowie die klarere Fixierung und zunehmende Durchsetzung der Unterrichtspflicht präzisiert.<sup>35</sup> Auch wenn dies alles nicht einfach das Verdienst der liberalen Umbrüche in den 1830er-Jahren war, gab die weitreichende Übernahme der Verantwortung für Schule und Bildung durch die Kantone doch wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Bildungssysteme, insbesondere auch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Der Bedarf an qualifiziertem Personal stieg im 19. Jahrhundert stetig an, Schulen waren diesen Herausforderungen nur dank des Ausbaus der Ausbildung und der Professionalisierung des Berufs gewachsen. Die Bestätigung der professionellen Ausbildung erfolgte durch Patente, welche die Kantone zunehmend als Voraussetzung für die definitive Wahlfähigkeit forderten.<sup>36</sup> Die Patente kamen einer staatshoheitlichen Bestätigung der Lehrbefähigung gleich. Oft stellten die zuständigen Behörden zuerst provisorische Zertifikate aus, welche die theoretischen Kenntnisse bescheinigten, und nach ein oder zwei Jahren Unterrichtstätigkeit erteilten sie die definitive Lehrbefähigung.<sup>37</sup> Bis Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich diese Logik der staatlichen Zertifizierung und Monopolisierung für die Zulassung zum Lehrberuf in allen Kantonen durch.

Ob Frauen zum Lehrberuf zugelassen werden sollen, ja ob sie überhaupt aus physischen und psychischen Gründen zum Unterrichten fähig seien, war im 19. Jahrhundert zunächst strittig.<sup>38</sup> Wenn Lehrerinnen zugelassen – und deshalb auch ausgebildet – werden sollten, bestanden zu Beginn des 19. Jahrhunderts unterschiedliche Auffassungen darüber, wie die Ausbildung konzipiert werden sollte: Es wurde beispielsweise vorgeschlagen, ähnliche Schulen wie die *Écoles de charité* aus- oder Seminare aufzubauen. Geistliche wollten die

34 Siehe den Beitrag von Michèle Hofmann in diesem Band.

35 Criblez/Hofstetter/Jenzer/Magnin 1999.

36 Criblez 2000, S. 305 f.

37 Lussi Borer 2017, S. 173.

38 Siehe den Beitrag von Claudia Crotti und Karin Manz in diesem Band.

Lehrerinnenausbildung in Pfarrhäusern ansiedeln (realisiert im bernischen Niederbipp 1838), andere wollten ein Kurssystem für Lehramtskandidatinnen anbieten und nochmals andere fanden, dass Lehrerinnen innerhalb der eigenen Familie ausgebildet werden könnten.<sup>39</sup>

Die wenigen kantonalen Lehrerinnenseminare – Träger waren zunächst vor allem Klöster und Städte – deuten jedenfalls darauf hin, dass der Lehrerinnenbildung – anders als der Lehrerbildung – zunächst keine zentrale bildungspolitische Bedeutung zugemessen wurde. Aber auch für die Ausbildung der Volksschullehrerinnen setzte sich das seminaristische Konzept zunehmend durch. Vor allem für ländliche katholische Gebiete blieben die Lehrschwester für den Unterricht in der Volksschule unverzichtbar, weil sie einerseits kostengünstig waren, andererseits die konfessionelle Ausrichtung der Schule gewährleisteten. Diese katholische Lösung des Ressourcenproblems wurde vor allem durch die Bemühungen der Radikalen, Schule und Kirche vollständig zu trennen, zum politischen Konfliktfeld. Dies zeigte sich bereits in den 1860er-Jahren, als die Berner Regierung den Einsatz von Lehrschwestern im Kanton Jura verbot. Die Frage, ob Lehrschwester unterrichten dürften, wurde im Zuge der Revision der Bundesverfassung in den 1870er- und 1880er-Jahren auch gesamtschweizerisch diskutiert, weil der Artikel 27 der neuen Verfassung die konfessionelle Neutralität öffentlicher Schulen verlangte.<sup>40</sup>

Weshalb übernahmen Städte ab den 1870er-Jahren Verantwortung für die Lehrerinnenbildung? Im Kontext der Diskussionen über die Verbesserung der Subsistenzmöglichkeiten für nicht verheiratete Frauen und die Bemühungen um die Öffnung der höheren Bildung für Frauen wurde festgestellt, dass der Lehrberuf eine gute Berufsoption für Frauen sei. Frauen als Lehrerinnen (Primarlehrerinnen, Kindergärtnerinnen, Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen) entsprachen zudem dem dualen Geschlechtermodell, weil die Lehrtätigkeit mit der Zuschreibung der Verantwortung für Erziehung, Soziales und Gesundheit vereinbar war. An den städtischen Töchterschulen entstanden deshalb Seminarabteilungen, die ihr Publikum vor allem bei den Töchtern des Bürgertums fanden.

39 Crotti 2005, S. 122.

40 Stadler 1984, insbesondere S. 381–383, 561–563; vgl. den Beitrag von Claudia Crotti, Stefan Müller und Karin Manz in diesem Band.

### 3 Die Differenzierung des Lehrerbildungssystems und Alternativen zum seminaristischen Ausbildungskonzept

Mit der Gründung von Lehrer- und Lehrerinnenseminaren engagierten sich die Kantone zunächst für die Volksschullehrerbildung. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann sich das Lehrerbildungssystem allerdings stark entlang der Merkmale Schulstufe, Schulfächer und Schulleistung zu differenzieren: Der Differenzierungsprozess folgte drei generellen Trends: Erstens entstanden in den 1860er-Jahren an den Universitäten Ausbildungskonzepte, die vor allem der wissenschaftsorientierten Ausbildung von Lehrpersonen für Sekundarschulen und Gymnasien dienten. Sie wurden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit Ausbildungsgängen für einzelne Fachbereiche (Handelslehrpersonen, Turn- und Sportlehrpersonen) ergänzt. Zweitens wurden vor dem Hintergrund öffentlicher Erwartungen an Schule, zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beizutragen, Ausbildungsmöglichkeiten für junge Frauen geschaffen. Drittens entstanden alternative Modelle<sup>41</sup> zur seminaristischen Volksschullehrerausbildung, die den Tertiarisierungsprozess der 1990er- und 2000er-Jahre vorwegnahmen.

Generell zeigen sich im Auf- und Ausbauprozess einige gemeinsame Tendenzen: Oft etablierten sich Ausbildungsgänge für bestimmte Lehrberufe als sporadische Kursangebote, die von einigen Wochen Dauer zu einjährigen und dann zu mehrjährigen Ausbildungsgängen ausgebaut wurden. In vielen Fällen waren es gemeinnützige Organisationen oder Lehrer- beziehungsweise Lehrerinnenverbände, die die Professionalisierung durch den Ausbau der Ausbildung einforderten. Das Engagement der Kantone nahm jedoch in allen Bereichen – bis Mitte des 20. Jahrhunderts mit Ausnahme der Kindergärtnerinnenausbildung – sukzessive zu. Nur in der Turn- und Sportlehrerausbildung übernahm der Bund die Reglementierung, und die Ausbildung von Gewerbe- beziehungsweise Berufsschullehrpersonen wurde von Bundesseite unterstützt.

#### *Universitäre Ausbildungsmodelle*

Ausgangspunkt für die Etablierung universitärer Ausbildungsmodelle war die Einsicht in die Notwendigkeit, dass auch die Lehrer (und später Lehrerinnen) für die Sekundarschulen und die Gymnasien pädagogisch-didaktisch

41 Im Folgenden wird nicht auf das Modell einer Integration der Lehrerseminare als Abteilung in die Kantonsschulen beziehungsweise Gymnasien eingegangen (frühes Modell im Kanton Graubünden, später auch im Kanton Solothurn), weil dieses Modell sich nicht grundsätzlich von seminaristischen Konzepten unterschied, jedoch die Nähe zu gymnasialen Ausbildung gewährleistete.

ausgebildet werden sollen. Zwar stand nach der Gründung der Universitäten Zürich (1833) und Bern (1834) mehr akademisch ausgebildetes Personal zur Verfügung, aber die Universitäten sorgten nur für die fachwissenschaftliche Ausbildung in den Schulfächern. Der Zürcher Seminardirektor David Fries (1818–1875) hatte 1861 an der Jahresversammlung des Schweizerischen Lehrervereins (SLV) eine zentralisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung grundsätzlich abgelehnt, jedoch eine bessere Koordination gefordert, etwa durch ein Konkordat zwischen den Kantonen, das die Freizügigkeit für das Lehrpersonal garantieren sollte.<sup>42</sup> Weil aber Ausbildungsmöglichkeiten für die höheren Schulen vollständig fehlten, reichte der SLV 1862 beim Bundesrat trotzdem eine Petition ein,<sup>43</sup> in der er verlangte, dass eine Abteilung am Eidgenössischen Polytechnikum (heute: Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, ETHZ) so erweitert würde, dass Lehrer für Mittelschulen ausgebildet werden können. Zwar richtete der Bund 1866 tatsächlich eine solche Abteilung für die Ausbildung von Fachlehrern im naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich ein,<sup>44</sup> aber die Initiative hatte vor allem die Universitätskantone aufgeschreckt, die nun zentralistische Lösungen verhindern wollten und deshalb an ihren Universitäten rasch Ausbildungsmöglichkeiten für Sekundar- und Gymnasiallehrkräfte schufen.

Diese Sekundar- und Gymnasiallehramtsstudiengänge, in der deutschsprachigen Schweiz vorwiegend zwischen Mitte der 1860er- und Mitte der 1870er-Jahre eingerichtet, in der französischen Schweiz meist später,<sup>45</sup> lagen quer zu den Fakultäten; der Status innerhalb der Universitäten blieb schon deshalb prekär und die Organisation war periodisch öffentlicher Kritik (unter anderem Vorwurf der Praxisferne) ausgesetzt. Da die Ausbildung mit einem Staatsdiplom abgeschlossen wurde, griffen die Kantone immer wieder in die Autonomie der Universitäten ein – ein weiteres Konfliktfeld. Die Integration von Lehrdiplom-Studiengängen hatte für die Universitäten allerdings den Vorteil, dass nun neben den traditionellen Berufsfakultäten (Theologie, Jurisprudenz, Medizin) auch die philosophischen Fakultäten auf Berufe, nämlich Lehrberufe, vorbereiten konnten.

Die Ausbildungsinhalte wurden durch die Universitätskantone reglementiert, wobei die Ausbildung zu Beginn weitgehend auf die fachwissenschaftliche Ausbildung in den Schulfächern ausgerichtet war. In einem ersten Schritt wurde für den Abschluss der Besuch von Vorlesungen und Prüfungen

42 Fries 1861.

43 Schweizerische Lehrerzeitung, 7 (1862), S. 91.

44 Campana/Criblez 2007b, S. 197.

45 Dazu unter anderem Müller 1917; Criblez/Späni 2002; Messerli 2002; Campana/Criblez 2007a; Criblez 2007; Lussi/Criblez 2007; Lussi 2017; Brühwiler 2017a, 2023

in Pädagogik verlangt, was zur Verstetigung des Lehrangebots in Pädagogik führte und überall – wenn auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten – zur Schaffung von Pädagogikprofessuren.<sup>46</sup> In einem zweiten Schritt wurden insbesondere zugunsten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Seminarübungen eingeführt, in einem dritten die Lehrdiplom-Studiengänge mit Veranstaltungen zur Fachdidaktik erweitert. Letztlich wurden auch berufspraktische Elemente in die Ausbildung integriert.

Die Lehramtsausbildung an Universitäten war von allem Anfang an einerseits auf die höhere Bildung (Sekundar-/Bezirksschulen und Gymnasien), andererseits auf diejenigen Schulfächer ausgerichtet, die in akademischen Disziplinen organisiert waren. In zwei Bereichen kam es in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu Ergänzungen: Erstens wurden vor dem Hintergrund des Bedeutungsgewinns der Handels(diplom)schulen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sowie des Ausbaus der Ökonomie an verschiedenen Universitäten Lehramtsstudiengänge für Handelslehrerinnen und Handelslehrer eingeführt, die strukturell dem Modell der höheren Lehrämter folgten.<sup>47</sup> Zweitens etablierten verschiedene Universitäten zwischen 1920 und 1945 Studiengänge für Turn- und Sportlehrpersonen. Dies kam einer Institutionalisierung der seit den 1870er-Jahren vor dem Hintergrund der Zentralisierung des Militärwesens und der neuen Militärorganisation etablierten Versuche, Ausbildungsmöglichkeiten für dieses Fach zur Verfügung zu stellen (unter anderem Lehrer-Rekrutenschulen 1875–1892, Schweizerische Turnlehrerbildungskurse 1889–1910),<sup>48</sup> gleich. Stark motiviert wurden die Initiativen durch die Erfahrungen der beiden Weltkriege, durch Impulse zur nationalen Erziehung seit dem Ersten Weltkrieg (Turnen als Teil der nationalen Erziehung und – seit den 1930er-Jahren – der geistigen Landesverteidigung), durch reformpädagogische und schulgesundheitsliche Bemühungen (ganzheitliche Erziehung, Körperkultur, Gesundheit, Spielen und Wandern)<sup>49</sup> sowie durch die Ergänzung des traditionellen Turnunterrichts durch Elemente des Sports aus der englischen Sportbewegung.<sup>50</sup>

46 Hofstetter/Schneuwly 2007.

47 Zu den genaueren Zusammenhängen vgl. Burren 2007.

48 Eine enge Beziehung von Schulturnen, Turnlehrerausbildung und dem Militär kann nachgewiesen werden. Daraus folgt eine hohe nationale und identitätsbildende Bedeutung, die sich auch in der Ausbildung vorerst der männlichen Lehrpersonen über das Militär niederschlug. Vgl. dazu Brühwiler 2023.

49 Hofmann 2016.

50 Dazu unter anderem Hotz 1983; Criblez 1995, S. 237–239; Bussard 2007, S. 292–294.

### **Frauenlehrberufe**

Wie bereits gezeigt etablierten verschiedene Städte die Lehrerinnenbildung an ihren höheren Töchter- oder Mädchenschulen. Im Kontext der sozialen Frauenfrage entstanden im letzten Drittel des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts weitere Ausbildungsgänge, die jungen Frauen eine Berufsbildung ermöglichen sollten:<sup>51</sup> Ausbildungsgänge für (Hand-)Arbeitslehrerinnen, für Kindergärtnerinnen und für Hauswirtschaftslehrerinnen. Alle drei Ausbildungsbereiche waren nicht einfach auf die Schule ausgerichtet: Dem Kindergarten kam bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem eine sozialpädagogische Betreuungsfunktion zu. Die Lehrerinnenbildung für Handarbeit und Hauswirtschaft zielte einerseits auf das Unterrichten dieser Fächer in der Schule, verstand sich aber gleichzeitig auch als Teil des entstehenden Berufsbildungssystems für Frauen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die Ausbildungsgänge seit 1895 im Zuge der Bemühungen um die Förderung der Berufsbildung durch den Bund subventioniert wurden.<sup>52</sup> Die Ausbildung wurde denn auch nicht nur in eigenständigen Seminaren organisiert, sondern in einzelnen Kantonen in der sich neu etablierenden Organisationsform der Frauen(arbeits)schulen (Basel-Stadt und Graubünden).

Die Gründungen waren durch die Einführung neuer Schulfächer (Handarbeit und Hauswirtschaft) beziehungsweise durch die Schaffung einer neuen Institution (Kindergarten) notwendig geworden: Das entsprechende Personal musste ausgebildet werden. Aber sie sind nur zu verstehen, wenn berücksichtigt wird, dass sich das Verständnis von Frauenberufsarbeit im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zu verändern begann. Der Beruf der Frau könne nicht mehr einfach im Sinne des bürgerlichen Ideals derjenige der Hausfrau und Mutter<sup>53</sup> sein. Diese Argumentation zeigt sich deutlich in der zeitgenössischen Diskussion über die Lehrerinnen insgesamt, speziell aber an derjenigen über die drei neuen Ausbildungsbereiche und exemplarisch etwa im Gründungszusammenhang der Basler Frauenarbeitsschule. Deren Vorsteher, Karl Schmid-Linder (1826–1911), formulierte den sich allmählich durchsetzenden Zeitgeist so: «Es ist ja vollkommen richtig, dass die Töchter von Natur und durch die gegebenen bestehenden Verhältnisse auf den Beruf einer Hausfrau hingewiesen sind; und dass sie diesen Beruf als den ihnen von Gott angewiesenen erblicken, ist natürlich und gerechtfertigt. Aber ebenso unrichtig ist es, wenn die Erziehung allein darauf ausgeht, die Töchter nur für diesen Beruf

51 Zur Frauenberufsbildung in diesem Zeitraum vgl. Renold 1998.

52 Zu den Bundessubventionen vgl. Kübler 1986, für die hauswirtschaftliche Ausbildung insbesondere S. 32–34.

53 Die Geschlechterhistorikerin Beatrix Mesmer (1988) sprach in diesem Zusammenhang vom «doppelten Gebrauchswert» der Frau.

tüchtig zu machen.»<sup>54</sup> Es sei deshalb richtig, dass den Töchtern die gleichen Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung stünden wie den Söhnen. Sei dies nicht der Fall, würden die Töchter zu oft durch die Not in die Arme des sittlichen Verbrechens geführt.

Vor diesem Hintergrund wurden insbesondere durch private, gemeinnützige und städtische Initiativen entsprechende Ausbildungsgänge geschaffen: Dem ersten Kindergärtnerinnenseminar in St. Gallen (gegründet 1873) folgten weitere an der Neuen Mädchenschule in Bern und an der Höheren Töchterschule in Zürich (1877) sowie an der Töchterschule Basel (1895). Die Schaffung von Arbeitslehrerinnenseminaren geht auf ein älteres Anliegen zurück: Mädchenhandarbeit war in verschiedenen Kantonen bereits in den 1830er- und 1840er-Jahren als Schulfach eingeführt worden. Ziel war, zur Subsistenz der Familie beitragen zu können.<sup>55</sup> Handarbeit war in diesem Sinne als schulischer Beitrag zur Lösung der sozialen Fragen gedacht. Die Ausbildung erfolgte zunächst in Kursen, die schrittweise verlängert wurden. Der erwähnte Schmid-Linder begründete die Verlängerung so: «Denn es kann in Zukunft wie beim Lehrer nicht genügen, dass die Lehrerinnen nur das gründlich verstehen, was die Schulklasse verlangt, die sie unterrichtet, sondern ihre theoretische und praktische Bildung muss der Art sein, dass sie z. B. auch im Kleidermachen sich beim Wechsel der Mode zurechtfinden und den zu errichtenden Fortbildungsanstalten genügen können.»<sup>56</sup> Am Lehrerseminar Küsnacht wurden zum Beispiel seit den 1860er-Jahren entsprechende Ausbildungskurse angeboten, die von zwei auf drei Wochen, dann auf drei Monate und schliesslich auf ein halbes Jahr erweitert wurden.<sup>57</sup> Die erste stabile Ausbildung richtete Basel-Stadt 1884 an der erwähnten Frauenarbeitsschule ein, es folgten vor allem Ausbildungsgänge in Zentralschweizer Klöstern: Baldegg 1896, Bernarda 1907, Heiligkreuz 1910 und Ingenbohl 1911. In anderen Kantonen erfolgte die Einrichtung eigenständiger Arbeitslehrerinnenseminare später, weil der Unterricht in Mädchenhandarbeit Aufgabe der Primarlehrerinnen – und damit Teil dieser Ausbildung – war (so etwa im Kanton Bern).

Ähnlichen Entwicklungstendenzen folgte die Schaffung von Ausbildungsgängen für Hauswirtschaftslehrerinnen. Die Argumentation ähnelte derjenigen für die Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen, war also auch primär auf die Verbesserung der Subsistenz der Familien ausgerichtet. Im letzten Drittel des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts spielten neben der sozialen Frage zusätzlich Gesundheitsfragen (gesunde Ernährung, Alkoholprä-

54 Schmid-Linder 1886, S. 5.

55 Für einen Überblick zur Geschichte des Handarbeitsunterrichts Suter 1956.

56 Schmid-Linder 1886, S. 14.

57 Dazu Schmid 1982.

vention) eine wichtige Rolle, im Umfeld der beiden Weltkriege auch ökonomische Fragen (effizientes und rohstoffschonendes Haushalten).<sup>58</sup> Auch die Ausbildung zur Hauswirtschaftslehrerin erfolgte zunächst über entsprechende Kurse. Die ersten dauerhaften Ausbildungsinstitutionen wurden in den Kantonen Bern (1897) und Zürich (1898) von den jeweiligen Sektionen des Schweizerischen Gemeinnützigen Frauenvereins gegründet.

### ***Tertiärisierung***

Obwohl die Seminare in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum vorherrschenden Modell der Volksschullehrerausbildung wurden, entstanden Alternativen. Sie wurden vor allem in den Kantonen Basel, Genf, Neuenburg und Zürich etabliert. Diese alternativen Modelle nahmen insbesondere die Entwicklung der Tertiärisierung, wie sie in der Lehrerbildungsreform der 1990er- und 2000er-Jahre realisiert wurde, teilweise vorweg. Zum Teil handelte es sich bereits um Versuche der Einbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität. Gründe für die Einführung dieser neuen Modelle, die immer eine Trennung der Berufsbildung (tertiäre Bildungseinrichtung an der Universität oder ausserhalb der Universität) von der Allgemeinbildung (Sekundarstufe II beziehungsweise Gymnasium) vorsahen, waren einerseits die Grösse (zu klein für ein Seminar; so die Argumentation in Basel), andererseits professionspolitischer Art: Lehrerinnen und Lehrer sollten eine anspruchsvolle Allgemeinbildung (im Gymnasium) durchlaufen, bevor sie für ihren zunehmend komplexen Beruf ausgebildet wurden. Da die Voraussetzungen und die Verantwortung im Lehrberuf mit anderen akademischen Berufen vergleichbar seien, sollte die Ausbildung auch ähnlich strukturiert sein und dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet werden. Eine Frage, die in diesem Zusammenhang immer wieder diskutiert wurde, war: Soll die Vorbildung in jeder Form von Gymnasium oder Mittelschule erfolgen können oder muss dazu ein spezifischer Mittelschultyp – eine pädagogische Mittelschule – neu geschaffen werden? Basel entschied sich für Ersteres, Zürich für Letzteres.

Die Kantone Genf und Neuenburg schufen keine Lehrerseminare, sondern pädagogische Ausbildungsstätten, in denen die Gymnasien eine zentrale Rolle spielten.<sup>59</sup> Das pädagogische Profil am Genfer Knabengymnasium (ab 1872) und die *École secondaire et supérieure de jeunes filles* (ab 1886) wurden nicht nur von angehenden Lehrpersonen besucht. Sie boten eine Allgemeinbildung,

<sup>58</sup> Crotti 2016.

<sup>59</sup> Dies gilt für bestimmte Phasen der Entwicklung auch für einzelne deutschsprachige Kantone, etwa Graubünden, Solothurn oder St. Gallen.

die auch den Zugang zur Universität ermöglichte.<sup>60</sup> Basel-Stadt etablierte zunächst eine Ausbildungsmöglichkeit für Primarlehrerinnen an der Töchterschule in einer eher seminaristischen Form, zu Beginn der 1890er-Jahre aber zusätzlich eine tertiäre Ausbildung für Primarlehrer («Fachkurse»), die an eine Maturität anschloss und in Teilbereichen mit der Universität zusammenarbeitete. Der Kanton Basel-Stadt war denn auch in der deutschsprachigen Schweiz der erste Kanton, der eine tertiarisierte, maturitätsgebundene Volksschullehrerausbildung realisierte.

Im Kanton Zürich wollte die Regierung nach der demokratischen Wende Ende der 1860er-Jahre die Volksschullehrerausbildung in die Universität integrieren, scheiterte damit aber in der Volksabstimmung 1872.<sup>61</sup> Die Diskussionen, die vor allem auf die Professionalisierung des Lehrberufs angesichts der Einführung neuer Schulfächer, der Verlängerung der obligatorischen Schulpflicht (Primaroberstufe) und der Schaffung von Fortbildungsschulen zielten, wurden anschliessend zum Dauerthema der bildungspolitischen Diskussionen. Erst 1938 kam es zu einem neuen Lehrerbildungsgesetz, das die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung vorsah – aber nicht mehr die Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität. Die Berufsbildung wurde im Zürcher Oberseminar konzentriert,<sup>62</sup> das Seminar Küsnacht Schritt für Schritt in eine pädagogische Mittelschule umgewandelt und das Primarlehramt an der Universität Zürich aufgelöst.<sup>63</sup>

In Genf übernahm nach und nach das 1912 gegründete, private Institut Jean-Jacques Rousseau Aufgaben in der Ausbildung von Primarschullehrpersonen. Nach dessen Integration in die Universität wurde das neue Ausbildungskonzept 1933 auf drei Jahre Ausbildung angelegt, wobei das mittlere Jahr der theoretischen Ausbildung an der Universität diente, das dritte der Praxisausbildung in den Schulen. Grundidee dieser nach dem Primarlehramt an der Universität Zürich zweiten universitären Ausbildungsform für Primarlehrerinnen und Primarlehrer war, sie in enger Verbindung mit der Forschung *und* der Praxis auszubilden.

In Kantonen wie Basel, Genf, Neuenburg oder Zürich wurden also bereits Ende des 19. und in der ersten Hälfte der 20. Jahrhunderts tertiäre Ausbildungsmodelle etabliert, die aus Sicht der seminaristischen Kantone stark

60 Hofstetter 2010, S. 47 f.; Lussi Borer 2017, S. 48 f.

61 Koller 1987, S. 228–230; Bloch Pfister 2007.

62 Obwohl eine Zusammenarbeit des Oberseminars mit der Universität Zürich im Bereich der Pädagogik und Psychologie angedacht worden war (Huber 1922), kam eine Kooperation nicht zustande.

63 Schmid 1982; das Primarlehramt an der Universität Zürich war 1907 vom Erziehungsrat geschaffen und 1912 mit einem Prüfungsreglement versehen worden (Gassmann 1933, S. 588).

kritisiert wurden<sup>64</sup> und für lange Zeit Ausnahmeregelungen bleiben sollten, auch wenn zumindest die Basler schon Ende des 19. Jahrhunderts glaubten, dass sich die tertiäre, maturitätsgebundene Ausbildung schnell in der ganzen Schweiz durchsetzen würde. Basel kam auch eine Pionierrolle im Hinblick auf eine Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte die Kritik an der fehlenden Einheit des Lehrerstandes und der Zersplitterung der Ausbildung zu Bemühungen, ein Gesamtkonzept für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzuführen. Das Lehren sei der Beruf der Lehrerinnen und Lehrer aller Kategorien, deshalb sei eine «einheitliche methodische Schulung für alle künftigen Lehrer»<sup>65</sup> vorzusehen, forderte Theodor Moosherr (1865–1936), Lehrer an der Realschule und Privatdozent am Pädagogischen Seminar der Universität Basel, 1903 vor der Basler freiwilligen Schulsynode. Alle Lehrerinnen und Lehrer sollten deshalb ihre Berufsbildung am pädagogischen Universitätsseminar unter der Leitung des Professors für Pädagogik erhalten.<sup>66</sup> 1922 verabschiedete der Basler Grosse Rat ein Lehrerbildungsgesetz, auf dessen Grundlage 1925 erstmals in der Schweiz die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung eines Kantons in einer Institution vereinigt wurde. Sie wurde zwar als Lehrerseminar bezeichnet, entsprach aber nicht der seminaristischen Form, sondern war eine tertiäre, ausseruniversitäre Organisationsform – die auch nicht vom Professor für Pädagogik geleitet wurde.<sup>67</sup>

#### 4 Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als komplexer und ausdifferenzierter Teil des Bildungssystems

Für Lehrerinnen und Lehrer waren im letzten Drittel des 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts sehr unterschiedliche Ausbildungsformen entstanden. Bis weit ins 20. Jahrhundert blieb die Frage nach der «richtigen» Ausbildung Teil des politischen und kulturellen Kampfes um die (weltanschauliche) Kontrolle der Ausbildung der nachwachsenden Generation via Schule und Ausbildung des Personals. Sie war deshalb nicht nur Kernstück des Bildungsföderalismus, sondern immer wieder auch Gegenstand öffentlicher bildungspolitischer Debatten. Aber nicht nur Kirche und Staat und die sich all-

64 Lussi Borer 2017, S. 64 f.

65 Moosherr 1903, S. 7/13.

66 Vorbild war Wilhelm Reins (1847–1929) Universitätsseminar in Jena; vgl. Wetterwald 1900.

67 Günther 1949; Hügli 1989.

mählich etablierenden Parteien stritten um die Vorherrschaft im Schulwesen,<sup>68</sup> sondern die Lehrerschaft selbst begann sich in die politischen Diskussionen einzumischen, indem sie sich in sprachregionalen oder kantonalen Verbänden, aber auch in Fach- und Stufenverbänden organisierte<sup>69</sup> und ein dichtes Kommunikationsnetz über Verbandszeitschriften aufzubauen begann.

Das ursprüngliche Ziel der Herausbildung des christlichen Lehrerbürgers war zunächst eng an religiöse Vorstellungen geknüpft, die je nach politischen Verhältnissen in den Kantonen mehr oder weniger stark mit der Institution Kirche verbunden waren. Christliche Lehrer respektive christliche Lehrerinnen sollten auf der Grundlage religiös-moralischer Werte gläubige Bürger und Bürgerinnen heranziehen. Bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts – teilweise auch weit darüber hinaus – war denn auch ein grosser Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehr deutlich durch eine Kombination von politischen Idealen und religiösen Bekenntnissen geprägt.

Fast jeder Kanton schuf seine eigenen Institutionen und Ausbildungssysteme. Auch wenn gemeinsame Trends feststellbar sind oder Modelle anderer Kantone oder aus dem Ausland übernommen wurden. Ebenso pochten die Kantone immer wieder auf ihre kulturellen, geografischen und historischen Besonderheiten. Verschiedene Initiativen für nationale Bildungsstrukturen und die Zentralisierung des Bildungswesens scheiterten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Im Kontext der Revision der Bundesverfassung von 1874 wurde vorgeschlagen, ein eidgenössisches Lehrerseminar an zwei Standorten in den beiden hauptsächlichen Sprachregionen mit einer Filiale in der italienischsprachigen Schweiz zu gründen.<sup>70</sup> Das Projekt wurde nie realisiert. Aber auch die Versuche zu Beginn der 1880er-Jahre, die Freizügigkeit für das Lehrpersonal über ein Konkordat zwischen den Kantonen zu gewährleisten,<sup>71</sup> scheiterten. Und auch die Petition des Schweizerischen Lehrervereins für die Einführung eines eidgenössischen Sekundarlehrdiploms 1894 fand kein Gehör.

Im 19. Jahrhundert entstanden hauptsächlich drei Ausbildungsmodelle: seminaristische, universitäre und tertiäre, nicht universitäre Modelle, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeführt wurden und teilweise kantonsspezifische Eigenheiten aufwiesen. Tendenziell fand ab den 1820er-Jahren das seminaristische, ab den 1860er-Jahren das universitäre und ab den 1890er-Jahren das tertiäre und maturitätsgebundene Modell Verbreitung. Die drei Modelle unterschieden sich insbesondere durch drei Merkmale: die Trennung oder Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung, die <Verortung> im

68 Brühwiler 2016b.

69 Criblez/Crotti 2015.

70 Humbert 1875.

71 Fäh 1903.

Bildungssystem auf der Sekundarstufe II oder im tertiären Bildungsbereich sowie die Positionierung innerhalb oder ausserhalb der Universität. Unabhängig vom Modell kann eine der wichtigen Entwicklungen als Verlängerung der Ausbildungszeit, eine andere als Differenzierung des Systems beschrieben werden.

Frauen waren in einzelnen Kantonen früh als Lehrerinnen oder zumindest als Unterrichtsgehilfinnen tätig und wurden für die Funktion auch (rudimentär) ausgebildet, aber das Unterrichten wurde erst ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auch als Frauenaufgabe zunehmend öffentlich anerkannt. Ein Teil der Seminare wurde neu koedukativ geführt; ein anderer Teil blieb allerdings bis in die 1970er-/1980er-Jahre geschlechtersegregativ, einzelne in privater Trägerschaft sogar bis zur Gründung Pädagogischer Hochschulen. Die Universitäten wurden im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts für Frauen geöffnet, was auch den Zugang zur akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglichte.

Insgesamt war im Verlauf des 19. Jahrhunderts also ein differenziertes Geflecht von Ausbildungsinstitutionen entstanden, das aus einer Gesamtperspektive wenig Systematik aufwies und sehr kleinräumig organisiert war. Die vielen kleinen Institutionen, die fehlende Systematik und die bildungsföderalistisch und subsidiär motivierte Ablehnung kantonsübergreifender Regelungen (Freizügigkeit) wurden zwar den Bedürfnissen der Kantone gerecht. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stark auf die kantonalen Schulsysteme und die regionale Kultur auszurichten, bildete aber keine optimale Ausgangslage für die Expansion, die nach der Mitte des 20. Jahrhunderts einsetzte.

## Quellen

- Baggesen, Carl: Bericht über die eingegangenen Arbeiten [zur Konzeption der Lehrerbildung]. In: Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, 19 (1829), S. 219–301.
- Büel, Johannes: Bemerkungen für Landschullehrer und für Freunde derselben. Nürnberg: Raw'sche Buchhandlung, 1792.
- Crauer, Nivard: Methodenbuch für die Lehrer der Normal-Stadt und Landschulen in der Republik Solothurn. [Basel: Thurneysen], 1786.
- Erziehungsrath [des Kantons Säntis]: Erste Anleitung für die Landschullehrer des Kantons Säntis zur nützlichen und zweckmässigen Führung ihres Amtes. St. Gallen: s. n., 1800.
- Erziehungsrath zu Luzern: Aufmunterung und Anweisung des Erziehungsraths zu Luzern an seine Landschullehrer bey dem Anfang der Winterschulen. Luzern: Meyer, 1801.

- Evangelischer Erziehungsrath [des Kantons St. Gallen]: Anleitung für die Lehrer in den Primarschulen, des evangelischen Theils des Kantons St. Gallen. St. Gallen: Zollikofer und Züblin, 1827.
- Freuler, Johannes; Zugenbühler, Josef Anton: Erste Anleitung für die Schul-Lehrer des Kantons Linth zu nützlicher und zweckmässiger Verwaltung ihres Amts. Glarus: s. n., 1801.
- Fries, David: Über die Möglichkeit oder Wünschbarkeit irgend welcher Centralisation des schweiz. Schulwesens. In: Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz, 6 (1861), S. 363–390.
- Günther, Carl: Die Lehrerbildung in Basel. In: Kantonales Lehrerseminar Basel-Stadt: 6. Bericht 1948–1949, Basel: s. n., 1949, S. 3–14.
- Huber, Karl: Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung im Kanton Zürich. In: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode von 1922, S. 117–139.
- Humbert, Aimé: L'école normale suisse. Bern: Jent & Reinert, 1875.
- [Lavater, Johann Caspar]: Anleitung für Landschulmeister. Zweyte Auflage. Zürich: Orell, Gessner, Füesslin, 1775.
- Merian, Emanuel: Anleitung für die Landschulmeister. Basel: Gebrüder von Mechel, 1779.
- Moosher, Theodor: Lehrerbildung. In: Bericht über die Tätigkeit der Freiwilligen Schulsynode von Basel-Stadt für das Jahr 1902. Basel: Frehner, 1903, S. 7–23.
- Müller, Anton Aurel: Die Instruktion für die Lehrer der katholischen Primarschulen des Kantons St. Gallen. St. Gallen: Literarische Anstalt, 1848.
- Schmid-Linder, Karl: Ueber Einführung von Frauenarbeitsschulen. Zürich: Herzog, 1886.
- Wetterwald, Xaver: Pädagogische Universitäts-Seminare. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, 10 (1900), S. 173–209.
- Wirz, August Heinrich: Versuch einer Beantwortung der zweyten der 1825 ausgeschriebenen Fragen die Bildung der Schullehrer in der Schweiz betreffend. In: Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, 15 (1825), S. 179–253.
- Zschokke, Heinrich: Kurze und doch deutliche Anweisung für die Schullehrer auf dem Lande [...]. Luzern: Meyer, 1799.

## Sekundärliteratur

- Apel, Hans Jürgen; Horn, Klaus-Peter; Lundgren, Peter; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.
- Berner, Esther: Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln: Böhlau, 2010.

- Bloch Pfister, Alexandra: *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*. Zürich: Chronos, 2007.
- Boyer, Ludwig: *Elementarschulen und Elementarunterricht in Österreich. Illustrierte Chronik der Schul- und Methodengeschichte von den ältesten Quellen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*. Graz: Leykam, 2012.
- Brühwiler, Ingrid: *Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Darstellung verschiedener Akteure sowie deren Einfluss und Wirkung in unterschiedlichen Regionen der Schweiz um 1800*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014a.
- Brühwiler, Ingrid: *Schwache Schulen und arme Lehrer? Sozioökonomische Aspekte des Bildungswesens um 1800*. In: Tröhler, Daniel (Hg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014b, S. 119–134.
- Brühwiler, Ingrid: *Lehrerkurse, Lehrmittel und Lehrlings-Meisterverhältnisse*. In: Hoffmann-Ocon, Andreas; Horlacher, Rebekka (Hg.): *Pädagogik und pädagogisches Wissen. Ambitionen und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen / Pedagogy and Educational Knowledge. Ambitions and Imaginations in Teacher Education*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016a, S. 55–70.
- Brühwiler, Ingrid: *Kantonale Steuerung der Gemeinde durch die Finanzierung von Lehrerlöhnen? – Finanzpolitische Aspekte im 19. Jahrhundert*. In: Hangartner, Judith; Heinzer, Markus (Hg.): *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Steuerungskultur im Umbruch*. Wiesbaden: Springer VS, 2016b, S. 249–276.
- Brühwiler, Ingrid: *In-between «Swedish Gymnastics» and «Deutsche Turnkunst»: Educating «National» Citizens through Physical Education in Switzerland in the Last Decades of the Nineteenth Century*. In: *Nordic Journal of Educational History*, 4, 2 (2017), S. 71–84.
- Brühwiler, Ingrid: *Entre cantons et Confédération, la gymnastique suisse au prisme de l'École et de l'Armée au XIX<sup>e</sup> siècle*. In: Brühwiler, Ingrid; Quin, Grégory; Horlacher, Rebekka; Westberg, Johannes (Hg.): *La fabrique des corps nationaux. Autour de l'institutionnalisation de l'éducation physique en Suisse et en Europe (XIX<sup>e</sup>–XXI<sup>e</sup> siècle)*. Neuchâtel: Alphil, 2023, S. 45–56.
- Burren, Susanne: *Betriebswirtschaftslehre: Von der Handelshochschulbewegung zur «Business Administration»*. In: Honegger, Claudia; Jost, Hans-Ulrich; Burren, Susanne; Jurt, Pascal: *Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft*. Zürich: Chronos, 2007.
- Bussard, Jean-Claude: *L'éducation physique Suisse en quête d'identité (1800–1830)*. Paris: L'Harmattan, 2007.
- Campana, Sabine; Criblez, Lucien: *Bâle: Débuts précoce et prometteurs, externalisation et déclin (1870–1950)*. In: Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard (Hg.):

- Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Bern: Lang, 2007a, S. 85–104.
- Campana, Sabine; Criblez, Lucien: Pour éviter l'unilatéralité technique et former des enseignants de sciences: La pédagogie à l'École polytechnique de Zurich (1866–1950). In: Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard (Hg.): Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Bern: Lang, 2007b, S. 196–201.
- Cornaz-Besson, Jacqueline: Roger de Guimps (1802–1894) à Yverdon. Yverdon-les-Bains: Editions de la Thièle, 2000.
- Criblez, Lucien: Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945). Bern: Lang, 1995.
- Criblez, Lucien: Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In: Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Périsset Bagnoud, Danièle (Hg.): Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern: Lang, 2000, S. 299–340.
- Criblez, Lucien: Zurich: Un champ disciplinaire composite pour des formations professionnelles différenciées (1857–1949). In: Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard (Hg.): Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Bern: Lang, 2007, S. 31–56.
- Criblez, Lucien; Crotti, Claudia: Lehrerverbände in der Schweiz. In: journal für lehrerInnenbildung, 15, 3 (2015), S. 22–28.
- Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Jenzer, Carlo; Magnin, Charles: Eine Schule für die Demokratie. Bern: Lang, 1999.
- Criblez, Lucien; Späni, Martina: Zwischen Universität und Gymnasium, Fachwissenschaft und Lehrerbildung – Zur Geschichte der Ausbildung von Gymnasiallehrkräften an der Universität Bern. In: Crotti, Claudia; Oelkers, Jürgen (Hg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002. Bern: BLMV, 2002, S. 457–520.
- Crotti, Claudia: Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 2005.
- Crotti, Claudia: «Frauen und Mütter sind gleichsam die zweite Armee unseres Landes». Hauswirtschaft im Dienst der Sicherheitspolitik der Schweiz (1895–1945). In: Boser, Lukas; Bühler, Patrick; Hofmann, Michèle; Müller, Philippe (Hg.): Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, 2016, S. 167–189.
- Dahn, Nathalie: L'Abrégé du catéchisme d'Ostervald pour les Écoles de charité de Lausanne (1750). Entre instruction religieuse et pédagogie des Lumières. Lausanne: Mémoire de Maîtrise, Université de Lausanne, 2013.
- De Vincenti, Andrea: Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich: Chronos, 2015.

- Droux, Joëlle; Durand, Gregory; Hofstetter, Rita; Pasquier Georges (Hg.): *Les bâtisseurs de l'école romand: Chêne-Bourg: Georg, 2015.*
- Egli, Roger: *Schulreform in der Praxis. Luzerner Landschullehrer und die St. Urbaner Normalmethode. Lizenziatsarbeit Universität Bern 2009.*
- Engelbrecht, Helmut: *J. I. Felbiger und die Vereinheitlichung des Primarschulwesens in Österreich. Beilage zum Nachdruck «Kern des Methodenbuches (1777)».* Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1979.
- Fäh, Franz: *Zur Freizügigkeit der Lehrer in der deutschen Schweiz. Die Geschichte des Konkordats-Projektes aus den Jahren 1881–1883.* In: *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 13 (1903), S. 57–82.
- Frey, Arthur: *Das Aargauische Lehrerseminar. Zur Erinnerung an seine Gründung vor hundertfünfundzwanzig und seine Verlegung nach Wettingen vor hundert Jahren.* Aarau: Kant. Lehrmittelverlag Lehrmittelverlag, 1948.
- Fuchs, Markus: *Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik.* Bad Heilbrunn: Kinkhardt, 2015.
- Gassmann, Emil: *Die zürcherische Volksschule und die ihr angegliederten Bildungs- und Wohlfahrtseinrichtungen von 1872 bis 1932.* In: *Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hg.): Volksschule und Lehrerbildung 1832–1932.* Zürich: Erziehungsdirektion, 1933, S. 555–689.
- Gruntz-Stoll, Johannes: *Appenzeller Schüler und Gehilfen Pestalozzis.* Hermann Krüsi, Johannes Niederer, Johann Goerg Tobler. Herisau: Appenzeller Hefte, 1985.
- Guggisberg, Kurt: *Philipp Emanuel von Fellenberg und sein Erziehungsstaat. Bd. II: Das Werk.* Bern: Lang, 1953.
- Heidenreich, Martin: *Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge soziologischer Forschung.* In: *Apel, Hans Jürgen; Horn, Klaus-Peter; Lundgren, Peter; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999, S. 35–58.
- Helfenberger, Marianne: *Aspekte der Vorgeschichte der institutionalisierten Lehrerbildung im Kanton Bern 1798–1830.* In: *Crotti, Claudia; Oelkers, Jürgen (Hg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002.* Bern: BLMV, 2002, S. 27–73.
- Helfenberger, Marianne: *Die Berner (Normal-)Lehrer zwischen 1807 und 1830 – eine verschwundene Profession.* In: *Tröhler, Daniel (Hg.): Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, S. 127–145.
- Hofmann, Michèle: *Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert.* Bielefeld: transcript, 2016.
- Hofstetter, Rita: *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX<sup>e</sup> siècle – première moitié du XX<sup>e</sup> siècle).* Genève: Droz, 2010.
- Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard (Hg.): *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées.* Bern: Lang, 2007.

- Hotz, Arturo (Hg.): 125 Jahre im Dienste des Schulturnens, 1858–1983. Stäfa: Gut, 1983.
- Hug, Anna: Die St. Urbaner Schulreform an der Wende des 18. Jahrhunderts. Zürich: Leemann, 1920.
- Hügli, Anton: Die Basler Lehrerbildung und das Problem der Einheit des Lehrberufs. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 7 (1989), S. 349–362.
- Jenzer, Carlo; Jenzer, Susi: Lehrer werden einst und jetzt. 200 Jahre Solothurnische Lehrerbildung. 150 Jahre Lehrerseminar. Grenchen: Schmelzdruck, 1984.
- Koller, Thomas: Volksbildung, Demokratie und Soziale Frage. Die Zürcher Demokratische Bewegung und ihre Bildungspolitik in den Jahren 1862 bis 1872. Zürich: Juris, 1987.
- Kübler, Markus: Berufsbildung in der Schweiz: 100 Jahre Bundessubventionen (1884–1984). Bern: BIGA, 1986.
- Lussi Borer, Valérie: Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande. Bern: Lang, 2017.
- Lussi, Valérie; Criblez, Lucien: Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: Conditionnements réciproques. In: Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard (Hg.): Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Bern: Lang, 2007, S. 231–264.
- Mesmer, Beatrix: Vom «doppelten Gebrauchswert» der Frau – eine Einführung. In: Barben, Marie-Louise; Ryter, Elisabeth (Hg.): verflixt und zugenäht! Frauenberufsbildung – Frauenerwerbsarbeit 1888–1988. Zürich: Chronos, 1988, S. 15–21.
- Messerli, Andreas: Die Angliederung der Sekundarlehrerinnen- und -lehrerbildung an die Hochschule. Konflikte zwischen dem bernischen Staat und der Hochschule um die Zuständigkeit für die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte (1875–1898). In: Crotti, Claudia; Oelkers, Jürgen (Hg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002. Bern: BLMV, 2002, S. 417–456.
- Metz, Peter (2001): Bildungspolitik und Lehrerbildung: Historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau. In: Argovia, 2011, S. 121–171.
- Moser, Daniel V.: Es begann an einem sonnigen Samstag anno 1849. Festschrift 25 Jahre LCH. 140 Jahre Schweizerischer Lehrerverein SLV, 25 Jahre Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH. [Zürich]: LCH, 2014.
- Müller, Wilhelm: Zur Geschichte der Sekundarlehreramtsschule des Kantons St. Gallen. Theorie und Praxis des Sekundarschulunterrichtes, 26 (1917), S. 33–87.
- Renold, Ursula: «Wo das Männliche anfängt, da hört das Weibliche auf!» Frauenberufsbildungsdiskussionen im Spiegel der sozioökonomischen Entwicklung (1860–1930). Brugg: Selbstverlag, 1998.

- Scandola, Pietro: Von der Schulmeisterkasse zur modernen Pensionskasse: 175 Jahre Bernische Lehrerversicherungskasse 1818–1993. Bern: Bernische Lehrerversicherungskasse, 1993.
- Scandola, Pietro; Rogger, Franziska; Gerber, Jürg: Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV). Bern: BLV, 1992.
- Schmid, Christian: Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832–1982. Küsnacht: Seminar Küsnacht, 1982.
- Schumacher, Beatrice: Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG). In: Historisches Lexikon der Schweiz, Version vom 27. 10. 2011, <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016451/2011-10-27> (2. 2. 2025).
- Somazzi, Ida: Geschichte der obrigkeitlichen Lehrgotten im alten Bern. Ein Beitrag zur Schulgeschichte und zur Geschichte der Frau im Dienste des öffentlichen Unterrichts. [Basel]: Zentral-Vorstand des Schweiz. Lehrerinnen-Vereins, 1925.
- Stadler, Peter: Der Kulturkampf in der Schweiz. Frauenfeld: Huber, 1984.
- Suter, Elsa: Volksschule – Arbeitsschule. Ursprung und Entfaltung des Schulwesens der mittleren und nördlichen Schweiz, insbesondere der durch Elisabeth Weissenbach wesentlich geförderten weiblichen Volksarbeitsschule. Baden: Gyr, 1956.
- Tosato-Rigo, Danièle: Paroles de témoins: Vers une pluralisation du récit historique. In: *Encounters on Education*, 15 (2014), S. 137–159.
- Tröhler, Daniel (Hg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014.



# Die höhere Bildung in der Schweiz im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert

LUCIEN CRIBLEZ

Frühe Formen der höheren Bildung<sup>1</sup> gehen vor allem auf die Bildungsbedürfnisse der Klöster und Kirchen und der sich im ausgehenden Mittelalter und in der Frühen Neuzeit entwickelnden Städte zurück. Idealtypisch sind für das Gebiet der heutigen Schweiz drei Traditionslinien zu unterscheiden:<sup>2</sup> die in den Klöstern (St. Gallen, Engelberg und Einsiedeln) im ausgehenden Mittelalter entstandenen Kloster- und Lateinschulen, die Stiftsschulen mit Vorbereitungscharakter für den theologischen Nachwuchs (Solothurn, Zürich, Basel) und die in verschiedenen Städten entstandenen Bürgerschulen. Diese Vorformen heutiger Gymnasien wurden zunächst vor allem als Lateinschulen bezeichnet, weil Latein als Schulsprache galt, später wurden sie Gymnasium oder im 19. Jahrhundert – wegen der Trägerschaft – Kantonsschule, aber auch Lyzeum (Wallis, Tessin) oder *collège* (Westschweiz) genannt. Latein- und Religionsunterricht standen zunächst im Vordergrund. Die Unterrichtsprogramme wurden dann aber bereits im 18. Jahrhundert zum Teil stark erweitert.

Im Zuge der Reformation wurden die Vorformen der Gymnasien in den reformierten Kantonen eng an die nun entstehenden Akademien beziehungsweise deren Vorformen (Zürich 1525, Bern 1528, Lausanne 1537, Genf 1559) gebunden, die für die Ausbildung der Pfarrer zuständig waren. Diese Akademien bildeten den Ausgangspunkt für den Aufbau von Universitäten im 19. Jahrhundert, zunächst in Zürich und Bern, dann auch in Genf, Lausanne und Neuenburg. Auf katholischer Seite begannen sich im Zuge der Gegenreformation neben den Benediktinern und den Dominikanern auch die Jesuiten für die höhere Bildung zu engagieren. Luzern verfügte dadurch schon Mitte des 17. Jahrhunderts über ein Jesuitenkolleg und eine daran anschliessende, gut

1 Unter dem Begriff «höhere Bildung» werden im Folgenden alle schulisch organisierten Bildungsbemühungen der allgemeinen und der wissenschaftlichen Bildung subsumiert, die an die obligatorische Schule anschliessen. Dazu wurden im 19. Jahrhundert zunächst auch die nicht obligatorischen Sekundar- beziehungsweise Bezirksschulen gezählt. Auf sie wird in diesem Beitrag allerdings nicht eingegangen; vgl. den Beitrag von Marianne Helfenberger und Karin Manz in diesem Band.

2 Hügli 2006, S. 847 f.

ausgebaute theologische Fakultät.<sup>3</sup> Zu diesem Prozess der Konfessionalisierung gehört auch, dass die erste Schweizer Universität, die 1460 im Kontext des Humanismus gegründete Basler Universität, nach dem Auszug der katholischen Professoren und Studenten 1529 neu eröffnet werden musste.<sup>4</sup>

Bereits im 18. Jahrhundert fanden naturwissenschaftliche und sogenannte realistische Fächer (Deutsch, Französisch, Zeichnen, Geschichte, Geografie) grössere Beachtung. Dieser Veränderungsprozess beschleunigte sich im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert: In Zürich (1773) und Bern (1778)<sup>5</sup> entstanden sogenannte Kunstschulen, dann auch Rechtsschulen und medizinische Schulen, deren Auftrag nicht mehr auf die Ausbildung von kirchlichem Nachwuchs ausgerichtet war, sondern auf die Vorbereitung für «nützliche» Berufe. Die Orientierung der höheren Bildung an den Wissenschaften hatte sich gegenüber einem Bildungskonzept, das stark auf die Vermittlung konfessioneller Dogmatik ausgerichtet war, durchzusetzen begonnen. Eine Reihe weiterer gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen begünstigte den Aufbau und die Ausdifferenzierung der höheren Bildung im 19. Jahrhundert: die politischen Umbrüche der 1830er- und 1840er-Jahre, mit denen in den Kantonen und im Bundesstaat Rechtsstaaten in einem modernen Sinne erst entstanden; die zunehmende Trennung von Kirche, Staat und Bildungsinstitutionen; Prozesse der Liberalisierung und Demokratisierung der Gesellschaft; die Veränderung des Qualifikationsbedarfs auf dem Arbeitsmarkt durch die Industrialisierung; die zunächst vor allem im Bürgertum, dann auch generell zunehmenden Bildungsbedürfnisse der Bevölkerung; letztlich der Aufstieg der Wissenschaften, insbesondere der Naturwissenschaften und der Medizin in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Der folgende Beitrag konzentriert sich vor diesem Hintergrund auf die wesentlichsten Entwicklungen im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Im ersten Abschnitt steht die Gründungsphase von Universitäten, Gymnasien und Industrieschulen im Kontext des neuhumanistischen Bildungsideals im Vordergrund. Im zweiten Abschnitt wird das Projekt einer Nationaluniversität beziehungsweise der Schaffung eines Polytechnikums vorgestellt, um daran unter anderem die gegensätzlichen Positionen föderalistischer und unitaristischer Bildungspolitik zu erläutern. Der dritte Abschnitt zeigt, wie durch die Anerkennung von Maturitäten durch den Bund ein minimaler nationaler Bildungsraum im Sinne einer einheitlichen Regelung der Hochschulzulassung allmählich geschaffen wurde. Im letzten Abschnitt wird auf die Konsolidierung und den (quantitativen) Ausbau des etablierten

3 Mattioli/Ries 2000.

4 Bonjour 1960.

5 Zu Zürich Ulrich 1900; zu Bern Lüthi 1907.

Systems in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hingewiesen, aber auch auf weitere Differenzierungsprozesse und Reformen innerhalb der Gymnasien und Hochschulen.

## 1 Die Neuformierung von Universität und Gymnasium in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

In der kurzen Phase der Helvetik (1798–1803) lag die Verantwortung für das Bildungswesen beim helvetischen Zentralstaat, ging mit der Mediationsverfassung 1803 aber vollständig an die Kantone zurück; auch der Bundesvertrag von 1815 bestätigte diese politische Ordnung im Bildungsbereich. Aber das von der liberalen Geschichtsschreibung traditionell vertretene Verständnis, dass die Zeit bis zu den Umbrüchen zu Beginn der 1830er-Jahre, insbesondere die Restaurationszeit nach dem Wiener Kongress, vor allem durch Stagnation und Wiederherstellung der alten Ordnung gekennzeichnet gewesen sei, kann auch und gerade für die höhere Bildung nicht bestätigt werden. Auch wenn sich Neuerungen nur zum Teil durchsetzen liessen, zeichneten sich doch in verschiedenen Bereichen Reformen ab oder wurden bereits vollzogen. Beispiele dafür sind die Basler Universitätsreform 1818, die Gründung neuer Schulformen, die ihren Unterricht zunehmend von konfessioneller Dogmatik lösten, oder die Aufbruchstimmung im Bildungsbereich beispielsweise des jungen Kantons Aargau, der bereits 1802 eine Kantonsschule nach neuhumanistischem Konzept einrichtete.<sup>6</sup>

Im Kontext der politischen Umbrüche zu Beginn der 1830er-Jahre war zwar auch eine Bundesrevision gefordert worden und die Tagsatzung hatte eine Kommission mit der Erarbeitung einer neuen Bundesurkunde beauftragt.<sup>7</sup> Da aber diese Arbeiten ohne Ergebnis blieben, konnte sich der Bundesstaat erst 1848 – im Zuge eines Bürgerkriegs – formieren. Der Kanton Aargau hatte 1841 – unter anderem motiviert durch eine Brandrede des Aargauer Seminarleiters Augustin Keller – die Klöster aufgehoben (unter anderem, um das Klostergut für den Aufbau der Schulen zu verwenden)<sup>8</sup> und die Luzerner Konservativen hatten als Gegenreaktion die Jesuiten an ihre Schulen berufen. Kloster- und Bildungspolitik waren für die Auslösung eines Bürgerkriegs, des Sonderbundkriegs, zumindest mit verantwortlich. Er endete im November 1847 mit dem Sieg der liberalen und erneuerungswilligen Kräfte.

<sup>6</sup> Stachelin 2002.

<sup>7</sup> Kölz 1992, S. 375.

<sup>8</sup> Keller 1841; das Kloster Wettingen etwa wurde Aargauer Lehrerseminar; für einen Überblick Ries 2017; Stadler 1984.

Der geltende Bundesvertrag von 1815 beruhte auf den Kantonsverfassungen von 1814, die aber in den 1830er-Jahren durch neue Kantonsverfassungen abgelöst wurden. Er musste deshalb ersetzt werden.<sup>9</sup> Eine neue Verfassung musste einen sinnvollen Weg zwischen unterschiedlichen Lagern finden: zwischen sprachlichen Mehrheiten und Minderheiten, zwischen katholischer und reformierter Bevölkerung, zwischen Konservativen und Liberalen, zwischen Siegern und Besiegten sowie zwischen Unitaristen und Föderalisten. Diese «cleavages»<sup>10</sup> zeigten sich in vielerlei Hinsicht auch in der Bildungspolitik des 19. Jahrhunderts. Die Kantone hatten aber ihre Bildungsanstrengungen bereits in den 1830er-Jahren massgeblich gesteigert. Die Bundesverfassung von 1848 überliess deshalb die Bildung weitgehend den Kantonen und ordnete dem jungen Bundesstaat lediglich eine Kompetenz im Hochschulbereich zu: «Der Bund ist befugt, eine Universität und eine polytechnische Schule zu errichten.»<sup>11</sup>

Zu den liberalen Neuorientierungen der 1830er-Jahre gehörte wesentlich, dass Bildung zur Staatsaufgabe und zu einem der Leitbegriffe der neuen Politik wurde: Sollten Volkssouveränität und liberale Freiheitsrechte von allen Bürgern (für Bürgerinnen galt dies noch für sehr lange Zeit nur eingeschränkt) wahrgenommen werden können, so mussten sie dazu auch befähigt werden. Denn republikanische Verfassungen «verlangen nothwendig ein Volk, welches denjenigen Grad von Ausbildung zur Vernünftigkeit besitzt, wodurch die Freiheit und Humanität des Staates gewährleistet sind».<sup>12</sup> Der Aargauer Schriftsteller, Volksaufklärer und Politiker Heinrich Zschokke (1771–1848) spitzte diesen grundlegenden Zusammenhang zwischen liberalem Staat und Bildung noch zu, indem er konstatierte, dass nicht einfach schon die Staatsform, sondern der Stand der Bildung seiner Bürger der Gradmesser für Freiheit sei. Denn «was hilft es dem Sklaven, dass seine Fesseln gebrochen sind, wenn er keinen Gebrauch von seiner Freiheit zu machen versteht?».<sup>13</sup>

Die Aufbruchstimmung im Bildungsbereich betraf insbesondere auch die höhere Bildung. Gymnasien, Industrieschulen, Universitäten und die Lehrerseminare<sup>14</sup> sollten dem neuen Staat das entsprechende Personal heranbilden –

9 Kern/Druey 1848, S. 5.

10 Linder, Zürcher und Bolliger (2008, S. 14 f.) unterscheiden für die neuere Schweizer Geschichte idealtypisch vier «cleavages» oder «klassische Spaltungen»: Laizismus versus Kirchengebundenheit, Stadt versus Land, Arbeit versus Kapital und Zentrum versus Peripherie.

11 BV 1848, Art. 22.

12 Snell 1831, S. 48 f.

13 Zschokke 1836/1854, S. 172.

14 Siehe den Beitrag von Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez und Valérie Lussi Borer in diesem Band.

nicht zuletzt, um die Grundsätze der liberalen Verfassungen zu sichern. In diesem Sinne wurde auch die Wissenschaft in den Dienst des liberalen Staates gestellt – nicht zufällig war die erste Professorgeneration an den Universitäten Zürich und Bern, aber auch später am Polytechnikum vorwiegend dem liberalen Selbstverständnis verpflichtet. Charles Neuhaus (1796–1849), der Vorsteher des Berner Erziehungsdepartements, formulierte es bei seiner Rede zur Eröffnung der Berner Universität so: «La République de Berne qui vous confie ses enfans pour les instruire dans les sciences utiles, vous demande aussi de lui former des citoyens. Vous répondrez à son attente.»<sup>15</sup> Vereinzelt war den Regenerationsregierungen vorgeworfen worden, dass sie das Bildungswesen vom «Gipfel des Gebäudes»<sup>16</sup> her neu organisierten, weil sie sich zunächst um Universität und Gymnasium kümmerten und erst später den Volksschulbereich neu regelten. Dem widersprach Carl Vogt grundsätzlich, indem er feststellte, «dass der Fortschritt der Ideen [...] in einem Freistaate nicht von den unteren und mittleren Schulanstalten, sondern von den höheren Schulen und namentlich von der Hochschule ausgehen kann».<sup>17</sup> Diese Erwartung weist auch auf die Bedeutung hin, die Gymnasium und Universität als «Krone» des Bildungswesens zugeordnet wurde.

Nachdem die Vorrechte des Orts, der Geburt, der Personen und des Standes<sup>18</sup> abgeschafft worden waren, stand zwar die höhere Bildung auch weiterhin nicht allen offen, aber die Schulleistung wurde nun zum Kriterium für den Besuch der höheren Schulen. Das Leistungsprinzip ersetzte damit de jure das ständische Prinzip. De facto blieb allerdings der Bildungsweg über das Gymnasium an die Universität bis weit ins 20. Jahrhundert<sup>19</sup> stark sozialschichtabhängig, obwohl schon früh ausgleichende Massnahmen (zum Beispiel Stipendienfonds) etabliert worden waren.

Zu den Errungenschaften neuhumanistischer Gymnasial- und Universitätspolitik<sup>20</sup> in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehörte, dass der semiakademische Teil der *septem artes liberales*, der vielerorts als Vorbereitungsstufe für die oberen beziehungsweise die Berufsfakultäten (Theologie, Medizin, Jurisprudenz) Teil der Universität, andernorts in eigenständigen Kollegien

15 Neuhaus 1835, S. 19–22.

16 Fellenberg 1831, S. 16.

17 Vogt 1846, S. 1.

18 Solche Grundsätze finden sich in vielen Kantonsverfassungen der 1830er-Jahre; mit der Bundesverfassung 1848 wurde der Grundsatz allgemeingültig: «Alle Schweizer sind vor dem Gesetze gleich. Es gibt in der Schweiz keine Unterthanenverhältnisse, keine Vorrechte des Orts, der Geburt, der Familien oder Personen.» (BV 1848, Art. 4).

19 Siehe den Beitrag von Philipp Eigenmann und Tamara Deluigi in diesem Band.

20 Für Basel Staehelin 1960.

organisiert war,<sup>21</sup> zur selbstständigen Fakultät aufgewertet wurde. Diese grundlegende Strukturveränderung vollzog sich in der Schweiz im Verlauf des 19. Jahrhunderts an unterschiedlichen Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten. In Basel, zunächst die einzige Universität in der Schweiz, wurden Universität und Gymnasium 1818 massgeblich reformiert und auf das neuhumanistische Konzept ausgerichtet.<sup>22</sup> Ein zentraler Teil dieses Konzepts waren die Gleichstellung der Philosophischen Fakultät beziehungsweise der ehemaligen Artistenfakultät mit den drei Berufsfakultäten und die Delegation des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts, der stark an den alten Sprachen und der antiken Kultur ausgerichtet war, an die oberen Klassen des Gymnasiums. Die beiden Universitäten Zürich (1833) und Bern (1834) wurden bereits mit dieser Struktur gegründet. In Genf dagegen wurden die Veränderungen erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzogen. Aber auch alle französischsprachigen Kantone orientierten sich bei der Universitätsgründung beziehungsweise bei der Umwandlung ihrer Akademien in Universitäten stark am (deutschen) neuhumanistischen Universitätsmodell.

Der Staat übernahm nun überall die weitgehende Kontrolle sowohl über die vorbereitenden Gymnasien als auch über die Hochschulen. Die bis heute in einzelnen Kantonen gebräuchliche Bezeichnung der Gymnasien als Kantonschule weist auf diese staatliche Trägerschaft hin. Auch wenn sich die beiden Akademien in Genf und Lausanne bereits vor ihrer Umwandlung in Universitäten für weitere Inhalte neben der Theologie geöffnet hatten, blieb die Freiheit der Wissenschaften vorderhand den Universitäten vorbehalten. Die Westschweizer Akademien wurden erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts – Genf 1873 durch die Vereinigung der Akademie mit der medizinischen Fakultät, Lausanne 1890 – oder sogar erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Neuenburg 1909) zu Universitäten umgewandelt.

Die kantonalen Universitäten<sup>23</sup> waren in vielerlei Hinsicht Teil der neu etablierten Rechtsstaaten: Auch wenn sie im Bereich von Lehre und Forschung über weitreichende Freiheiten verfügten, waren sie als staatliche Hochschulen ins jeweilige politische System eingebunden. Die Parlamente definierten über die Hochschulgesetzgebung und die Budgets die Rahmenbedingungen der Hochschulen, die Regierungen und speziell die Erziehungsdirektoren beaufsichtigten die Hochschulen und griffen – insbesondere bei der Wahl von Professoren – nicht selten in die Autonomie der Universitäten ein.

21 Vischer 1960, S. 245 f.

22 Bonjour 1960, S. 350–352; Staehelin 1960.

23 Zu allen kantonalen Universitäten liegen ältere und/oder neuere historische Darstellungen vor, auf die sich die folgenden Abschnitte summarisch beziehen; sie werden hier nicht einzeln nachgewiesen.

Die Universitäten in der Schweiz – auch diejenigen der französischsprachigen Schweiz – beriefen sich ideell auf das Modell der Berliner Universität, die immer wieder als beste Realisierung der «Idee der Universität»<sup>24</sup> zum Vorbild genommen wurde. Trotz grosser Differenzen zwischen den einzelnen Universitäten lassen sich einige Merkmale festhalten, die mehr oder weniger für alle Universitäten bis weit ins 20. Jahrhundert gültig blieben: Sie waren Professorenuniversitäten, ein Mittelbau existierte zunächst kaum. Die Universitäten als Institutionen und die Professoren nahmen für sich die Freiheit von Forschung und Lehre in Anspruch. Ihre Lehrgebiete waren zuerst breit definiert. Durch den Aufstieg der Naturwissenschaften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und die Entstehung neuer Disziplinen, insbesondere in den Sozialwissenschaften (Ökonomie, Psychologie, Pädagogik) wurde die Anzahl Professuren allmählich erhöht und die Denominationen der Professuren nun auch innerdisziplinär differenziert. Die Universitäten blieben vorerst aber kleine und überschaubare Institutionen, das Betreuungsverhältnis (Anzahl Studierende pro Professor) war – im Vergleich zu heute – äusserst günstig.

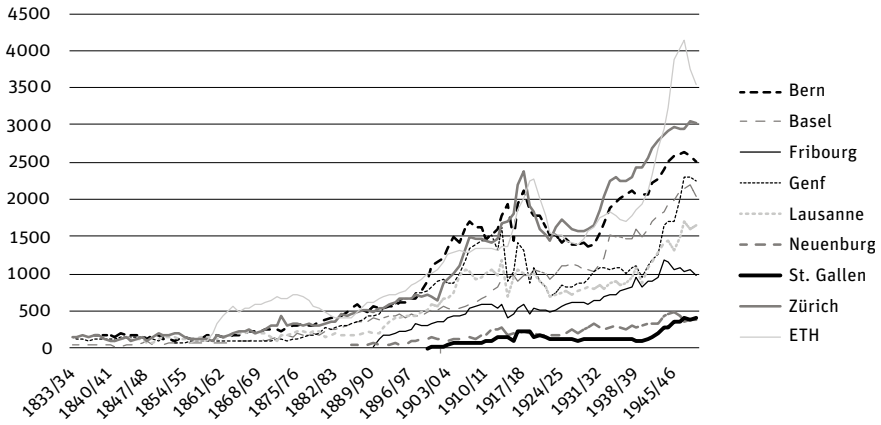
Ende des 19. Jahrhunderts setzte ein starker Wachstumsprozess ein, der aber insbesondere auf die Zunahme ausländischer Studierender (jetzt auch Frauen! – wenn auch zunächst in geringer Zahl) zurückzuführen ist. Die Studierendenzahlen nahmen deshalb im Umfeld des Ersten Weltkriegs wieder stark ab, anschliessend wiederum stark zu. Die Universitäten setzten auf akademische Selbstverwaltung, vieles wurde in den Fakultäten entschieden. Der jeweilige Rektor war vor allem eine Repräsentationsfigur für ein Jahr, der Dekan *primus inter pares*, ebenfalls nur kurz im Amt. Die Hierarchien waren flach.

Das Gymnasium wurde in der neuhumanistischen Konzeption zur propädeutischen Institution der Universität. Vorerst blieb der Kontakt zwischen Universität und Gymnasium allerdings eng; Universitätsprofessoren unterrichteten am Anfang auch am Gymnasium. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die personelle Trennung zwischen Universität und Gymnasium vollständig vollzogen. Die Funktion des Gymnasiums blieb aber eng auf die Universität ausgerichtet. So heisst es zum Beispiel im Zürcher Unterrichtsgesetz von 1859: «Der Zweck des Gymnasiums ist, vorzugsweise durch das Mittel der altklassischen Studien den Grund zur wissenschaftlichen Ausbildung der Schüler zu legen, insbesondere ihnen die für den Besuch der Hochschule notwendigen Vorkenntnisse zu verschaffen.»<sup>25</sup> Die Funktion

24 Jaspers 1923; Anrich 1956.

25 Unterrichtsgesetz ZH 1859, § 166.

Abb. 1: Anzahl Studierende an den Schweizer Universitäten, 1833–1950



Die Daten stammen aus dem Projekt «Bildung in Zahlen» unter der Leitung des Autors, <https://app.dasch.swiss/resource/0828/LPlJz5ImS8SGsLlZN8rw5Q?version=20241001T085224666948099Z>; zum Projekt Criblez/Hägi/Kessler 2025; ich bedanke mich bei Carmen Flury für die Aufbereitung.

des Gymnasiums war wissenschaftliche Propädeutik, das Mittel zu diesem Zweck waren die altklassischen Studien.

Wie aber sollte das Gymnasium neuhumanistischer Prägung auch auf die Berufsfakultäten vorbereiten? Die Neuhumanisten bedienten sich dafür zweier Konstruktionen:<sup>26</sup> Erstens wurde dem Konzept der beruflichen oder utilitären, also auf Nützlichkeit ausgerichteten Bildung ein Konzept zweckfreier Bildung entgegengesetzt. Wahre Bildung, die nicht einfach den «Tiermenschen» zur «Bestialität» erzieht, wie es der Neuhumanist und Aargauer Kantonsschulrektor Ernst August Evers (1779–1823) 1807 formulierte,<sup>27</sup> sondern Vernunft, Freiheit, sittliche Vollkommenheit, Wahrheit und Schönheit ausbildet, kann sich nicht an kurzfristigem Genuss, an Eitelkeit, an einem beruflichen oder gar einem pekuniären Zweck orientieren. Zweckfreie Bildung zielt auf die Formung der ästhetisch und ethisch hervorragenden Persönlichkeit. Ein so ausgerichtetes Gymnasium könne auf alle Studiengänge an der Universität vorbereiten.

Nach dem Neuhumanisten Rudolf Hanhart (1780–1856), Basler Gymnasialrektor und erster Professor für Pädagogik an der Universität Basel, sollte Bil-

<sup>26</sup> Criblez 2011, 2014.

<sup>27</sup> Evers 1807/2002.

dung nicht einfach nützlich sein, sondern zum allgemein Menschlichen hinführen, was sie nur als formale Bildung vermöge.<sup>28</sup> Die Schule müsse deshalb Denkschule, nicht blosse Kenntnisschule sein. Hanhart verstand die sprachliche Bildung als Kern der formalen Bildung. Der wissenschaftspropädeutische Charakter des fachlich sehr spezifischen neuhumanistischen Bildungskonzepts konnte also zweitens auch für die Berufsfakultäten behauptet werden, weil der neuhumanistische Fächerkanon mit einer Generalisierungs- und Transferhypothese verbunden wurde: Inhaltlich richtete sich das neuhumanistische Gymnasium zwar einseitig an der Sprache und Kultur der Antike aus, aber die da erworbenen kognitiven, ethischen und ästhetischen Fähigkeiten sollten auf alle andern Gegenstände übertragen werden können.

Gegen ein solches Bildungskonzept war allerdings schon früh Widerspruch erhoben worden. Spätestens seit der Basler Reform 1818 war ein heftiger Streit zwischen den Neuhumanisten und den Vertretern naturwissenschaftlicher beziehungsweise «realistischer» Bildung ausgetragen worden.<sup>29</sup> Bernhard Studer (1794–1887), Professor für Mineralogie und Geografie an der Berner Akademie, fasste den Konflikt bei der Eröffnung der 1829 gegründeten Berner Realschule (später: Realgymnasium) so zusammen: Die neuhumanistische Bildungskonzeption gehe davon aus, «dass die Erlernung der alten Sprachen der einzige Weg zu allgemeinerer und höherer Geistesbildung überhaupt sei [...] und alle Fortschritte wahrer Cultur an die Alleinherrschaft der klassischen Sprachen in den Schulen nothwendig gebunden sei[en]».<sup>30</sup>

Neben den neuhumanistisch ausgerichteten Langgymnasien von in der Regel sechs, in einzelnen Kantonen aber auch sieben oder sogar acht Jahren Dauer, richteten viele Kantone bereits in den 1830er-Jahren auch eine zweite Form von Mittelschulen ein, Industrieschulen, Gewerbeschulen, Realgymnasien oder Realschulen genannt. Dieser Mittelschultyp sollte einerseits auf «nützliche» Berufe vorbereiten, andererseits – nach der Eröffnung 1855 – auf das Studium am Polytechnikum (siehe unten). Anders als am Gymnasium war das Programm dieses Mittelschultyps auf die realistischen Fächer ausgerichtet. Schwerpunkte wurden meist im technischen und im kaufmännischen Bereich gelegt. Aber auch den modernen Fremdsprachen, der Geografie oder der Geschichte kam eine höhere Bedeutung zu als im neuhumanistischen Gymnasium. An den Kantonsschulen führte die Entwicklung vor allem im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zur Trennung in eine technische und eine merkantile Abteilung. Parallel dazu entstanden im Handelsbereich zwei neue

28 Hanhart 1830.

29 Stachelin 1960.

30 Studer 1829, S. 23 f.

Schulmodelle:<sup>31</sup> 1876 wurde im Kontext der Diskussion um die Frauenfrage und der damit zusammenhängenden Gründungswelle höherer Töchter- oder Mädchenschulen<sup>32</sup> in Bern die erste Töchterhandelsschule eingerichtet. Weitere Städte folgten dem Beispiel. Parallel dazu wurden nun Handelsschulen auch im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung angesiedelt, die sich als vollschulische Berufsbildung gegenüber der entstehenden dualen Berufsbildung abgrenzten.<sup>33</sup> Darauf reagierten die Kantonsschulen oder Gymnasien zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Differenzierung in Handelsdiplom und Handelsmaturitätsabteilungen. Da aber nur das Gymnasium uneingeschränkten Zugang zur Universität verschaffte, kann der Differenzierungsprozess als hierarchisch beschrieben werden: Als Königsweg zur Universität galt vorderhand allein der Weg über das neuhumanistische Gymnasium (siehe unten).

### ***Von der Idee einer Nationaluniversität zum Polytechnikum***

Die Idee einer Nationaluniversität war bei der Gründung des schweizerischen Bundesstaates nicht neu, sondern bereits rund hundert Jahre alt. Zwar war zu Beginn nicht von einer Nationaluniversität die Rede, aber die mit einer solchen Institution verbundenen Ziele wurden bereits 1758 vom Basler Ratschreiber Isaak Iselin (1728–1782) unter dem Titel «Patriotische Träume eines Eydgnossen von einem Mittel, die veraltete Eydgnossenschaft wieder zu verjüngeren» publiziert. Iselin bezeichnete den Verlag als «Wilhelm Tells Erben», der Titel war zugleich das Programm der Schrift. Den Text hatte allerdings der Luzerner Ratsherr Franz Urs Balthasar (1689–1763) bereits 1744 verfasst. Er versprach sich von einer Nationalerziehung der jungen Generation tüchtige Bürger und Staatsmänner, die durch ihre gemeinschaftliche Erziehung und Ausbildung den Niedergang der Eidgenossenschaft aufzuhalten vermöchten.<sup>34</sup> Balthasars Ideen waren ein wesentlicher Anstoss zur Gründung der Helvetischen Gesellschaft 1861, in der Balthasars Plan zum Dauerthema wurde. Allerdings hatte der nur lockere Zusammenschluss der Kantone vor 1798 die Einrichtung gemeinsamer Bildungsinstitutionen gar nicht zugelassen. Die Situation änderte sich vorübergehend mit der Schaffung eines einheitlichen nationalen Rechtsraums durch die Verfassung der Helvetischen Republik vom 12. April 1798.<sup>35</sup> Sie enthielt zwar lediglich einen allgemeinen aufklärerischen Grundsatz: «Die zwei Grundlagen des öffentlichen Wohls sind die

31 Criblez 2006.

32 Siehe den Beitrag von Claudia Crotti und Karin Manz in diesem Band.

33 Siehe den Beitrag von Philipp Gonon in diesem Band.

34 Balthasar 1758.

35 Bütikofer 2006.

Sicherheit und die Aufklärung. Die Aufklärung ist dem Wohlstand vorzuziehen.»<sup>36</sup> Philipp Albert Stapfer (1766–1840), helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften, wollte diesen Grundsatz aber in ein konkretes Bildungssystem umsetzen. In seinem Schulplan sah er als Spitze des helvetischen Bildungswesens ein Nationalinstitut vor. «Es wäre das wirksamste Mittel zur gänzlichen Zerstörung des Föderalismus und zur reellen Einführung unsrer Konstitution; [...] es würde [...] die Organisierung des ganzen Erziehungswesens ungemein erleichtern. Wenn einmal der oberste Punkt festgesetzt ist, so lassen sich die Stufen, die zu demselben hinführen sollen, leichter und genauer bestimmen.»<sup>37</sup>

Die helvetischen Bildungsprojekte kamen, sieht man von der Einrichtung von Erziehungsräten ab, nicht zustande. Erst zu Beginn der 1830er-Jahre wurde die Idee einer Nationaluniversität reaktiviert.<sup>38</sup> Der Arzt, Philosoph und Politiker Ignaz Paul Vital Troxler (1780–1866) schlug in seinem Verfassungsentwurf die «Gründung eines Mittelpunkts der Volkserziehung durch Centralität des höhern öffentlichen Unterrichts» vor.<sup>39</sup> Seiner Idee, die Universität Basel zur «Gesamthochschule» der Schweiz zu erheben, wurde jedoch durch zwei Entwicklungen jede Chance auf Realisierung entzogen: Einerseits hatte die Stadt Basel ihre Sympathien bei den liberalen Kantonen verspielt, nachdem es wegen deren unnachgiebiger Haltung gegenüber der Landschaft 1831 zur Schaffung der beiden Halbkantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt gekommen war.<sup>40</sup> Andererseits hatten die liberalen Bestrebungen zur Weiterentwicklung der Bildungssysteme in Zürich und Bern zu je eigenen Universitätsprojekten geführt.

Alternativ zu einer Nationaluniversität schlug der Kanton Waadt den andern Kantonen die Gründung einer Nationaluniversität auf dem Konkordatsweg vor.<sup>41</sup> Aber kein Kanton war bereit, auf das Projekt einer Nationaluniversität einzutreten. Und das Konkordatsprojekt beflügelte die kantonalen Projekte nur noch mehr. Innerhalb kürzester Zeit eröffnete Zürich 1833 eine eigene Hochschule, Bern folgte ein Jahr später.<sup>42</sup> So hatte der Waadtländer Vorstoss zwar die kantonalen Neugründungen befördert, nicht aber zur Gründung einer Nationaluniversität geführt. In die Bundesverfassung 1848 fand dann ein rudimentärer Bildungsartikel Eingang, der es dem Bund ermöglichte, eine

36 Verfassung Helvetik 1798, Art. 4.

37 Bothschaft 1798, S. 77.

38 Criblez 2008.

39 Troxler 1838, § 16.

40 Bonjour 1960, S. 437; Koprio 1963.

41 Monnard [1832]; Oechsli 1905, Bd. 1, S. 12–15.

42 Zu Zürich Erziehungsrat 1938, S. 177–217; Wyss; zu Bern Kommission für bernische Hochschulgeschichte 1984.

Universität und eine polytechnische Schule zu errichten – ihn dazu aber nicht verpflichtete.

Nach der Bundesstaatsgründung 1848 wurde bereits in der ersten Session des neuen Parlaments die Ausführung dieses Verfassungsgrundsatzes verlangt. Nachdem die Mehrheit der Kantone in einer Konsultation das Projekt jedoch abgelehnt hatte, legte Innenminister Stefano Franscini (1796–1857) 1851 eine Übersicht über die höheren Bildungsinstitutionen in der Schweiz vor. Aufgrund konfessioneller und sprachregionaler Auseinandersetzungen über den Standort der Institutionen, über die Sprache der Professoren und die Ausbildung von katholischen und reformierten Pfarrern konnte sich die eingesetzte Expertenkommission zur Prüfung der Ausführung des Artikels 22 nicht einigen.<sup>43</sup> Die Konflikte zeigten sich auch im National- und Ständerat. Da die Realisierung einer eidgenössischen Universität an Zusprache verlor, wurde die Aufmerksamkeit immer deutlicher auf die polytechnische Schule gelenkt. Deren Legitimation fiel weniger pathetisch-national und wissenschaftsoptimistisch aus als die Begründung der eidgenössischen Universität. Sie wurde einerseits mit der raschen Entwicklung in Gewerbe, Technik und Naturwissenschaften, andererseits mit ihrem volkswirtschaftlichen Nutzen legitimiert. Sie galt auch nicht als Konkurrenz zu den kantonalen Universitäten. Da zudem befürchtet wurde, die Stimmung gegen die eidgenössische Universität könnte in politische Agitation gegen den neuen Bundesstaat umschwenken, hatte der Vorschlag, in Zürich eine polytechnische Schule einzurichten und das Projekt einer eidgenössischen Universität fallen zu lassen, Erfolg.

Anfang 1854 verabschiedete das eidgenössische Parlament die gesetzlichen Grundlagen zur Schaffung des Polytechnikums. Das Gesetz trat sofort in Kraft. Als Aufgabe wurde der neuen Hochschule übertragen, Techniker für den Hochbau, für den Strassen-, Eisenbahn-, Wasser- und Brückenbau, für die industrielle Mechanik und die industrielle Chemie sowie Fachleute für die Forstwirtschaft theoretisch und praktisch auszubilden. Am 15. Oktober 1855 wurde das eidgenössische Polytechnikum in Zürich eröffnet. Die eidgenössische Universität blieb Projekt, das Polytechnikum entwickelte sich langfristig zu einer der erfolgreichsten technischen Universitäten weltweit.

43 Bericht Bundesrath 1851; Berichte Kommission 1851; Bericht und Anträge 1853; Camperio 1854; Hungerbühler 1854.

## 2 Maturitätsanerkennung oder: die Regelung der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität

In den 1860er-Jahren hatte eine Diskussion über die Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität begonnen. Dieser Übergang war bisher durch unterschiedliche Mechanismen und nicht systematisch geregelt: Die kantonalen Universitäten definierten die Zulassung zur je eigenen Universität in der Hochschulgesetzgebung. Allerdings war die Zulassung nicht streng an einen Mittelschulabschluss gebunden, sondern man konnte durchaus auch durch Privatschulbesuch oder Hausunterricht auf die Universität vorbereitet werden. Das Polytechnikum verlangte für die Zulassung ein Mindestalter von 17 Jahren und einen Abschluss an einer Industrieschule. Im mittleren Drittel des 19. Jahrhunderts war ein komplexes System von Verträgen entstanden, mit dem die kantonalen Universitäten ausserkantonale Maturitäten und das Polytechnikum Abschlüsse von Industrieschulen oder Gymnasien als Zulassungsausweis anerkannten. Dieses System der Hochschulzulassung wurde in den 1870er- und 1880er-Jahren durch drei Entwicklungen infrage und teilweise auf eine neue Basis gestellt. Erstens enthielt die neue Bundesverfassung von 1874 einen neuen Hochschulartikel. Dieser sah vor, dass der Bund wissenschaftliche Berufe für das ganze Gebiet der Schweiz regeln konnte.<sup>44</sup> Zweitens begann im Kontext der demokratischen Bewegungen in den Kantonen eine Diskussion über die Demokratisierung der höheren Bildung, insbesondere des Gymnasiums, und drittens änderte das Polytechnikum seine Aufnahmeregelungen.

Mit der neuen Bundesverfassung 1874 war auch die Hochschulzuständigkeit des Bundes erweitert worden: «Der Bund ist befugt, ausser der bestehenden polytechnischen Hochschule, eine Universität und andere höhere Unterrichtsanstalten zu errichten oder solche Anstalten zu unterstützen.»<sup>45</sup> Das Projekt einer Nationaluniversität war zwar nach dem Scheitern im nationalen Parlament zu Beginn der 1860er-Jahre noch einmal diskutiert,<sup>46</sup> nach der Verfassungsrevision 1874 allerdings nicht wieder aufgenommen worden. Aber es fanden Diskussionen über andere nationale «höhere Unterrichtsanstalten» statt. So schlug etwa der Neuenburger Bildungspolitiker Aimé Humbert (1819–1900) die Schaffung nationaler Lehrerseminare<sup>47</sup> und der Seminarleiter Rudolf Rüegg die Zentralisierung der Lehrerbildung vor.<sup>48</sup>

44 BV 1874, Art. 33.

45 BV 1874, Art. 27; zur Kontextualisierung vgl. Criblez/Huber 2008.

46 Rambert 1862; Secretan 1862.

47 Humbert 1875.

48 Rüegg 1880.

Auch im Bereich der Technik sollten neue nationale Institutionen gegründet werden. Mit der Eröffnung des ersten Technikums in Winterthur 1874 wurde aber auch hier ein anderer Weg eingeschlagen: Das Technikum, zunächst auch als technische Mittelschule bezeichnet,<sup>49</sup> besetzte als Schulform zunächst eine Position zwischen Sekundarstufe II und tertiärem Bildungsbereich und wurde erst allmählich zur tertiären Bildungsalternative zu den Hochschulen. Denn das Technikum entwickelte sich vorerst nicht in der Hochschullogik, sondern zur Weiterbildung in der Logik des sich etablierenden dualen Berufsbildungssystems.<sup>50</sup> Auch die Idee einer nationalen höheren Handelsschule<sup>51</sup> setzte sich nicht durch: Mit der Gründung der Handelsakademie in St. Gallen 1898<sup>52</sup> und dem Ausbau der Ökonomie an den kantonalen Universitäten wurden die Forderungen besserer ökonomischer Bildung an den Hochschulen von den kantonalen Hochschulen erfüllt. Letztlich ergab sich im Kontext der Diskussionen um die Rechtsvereinheitlichung (Zivil- und Strafrecht), die bei der Verfassungsrevision 1874 zurückgestellt worden war, eine vor allem von den Schweizer Juristen geführte Diskussion über eine eidgenössische Rechtsschule,<sup>53</sup> die allerdings zu keinem Ergebnis führte.

Die neue Bundesverfassung enthielt einen Artikel, der dem Bund bestimmte Kompetenzen bei der Regelung der wissenschaftlichen Berufe zuordnete: «Den Kantonen bleibt es anheimgestellt, die Ausübung der wissenschaftlichen Berufe von einem Ausweise der Befähigung abhängig zu machen. Auf dem Wege der Bundesgesetzgebung ist dafür zu sorgen, dass derartige Ausweise für die ganze Eidgenossenschaft gültig erworben werden können.»<sup>54</sup> Auf dieser Grundlage führte der Bund um 1880 erste Normen für die Maturität ein. Die Freizügigkeit für das Medizinalpersonal war von verschiedenen Kantonen bereits 1867 durch ein Konkordat geregelt worden.<sup>55</sup> 1877 erliess der Bund aufgrund seiner neuen Regelungskompetenz nun aber ein entsprechendes Bundesgesetz<sup>56</sup> und im Anhang der Verordnung für die eidgenössischen Medizinalprüfungen vom 2. Juli 1880<sup>57</sup> wurden die Anforderungen an die Maturität erstmals materiell national festgelegt. Eine Verallgemeinerung fand erst mit der Maturitätsanerkennungsverordnung des Bundes von 1925

49 Genoud 1911.

50 Siehe den Beitrag von Philipp Gonon in diesem Band.

51 Burren 2007.

52 Burmeister 1997.

53 Hilty 1889; Stammler 1889; Wolf 1889; Meili 1890.

54 BV 1874, Art. 33.

55 Konkordat 1867.

56 BG Freizügigkeit 1877.

57 Medizinalverordnung 1880.

statt.<sup>58</sup> De jure galten diese Anforderungen vorerst nur für diejenigen, die Medizin studieren wollten. Deshalb hatten die Mediziner während Jahrzehnten sehr grossen Einfluss auf die Maturitätsprogramme.<sup>59</sup> Aber de facto waren die Gymnasien darum bemüht, ihre Unterrichtsprogramme diesen Vorgaben anzupassen, denn die Maturitätsanerkennung war eine einfache Lösung, ermöglichte die Mobilität der Studierenden und bot einen guten Ersatz für die bisherigen Verträge.

In der Diskussion um die Medizinalmaturität ging es aber nicht nur um die nationalen Anerkennungsbedingungen, sondern um die inhaltliche Konzeption des Gymnasiums,<sup>60</sup> insbesondere um die Gewichtung der altsprachlichen und der realistischen Fächer. Da die Gymnasien sowohl die seit 1880 formalisierte eidgenössische Anerkennung ihrer Maturitätszeugnisse für die Zulassung zu den Universitäten, zunehmend aber auch die Zulassungsberechtigung zum Polytechnikum anstrebten und die Real- und Industrieschulen die Gleichstellung mit den Gymnasien hinsichtlich Hochschulzulassung erreichen wollten, näherten sich die Programme beider Schulformen der Sekundarstufe II allmählich gegenseitig an.<sup>61</sup>

Um das neuhumanistische Bildungsprogramm aber zumindest für einen Teil des Gymnasiums integral erhalten zu können, schlug der Berner Gymnasialrektor Georg Finsler (1852–1916) 1893 vor, nicht nur die neuhumanistische Matur, sondern auch eine Realmatur als allgemeine Hochschulzulassung zu akzeptieren.<sup>62</sup> Mit der Revision der Maturitätsverordnung 1906<sup>63</sup> wurde jedoch lediglich eine Matur eidgenössisch anerkannt, in der eine moderne Fremdsprache Griechisch ersetzte (später als Maturitätstyp B bezeichnet). Nach der Revision 1906 war also das klassisch-humanistische Programm mit Griechisch und Latein nicht mehr das einzig mögliche gymnasiale Programm, das zur allgemeinen Hochschulreife führte. Die Einheitsmatur war dadurch – bis zur Wiedereinführung Ende des 20. Jahrhunderts<sup>64</sup> – abgeschafft. Der Aufstieg der naturwissenschaftlichen Fächer in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts fand erst 1925 seinen entsprechenden institutionellen Niederschlag, als auf der Grundlage der Vorschläge des Basler Rektors Albert Barth (1874–1927)<sup>65</sup> auch die Matur mit realisiertem Schwerpunkt ohne

58 MAV 1925.

59 Fischer 1927.

60 Vischer 1960; einen Überblick über die Entwicklung der Maturitätsanerkennung geben Vonlanthen/Lattmann/Egger 1978.

61 Detaillierter Criblez 2012.

62 Finsler 1893, S. 377–383.

63 Maturitätsverordnung 1906.

64 Siehe den Beitrag von Lucien Criblez und Barbara Hof in diesem Band.

65 Barth 1919.

Latein die eidgenössische Anerkennung erhielt. Damit waren seit 1925 drei Maturitätstypen eidgenössisch und als allgemeiner Hochschulzulassungsausweis anerkannt: Typ A mit Latein und Griechisch, Typ B mit Latein und einer modernen Fremdsprache sowie Typ C mit einem Schwerpunkt in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern.<sup>66</sup> Mit der Schaffung einer kantonalen Handelsmatur unter anderem in den Kantonen Zürich und Bern<sup>67</sup> in den 1910er-Jahren, die mit einer partiellen Hochschulzugangsberechtigung verbunden war (Rechts- und Wirtschaftswissenschaften), war allerdings der Grundstein für die Schaffung weiterer Maturitätstypen im Kontext der Bildungsexpansion bereits gelegt.

Eine zweite Veränderung ist für das Verständnis der Entwicklungen an der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität von Bedeutung: 1881 erhöhte das Eidgenössische Polytechnikum in Zürich das Eintrittsalter vom 17. auf das 18. Altersjahr, reduzierte die Anforderungen im technischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich und erhöhte sie in Sprache und Geschichte.<sup>68</sup> Damit verfolgte der Schulrat des Polytechnikums eine neue Politik: Die Aufnahmeregelungen sollten von der Überprüfung fachspezifischer Voraussetzungen im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich in Richtung einer breiten Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik – also in Richtung Maturität – verlagert werden.<sup>69</sup> Aufgrund der neuen Aufnahmebedingungen setzte der Schulrat im Herbst 1883 alle Verträge ausser Kraft, mit denen die Abgangszeugnisse der Real- und Industrieschulen als Zulassungsausweise zum Polytechnikum anerkannt worden waren.<sup>70</sup> Die Real- und Industrieschulen gerieten dadurch unter Druck, sich auf die neuen Aufnahmebedingungen einzustellen: Die Unterrichtszeit bis zur Matur wurde verlängert und die Programme stärker auf allgemeine statt auf technisch-wissenschaftliche Propädeutik ausgerichtet. Die Zulassungsbedingungen für das Polytechnikum wurden denjenigen zu den kantonalen Universitäten angenähert.

Letztlich hatte die demokratische Bewegung in den 1870er-Jahren Demokratisierungspostulate in vielerlei Hinsicht gefördert, unter anderem auch im Bildungsbereich. Eine gerechtere Gesellschaft sei nur möglich, wenn auch die höhere Bildung demokratisiert werde. Das Anliegen kann stellvertretend für die Diskussionen in vielen Kanton am Beispiel des Berner Gymnasialstreits

66 MAV 1925.

67 Auf die Gründung von höheren Töchterschulen und deren Anerkennung sowie die Zulassung von jungen Frauen zum Gymnasium und zur Universität wird in diesem Beitrag nicht eingegangen; vgl. den Beitrag von Claudia Crotti und Karin Manz in diesem Band.

68 Barth 1919, S. 20.

69 Oechsli 1905, S. 93 f.

70 Barth 1919, S. 21.

in der zweiten Hälfte der 1880er-Jahre aufgezeigt werden.<sup>71</sup> Der radikale Berner Erziehungsdirektor Albert Gobat (1843–1914) trat 1885 mit Ideen an die Öffentlichkeit, die Lehrpläne des Gymnasiums zu revidieren. Seinen Revisionsplan begründete er so: Die hohen Stundenbelastungen würden die Schülerinnen und Schüler in ihrer psychischen und physischen Gesundheit gefährden, eine Entlastung sei dringend notwendig. Lernen sei zweitens für die Kinder in den lebenden Sprachen leichter als in den alten, und dies gelte auch für die Naturwissenschaften und die Geschichte, weil sie für Kinder «einen unmittelbaren Reiz»<sup>72</sup> hätten. Mit diesen Fächern sollte drittens der Bildungskanon neu ausgerichtet werden, denn die «Verbreitung der allgemeinen Kultur»<sup>73</sup> könne nicht mehr einfach an die Kenntnis der alten Sprachen gebunden werden. Die Ziele im Unterricht der alten Sprachen seien viertens dank moderner Methoden und Lehrmittel in Zukunft in kürzerer Zeit erreichbar. Letztlich seien die Inhalte des Unterrichts stärker auf Berufe auszurichten.

Die Gegner Gobats argumentierten mit dem Standardargument neuhumanistischer Bildung, mit der zweckfreien, auf Humanität ausgerichteten und an den Idealen der klassischen Sprachen und Kultur orientierten Bildung. Zudem zweifelten sie an den versprochenen Reformeffekten und wiesen darauf hin, dass die Reformen zu andern als den erwarteten Effekten führen würden: Die Überlastung werde nicht vermindert, sondern im Gegenteil verstärkt, die Einheit gymnasialer Bildung sei nicht mehr zu gewährleisten, die Qualität gymnasialer Bildung werde reduziert und das Gymnasium werde für Schüler geöffnet, die nicht ans Gymnasium gehörten. Ein Progymnasium ohne Latein und Griechisch sei kein Progymnasium mehr: Die höhere wissenschaftliche Bildung habe die «Kenntnis des antiken Staatslebens, der klassischen Litteratur und der alten Sprachen zur nothwendigen Voraussetzung».<sup>74</sup>

Mit der Regelung der Anerkennung der kantonalen Maturitäten durch den Bund war gleichzeitig gesichert, dass die Kantone ihre Hoheit über die gymnasialen Programme – die allerdings schon Ende des 19. Jahrhunderts sehr heterogen waren, wie eine Lehrplanübersicht Finslers 1893 zeigte – beibehalten konnten, dass aber trotzdem die Zulassung zu ausserkantonalen Universitäten auf einfachem Wege möglich wurde. Die Diskussionen über die Anerkennung anderer als des neuhumanistischen Profils wurden allerdings bis Ende des 20. Jahrhunderts fortgesetzt. Mit der Einsetzung einer eidgenössischen Maturitätskommission in den 1880er-Jahren, die nicht nur für die

71 Gobat 1887; Criblez 2012.

72 Gobat 1885, S. 253.

73 Gobat 1885, S. 253.

74 Lindt/Gerster 1886, S. 5.

Anerkennung der kantonalen Maturitäten zuständig war, sondern bis heute auch eidgenössische Maturitätsprüfungen durchführt, wurde auch ein liberales Gerechtigkeitspostulat erfüllt: Das Nachholen der Matura ist seither möglich.

### 3 Konsolidierung, Differenzierung und bescheidene Reformen

Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die höhere Bildung in der Schweiz zwar weiter, aber der Aufbau war weitgehend abgeschlossen, und die grundlegenden Strukturen blieben während längerer Zeit weitgehend konstant. Sowohl im Gymnasium als auch an den Universitäten fanden aber Differenzierungsprozesse statt. Die Gründung der Handelshochschule St. Gallen und die Weiterentwicklung des Polytechnikums zur Eidgenössisch Technischen Hochschule (ETH: 1911; Promotionsrecht seit 1908) weisen auf einen wichtigen Differenzierungsprozess hin: Neben den Volluniversitäten entstanden Spartenhochschulen, die zwar nicht mehr ein umfassendes Bildungsangebot für sich in Anspruch nahmen, die sich aber durch ihre Spezialisierung national und – vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – international optimal positionieren konnten. Die Gründung der katholischen Universität Freiburg 1889 weist ebenso wie die Schaffung einer christkatholischen Fakultät an der Universität Bern 1874 darauf hin, dass Konflikte im Kontext des Kulturkampfes nicht ganz spurlos an der höheren Bildung vorbeigegangen waren.

Innerhalb der Universitäten ist vor allem auf die schrittweise Aufteilung der philosophischen Fakultäten in eine philosophisch-historische und eine philosophisch-naturwissenschaftliche Fakultät hinzuweisen. Und generell begannen sich die Universitäten hinsichtlich der Einteilung in Fakultäten Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts stärker zu unterscheiden. Mit der Formalisierung der akademischen Lehrerbildung (Sekundar- und Gymnasiallehrerbildung) zunächst in der deutsch-, dann auch in der französischsprachigen Schweiz wurden die philosophischen Fakultäten zu eigentlichen Berufsfakultäten. In diesem Kontext begann sich auch die Pädagogik und später die Erziehungswissenschaft allmählich als akademische Disziplin zu formieren und gegenüber der Philosophie abzugrenzen.<sup>75</sup> Die Sozialwissenschaften (insbesondere Ökonomie, Soziologie, Psychologie) erlebten um die Jahrhundertwende zwar einen Aufschwung, konnten sich aber erst in der

75 Lussi/Criblez 2007.

zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wirklich etablieren.<sup>76</sup> Die Universitäten differenzierten sich Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch auf der Ebene der Studienfächer weiter (Betriebswirtschaft, Psychiatrie, Frauen- und Kindermedizin, Anthropologie, Hygiene ...).

Im Gymnasium wurde der Maturitätstyp C 1925 eidgenössisch anerkannt, blieb aber nur mit einem zusätzlichen Lateinnachweis als Zugangsausweis für das Medizinstudium gültig. Handelsschulen in kantonaler Trägerschaft wurden allmählich in eine Diplomabteilung, die seit dem Bundesgesetz über die Berufsbildung von 1930 der Gesetzgebung des Bundes formal unterstellt war, und eine Maturitätsabteilung, die in kantonaler Regelungskompetenz verblieb, aufgeteilt. Die höheren Töchterschulen entwickelten sich weiter, und Schritt für Schritt wurden maturitätsäquivalente Ausbildungskonzepte eingeführt, die dann auch eidgenössisch anerkannt wurden.

Auch wenn sich die Schweizer Universitäten im internationalen Vergleich gegenüber dem Frauenstudium<sup>77</sup> progressiv verhielten, dauerte es von der Zulassung der ersten russischen Studentin zum Medizinstudium an der Universität Zürich 1864<sup>78</sup> bis zum ungefähren Gleichstand von Männern und Frauen unter den Studierenden mehr als hundert Jahre. Die Universitäten öffneten sich zunächst vor allem für ausländische Studentinnen. Ein wesentlicher Teil des Wachstums der Universitäten (siehe oben Abb. 1) kann auf ausländische Studierende seit den 1860er-Jahren, insbesondere am Polytechnikum, und noch einmal zu Beginn des 20. Jahrhunderts, andererseits auf die Zunahme des Frauenstudiums Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückgeführt werden. Auch der starke Rückgang der Studierendenzahlen während des Ersten Weltkrieges und dann noch einmal um 1940 lässt sich vor allem mit den ausländischen Studierenden erklären.

Im Umfeld der beiden Weltkriege haben sich in der höheren Bildung zwei neue Phänomene gezeigt: Erstens wurden Mittel- und Hochschulen sowohl im Verlauf des Ersten Weltkrieges als auch zwischen 1935 und 1945 stark in Projekte der nationalen Erziehung eingebunden. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Studierende sollten als staatstragende Gruppierungen auf das mentale Konzept der vielgestaltigen, liberalen, demokratischen und föderalistischen Schweiz eingestellt werden. Diese Programme der nationalen Erziehung waren im Vor- und Umfeld des Zweiten Weltkrieges bedeutend stärker ausgeprägt als

<sup>76</sup> Honegger/Jost/Burren/Jurt 2007.

<sup>77</sup> Schweizerischer Verband der Akademikerinnen 1928; Eidg. Kommission für Frauenfragen 1999. Die wenigen schweizerischen Studentinnen an den Schweizer Hochschulen um die Jahrhundertwende lassen sich mit dem Umstand erklären, dass ihnen der Zugang zum Gymnasium verwehrt war. Sie mussten sich an privaten Institutionen oder über private Wege auf die eidgenössische Maturität vorbereiten.

<sup>78</sup> Rogger/Bankowski 2010.

während des Ersten, weil einerseits der katholische Widerstand gegen das als Zentralisierung wahrgenommene Projekt als Folge des Kulturkampfes in den ersten zwanzig Jahren des 20. Jahrhunderts noch stark war und weil andererseits ein Teil der akademischen Jugend in der ersten Hälfte der 1930er-Jahre den demokratischen Rechtsstaat in einem Ausmass infrage gestellt hatte, wie dies vorher kaum der Fall gewesen war. Das neue Phänomen der Akademikerarbeitslosigkeit im Zuge der Weltwirtschaftskrise mag daran nicht unwesentlich Anteil gehabt haben.<sup>79</sup> Nicht mehr einfach Forschung und Lehre war die Aufgabe der Universitäten, sondern auch nationale Erziehung.

Die höhere Bildung blieb – mit Ausnahme des Polytechnikums beziehungsweise der ETH und der Maturitätsanerkennung – nach den Zentralisierungsversuchen in den 1870er- und frühen 1880er-Jahre Kernaufgabe der Kantone. Der bildungsföderalistische Reflex zeigte sich auch darin, dass Vorstösse im Bundesparlament, die kantonalen Universitäten mit Bundessubventionen zu unterstützen, scheiterten.<sup>80</sup> Auch der Strukturwandel blieb im Verlauf der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eher bescheiden. In den Nachkriegsjahren ging die Bildungspolitik zunächst davon aus, dass die Akademikerarbeitslosigkeit der 1930er-Jahre zurückkehren würde.<sup>81</sup> Die bildungspolitische Notwendigkeit, Mittelschulen und Hochschulen zu modernisieren, erreichte die höhere Bildung dann allerdings ab der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre mit Vehemenz. Darauf waren Politik, Wirtschaft und die Hochschulen selber schlecht vorbereitet, weil am Ende des Zweiten Weltkriegs die Angst dominierte, dass die Wirtschaftskrise der 1930er-Jahre zurückkommen werde. Es sollte aber ganz anders kommen, denn es folgten die «trente glorieuses»<sup>82</sup> – nicht nur für die Wirtschaft, sondern für fast alle Lebensbereiche – auch für die höhere Bildung.

## Quellen

Anrich, Ernst (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung. Darmstadt: Gentner, 1956.

[Balthasar, Franz Urs]: Patriotische Träume eines Eydgrossen von einem Mittel, die veraltete Eydgrossenschaft wieder zu verjüngeren. Freystadt: Wilhelm Tells Erben, 1758.

79 Criblez 1995, S. 61, 83.

80 Lerch 1971.

81 Vgl. unter anderem Hürlimann 1945; Zipfel 1946.

82 Fourastié 1979; vgl. auch den Beitrag von Lucien Criblez und Barbara Hof in diesem Band.

- Bericht Bundesrath 1851: Bericht des Bundesrathes zu den Gesezentwürfen, die Errichtung einer eidgenössischen Universität und polytechnischen Schule betreffend. In: Bundesblatt, 3 (1851), II, S. 557–603.
- Bericht und Anträge 1853: Bericht und Anträge der Majorität der nationalrätlichen Kommission zu den Gesezesentwürfen, betreffend Errichtung einer eidgenössischen Universität und einer eidgenössischen polytechnischen Schule (vom 4. August 1853). In: Bundesblatt, 6 (1854), I, S. 1–44.
- Berichte Kommission 1851: Berichte der vom Bundesrathe unterm 7. Mai 1851 niedergesetzten Kommission über eine zu errichtende Eidgenössische Universität und polytechnische Schule, nebst Gesezentwürfen, diese Anstalten betreffend. In: Bundesblatt, 3 (1851), I, Beilage.
- Barth, Albert: Die Reform der höheren Schulen. Basel: Kober, 1919.
- BG Freizügigkeit: Bundesgesez betreffend die Freizügigkeit des Medizinalpersonals in der schweizerischen Eidgenossenschaft vom 19. Dezember 1877. In: Bundesblatt, 57, 1877, IV, S. 819–822.
- Bothschaft 1798: Bothschaft des Vollziehungsdirektoriums an die Gesezgeber, und Gesezesvorschlag vom 13. November 1798. In: [Stapfer, Philipp Albert]: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: o. V., 1799, S. 65–80.
- BV 1848: Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 12. September 1848. In: Nabholz, Hans; Kläui, Paul (Hg.): Quellenbuch zur Verfassungsgeschichte. Aarau: Sauerländer, 1947, S. 299–324.
- BV 1974: Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874. In: Nabholz, Hans; Kläui, Paul (Hg.): Quellenbuch zur Verfassungsgeschichte. Aarau: Sauerländer, 1947, S. 326–352.
- Camperio, Philippe: Bericht der Minorität der nationalrätlichen Kommission über Errichtung einer eidgenössischen Universität (vom 9. Januar 1854). Bern: o. V., 1854.
- Evers, Ernst August: Ueber die Schulbildung zur Bestialität. Ein Programm zur Eröffnung des neuen Lehrkurses in der Kantonsschule zu Aarau. Aarau: Friedrich Jakob Bek, 1807 (Nachdruck: Heidelberg: Manutius, 2002).
- Fellenberg, Emanuel: Sendschreiben an den Verfassungsrath des Kantons Bern. Bern: s. n., 1831.
- Finsler, Georg: Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz. Bern: Stämpfli, 1893.
- Fischer, Hans: Die Mediziner, der Bund und die schweizerischen Gymnasien. Ein Rückblick auf sieben Jahrzehnte schweizerischer Maturitätskämpfe (1848–1914). Bern: Francke, 1927.
- Gobat, Albert: Revision des Unterrichtsplanes für die Sekundarschulen, Progymnasien und Gymnasien des Kantons Bern. In: Berner Schulblatt, 18 (1885), S. 253–254.
- Gobat, Albert: Vortrag der Erziehungs-Direktion an den Regierungsrath des Kantons Bern [betreffend die Revision des Unterrichtsplanes für die Sekundar-

- schulen, Progymnasien und Gymnasien des Kantons Bern] vom 10. Juli 1887. Biel: Albert Schüler, 1887.
- Hanhart, Rudolf: Von der Einrichtung der höheren wissenschaftlichen Bildungsschulen nach den Anforderungen der Gegenwart. Einladungsschrift zur Promotionsfeier des Pädagogiums und zur Eröffnung des Jahreskursus 1830. Basel: Wieland, 1830.
- Hilty, Carl: Gutachten über das Studium des Rechts an Schweizerischen Hochschulen. Bern: Stampfli, Lack, Scheim, 1889.
- Humbert, Aimé: L'école normale suisse. Bern: Jent & Reinert, 1875.
- Hungerbühler, Johann Matthias: Bericht und Antrag einer Minorität der hinsichtlich der Errichtung einer eidgenössischen Universität niedergesetzten nationalrätlichen Kommission (vom 10. Januar 1854). Bern: o. V., [1854].
- Hürlimann, Hans: Akademische Nachkriegsprobleme in der Schweiz. In: Schweizerische Hochschulzeitung, 19 (1945/46), S. 29–45.
- Jaspers, Karl: Die Idee der Universität. Berlin: Springer, 1923.
- Keller, Augustin: Die Aufhebung der Aargauischen Klöster. Eine Denkschrift an die hohen Eidgenössischen Stände. Aarau: Sauerländer, 1841.
- [Kern, Johann Konrad; Druey, Henri]: Bericht über den Entwurf einer Bundesverfassung vom 8. April 1848, erstattet von der am 16. August 1847 von der Tagsatzung ernannten Revisionskommission. o. O.: o. V., [1848].
- Konkordat 1867: Konkordat über Freizügigkeit des schweizerischen Medizinalpersonals vom 22. Juli/2. August 1867. In: Amtliche Sammlung der Bundesgesetze und Verordnungen der schweizerischen Eidgenossenschaft, IX, S. 98–112.
- Lindt, Rudolf; Gerster, G.: Vorstellung der Schulkommission des städtischen Gymnasiums in Bern an den h. Regierungsrath des Kantons Bern. Bern: o. V., 1886.
- Maturitätsverordnung 1906: Verordnung betreffend den Maturitätsausweis für die Kandidaten der medizinischen Berufsarten vom 6. Juli 1906. In: Amtliche Sammlung der Bundesgesetze und Verordnungen der schweizerischen Eidgenossenschaft, Neue Folge XXII, S. 400–415.
- MAV 1925: Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den schweizerischen Bundesrat vom 20. Januar 1925. In: Amtliche Sammlung der Bundesgesetze und Verordnungen der schweizerischen Eidgenossenschaft, Neue Folge XLI (1925), S. 25–46.
- Medizinalverordnung 1880: Verordnung für die eidgenössischen Medizinalprüfungen vom 2. Juli 1880. In: Amtliche Sammlung der Bundesgesetze und Verordnungen der schweizerischen Eidgenossenschaft, Neue Folge V, S. 115–151.
- Meili, Friedrich: Gutachten und Gesetzesvorschlag betreffend die Errichtung einer Eidgenössischen Rechtsschule. Zürich: Orell Füssli, 1890.
- Monnard, Charles: Bericht und Entwurf zu Errichtung eines Konkordates, betreffend Gründung einer schweizerischen Hochschule. o. O.: o. V., [1832].
- Neuhaus, Charles: Discours prononcé le 15 novembre 1834; jour de l'inauguration de l'université de Berne. In: Die Eröffnungsfeier der Hochschule Bern den 15. November 1834. Bern: Fischer, 1835, S. 3–30.

- Rambert, Eugène: *L'université fédérale*. Zürich: Orell Füssli, 1862.
- Rüegg, Rudolf: *Ueber Bildung und Freizügigkeit der Lehrer an schweizerischen Volks- und Mittelschulen*. Ein Vortrag in der Versammlung des schweizerischen Lehrervereins zu Solothurn den 17. August 1880. Zürich: Orell Füssli, 1880.
- Secretan, Charles: *De l'université fédérale*. Lausanne: Meyer, 1862.
- [Snell, Ludwig]: *Entwurf einer Verfassung nach dem reinen und ächten Repräsentativsystem, das keine Vorrechte noch Exemtionen kennt, sondern auf der Demokratie beruht*. Zürich: Gessner, 1831.
- Stammler, Rudolf: *Gutachtliche Äusserung zu den Vorschlägen zur Organisation einer eidgenössischen Hochschule für Rechts- und Staatswissenschaft*. Zürich: Schabelitz, 1889.
- Studer, Bernhard: *Bericht über den Zweck und die innere Einrichtung der Realschule*. In: *Reden, gehalten bei der Eröffnung der Realschule der Stadt Bern, den 31. Okt. 1829*. Bern: Stämpfli, [1829], S. 19–38.
- Troxler, Ignaz Paul Vital: *Die Gesamthochschule der Schweiz und die Universität Basel*. Trogen: Meyer & Zuberbühler, 1830.
- Troxler, Ignaz Paul Vital: *Entwurf eines Grundgesetzes für die schweizerische Eidgenossenschaft*. 1838. In: *Kölz, Alfred (Hg.): Quellenbuch zur neueren schweizerischen Verfassungsgeschichte. Vom Ende der Alten Eidgenossenschaft bis 1848*. Bern: Stämpfli, 1992, S. 373–380.
- Unterrichtsgesetz ZH 1856: Unterrichtsgesetz des Kantons Zürich vom 23. Dezember 1859*. In: *Offizielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich*, 12 (1856), S. 243–362.
- Verfassung Helvetik 1798: Verfassung der helvetischen Republik vom 12. April 1798*. In: *Kölz, Alfred (Hg.): Quellenbuch zur neueren schweizerischen Verfassungsgeschichte. Vom Ende der Alten Eidgenossenschaft bis 1848*. Bern: Stämpfli, 1992, S. 126–152.
- Vogt, Carl: *Ueber die Stellung der Hochschule in der Republik, mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im Kanton Bern*. Bern: Jenni, 1846.
- Wolf, Julius: *Eine Eidgenössische Hochschule für Staatswissenschaft. Gutachten*. Zürich: Schabelitz, 1889.
- Zipfel, Otto: *Arbeitsbeschaffung und wissenschaftliche Forschung*. In: *Schweizerische Hochschulzeitung*, 19 (1945/46), S. 221–230.
- Zschokke, Heinrich: *Volksbildung ist Volksbefreiung. Eine Rede gehalten in der Versammlung des schweizerischen Volksbildungsvereins zu Laufen den 10. April 1836*. In: *Zschokke, Heinrich: Gesammelte Schriften*. 31. Theil. Aarau: o. V., 1854, S. 170–189.

## Sekundärliteratur

- Bonjour, Edgar: Die Universität Basel von den Anfängen bis zur Gegenwart 1460–1960. Basel: Helbing & Lichtenhahn, 1960.
- Burmeister, Karl Heinz: 100 Jahre HSG. Geschichte der Universität St. Gallen: Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften. Bern: Stämpfli, 1997.
- Burren, Susanne: Betriebswirtschaftslehre: Von der Handelshochschulbewegung zur «Business Administration». In: Honegger, Claudia; Jost, Hans-Ulrich; Burren, Susanne; Jurt, Pascal: Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft. Zürich: Chronos, 2007.
- Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt, 2006.
- Criblez, Lucien: Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems. Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern. In: Oelkers, Jürgen (Hg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim: Beltz, 1992, S. 195–218.
- Criblez, Lucien: Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945). Bern: Lang, 1995.
- Criblez, Lucien: Handels- und Verkehrsschulen. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 6. Basel: Schwabe, 2006, S. 92–93.
- Criblez, Lucien: Die Bundesstaatsgründung 1848 und die Anfänge einer nationalen Bildungspolitik. In: Criblez, Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, 2008, S. 57–86.
- Criblez, Lucien: Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? In: *Gymnasium Helveticum*, 2011, 1, S. 8–16.
- Criblez, Lucien: Der Berner Gymnasialstreit – ein bildungspolitisches «Lehrstück». In: Aubry, Carla; Geiss, Michael; Magyar-Haas, Veronika; Miller, Damian (Hg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2012, S. 268–288.
- Criblez, Lucien: Das Schweizer Gymnasium: ein historischer Blick auf Ziele und Wirklichkeit. In: Eberle, Franz; Schneider-Taylor, Barbara; Bosse, Dorit (Hg.): Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung. Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 15–49.
- Criblez, Lucien; Hägi, Lea; Kessler, Stefan: Zahlen in der Bildungsgeschichte. Erwartungen, Erhebungen, Erkenntnisse und Verwertungszusammenhänge am Beispiel historischer bildungsstatistischer Daten in der Schweiz. Zürich: Chronos, 2025.
- Criblez, Lucien; Huber, Christina: Der Bildungsartikel in der Bundesverfassung von 1874 und die Diskussion über den eidgenössischen «Schulvogt». In: Criblez,

- Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, 2008, S. 87–130.
- Eidg. Kommission für Frauenfragen: Frauen Macht Geschichte. Frauen- und gleichstellungspolitische Ereignisse in der Schweiz 1848–1998. Teil II: Bildung. Bern: EDMZ, 1999.
- Erziehungsrat [des Kantons Zürich] (Hg.): Die Universität Zürich 1833–1933. Zürich: Erziehungsdirektion, 1938.
- Fourastié, Jean: Les trente glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975. Paris: Fayard, 1979.
- Geiser, Karl: Die Bestrebungen zur Gründung einer eidgenössischen Hochschule 1758–1874. Bern: Wyss, 1890.
- Genoud, Louis: Technische Mittelschulen. In: Reichesberg, Naum (Hg.): Handwörterbuch der Schweizerischen Volkswirtschaft, Sozialpolitik und Verwaltung. Bd. 3. Bern: Encyklopädie, 1911, S. 996–1017.
- Honegger, Claudia; Jost Hans-Ulrich; Burren, Susanne; Jurt, Pascal (Hg.): Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft. Zürich: Chronos, 2007.
- Hügli, Anton: Gymnasium. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 5. Basel: Schwabe, 2005, S. 847–850.
- Kölz, Alfred: Neuere schweizerische Verfassungsgeschichte. Ihre Grundlinien vom Ende der Alten Eidgenossenschaft bis 1848. Bern: Stämpfli, 1992.
- Kommission für bernische Hochschulgeschichte (Hg.): Hochschulgeschichte Berns, 1528–1984. Zur 150-Jahr-Feier der Universität Bern 1984. Bern: Universität, 1984.
- Koprio, Georg: Basel und die eidgenössische Universität. Basel: Helbing & Lichtenhahn, 1963.
- Lerch, Conrad: Der Bund und die kantonalen Hochschulen. Gesamtstaatliche Tätigkeit zugunsten von Wissenschaft und Forschung, 1740–1870. Bern: Lang, 1971.
- Linder, Wolf; Zürcher, Regula; Bolliger, Christian: Gespaltene Schweiz – geeinte Schweiz. Gesellschaftliche Spannungen bei den Volksabstimmungen seit 1874. Baden: hier + jetzt, 2008.
- Lussi, Valérie; Criblez, Lucien: Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: Conditionnements réciproques. In: Hofstetter Rita; Schneuwly Bernard (Hg.): Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Bern: Lang, 2007, S. 231–264.
- Lüthy, Otto: Die bernische Kunstschule. Aarau: Sauerländer, 1907.
- Mattioli, Aram; Ries, Markus: «Eine höhere Bildung thut unserem Vaterlande Noth». Steinige Wege vom Jesuitenkolleg zur Hochschule Luzern. Zürich: Chronos, 2000.

- Oechsli, Wilhelm: Geschichte der Gründung des eidg. Polytechnikums mit einer Übersicht seiner Entwicklung 1855–1905. 2 Bände. Frauenfeld: Huber, 1905.
- Ries, Markus: Kulturkämpfe als Treiber nationaler Integration in der Schweiz des 19. Jahrhunderts. In: Lappenküper, Ulrich; Ritter, André; Scheliha, Arnulf von (Hg.): Europäische Kulturkämpfe und ihre gegenwärtige Bedeutung. Paderborn: Schöningh, 2017, S. 39–50.
- Rogger, Franziska; Bankowski, Monika: Ganz Europa blickt auf uns! Das schweizerische Frauenstudium und seine russischen Pionierinnen. Baden: hier + jetzt, 2010.
- Schweizerischer Verband der Akademikerinnen: Das Frauenstudium an den Schweizer Hochschulen. Zürich: Rascher, 1928.
- Stadler, Peter: Der Kulturkampf in der Schweiz. Frauenfeld: Huber, 1984.
- Stahelin, Andreas: Die Anfänge des Neuhumanismus in Basel. Ein Beitrag zur Basler Bildungsgeschichte. In: Basler Stadtbuch, 1960, S. 140–157.
- Stahelin, Heinrich: Die alte Kantonsschule Aarau, 1802–2002. Aarau: AT Verlag, 2002.
- Ulrich, Ernst: Die Kunstschule in Zürich, die erste zürcherische Industrieschule 1773–1833. Zürich: Zürcher & Furrer, 1900.
- Vischer, Eduard: Die Anfänge des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer 1860–1880. In: Gymnasium Helveticum, 14 (1960), S. 239–346.
- Vonlanthen, Adolf; Lattmann, Urs Peter; Egger, Eugen: Maturität und Gymnasium. Ein Abriss über die Entwicklung der eidgenössischen Maturitätsordnungen und deren Auswirkungen auf das Gymnasium. Bern: Haupt, 1978.
- Wyss, Georg von: Die Hochschule Zürich in den Jahren 1833–1883. Zürich: Zürcher & Furrer, 1883.

# Die Entwicklung der beruflichen Bildung (1798–1950)

PHILIPP GONON

Die heutige Berufsbildung ist das Resultat einer längeren Entwicklung, die mit der wirtschaftspolitischen Neuordnung im 19. Jahrhundert und mit einer Vereinheitlichung ursprünglich lokaler und spezifischer beruflicher Aus- und Weiterbildungen einherging. Die erneuerte und aus der zünftischen Tradition herausgelöste Berufsbildung sollte einen gewichtigen Beitrag zum Erhalt kleinerer und mittelgrosser Betriebe in einer frei zirkulierenden Wirtschaft leisten. Sie sollte in einem Markt ohne Schutzzölle weiterhin die Wettbewerbsfähigkeit im In- und Ausland sichern. Gewerbe sowie Handwerk, Handel und Industrie, die sich in Interessenverbänden zusammenschlossen, formierten sich neben Arbeitnehmerorganisationen zu gestaltungsmächtigen Akteuren auf nationaler Ebene und legten den Boden für eine staatlich subventionierte und schulisch verstärkte Berufsbildung. In Zusammenarbeit mit Bund und Kantonen entwickelten die Berufsverbände und die Betriebe eine ausdifferenzierte berufliche Bildung, die sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts aufgrund wirtschaftlicher Bedürfnisse nach Nachwuchsrekrutierung und fachlicher Qualifizierung zu einem bedeutsamen Bereich des Bildungssystems entwickelte.

## 1 Berufsbildung im Rahmen zünftischer Ordnung

Seit dem Mittelalter bestanden in der Schweiz Zünfte als massgebliche Institutionen beruflicher Bildung. Sie waren vor allem in Städten wie Basel, Schaffhausen, St. Gallen und Zürich politisch einflussreich. Auch in ländlichen Gegenden gab es vereinzelt Korporationen, die – auch als Gilden oder Innungen bekannt – die Ausbildung von Lehrlingen prägten. Diese beinahe im gesamten europäischen Raum etablierten Vereinigungen entwickelten eine Vielzahl von lokalen Bräuchen und regulierten berufliche Tätigkeitsprofile, für die die Ausbildung bei einem Meister die Eintrittspforte bildete.<sup>1</sup> So waren Genfer Uhrmacherlehrlinge traditionsgemäss einem anforderungsreichen

<sup>1</sup> Boileau 1879.

Regelwerk unterworfen: Neben der schriftlich festgehaltenen Verpflichtung zu regelmässigem Beten unterstanden sie der Aufsicht zweier Uhrmachermeister, welche die Qualität ihrer Arbeiten überwachten. Die Ausbildung dauerte fünf Jahre, daran schlossen sich zweieinhalb Jahre Wanderschaft an. Entfernte sich ein Lehrling unerlaubt von seinem Lehrbetrieb, so wurde dies sanktioniert. Auch die ausgebildeten Uhrmacher waren an strikte Regeln gebunden: Wer halb fertige und unsignierte Produkte verkaufte, wurde unweigerlich aus der Zunft ausgeschlossen. Um selbst Meister zu werden und einen eigenen Laden eröffnen zu können, mussten die nach der beruflichen Ausbildung als Gesellen arbeitenden Kandidaten eine Prüfung vor versammelter Zunft absolvieren. Zwei Meisterstücke waren anzufertigen: eine kleine Umhängeuhr mit eingebauter Alarmfunktion und Kette und eine Tischuhr.<sup>2</sup>

Für die meisten handwerklichen und gewerblichen Tätigkeiten bestand ein Zunftzwang, was heisst, dass es niemandem möglich war, einen durch Zünfte geregelten Beruf auszuüben, ohne zugleich Mitglied der entsprechenden Zunft zu sein. Damit waren die Rekrutierung und Ausbildung von Lehrlingen, die an die Betriebsführung gebundene Meisterschaft und ganz allgemein die Qualität der Berufsausübung geknüpft.<sup>3</sup> Die meisten Zünfte waren eine männliche Domäne;<sup>4</sup> es gab allerdings vereinzelt gemischte Zünfte, die Frauen den Zugang ermöglichten – wenn auch oft nicht mit gleichen Rechten, so etwa in Basel für Weberinnen.<sup>5</sup> In Luzern waren in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in der Schneiderzunft mehr weibliche Neuaufnahmen und damit ein Anstieg des Anteils der Meisterinnen zu verzeichnen.<sup>6</sup>

Durch ein umfassendes Regulierungsregime der Zünfte wurden gleichzeitig Märkte definiert. Die Regulierungen dienten der Abschottung gegenüber unliebsamer Konkurrenz. Dagegen formierte sich Ende des 18. Jahrhunderts zunehmend Widerstand. So kritisierte auch der bekannte Pädagoge und Sozialreformer Johann Heinrich Pestalozzi die Stadtzürcher Zünfte insofern, als diese den Beruf als ihr «Souveränitätsrecht» betrachteten und die ländliche Arbeit zu einem Dienststand erniedrigen würden. Dies sei in keiner Weise gerechtfertigt, denn «die Ehrenfestigkeit, die Kultur, der Kunstfleiss und die wirtschaftlich fabrizierende Kraft der Landleute übersteigt diejenige des gemeinen Handwerksbürgers weit».<sup>7</sup> Statt alte Rechte zu verteidigen, brauche es daher mehr «Berufsselbstständigkeit».

2 Christianson 2002, S. 68.

3 Landolt 1977, S. 10.

4 Siehe auch Lemercier 2021.

5 Simon-Muscheid 1988, S. 310.

6 Dubler 1982, S. 121.

7 Pestalozzi [1795]/1931, S. 278.

Die exklusive Kontrolle qualifizierter beruflicher Ausübung und Handels-tätigkeit durch Zünfte wurde weitherum kritisiert. Im vom Hafner Heinrich Nehrcher (1764–1797) aus Stäfa mitverfassten «Stäfner Memorial» (1794) wurde nicht nur die Benachteiligung des Zürcher Landvolkes in der Ausübung von Handel und Gewerbe beklagt, sondern gleich auch eine neue Verfassung gefordert. Selbst in despotischen Ländern dürfe man mehr oder weniger frei Handwerk, Gewerbe und Handel betreiben; «aber hier in dem Lande der Freyheit, soll der geschickteste Kopf mehr nicht als der Tagelöhner seyn».<sup>8</sup> Gemäss dem Willen der Zünfte sollten auf dem Lande Rohmaterialien wie Baumwolle und Seide lediglich zubereitet, aber nicht weiterverarbeitet und verkauft werden. Die den Zünften vorbehaltene Fertigstellung und der Verkauf der Produkte würden die städtischen Kaufleute bevorzugen und das Landvolk am Gängelband führen. Die Stadt Zürich reagierte auf diese Bittschrift harsch, indem sie die Verfasser – soweit bekannt – des Landes verwies und Truppen nach Stäfa beorderte, was jedoch nur zur Ausweitung der Affäre beitrug.<sup>9</sup>

Tatsächlich erliess im Ringen um eine neue Staatsordnung die Helvetische Republik 1798 ein von Frédéric-César de La-Harpe (1754–1838), Mitglied des helvetischen Direktoriums, unterzeichnetes «Gesetz betreffend Aufhebung der Innungen und Zünfte», denn «alle Gewerbe und Zweige der Industrie sollen in Helvetien frey» sein und «aller bisheriger Zunftzwang»<sup>10</sup> sei nichtig. Diese Massnahme, ganz nach französischem Vorbild, sollte die Handels- und Gewerbefreiheit in der Eidgenossenschaft ermöglichen.

Dass mit einer Ausschaltung der Zünfte auch die berufliche Bildung tangiert wurde, war den Protagonisten durchaus bewusst. Mit dem Ende der Helvetik (1798–1803) wurden jedoch restaurative Massnahmen ergriffen: Einzelne Städte und Kantone führten 1804 den Zunft- oder Innungszwang wieder ein, allerdings insofern verändert, als dieser nun explizit auch auf die Landschaft ausgeweitet wurde. Wer Gesellen beschäftigen und Lehrlinge ausbilden wollte, musste Meister und Mitglied einer Handwerksgesellschaft sein. Deren Handwerksordnung bedurfte einer Genehmigung durch die kantonale Regierung.<sup>11</sup> So liess Neuenburg zwischen 1803 und 1848 wieder Zünfte zu, während die anderen französisch- und italienischsprachigen Kantone die aus der Helvetik stammende Regelung beibehielten.<sup>12</sup> In der Stadt Bern oblag die berufliche Bildung erneut den Innungen, sie wurde nun aber zu einer

8 Zitiert nach Schnyder 1936, S. 868 f.

9 Weinmann 2011, S. 96.

10 Schnyder 1936, S. 870.

11 Suter 2013, S. 210.

12 Kluge 2009, S. 429.

öffentlichen Angelegenheit erklärt. Gemäss der neuen stadtbernischen Handwerksverordnung verlangte die Aufnahme von Lehrjungen eine Vorstellung vor dem Handwerksdirektorium. Die mehrfach benannte Kontrollfunktion des Direktoriums bezog sich im Besonderen auf das schriftlich festgehaltene Lehrverhältnis, das explizit verlangte, dass die Lehrknaben keine «hausdienstliche[n] Verrichtungen» ausführen dürften und der Ausbilder Meister sein müsse.<sup>13</sup> Auch in Städten wie Basel, Luzern und Zürich wurden Zünfte wieder zugelassen, wandelten sich aber im Verlauf der Jahre im Rahmen der sich durchsetzenden Gewerbe-, Handels- und Niederlassungsfreiheit zu geselligen und wohlthätigen Vereinen.<sup>14</sup>

Eine Schwächung oder gar Beseitigung der traditionellen und allumfassenden Zunftregeln wurde von verschiedenen Seiten angestrebt, gerade weil man unter anderem auch die Ausbildung der Lehrlinge auf eine neue Grundlage stellen wollte. Beispielhaft zeigte sich dies in der zu Beginn der 1820er-Jahre scharf geführten Kontroverse zwischen dem an der Basler Universität lehrenden liberalen Professor für Naturgeschichte und Ökonomie, Christoph Bernoulli (1782–1863), der zeitweilig auch in der helvetischen Kanzlei für Erziehung und Kultur und für Philipp Albert Stapfer tätig war, und dem Juristen und Basler Notar Johann Jakob Vest (1786–1833), der sich für die Anliegen des in Zünften organisierten Handwerks einsetzte. Die «so sehr angepriesene Handwerks-, Berufs- und Gewerbsfreiheit nach dem Bernoullischen Zuschnitt» sei für Basel weder anwendbar noch wünschbar und für eine Republik schädlich.<sup>15</sup> Das Glück des handwerkenden Mittelstandes dürfe nicht geopfert werden, und dazu gehöre auch das althergebrachte Lehrlings- und Gesellenwesen.<sup>16</sup> Dieses wurde von Bernoulli infrage gestellt. Stattdessen sollten Schulen, die auf den Handwerkerstand ausgerichtet seien, Gelegenheit bieten, Kenntnisse und Fertigkeiten einzuüben und zu erweitern.<sup>17</sup> Man müsse auf das «geistige Capital» setzen, wie 1828 auch in der Diskussion in der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft<sup>18</sup> gefordert wurde.<sup>19</sup> Es waren die lokalen Gemeinnützigen Gesellschaften, die sich in den folgenden Jahren für den Aufbau von Schulen für das Handwerk einsetzten. Diese Bemühungen wurden auch von den neu gegründeten regionalen Gewerbevereinen unterstützt, welche die wirtschaftliche Position und Konkurrenzfähigkeit des

13 Tschiffeli 1805.

14 Kluge 2009, S. 448.

15 Vest 1823, S. 107.

16 Ebd., S. 144.

17 Siehe ausführlicher Gonon 1998.

18 Siehe dazu Hunziker 1897.

19 Pestalutz 1829, S. 1.

Gewerbes und Handwerks unter anderem auch durch den Aufbau von Zeichen- und Handwerkerschulen erreichen wollten.

## 2 Lokale Initiativen zur Unterstützung beruflicher Bildung von gemeinnützigen Verbänden und Gewerbevereinen

In den 1820er-Jahren gab es vielerlei lokale Privatinitiativen in den Kantonen zur Stärkung des Handwerks und Gewerbes, die einen Ausbau der beruflichen Bildung anstrebten. Zeichenschulen, die in Genf und Basel bereits seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bestanden, wurden ebenso wie Handwerkerschulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts wiederbelebt oder zum Teil neu gegründet, oft unter direkter Schirmherrschaft der lokalen Gemeinnützigen Gesellschaft, wie zum Beispiel derjenigen in Basel. Sie sollten Jugendliche im Erlernen und Ausüben eines Berufes unterstützen.<sup>20</sup> Zwecks Neugründung oder Erhalt lokaler Gewerbebetriebe wurden auch für bereits berufstätige Handwerker spezifische Fortbildungen organisiert. So entstanden berufsspezifische Aus- und Weiterbildungsstätten wie die Gravierschule in Genf (1817), eine Handwerkerschule in Aarau (1820), Sonntagsschulen für junge Handwerker in Basel und St. Gallen (1823) sowie eine Uhrmacherschule in Genf (1824). Diese Schulen konnten teilweise auf öffentliche und behördliche Unterstützung bauen, so etwa die 1826 gegründete Handwerkerschule Bern.<sup>21</sup>

Daneben organisierte sich das lokale Gewerbe und Handwerk in St. Gallen 1835, in Bern 1836 und später in anderen Städten in Gewerbevereinen, die die Basis für die spätere Gründung eines gesamtschweizerischen Gewerbevereins bildeten. Deren Versuche, das Lehrlingswesen der Zunftzeit wieder einzuführen, wie dies schon kurz nach dem Ende der Helvetik eine Eingabe an die schweizerische Tagsatzung gefordert hatte, war hingegen kein Erfolg beschieden.<sup>22</sup>

In der Folge entstanden Regelungen wie das im Kanton Zürich 1832 geschaffene «Polizeigesetz für Handwerksgelesen, Lehrlinge und Fabrikarbeiter». Es enthielt unter anderem Vorschriften zur beruflichen Bildung. So wurde ein schriftlicher Lehrvertrag als zwingend angesehen. Der Lehrbeginn setzte eine gewisse (vorgängige) Schulbildung voraus. Darüber hinaus wurden öffentlich beglaubigte Lehrverzeichnisse und formalisierte Lehrabschlüsse eingeführt, das heisst: Zeugnisse oder Lehrbriefe wurden von einer aus Handwerks-

20 Frauenfelder 1938, S. 17 f.

21 Siehe die Übersicht in Wettstein 1987, S. 78.

22 Savoy 1910, S. 84.

gesellschaften und öffentlichen Vertretern bestehenden Prüfungskommission ausgestellt.<sup>23</sup>

Die Idee einer formalisierten Berufsbildung zur Stützung des lokalen Gewerbes und Handwerks fand auch Eingang in die Volksaufklärungsschriften. Der Aargauer Schriftsteller und Politiker Heinrich Zschokke (1771–1848) plädierte in seinem 1845 erstmals erschienen Roman «Meister Jordan oder Handwerk hat goldenen Boden» dafür, Handwerkertugenden mit Schulbildung zu verbinden. Er liess seinen Protagonisten sagen: «Reisset den Pfeiler nicht ein, der noch Wohlstand und Ehre der Handwerkerschaft stützen kann. Baut lieber Schulen daraus! Baut Gewerbeschulen für eure Söhne, dass sie tüchtiger und geschickter denn wir alle [...] den [...] englischen Warenkrämern die Spitze bieten können. Macht das Handwerk zum Kopfwerk [...], oder ihr findet den goldenen Boden der Alten nicht wieder.»<sup>24</sup>

Um konkurrenzfähig zu bleiben, sei die Berufsbildung stärker mit schulisch erworbenem Wissen zu ergänzen. Immer wieder versuchten hingegen kantonale Gewerbevereine, die sich allmählich durchsetzende Gewerbefreiheit zu beschränken und stattdessen wieder zunftähnliche Regelungen zu etablieren. Die Forderung nach «unbedingte[r] Gewerbsfreiheit», wie sie zum Beispiel der Gewerbeverein des Bezirks Zürich in einer Petition 1845 vertrat, wurde deshalb nicht berücksichtigt. Stattdessen sollten – wie der radikal-liberale Präsident der kantonalen Zürcher Gewerbesektion, Melchior Esslinger, festhielt – auf den Handwerkerstand ausgerichtete Unterrichtsanstalten, aber auch vorberufliche Industrieschulen geschaffen und ausgebaut werden, in denen naturwissenschaftliche, mathematische, kaufmännische und sprachliche Inhalte vermittelt würden.<sup>25</sup>

### 3      **Ausbreitung und Differenzierung berufsfachlicher Bildung im Rahmen nationaler und internationaler Vergleiche**

Auch wenn die allmähliche Durchsetzung der Gewerbefreiheit und deren Folgen für Gewerbe und Handwerk im Vordergrund standen, so war diese keineswegs der einzige Anlass, Reformen in der Berufsbildung anzumahnen: Der Wandel der Produktionsweise und des Handwerks beeinflusste die Rolle des Lehrlings, der kaum mehr beim Lehrmeister wohnte. Damit wurde die familiär-patriarchale Basis des Lehrverhältnisses infrage gestellt. Lehrlinge wurden – je weiter die Industrialisierung voranschritt – nicht mehr als

23 Suter 2013, S. 212.

24 Zschokke [1845]/1893, S. 77.

25 Esslinger 1849, S. 142.

schutzbedürftige Minderjährige angesehen, sondern in erster Linie als Arbeitnehmer. Dieses sich neu etablierende Rollenverständnis veränderte auch die Sicht der beruflichen Bildung.<sup>26</sup> So wurde des Öfters kritisiert, dass Lehrlinge in vielen Fällen lediglich als Dienstboten eingesetzt und zu lange im Betrieb des Meisters verweilen würden. Eltern wiederum hätten entgegengesetzte Interessen, sie wollten, dass der Knabe «so schnell und so gut als möglich für seinen künftigen Beruf und zur Erwerbung seines Unterhaltes» ausgebildet werde.<sup>27</sup> Die Einführung von Maschinen in der Produktion und die Veränderung der technologischen Grundlagen, auch in kleineren Betrieben, führten aber auch zu einer Vernachlässigung der betrieblichen Ausbildung, die kaum geregelt war.<sup>28</sup> In der aufkommenden Industrie war die berufliche Bildung nicht bekannt oder zunächst von geringem Nutzen.

In den Ausführungen von Heinrich Zschokke wurde deutlich, dass es im Zusammenhang mit dem Aufbau der beruflichen Bildung nicht nur um die Stellung des lokalen Gewerbes und dessen Schutz ging. Vielmehr stand die gewerbliche und industrielle Produktion national wie auch international unter einem starken Konkurrenzdruck. Die Präsenz und Verfügbarkeit industriell hergestellter Textilien, die günstig aus England in die Schweiz gelangten, machten dem Gewerbe, aber insbesondere der hiesigen Industrie zu schaffen.<sup>29</sup> Ein lokal und regional sehr heterogenes Lehrlingswesen konnte sich unter diesen Umständen nur schwer behaupten und kaum verlässliche Qualität, die ja Grundlage einer verbesserten Wettbewerbsfähigkeit sein sollte, bieten. Ein bereits 1848 erfolgter Vorstoss des Berner Handwerker- und Gewerbevereins an die Bundesversammlung des eben geschaffenen Bundesstaates, das Lehrlingswesen in der gesamten Schweiz zu vereinheitlichen, scheiterte jedoch vorerst.<sup>30</sup> Weiterhin galt es indes für das Gewerbe, sich gegenüber der aufkommenden heimischen Industrie zu behaupten. Eine «Rückkehr zu früheren Innungsverhältnissen» bringe auch deshalb keinen Nutzen, da dies «gegenüber der industriellen Thätigkeit unserer Zeit nur Nachtheil für die Handwerker» zur Folge hätte.<sup>31</sup> Die Forderung nach besserer Bildung der Handwerker sei wichtig, aber die bestehenden Schulen könnten nur als «sehr unvollkommenes Ergänzungsmittel» betrachtet werden.<sup>32</sup>

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts erfolgten denn auch in der gesamten Schweiz eine Vielzahl von weiteren Schulgründungen, die auf die wachsenden Qua-

26 Berner 2019.

27 Esslinger 1849, S. 61.

28 Gilg 1940, S. 18.

29 Bodmer 1960.

30 Tanner 1927, S. 250 f.

31 Esslinger 1849, S. 138.

32 Ebd., S. 140.

lifikationsbedürfnisse und auf neue Erfordernisse für spezifische berufliche Tätigkeiten eine Antwort geben wollten; so etwa die Uhrmacherschulen, die nach der ersten Gründung in Genf (1824) auch in La Chaux-de-Fonds (1825), Le Locle (1827) und in der Folge in weiteren Ortschaften wie Neuenburg und kleineren Jurastädtchen Fuss fassten.<sup>33</sup> 1836 wurde in Winterthur eine Gewerbeschule gegründet, 1837 in Lausanne eine *École moyenne*, die der Ausbildung in Handel, Industrie und Landwirtschaft dienen sollte. 1846 eröffnete das kaufmännische Direktorium in St. Gallen eine Webschule, die 1857 in die neu gegründete Kantonsschule verlegt wurde. 1850 war das Gründungsdatum der ersten Landwirtschaftsschule in Hauterive Grangeneuve in der Westschweiz, 1853 folgte eine weitere in Zürich. Im Jahre 1859 entstand die erste Pflegerinnenschule in Lausanne. In Solothurn wiederum wurde 1861 eine Vielzahl von Berufen in der neu geschaffenen Handwerkerschule integriert.<sup>34</sup> Die in St. Gallen 1867 gegründete Zeichenschule setzte explizit darauf, dass geschulte «Dessinateure» für die lokale Grob- und Feinstickerei herangebildet würden.<sup>35</sup> Diese und viele weitere der im Laufe der Jahre in vielen Regionen der Schweiz etablierten lokalen Bildungseinrichtungen dienten der Stützung regionaler Landwirtschaft, Gewerbe, Industrien und Dienstleistungen, waren aber jeweils nur einer beschränkten Zahl von jugendlichen und erwachsenen Arbeitern zugänglich. Im Bundesblatt des Jahres 1896 sind allein im industriell-gewerblichen Bereich insgesamt 203 Bildungsanstalten aufgeführt, davon 151 Handwerker-, gewerbliche Zeichnungs- und Fortbildungsschulen in 23 Kantonen, die vom Bund mit über 500000 Franken subventioniert wurden.<sup>36</sup>

Einen Überblick über den in diesen Jahrzehnten in der gesamten Schweiz erfolgten Ausbau berufsfachlicher Aus- und Weiterbildungsstätten und die Entwicklung des beruflichen Bildungswesens boten auch Landesausstellungen, so die erste offizielle in Zürich (1883) und später in Genf (1896). An diesen Anlässen war eine Vielzahl überregionaler und ebenso weit hergereister, internationaler Aussteller anwesend, die ihre Produkte, aber auch ihre Konzepte beruflicher Bildung präsentierten. Insbesondere Weltausstellungen wie diejenige in Wien (1873) oder Philadelphia (1876) ergaben die Gelegenheit, bisherige Bemühungen zu bilanzieren. Die 1877 veröffentlichten «Briefe aus Philadelphia» des ehemals als Professor an der mechanisch-technischen Abteilung am Eidgenössischen Polytechnikum in Zürich lehrenden Ingenieurs Franz Reuleaux (1829–1905) waren als Mahnung und Weckruf gedacht,

33 Fallet/Simonin 2010.

34 Wettstein 1987, S. 80 f.

35 Ebd., S. 82.

36 Bundesrat 1896, S. 797 f.

die nordamerikanische Industrie als bedrohliche Konkurrenz wahrzunehmen. Man müsse von der Preiskonkurrenz wegkommen und die Qualität der Arbeit hervorheben. Es gelte, die «geistige Kraft und das Geschick des Arbeiters auf die eigentliche Fertigstellung des Erzeugnisses» in der heimischen Produktion in den Vordergrund zu rücken.<sup>37</sup>

Ein aufschlussreiches Bild zum Stand der beruflichen Bildung ergab auch eine umfassende Dokumentation anlässlich der Weltausstellung in Chicago (1893). Die darin publizierte Auflistung beruflicher Bildungsinstitutionen umfasste drei Technika (Winterthur, Biel und Burgdorf), zwei Webschulen (Zürich und Wattwil), fünf Handelsschulen (Genf, Neuenburg, La Chaux-de-Fonds, Bern, Winterthur), acht Uhrmacherschulen, eine Schnitzlerschule, sieben Frauenarbeitsschulen, neun Kunstschulen und fünf landwirtschaftliche Schulen, nebst drei landwirtschaftlichen Winterschulen und drei Molkereschulen. Darüber hinaus wurden die insgesamt sieben Lehrwerkstätten hervorgehoben, die auf schulischer Basis theoretische und praktische Kenntnisse und Fertigkeiten für Metallarbeiter, Schreiner, Schuhmacher und weitere Berufe vermittelten.<sup>38</sup> Weltausstellungen boten darüber hinaus Anregungen für Reformen in Ausbildung und Schule und beflügelten die Gründung von weiteren beruflichen Institutionen.<sup>39</sup> Der Sekretär des Schweizerischen Gewerbevereins, Werner Krebs (1854–1937), engagierte sich, von der Weltausstellung 1878 in Paris inspiriert, nach Augenschein vor Ort für die Schaffung von lokalen Lehrwerkstätten, welche die schulische und die praktische Ausbildung unter einem Dach vereinigten. In der Folge begründete die Gemeinde Bern mit Bezug auf die Weltausstellungen und Erfahrungen im Ausland 1887 eine Lehrwerkstätte für Schneider, für Schuhmacher sowie für Holz- und Metallbearbeitung.<sup>40</sup> Eine veränderte Grundlage des Handwerks bedinge eine veränderte Lehrlingsausbildung, wie auch der für die Zürcher Demokraten im Kantons- und Nationalrat politisierende Johannes Schäppi (1819–1908) argumentierte. Die in solchen Lehrwerkstätten ausgebildeten Lehrlinge könnten die spätere Meisterelite bilden, die «das Handwerk auf einen lukrativen Boden» stellen würde.<sup>41</sup> Der Jahresbericht 1888 des Schweizerischen Gewerbevereins begrüßte diese Neugründung in Bern, aber auch diejenige für Holzarbeiter in Zürich und für Metallarbeiter in Winterthur enthusiastisch. Der Schweizerische Gewerbeverein erhob darüber hinaus die Forderung, solche Lehrwerkstätten schweizweit einzuführen, und verlangte

37 Relaux 1877, S. 95.

38 Hunziker 1893, S. 21 f.

39 Gonon 1998.

40 Gerber 2013.

41 Schäppi 1887, S. 11.

«eine moralische und materielle Unterstützung», das heisst Subventionierung durch das eidgenössische Industriedepartement.<sup>42</sup> Anlässlich der Weltausstellung 1889 in Paris berichtete der bernische Erziehungsdirektor und Ständerat Charles Albert Gobat (1843–1914) nicht nur über den Stand des technischen Unterrichts in Frankreich, sondern auch, inwiefern die Schweiz im Ausbau von Berufs- und Fachschulen sowie Gewerbe- und Industrieschulen, die auch Vorbereitungskurse für das Polytechnikum bieten sollten, avanciert sei.<sup>43</sup>

Aber nicht nur Lehrwerkstätten und Fachschulen mit spezifischer beruflicher Ausrichtung sollten einen Beitrag zur erhöhten Wettbewerbsfähigkeit der Schweizer Industrie und des Gewerbes leisten. Auch im Rahmen der Neugründung von Kantonsschulen wurden «realistische Abteilungen» geschaffen, die technisches und naturwissenschaftliches, aber auch kaufmännisches Wissen, das heisst spezifische wirtschaftliche Kenntnisse, Rechnen, Buchhaltung und moderne Sprachen vermitteln sollten.<sup>44</sup>

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts fand im Besonderen auch die in Schulen vermittelte kommerzielle Bildung einen Aufschwung, sei es in eigenständigen Abteilungen an Kantonsschulen (Handelsklassen) oder an separaten Handelsschulen. Eine Vielzahl von Handelsschul- oder Handelsklassengründungen erfolgte im Verlauf der 1860er-Jahre. Bis in die 1910er-Jahre war ein stetiges Wachstum zu verzeichnen.<sup>45</sup> Diese vielfältigen Neugründungen sollten einen Beitrag zur wirtschaftlichen Stärkung des Gewerbes und des Handwerks, aber auch der Industrie leisten. Die Berufsbildung verbreitete sich flächendeckend und Schulen orientierten sich stärker an den Bedürfnissen der Berufs- und Arbeitswelt. Wie und in welcher Weise dies zu erfolgen habe, blieb jedoch strittig. Eine stärkere Gewichtung der Handarbeit in der Volksschule, eine immer wieder geforderte Reform des Unterrichts im Zeichnen und dessen deutlichere Ausrichtung auf die gewerblichen und beruflichen Bedürfnisse wurden zwar als sinnvoll, aber spätestens im Kontext der Wirtschaftskrise der 1870er-Jahre als nicht mehr ausreichend angesehen.<sup>46</sup> Darum sollten spezifisch beruflich orientierte Schulen, aber auch weitere Lehrwerkstätten geschaffen werden. Die Argumente für einen Ausbau der beruflichen Bildung, insbesondere aus Gewerbekreisen und von der Kaufmannschaft vorgebracht, fanden weitgehende Zustimmung. Diese Forderungen waren explizit an die Bundesbehörden adressiert, die in der Folge auch ihren Einfluss und ihr Gewicht gegenüber lokalen und kantonalen Ansprüchen stärkten.

42 SGV 1888, S. IV.

43 Gobat 1890.

44 Siehe den Beitrag von Lucien Criblez in diesem Band.

45 EHD 1896, S. XIII.

46 Schächpi 1882, S. 13.

## 4 Bundessubventionen für die berufliche Bildung und Aktivierung der Verbände

All diesen Bemühungen zum Trotz befand sich nur ein kleinerer Teil der Jugendlichen in der beruflichen Bildung. Ausserdem war die berufliche Bildung nur ansatzweise öffentlich geregelt. Ein starker Impuls ging von den Subventionierungsbeschlüssen des Bundes aus, aufgrund derer ab 1884 zunächst die gewerblichen und industriellen, später auch die kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Bildungsanstalten unterstützt wurden. Diese Finanzierung ging einher mit einer verstärkten Aktivität der lokalen Gewerbevereine, die sich für Lehrabschlussprüfungen engagierten, um die Qualität der Ausbildung zu verbessern. Vom Basler Gewerbeverein erstmals 1877 mit sieben Kandidaten erfolgreich erprobt, verbreiteten sich diese Lehrabschlussprüfungen durch die aktive Förderung des Schweizerischen Gewerbevereins zu einem zentralen Pfeiler der sich im Laufe der Jahrzehnte weiter etablierenden Berufsbildung. An den unter öffentlicher Aufsicht durchgeführten Prüfungen hatten nicht nur das Gewerbe, sondern auch die Schulen teil.<sup>47</sup> In den Lehrlingsprüfungen wurden unter Beteiligung von Lehrpersonen neben praktischen Kenntnissen auch schulische Leistungen geprüft.

1888 erliess der 1879 gegründete Schweizerische Gewerbeverein (SGV) ein Reglement zu den Lehrlingsprüfungen, um «die Berufstüchtigkeit und die Schulbildung» zu prüfen. Dadurch sollte die Berufsbildung vereinheitlicht, ausgedehnt und qualitativ verbessert werden.<sup>48</sup> Der SGV erhielt für diese von ihm beaufsichtigten Lehrlingsprüfungen ebenfalls Bundessubventionen.

Ebenso aktiv und erfolgreich waren die lokalen kaufmännischen Verbände, die sich vor allem mit der Neugründung von kaufmännischen Fortbildungsschulen hervortaten.<sup>49</sup> Der Schweizerische Kaufmännische Verein verfasste darüber hinaus ein Muster für einen Unterrichtsplan, der auch für den Ausbau der Kurse für Lehrlinge bedeutsam war.<sup>50</sup> Umstritten war zu Beginn allerdings, ob die Kurse der kaufmännischen Vereine auch für Mädchen zugänglich gemacht werden sollten.

Die vielerorts bereits seit Mitte des Jahrhunderts bestehenden Fortbildungsschulen dienten ursprünglich der Wiederholung des in der Volksschule erworbenen elementaren Wissens. Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft<sup>51</sup> forderte 1851 an ihrer Jahresversammlung, dass für Volksschul-

47 Gonon 2009, S. 258

48 Krebs 1888, S. 57.

49 EHD 1896; EHD 1914.

50 Böschenstein/Kaufmann 1935, S. 9.

51 Siehe zur SGG auch Schumacher 2010.

abgänger weitere Schulen Lücken für diejenigen schliessen sollten, die einen Beruf im Handwerk oder in der Landwirtschaft erlernten.<sup>52</sup> Der Besuch von Fortbildungsschulen wurde in einzelnen Kantonen obligatorisch, so 1873 in Solothurn, 1876 im Wallis und 1879 in Schaffhausen, um vor allem für männliche Jugendliche die notwendigen Kenntnisse für die Rekrutenschule zu gewährleisten.<sup>53</sup> In den 1880er-Jahren trug insbesondere auch der Impuls der 1875 eingeführten Rekrutenprüfungen auf Bundesebene dazu bei, eine «Fortbildungsschulbewegung» entstehen zu lassen, die berufliche, das heisst gewerblich-industrielle, kaufmännische, hauswirtschaftliche oder landwirtschaftliche Kenntnisse vermitteln sollte.<sup>54</sup>

Der «Bundesbeschluss betr. die gewerbliche und industrielle Berufsbildung» von 1884 markiert nach dem 1877 europaweit ersten auf nationaler Ebene etablierten Fabrikgesetz den Anfang einer bundesstaatlichen Steuerung von Ausbildungsprozessen von Jugendlichen in der Arbeitswelt. Er gewährleistete stetig steigende Bundessubventionen für Bildungseinrichtungen, die sich der gewerblichen und industriellen Berufsbildung widmeten. Der Beschluss war auch eine Folge der Forderungen von Gewerbevereinen, Kaufleuten und Industriellen sowie der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, dass die Schweiz auf die neuen gesellschaftlichen und industriellen Herausforderungen reagieren solle. Das vom Schweizerischen Gewerbeverein bei seiner Gründungsversammlung (1880) verfasste Preisausschreiben mit der Frage «Durch welche Mittel und Wege kann das Lehrlingswesen fruchtbringend für das Handwerk und die Gewerbe organisiert werden?» fand mehrere Antworten. Die meisten plädierten für eine Neuregelung des Verhältnisses Lehrmeister-Lehrling, einen weiteren Ausbau von Fachschulen und Lehrwerkstätten und eine nationale Gewerbegesetzgebung.<sup>55</sup> Der weiter fortgeschrittene Ausbau der gewerblich-industriellen Bildung in Frankreich, Österreich und in den deutschen Ländern wurde in der Schweiz von vielen Beobachtern aus Politik, Industrie und Gewerbe aufgegriffen,<sup>56</sup> um Reformen vorzuschlagen. So forderte der erste Direktor des vom Kaufmännischen Directorium und vom lokalen Gewerbeverein gegründeten Industrie- und Gewerbemuseums in St. Gallen, Heinrich Bendel (1845–1931), eine Reihe von Massnahmen.<sup>57</sup> Das auf Betreiben des Gewerbes von ihm erstellte Gutachten bilanzierte den Stand der beruflichen Bildung und forderte einen wei-

52 Hunziker 1897, S. 124.

53 Frauenfelder 1938, S. 38.

54 Ebd.

55 Zentralvorstand des schweiz. Gewerbevereins 1881.

56 Gonon 2012.

57 Bendel 1883.

teren Ausbau von beruflichen Bildungsanstalten, darüber hinaus unter anderem den Ausbau des Handfertigkeitsunterrichts an Volksschulen.<sup>58</sup>

Eine 1888 unter den Mitgliedern des Schweizerischen Gewerbevereins durchgeführte Umfrage ergab, dass nicht nur Lehrlingsprüfungen für alle Lehrlinge und Meisterfachkurse gefordert wurden, sondern auch ein Obligatorium des gewerblichen Fortbildungsschulbesuches.<sup>59</sup> Nun rückte auch diese Form der beruflichen Bildung in den Vordergrund, nämlich die Ergänzung der Ausbildung im Betrieb durch eine zusätzliche (und nicht zu umfangreiche) Beschulung.

In den folgenden Jahren verlangte zunächst der Schweizerische Kaufmännische Verein (SKV), kurz darauf auch Vertreterinnen und Vertreter der weiblichen Berufsbildung,<sup>60</sup> dass auch ihre Schulen und Kurse von Bundesseite subventioniert würden. Sie hatten mit ihrem Anliegen Erfolg: Ab 1891 wurden die kaufmännischen Schulen und Veranstaltungen unterstützt, ab 1895 dank eines entsprechenden Bundesbeschlusses auch diejenigen der hauswirtschaftlichen Bildung.<sup>61</sup> Bis 1900 beanspruchten bei jährlich steigender Anzahl schweizweit insgesamt 250 Anstalten entsprechende Mittel vonseiten des Bundes, die damit ein gutes Drittel ihrer Ausgaben deckten.<sup>62</sup>

Auch die landwirtschaftliche Bildung etablierte sich im 19. Jahrhundert, so zum Beispiel im Kanton Aargau, wo landwirtschaftliche Sonntagsschulen (ab 1852 im Fricktal), eine 1861 gegründete Ackerbauschule und landwirtschaftliche Fortbildungsschulen bestanden. Für diesen Berufsbereich bestand bald ein Netz landwirtschaftlicher Bildungsanstalten.<sup>63</sup> Die berufliche Bildung wurde ebenso auf Bundesebene, jedoch bis zum Berufsbildungsgesetz 2002 in gesonderten Gesetzgebungen geregelt. Mit dem Bundesbeschluss betreffend die Förderung der Landwirtschaft (1884) ergab sich die Möglichkeit der Subventionierung von landwirtschaftlichen Schulen: 1887 zum Beispiel wurde die landwirtschaftliche Winterschule Brugg mit wöchentlich fünf Stunden im ersten und drei im zweiten Kurs eröffnet, die Allgemeinbildung und Fachunterricht sowie Hilfsfächer (Physik, Chemie, Volkswirtschaft und anderes) einschloss. Auf sie folgte 1919 eine landwirtschaftliche Haushaltungsschule.<sup>64</sup> Allerdings besuchten nur wenige in der Landwirtschaft Tätige die landwirtschaftlichen Fachschulen und auch der Fortbildungsschulbesuch auf freiwilliger Basis stagnierte. In den 1930er-Jahren wurde dann eine bäuerliche

58 Wettstein/Gonon 2009, S. 76.

59 SGV 1918, S. 5.

60 Schächli 1895.

61 Keller-Keller 2008.

62 Frauenfelder 1938, S. 78.

63 Bernhard 1920.

64 Aargauische Landwirtschaftliche Gesellschaft 1988, S. 34.

Berufslehre geschaffen, die in den 1940er-Jahren durch Berufsprüfungen und Meisterprüfungen ergänzt wurde.<sup>65</sup>

Der Gesundheitsbereich blieb hingegen insofern ein Sonderfall, als das Schweizerische Rote Kreuz durch einen Bundesbeschluss «betreffend die freiwillige Sanitätshilfe zu Kriegszwecken» vom 25. Juni 1903 im Auftrag des Militärdepartementes bis in die 1970er-Jahre die berufliche Bildung koordinierte.<sup>66</sup>

Die Subventionierung und der Ausbau beruflicher Bildungsinstitutionen gingen einher mit Bemühungen verschiedener Akteure, das Prüfungswesen zu verbessern und auszubauen. Dem Schweizerischen Gewerbeverband (SGV) ging es darum, eine «erweiterte staatliche Förderung des Gewerbewesens» durch die Unterstützung der «Werkstattlehre» und des gewerblichen Bildungswesens insgesamt, insbesondere auch «durch die obligatorische Einführung der Lehrlingsprüfungen» zu bewerkstelligen.<sup>67</sup> Berufliche Fachschulen und Lehrwerkstätten, die praktische Kenntnisse und Theorie in einem vermitteln, sollten hierbei hauptsächlich als zusätzliche (und meist für Eliten vorgesehene) Variante eingerichtet werden, wie die Enquête des Zentralvorstandes des SGV 1899 ergab.<sup>68</sup>

Aus gewerkschaftlicher Sicht, die sich seit der Jahrhundertwende verstärkt zu artikulieren begann, war der Schweizerische Gewerbeverband zu diesem Zeitpunkt die dominierende Kraft in der beruflichen Bildung, da er «seit Jahren dem Lehrlingswesen» seine «volle Aufmerksamkeit» gewidmet und dieses Gebiet «zielbewusst und systematisch» bearbeitet habe. Er sei daran, «das Lehrlingswesen völlig zu monopolisieren».<sup>69</sup> Im Unterschied zum Gewerbe, das im Interesse eines «leistungsfähigen Gewerbebestandes» in erster Linie die Berufstüchtigkeit anvisiere, gehe es – unter industriell dominierten und kapitalistischen Bedingungen – dem Gewerkschaftsbund auch um den ausreichenden Schutz der sich in Ausbildung befindenden Jugendlichen, ein Anspruch, der neben dem gesetzlichen Arbeiterschutz zu gewährleisten sei. Der gewerkschaftliche Vorschlag fokussierte ein Mindestalter für den Beginn der Lehre und lohnbezogene und organisatorische Gleichartigkeit der Lehre, darüber hinaus eine Bundesaufsicht, aber auch paritätische, regionale Aufsichtskommissionen für die Durchsetzung des Lehrlingsgesetzes.<sup>70</sup> Die gewerkschaftliche Forderung nach Lehrlingsschutz deckte sich auch mit der-

65 Wettstein 1987, S. 48 f.

66 Fritschi 2006, S. 91.

67 SGV 1918, S. 5.

68 Ebd., S. 7.

69 Neumann 1928, S. 206.

70 SGB 1912.

jenigen des Verbands der Lehrlingspatronate, der sich 1916 in Schweizerischer Verband für Berufsberatung und Lehrlingsfürsorge umbenannte.

## 5 Kantonale Gesetzgebungen und Standardisierung der beruflichen Bildung

Eine bedeutende Rolle bei der Etablierung des modernen Berufsbildungswesens spielten auch die Kantone. Lehrlingsgesetzgebungen sollten dem herkömmlichen Regelungsmuster, das ausschliesslich in der Hand zunftähnlich organisierter Verbände («régimes corporatifs») lag, ein Ende setzen beziehungsweise eine Reform der beruflichen Ausbildung einleiten.<sup>71</sup> Neuenburg (1890), Genf (1892), Freiburg (1895), Waadt (1896) und das Wallis (1903) spielten hierbei eine Vorreiterrolle. Die kantonale Gesetzgebung bezog sich auf zweierlei Ansprüche, nämlich auf die in einem schriftlichen Lehrvertrag festzuhaltende Regelung der zu erwerbenden Berufskennntnisse und Fähigkeiten in Gewerbe, Handel und Industrie und auf den Jugendschutz, der die Lehrlinge vor Ausbeutung schützen und sie in ihrer Berufsfindung stützen sollte.

Die ursprünglich von den Gewerbevereinen für einige Berufe auf freiwilliger Basis durchgeführten Lehrlingsprüfungen wurden mit diesen kantonalen Gesetzen nun für alle Lehrlinge für obligatorisch erklärt. Den Westschweizer Kantonen folgten bald die deutschschweizerischen, so etwa Glarus 1903, Basel, Luzern und Zürich 1906, das Tessin 1912 und St. Gallen 1919. Die kantonalen Gesetzgebungen führten zu einer rechtlichen Formalisierung der Lehrbedingungen und bewirkten gleichzeitig auch einen Anstieg der Lehrlingszahlen. Im Jahr 1905 waren etwas mehr als 75 Prozent der Lehrlinge einem kantonalen Gesetz über Berufsbildung unterstellt.<sup>72</sup>

Kantonale Lehrlingsgesetze und Lehrabschlussprüfungen unter öffentlicher Aufsicht, die neben der praktischen Prüfung auch die Schulfächer Deutsch, Rechnen, Buchführung und andere einschlossen, wirkten sich auf die strengere Pflichterfüllung bei vielen Lehrmeistern und Lehrlingen aus, führten zu einem «geordneteren methodischen Lehrgang» und erhöhten die Frequenz der Schulbesuche in den gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen. Allerdings besuchten gemäss Betriebszählung im Jahr 1905 lediglich 37,6 Prozent aller Lehrlinge die gewerbliche Fortbildungsschule.<sup>73</sup> Dennoch etablierte sich ein Regime beruflicher Bildung. So ging die Schaffung kantona-

<sup>71</sup> Brizon 1909, S. 9.

<sup>72</sup> SGV 1918, S. 9.

<sup>73</sup> Ebd., S. 15.

ler Lehrlingsgesetze Hand in Hand mit der Schaffung von Lehrlingspatronaten und Lehrstellennachweisen, getragen von Gewerbevereinen, gemeinnützigen Vereinen und Berufsverbänden. Dabei sollten in den grösseren Ortschaften «eigene Organe» geschaffen werden, die eine «Erweiterung der bewährten Lehrlingsprüfungen» in eine «allseitig verbreitete Organisation der allgemeinen Fürsorge für unsere gewerblich arbeitende Jugend» einschlossen.<sup>74</sup> Diese lokalen Kommissionen kümmerten sich nun darüber hinaus auch um Fragen der Berufswahl, Normallehrverträge, Fonds zur Unterstützung von Lernenden, Heimstätten für Handwerker, Arbeitsnachweise und Stipendien für den Besuch von Fachschulen. Neben den Gewerbevereinen und Lehrpatronaten war auch der Schweizerische Kaufmännische Verein aktiv, der Fortbildungs- und Handelsschulen gründete, gesamtschweizerisch einheitliche Normal-Lehrvertragsformulare zur Verfügung stellte, einen Stipendienfonds für Auslandsaufenthalte einrichtete und regelmässige Unterrichtskonferenzen organisierte.<sup>75</sup>

Subventionen und Interventionen vonseiten des Bundes und der Kantone waren insofern erwünscht, als es darum ging, die lokale, nationale und internationale Konkurrenzfähigkeit des Gewerbes, der Industrie und des Handels zu erhalten. Dennoch oder gerade deshalb wurde das Fehlen einer nationalen gesetzlichen Rahmung moniert. Auf die Freiwilligkeit allein sei zu wenig Verlass. Es gehe nicht nur um wirtschaftliche Erträge, sondern auch um die Demokratie mit tüchtigen Menschen und Staatsbürgern. Daher sei mehr Engagement von Bundesseite erforderlich, was auch von Arbeitnehmerseite zunehmend gefordert wurde.

Um einerseits die Berufsbildung auf gesamtschweizerischer Ebene besser zu etablieren und zu fördern und andererseits die kantonal unterschiedlichen Regelungen zu vereinheitlichen, wurde von der Vereinigung Schweizerischer Lehrlingspatronate, vom Schweizerischen Arbeiterbund und vom Schweizerischen Gewerkschaftsbund ein «eidgenössisches Lehrlingsgesetz» auf Bundesebene gefordert.<sup>76</sup> Der Schweizerische Gewerbeverband doppelte 1918 nach und legte einen umfassenden Entwurf vor. Denn trotz gewisser Fortschritte beständen in einzelnen Branchen – genannt wurde beispielsweise die Textilbranche und das Maurergewerbe – erhebliche Defizite. Gesamtschweizerisch sei nur jeder siebte Betrieb ein Ausbildungsbetrieb, wie die statistische Erhebung ergab: Auf 1000 erwerbstätige Personen kamen lediglich 47 Lehrlinge. 17 208 Betriebe (von insgesamt 124 692) wurden ermittelt, die insgesamt 29 701 Lehrlinge (davon 21 Prozent kaufmännische Lehrlinge) ausbilde-

74 Tanner 1927, S. 252.

75 EHD 1914, S. 72.

76 SGB 1913.

ten. Darüber hinaus bilde die Industrie bedeutend weniger Lehrlinge aus als Gewerbe und Handwerk. Den Fabriken sei es nicht gleichermassen möglich, «allseitig» ausgebildete Arbeitskräfte heranzubilden, daher müsse «das Handwerk nicht nur sich selbst, sondern auch der Grossindustrie tüchtige Arbeiter erziehen». <sup>77</sup>

Während für das Gewerbe berufliche Bildungsmassnahmen und Regulierungen bereits seit Längerem bestanden, war die Frage offen, ob und allenfalls wie die Industrie sich in dieses Regelwerk einfügen sollte. Die Maschinenindustrie, speziell die Winterthurer Firma Sulzer, verwahrte sich gegen eine entsprechende Auffassung, dass ihre Lehrlinge unter die kantonale Berufsbildungsgesetzgebung fallen würden. Sie betrieben ähnlich wie die von Roll'schen Eisenwerke, Landys & Gyr, Georg Fischer und die Lokomotivfabrik in Winterthur eigene Fabrikschulen. Mit dem neuen Fabrikgesetz wurden 1914 nämlich für junge Arbeiter, die nicht einem Lehrvertrag unterstellt waren, Bestimmungen erlassen, die den Schulbesuch und den Religionsunterricht regelten. Die Fabriken wurden verpflichtet, Minderjährige, die keine berufliche Bildung absolvierten, für wöchentlich bis zu fünf Stunden für den Besuch beruflichen Unterrichts freizugeben. <sup>78</sup> Sich in Ausbildung befindende Lehrlinge in diesen Fabriken wurden hingegen den gleichen Bestimmungen unterworfen wie gewerbliche Lehrlinge. Dies bedeutete, wie im Obligationenrecht festgehalten, dass Lehrverträge zwingend in schriftlicher Form vorliegen mussten. Damit ging die Verpflichtung für Meister einher, fachgemäss auszubilden und die Jugendlichen zum Schulbesuch anzuhalten. Es hing nun also nicht mehr «vom guten Willen des Fabrikinhabers ab, ob der Lehrling die beruflichen Fortbildungsschulen und Fachkurse besuchen und am Schlusse der Lehrzeit» eine Lehrabschlussprüfung absolvieren konnte. <sup>79</sup> Ebenso galten auch für diese Jugendlichen die Schutzbestimmungen hinsichtlich Nacht- und Sonntagsarbeit.

Dank der Gleichbehandlung von Fabrik- und Gewerbelehrling konnten nun auch Fabrikschulen wie die gewerblichen Fortbildungsschulen von Bund und Kanton Subventionen beanspruchen. Um solche branchenbezogenen und kantonalen Unterschiede zu beseitigen und einheitliche Normen zu etablieren, wurde immer wieder eine schweizweite Regelung gefordert. <sup>80</sup> Jakob Biefer (1875–1919), Gewerbeinspektor und später auch Gewerbesekretär des Kantons Zürich, begrüsst eine solche «Bessergestaltung der praktischen Berufslehre in Handwerk und Industrie» sowie eine Ausgestaltung

<sup>77</sup> SGV 1918, S. 2.

<sup>78</sup> Biefer 1917a, S. 53.

<sup>79</sup> Ebd., S. 54 f.

<sup>80</sup> Ebd., S. 53.

von gewerblichen Fortbildungsschulen und Vermehrung von Fabriksschulen dahingehend, dass sie dem Bedarf nach einheimischen Qualitätsarbeitern und der wirtschaftlichen Selbstständigkeit der Schweiz dienlich seien.<sup>81</sup>

Es galt also, eine vereinheitlichende Regelung zu finden für die betriebliche Ausbildung und den Besuch der gewerblichen Fortbildungsschule. Der Unterricht sollte gemäss einem Kreisschreiben des schweizerischen Volkswirtschaftsdepartementes an die Kantonsregierungen am Tage – und nicht am Abend oder am Wochenende – stattfinden, um weiterhin mit Bundesbeiträgen rechnen zu können. Darüber hinaus war der Umfang des Berufsschulunterrichtes geregelt: Wenn beispielsweise das Fach Zeichnen nicht für alle Berufe gleich wichtig sei, müsse es für bestimmte Berufe durch andere Fächer ersetzt werden.<sup>82</sup>

## 6 Bundesgesetzgebung zur Bündelung der Bildungsbedürfnisse von Gewerbe, Handel und Industrie und Etablierung eines dualen Systems

Der Ausbildungsschutz und die Reichweite beruflicher Regulierung der Ausbildung waren die strittigen und interpretationsbedürftigen Elemente, die nach einer weiteren Klärung auf nationaler Ebene verlangten.<sup>83</sup> Der in späteren Jahren zum Freiburger Staatsrat und Bundespolitiker gewählte Emile Savoy (1877–1935) hielt bereits in seiner 1910 erschienenen Dissertation «L'apprentissage en Suisse» fest, dass es darum gehe, die Notwendigkeit einer «*éducation professionnelle*» öffentlich und schweizweit zu verankern.<sup>84</sup> Selbst diejenigen, die gegenüber staatlichen Eingriffen feindlich eingestellt seien (wie er selbst), müssten einsehen, dass die öffentliche Hand aktiv intervenieren sollte, um den früheren Stellenwert der Berufsbildung wiederherzustellen.<sup>85</sup> Es gelte, alle Kräfte auf ein gemeinsames Ziel hin zu bündeln.<sup>86</sup> Im Zusammenhang mit den Beratungen zur ersten nationalen Berufsbildungsgesetzgebung im Jahre 1930 wurde denn auch auf Savoy und sein Anliegen einer rechtlichen Klärung und Präzisierung Bezug genommen.<sup>87</sup>

Die Aufnahme eines Gewerbeartikels in die Bundesverfassung im Jahre 1908 bot dem Bund die Möglichkeit, eine – nicht ganz unumstrittene – akti-

81 Biefer 1919.

82 Biefer 1917b, S. 6.

83 Gilg 1940.

84 Savoy 1910, S. 21.

85 Ebd., S. 22.

86 Adler 1929, S. 15.

87 Botschaft 1928, S. 734.

vere Rolle in der Förderung der Berufsbildung einzunehmen.<sup>88</sup> Neben den Schweizerischen Lehrlingspatronaten, Gewerkschaften und dem Schweizerischen Gewerbeverein postulierten auch der Schweizerische Kaufmännische Verein, der Verband Schweizerischer Zeichen- und Gewerbeschullehrer wie auch die dem Vorort des Schweizerischen Handels- und Industrievereins angeschlossenen Verbände eine bundesgesetzliche Regelung, die ein Obligatorium sowohl des beruflichen Unterrichts für alle Lehrlinge als auch der Lehrlingsprüfungen einschloss.

1921 lag der erste Entwurf einer Expertenkommission für ein solches Gesetz vor, der sich wesentlich an den Vorstellungen des Gewerbes orientierte. Die Schaffung eines neuen Berufsbildungsgesetzes verzögerte sich in der Folge aufgrund von Einwänden derjenigen industriellen Kreise, die sich bereits gegen eine Unterstellung unter die kantonalen Lehrlingsgesetze gewehrt hatten. Denn die Industrie, die weniger von den Bundessubventionen profitierte und zum Teil in eigener Verantwortung ausbildete, sah ein weniger dringendes Bedürfnis nach einheitlichen eidgenössischen Vorschriften.

Im Zuge der Gesetzesarbeiten wurden daher zur Reichweite des Gewerbebegriffs zwei Gutachter bestellt, die hervorhoben, dass auch «fabrikmässige Betriebe» und «Handel» mit einzuschliessen seien.<sup>89</sup> Der Bund würde sich hierbei lediglich auf die Aufstellung von Grundsätzen beschränken, während der Vollzug Sache der Kantone sei.<sup>90</sup> Vor diesem Hintergrund konnte sich ein Aushandlungsregime im Sinne eines permanenten Kompromisses etablieren, das sowohl den Bedürfnissen kleinerer Betriebe wie auch industrieller Branchenverbände, darüber hinaus aber auch den Schulen und öffentlichen Ämtern entgegenkam. Berufliche Bildung bedürfe nicht nur der Unterstützung der handwerklichen Verbände, sondern auch der Arbeitgeberverbände, zum Beispiel des Verbands der Maschinenindustriellen, die neben Mechanikern und Schlossern auch für Giesser und Dreher zuständig seien. Die Lehrabschlussprüfungen seien für die handwerklichen Berufe in der Regel von Meisterverbänden durchgeführt worden, die kaufmännischen hingegen von den Arbeitnehmerverbänden.<sup>91</sup> Diese Differenzen verloren in der Folge an Gewicht. Der Vorsteher des Berner Berufsbildungsamtes Erwin Jeangros (1898–1979) sprach denn auch davon, dass sich das Handwerk verindustrialisiert und die Industrie verhandwerklicht habe.<sup>92</sup>

88 Späni 2008; zur Vorgeschichte der verfassungsrechtlichen Grundlage siehe Criblez 2015.

89 Botschaft 1928, S. 737.

90 Ebd., S. 741.

91 Biefer 1919, S. 18.

92 Jeangros 1956, S. 9 f.

In der bundesrätlichen Botschaft 1928 war des Öftern von Mängeln die Rede. Gemeint war ein genereller Mangel an beruflicher Ausbildung, ein Fehlen von rechtlichen Grundlagen und damit einheitlichen Anforderungen.<sup>93</sup> Diese Mängel sollten durch das neue Bundesgesetz über berufliche Ausbildung behoben werden, das die Berufsbildung fördern und deren Qualität anheben sollte.<sup>94</sup> Es bestand weitgehend Einigkeit, dass der Besuch der Berufsschule am Tage verpflichtend für alle Lernenden sein soll und die öffentlich finanzierten Lehrabschlussprüfungen obligatorisch werden sollen.<sup>95</sup>

Das bundesrätliche Argument der fortschreitenden Rationalisierung und des internationalen Konkurrenzdrucks und ein sich daraus ergebender erhöhter Bedarf an wirtschaftlicher und bildungspolitischer Koordination überzeugte auch Skeptiker, die berufliche Ausbildung auf Bundesebene gesetzlich zu verankern. Das im Jahre 1930 erlassene Bundesgesetz über berufliche Ausbildung, das 1933 in Kraft trat, achtete daher insbesondere auf eine ausgewogene Aufgabenteilung zwischen Bund, Kantonen und Berufsverbänden bei Wahrung der privaten Initiative und Verantwortung der Betriebsinhaber.

Eine weitere Auseinandersetzung ergab sich aus der Frage, wie viele Lehrlinge ein Betrieb beschäftigen darf und wer berechtigt sein soll, Lehrlinge auszubilden. Deren Anzahl war – bis in die 1950er-Jahre hinein – in den jeweiligen Berufsreglementen festgehalten.

Die im Nachgang zum Bundesgesetz erlassenen Verordnungen, im Besonderen die Verordnung II, die auf Betreiben der zuständigen Berufsverbände erlassen wurde, legte ausserdem fest, dass «das Recht zur Annahme von Lehrlingen» davon abhängig sei, dass «der Betriebsinhaber oder ein mit der Ausbildung beauftragter Vertreter des Betriebes» eine höhere Fachprüfung vorweisen könne. Es war den kantonalen Behörden überlassen, festzulegen, unter bestimmten Bedingungen, wie zum Beispiel in Fabrikbetrieben mit technisch geschultem Personal, Ausnahmen zu gewähren seien.<sup>96</sup> Über diese Regelung wurde viel und kontrovers diskutiert, da nicht alle Verbände solche Bestimmungen vorsahen. Erwin Jeangros mahnte, dass sich die höhere Fachprüfung nicht einfach im Titelschutz erschöpfen sollte, und schlug eine zweistufige Prüfung vor: Die erste sollte bereits zur Ausbildung von Lehrlingen berechtigen, während die zweite zu einer Betriebsführung berechtigen sollte. So praktizierten es bereits die Baumeister mit ihren zwei Arten höherer Fach-

93 Botschaft 1928, S. 731.

94 Gonon 2015.

95 Tabin 1989, S. 87.

96 BBV 1936, Art. 1/4.

prüfungen: dem unselbstständigen Polier als erster und dem selbstständigen Betriebsinhaber und Baumeister als zweiter Stufe.<sup>97</sup>

Mit der Einführung des Berufsbildungsgesetzes wurde 1930 gleichzeitig ein Verzeichnis publiziert, das alle beruflichen Bildungsanstalten an ihren jeweiligen Standorten der «gewerblichen und industriellen Berufsausbildung sowie der Kaufmännischen Berufsausbildung» mit den entsprechend geführten Klassen an der jeweiligen Schule, Lehrwerkstätte, Fachschule beziehungsweise Technikum und Kunstgewerbeschulen oder auch Gewerbemuseum einschloss. Bei der kaufmännischen Berufsausbildung waren auch nicht subventionierte Handelsschulen privaten Charakters und ebenso die handelswissenschaftlichen Abteilungen der Universitäten aufgeführt.<sup>98</sup> 1941 erschien zum zweiten Mal ein solches Berufsverzeichnis, das 107 Berufe inventarisierte. Damit waren gemäss dem Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit 90 Prozent der damaligen Lehrverhältnisse in 79 Reglementen erfasst, sodass auf eine Liste mit nicht zulässigen Berufsbezeichnungen verzichtet werden konnte.<sup>99</sup> Bei den Berufen, vom Automechaniker über die Blumenbinderin, Hosenmacherin, Koch, Küfer, Kürschner, Messerschmid, Schweinemetzger, Uhrmacher, Zahntechniker bis zum Zimmermann, war jeweils auch aufgeführt, wie lange die Lehrzeit zu dauern habe: im Durchschnitt drei Jahre, aber auch ein- bis vierjährige Lehren waren aufgeführt. Ausserdem war je nach Beruf die erlaubte Anzahl Lehrlinge pro Meister festgehalten. So konnte bei den Mechanikern ein Meister allein zwei Lehrlinge betreuen, bei zusätzlich zwei bis drei gelernten Arbeitern drei und bei vier bis sechs Gelernten vier.<sup>100</sup> Ähnlich sah es bei den kaufmännischen Angestellten aus. Weiter war dieser Veröffentlichung ein Verzeichnis der Berufe, in denen Meisterprüfungen durchgeführt wurden, angehängt. Hierbei handelte es sich, mit Ausnahme des Schweizerischen Kaufmännischen Vereins, beinahe durchwegs um Gewerbeverbände.<sup>101</sup> Der Schweizerische Gewerbeverband erstellte darüber hinaus ein Normalreglement, das als Vorlage für weitere Prüfungsreglemente dienen sollte.<sup>102</sup> Bis 1952 wurden insgesamt 60 Reglemente für höhere Fachprüfungen erlassen. Bei einer Bestehensquote von fast 80 Prozent hatten bis 1952 insgesamt 14 500 die gewerbliche Meisterprüfung bestanden.<sup>103</sup>

Die Zeit bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges war für die Schweiz hinsichtlich der Entfaltung der Berufsbildung insofern eine schwierige Phase,

97 Jeangros 1948, S. 41.

98 BIGA 1930.

99 BIGA 1941, S. 5.

100 Ebd., S. 36.

101 Ebd., S. 48–58.

102 Böschenstein/Kaufmann 1935, S. 41.

103 SGV 1953, S. 16.

als die finanziellen Ressourcen zur Weiterentwicklung viel zu knapp waren.<sup>104</sup> Dies wirkte sich auch auf die Reorganisation der gewerblich-industriellen und kaufmännischen Berufsschulen aus, die gewisse Vorgaben nur teilweise umsetzen konnten und mit prekären Raumverhältnissen zurechtkommen mussten.<sup>105</sup> Dennoch verdoppelte sich von 1930 bis Ende der 1950er-Jahre die Anzahl der Berufslehren für junge Frauen und Männer. Für 1961 wurde der Anteil der Schulentlassenen, die eine Berufslehre absolvierten, auf 66 Prozent bei den Knaben und 32 Prozent bei den Mädchen geschätzt.<sup>106</sup> Nach einer relativen Stagnation während des Zweiten Weltkrieges nahm also in den folgenden Jahren der Anteil der Lehrverträge kontinuierlich zu.

Innerhalb der Berufe ergaben sich jedoch bedeutsame Verschiebungen. 1920 legten zum Beispiel im Kanton Freiburg 216 Lehrlinge (davon 119 Männer und 97 Frauen) in gewerblich-industriell-hauswirtschaftlichen und 20 kaufmännische Lehrlinge ihre Lehrabschlussprüfung erfolgreich ab. Die meisten Frauen erlernten den Beruf einer Schneiderin oder Wäscherin, Weissnäherin oder Modistin. 1940 erhielten ebenso viele Lehrlinge ein Berufsfähigkeitszeugnis, der Anteil der Frauen sank jedoch auf lediglich einen Viertel der Abschlussprüfungen, vor allem wohl aufgrund des Rückganges in der Textilindustrie. Im kaufmännischen Bereich waren es 25 Lehrlinge und eine Lehrtochter.<sup>107</sup>

Der Chef der Sektion für berufliche Ausbildung im BIGA, Arnold Schwander (1891–1957), hielt 1949 mit Befriedigung fest, dass die Schweiz «zahlreichen Besuch von Vertretern ausländischer Behörden und Berufsverbände» erhalten habe zu dem Zweck, sich über den Stand des beruflichen Bildungswesens ein Bild zu machen. Auch die Empfehlungen der Internationalen Arbeitskonferenz in Genf würden sich weitgehend «mit den in unserem Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung enthaltenen Bestimmungen über die Lehrlingsausbildung» decken.<sup>108</sup> Die Berufslehre im Handwerk, in der Industrie, im Handel und Verkehr beruhe in der Schweiz «auf einer fest verankerten Grundlage» dank eines erfolgreichen Bundesgesetzes und der damit einhergehenden Zusammenarbeit der Organe des Bundes, der Kantone, der Berufsverbände, der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie der Berufsberatung und der Berufsschulen.<sup>109</sup> International betrachtet bestand die durch ein entsprechendes Gesetz ermöglichte spezifische Lösung der Organisation und Gestaltung der beruflichen Bildung – der so auch für andere deutschspra-

104 Siehe Bernet 1941; Kübler 1986, S. 55.

105 Mägli 1989, S. 127–130.

106 Botschaft 1962, S. 887.

107 Bays/Cottet/Philipona/Steinauer 2016, S. 56 f.

108 Schwander 1949, S. 1 f.

109 Schwander 1957, S. 7.

chige Länder bezeichnete Sonderweg – darin, dass die ehemaligen Fortbildungsschulen zu beruflich orientierten Bildungsanstalten ausgebaut wurden, welche die betriebliche Bildung ergänzten.<sup>110</sup> Damit war die Basis für ein duales System beruflicher Bildung basierend auf den Elementen Berufsschule und Betrieb gelegt.<sup>111</sup>

## 7 Ausbau, Stabilisierung und Integration der Berufsbildung in das Bildungssystem

Eine Rekapitulation und synthetische Zusammenfassung der Etablierung der beruflichen Bildung im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts in der Schweiz ergibt folgendes Bild:

Die Berufsbildungsreformen in der Schweiz sind im Rahmen der bundesstaatlichen Entwicklung und der wirtschaftlichen Förderung zu sehen. Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein war die Berufsbildung Teil des Wirtschaftssystems. Berufliche Bildung wurde als wesentlicher Faktor der Stabilisierung des Gewerbes und des Erhalts der Wettbewerbsfähigkeit wie auch als Beitrag zur wirtschaftlichen Wohlfahrt betrachtet.<sup>112</sup> Verbände aus Gewerbe, Handel und Industrie und Gewerkschaften bildeten eine strategische Allianz, die ökonomische Zielsetzungen mit pädagogischen Ansprüchen bezüglich staatsbürgerlicher, allgemeiner und beruflicher Bildung verknüpfte. Die spezifische Form der schweizerischen Berufsbildung mit einem ausgeprägt gewerblich-handwerklichen Schwerpunkt etablierte sich inkrementell ausgehend von zünftischen Traditionen.<sup>113</sup> Dabei zementierte die Berufsbildung in der Schweiz auch die seit den Zünften dominante geschlechtstypischen beruflichen Zuordnungen.

Wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Wandel, im Besonderen neue Technologien, Industrialisierung und gesellschaftliche Herausforderungen, wiesen auf die Begrenzungen lokaler Lösungen und auf einen die Kantone überschreitenden bundesstaatlichen Regulierungsbedarf hin. Eine Gesetzgebung auf Bundesebene, umgesetzt im Jahr 1930, welche die unterschiedlichen Interessen der Akteure integrierte, ermöglichte eine weitere Stabilisierung und einen Ausbau des nationalen Berufsbildungssystems, das sich ausgehend von den ersten Bundesbeschlüssen in den 1880er-Jahren inkrementell – im Sinne eines «gradual change»<sup>114</sup> – entwickelte.

110 Bosch/Krone/Langer 2010.

111 Wettstein/Gonon 2009.

112 Wettstein 2020.

113 Gonon 2023.

114 Thelen 2004.

Diese Entwicklung erfolgte entlang einiger Spannungsverhältnisse: einerseits zwischen den Verbänden zünftischen Ursprungs und den lokalen Obrigkeiten, dann auch zwischen Bund und Kantonen, welche die ersten Lehrlingsgesetze schufen. Andererseits standen sich Arbeitgeber und Arbeitnehmer gegenüber. Die unterschiedlichen Ansprüche von Gewerbe, Handel und Industrie verursachten darüber hinaus branchen- und sektorenspezifische Inklusions- und Koordinationsprobleme. Auch das unterschiedliche Verständnis der Rolle der Lernenden als minderjährige Jugendliche, sich qualifizierende Lernende und künftige Staatsbürgerinnen und Staatsbürger galt es zu bestimmen.<sup>115</sup> Ebenso waren Ausbildung, Status und Rolle des Lehrmeisters beziehungsweise der Auszubildenden bedeutsam, die einerseits Qualitäts- und Professionsansprüchen und andererseits den produktiven Anforderungen der Betriebe zu genügen hatten. Ein weiterer Aspekt betrifft die Positionierung beruflicher Bildung zwischen Wirtschafts- und Bildungssystem. Schliesslich ist auch auf die organisationale Arbeitsteilung zwischen der Schule, dem Betrieb und weiteren Ausbildungsträgern zu verweisen.

Bis in die 1950er-Jahre entwickelte sich ein stabiles Modell beruflicher Bildung, das – weiterhin überwiegend betrieblich basiert – auf Schule als ergänzende Massnahme setzte. Obwohl eine Verschiebung der Governance von rein zünftig-lokalen und informell geprägten Strukturen hin zu einer formal geregelten und öffentlich kontrollierten Organisation auf nationaler Ebene erfolgte, blieb ein transformiertes Modell des gewerblich-handwerklichen Lernens weiterhin bestehen.

Nach und nach nahm die Bedeutung der Berufsbildung in der Gesellschaft, bei den Jugendlichen selbst und in einer späteren Phase im Bildungssystem insgesamt zu. Für diese Entwicklung massgeblich war eine nationale Rahmengesetzgebung, wie sie nach einem längeren Aushandlungsprozess 1930 geschaffen wurde. Immer mehr Bereiche und Berufe gelangten unter das Berufsbildungsgesetz. Dennoch blieb die Berufsbildung bis Mitte des 20. Jahrhunderts vorwiegend Teil des Wirtschaftssystems und damit recht losgelöst von anderen Bildungsbereichen.

Die späteren Gesetzgebungen 1963, 1978 und 2002 basierten auf der Grundlage des ersten Rahmengesetzes und waren weiterhin als Fördergesetzgebungen konzipiert, beruhend auf einer meist ungebrochenen «Einverständnismgemeinschaft».<sup>116</sup> Das duale Berufsbildungsmodell erwies sich hierbei als wachstumsfähig und kristallisierte sich im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts zum dominanten Modus der Berufsbildung heraus.

115 Bonoli 2012.

116 Weber 1985, S. 417.

## Quellen

- Adler, Jean: La législation relative à l'apprentissage dans les cantons suisses romands. Paris: Les presses modernes, 1929.
- BBV (Berufsbildungsverordnung): Verordnung II zum Bundesgesetz über die berufliche Bildung (Vom 11. September 1936). Bern: EDMZ, 1936.
- Bendel, Heinrich: Zur Frage der gewerblichen Erziehung in der Schweiz. Winterthur: Bleuler-Hausheer, 1883.
- Bernet, Friedrich: Nachkriegs-Vorsorge und Berufsbildung. Wirtschaftliche und soziale Vorbereitungen auf die Nachkriegszeit in ihrem Zusammenhang mit Schule und Berufslehre. Bern: Verlag der Deutschschweizerischen Lehrlingsämterkonferenz, 1941.
- Bernhard, Hans: Der landwirtschaftliche Nachwuchs. In: Zollinger, Friedrich (Hg.): Jugendbildung und Volkswirtschaft – Ein Mahnwort an das Schweizervolk. Zürich: Fretz, 1920, S. 80–95.
- BIGA (Bundesamt für Industrie und Gewerbe): Berufliche Bildungsanstalten auf Grund des Bundesgesetzes über die berufliche Ausbildung vom 26. Juni 1930. Bern: EDMZ, 1930.
- BIGA: Berufsverzeichnis. Bern: EDMZ, 1941.
- Biefer, Jakob: Fabriklehrling und Fabriksschule. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, 3 (1917a), S. 1–56.
- Biefer, Jakob: Kreisschreiben an die Vorstände und Lehrerschaft der gewerblichen Fortbildungsschulen des Kantons Zürich. Zürich: o. V., 1917b, S. 1–16.
- Biefer, Jakob: Ertüchtigung und Hebung des schweiz. Gewerbestandes. Zürich: Fretz, 1919.
- Boileau, Etienne: Le livre des métiers (XIII<sup>e</sup> siècle). Paris: Slatkine, 1879.
- Böschenstein, Karl; Kaufmann, Max: Einleitung zur Textausgabe des Bundesgesetzes vom 26. Juni 1930 und der Verordnung I vom 23. Dezember 1932. Zürich: Polygraphischer Verlag, 1935.
- Botschaft des Bundesrats an die Bundesversammlung zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die berufliche Ausbildung vom 9. November 1928. In: Bundesblatt, 1928, Bd. 2, S. 725–780.
- Botschaft des Bundesrats an die Bundesversammlung zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Berufsbildung vom 28. September 1962. In: Bundesblatt, 1962, Bd. 2, S. 885–980.
- Brizon, Paul: L'apprentissage. Hier – aujourd'hui – demain. Paris: Librairie de pages libres, 1909.
- Bundesrat: Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über seine Geschäftsführung im Jahre 1895. B. Industrie- und Landwirtschaftsdepartement. I. Abteilung Industrie. In: Bundesblatt, 1896, Bd. 2, S. 786–998.
- EHD (Eidgenössisches Handelsdepartement): Die Handelsschulen und der kaufmännische Fortbildungsschulunterricht in der Schweiz. Bern: Stämpfli, 1896.
- EHD: Das kaufmännische Bildungswesen in der Schweiz. Zürich: Orell Füssli, 1914.

- Esslinger, Melchior: Gutachten der Gewerbesektion des Zürcherischen Rathes des Innern über die Frage der Handwerksinnungen. Zürich: Orell Füssli, 1849.
- Frauenfelder, Gustav: Geschichte der gewerblichen Berufsbildung der Schweiz. Luzern: Bucher, 1938.
- Gilg, Annemarie: Das Lehrlingsrecht im schweizerischen öffentlichen Recht. Zürich: Frei, 1940.
- Gobat, Charles A.: 1889 Weltausstellung in Paris – öffentlicher Unterricht. Biel: Schüler, 1890.
- Hunziker, Otto: Geschichtliche Entwicklungen und gegenwärtige Verhältnisse des Schweizerischen Schulwesens. In: Schweizerisches Departement des Innern (Hg.): Das Schweizerische Schulwesen anlässlich der Weltausstellung in Chicago 1893. Zürich: Union der schweizerischen permanenten Schulausstellungen, 1893.
- Hunziker, Otto: Geschichte der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft. Zürich: Zürcher & Furrer, 1897.
- Jeaugros, Erwin: Lehrbetrieb und Meisterprüfung. Der Vollzug der Verordnung II zum Bundesgesetz über die berufliche Bildung (Schriftenreihe, 46). Bern: Kantonalen Amt für berufliche Ausbildung, 1948.
- Jeaugros, Erwin: Vom Strukturwandel des Handwerks und seiner Auswirkung auf die Berufserziehung. Bern: Handwerker- und Gewerbeverband der Stadt Bern, 1956.
- Krebs, Werner: Organisation und Ergebnisse der Lehrlingsprüfungen im In- und Auslande. In: Gewerbliche Zeitfragen, IV (1888), S. 1–61.
- Neumann, Hans: Zur Lehrlings- und Jugendschutzaufgabe. In: Gewerkschaftliche Rundschau, 7 (1928), S. 205–213.
- Pestalozzi, Johann H.: Ursachen der Unzufriedenheit des Landes gegen die Stadt [1795]. In: Pestalozzi, Johann H.: Sämtliche Werke. Bd. 10. Hg. von Spranger, Eduard; Stettbacher, Hans. Zürich: Orell Füssli, 1931, S. 276–278.
- Pestalutz, Johann C.: Bericht an die Schweizerische gemeinnützige Gesellschaft über das Zunft- und Innungswesen in der Schweiz. Zürich: Orell Füssli, 1829.
- Reuleaux, Franz: Briefe aus Philadelphia. Braunschweig: Vieweg, 1877.
- Savoy, Emile: L'Apprentissage en Suisse. Paris: Librairie de l'Université, 1910.
- Schäppi, Johannes: Handwerk, Kleingewerbe & Landwirthschaft in ihrer gegenwärtigen Bedrängniss und Mittel zur Abhülfe. Zürich: Höhr, 1882.
- Schäppi, Johannes: Organisation und Leistungen bestehender Lehrwerkstätten und Fachschulen. In: Gewerbliche Zeitfragen, I (1887), S. 1–12.
- Schäppi, Johannes: Die Organisation des hauswirtschaftlichen und beruflichen Unterrichts in unseren Mädchenschulen. Zürich: Speidel, 1895.
- Schnyder, Werner: Quellen zur Zürcher Zunftgeschichte. 13. Jahrhundert bis 1798. Bd. II: 1604 bis 1798. Zürich: Berichthaus, 1936.
- Schwander, Arnold: Die Ausbildung des Lehrlings im Betrieb. St. Gallen: Verlag der deutschschweizerischen Lehrlingsämter-Konferenz, 1949.

- Schwander, Arnold: Aktuelle Fragen der beruflichen Ausbildung. In: Berufsberatung und Berufsbildung, 3-4 (1957), S. 1-12.
- SGB (Schweizerischer Gewerkschaftsbund): Eingabe betreffend ein Eidgenössisches Lehrlingsgesetz. Bern: SGB, 1912.
- SGB: Das Bundeskomitee des Schweiz. Gewerkschaftsbundes an das Industriedepartement. Eingabe betreffend ein Eidgenössisches Lehrlingsgesetz. Bern: SGB, 1913.
- SGV (Schweizerischer Gewerbeverein): Jahresberichte. Bern: SGV, 1880-1942.
- SGV (Schweizerischer Gewerbeverband): Vorarbeiten des Schweizerischen Gewerbeverbandes für die Schweizerische Gewerbegesetzgebung. II. Entwurf eines Bundesgesetzes betreffend Berufslehre und Berufsbildung. In: Gewerbliche Zeitfragen, XXVIII (1918), S. 1-120.
- SGV: Die Förderung der Meisterprüfungen. Fünf Referate gehalten an der Konferenz des Schweizerischen Gewerbeverbandes vom 28./29. Januar 1953 in Baden. Bern: SGV, 1953.
- Tanner, Ernst: Lehrlingswesen. In: Schweizerischer Verband für Berufsberatung und Lehrlingsfürsorge. Festschrift zur Feier des 25-jährigen Bestandes. s. n.: SVB, 1927, S. 248-261.
- Tschiffeli, Samuel: Reglement zu Aeufnung des Handwerks-Standes der Stadt Bern. Bern: Stämpfli, 1805.
- Vest, Johann J.: Beantwortung und Widerlegung der von Herrn Professor Christoph Bernoulli im Druck und zu öffentlichem Verkauf herausgegebenen Schrift. Ueber den nachtheiligen Einfluss der Zunftverfassung auf die Industrie mit besonderer Hinsicht auf Basel. Basel: Schweighauser, 1823.
- Zentralvorstand des schweiz. Gewerbevereins: Vorwort. In: Hug, Gottlieb; Boos, Eduard: Das gewerbliche Lehrlingswesen. Zwei Preisschriften auf Veranlassung des schweizerischen Gewerbevereins. Winterthur: Westfeling, 1881.
- Zschokke, Heinrich: Meister Jordan oder Handwerk hat goldenen Boden. Zürich: Verein für Verbreitung guter Schriften, 1893.

## Sekundärliteratur

- Aargauische Landwirtschaftliche Gesellschaft (Hg.): Landwirtschaft im Aargau – gestern, heute, morgen. Aarau: Meissner, 1988.
- Bays, Florence; Cottet, Christophe; Philipona, Anne; Steinauer Jean (2016): Die Ausbildung der Lehrlinge. Die Berufsbildung im Kanton Freiburg. Freiburg: SHCF, 2016.
- Berner, Esther: Der «Lehrling»: Qualifizierung einer Kategorie im schweizerischen Rechtsdiskurs (1870-1930). In: Imdorf, Christian; Leemann, Regula; Gonon, Philipp (Hg.): Bildung und Konvention. Wiesbaden: Springer VS, 2019, S. 311-339.

- Bodmer, Walter: Die Entwicklung der schweiz. Textilwirtschaft im Rahmen der übrigen Industrien und Wirtschaftszweige. Basel: Schwab, 1960.
- Bonoli, Lorenzo: La naissance de la formation professionnelle en Suisse – entre compétences techniques et éducation morale. In: Education permanente, 192, 3 (2012), S. 209–221.
- Bosch, Gerhard; Krone, Sigrit; Langer, Dirk (Hg.): Das berufliche Bildungssystem in Deutschland. Dordrecht: Springer, 2010.
- Christianson, David: The Geneva Rules of 1601 (abridged). In: Christianson, David: Timepieces – Masterpieces of Chronometry. Singapore: Quintet Publishing, 2002.
- Criblez, Lucien: Die Verfassungsgrundlage für die schweizerische Berufsbildung. In: Kraus, Katrin; Weil, Markus (Hg.): Berufliche Bildung – historisch, aktuell, international. Detmold: Eusl, 2015, S. 13–19.
- Dubler, Anne-Marie: Handwerk, Gewerbe und Zunft in Stadt und Landschaft Luzern. Luzern, Stuttgart: Rex, 1982.
- Fallet, Estelle; Simonin, Antoine: Dix écoles d'horlogerie suisses. Chefs-d'œuvre de savoir-faire. Neuchâtel: Editions Simonin, 2010.
- Fritschi, Alfred: Zur Sozialgeschichte der weiblichen Berufskrankenpflege in der Schweiz 1850–1930. Zürich: Chronos, 2006.
- Gerber, Bernhard: 125 Jahre Lehrwerkstätten Bern. Bern: LWB, 2013.
- Gonon, Philipp: Berufliche Bildung zwischen Zunft, Handelsfreiheit und Demokratie. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 20, 3 (1998), S. 419–431.
- Gonon, Philipp: Reformsteuerung, Stabilität und Wandlungsfähigkeit der Berufsbildung – «Laboratory Federalism» als Motor der Bildungsreform in der Schweiz. In: Lange, Ute; Rahn, Sylvia; Seitter, Wolfgang; Körzel, Randolf (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 249–265.
- Gonon, Philipp: Entstehung und Dominanz der dualen Berufsbildung in der Schweiz. In: Bergman, Manfred; Hupka-Brunner, Sandra; Meyer, Thomas; Samuel, Robin (Hg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS, 2012, S. 221–242.
- Gonon, Philipp: Qualität in der Berufsbildung. In: Hupka-Brunner, Sandra; Grunder, Hans-Ulrich; Bergman, Manfred; Imdorf, Christian (Hg.): Qualität in der Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015, S. 101–116.
- Gonon, Philipp: Ein Handwerk studieren oder die Revision der Berufsbildung. Bern: hep, 2023.
- Keller-Keller, Anita: Zwischen Volks- und Berufsbildung. Die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule. Eine über hundertjährige Geschichte am Beispiel des Kantons Zürich. Uster: Usterinfo, 2008.
- Kluge, Arnd: Die Zünfte. Stuttgart: Franz Steiner, 2009.
- Kübler, Markus: Berufsbildung in der Schweiz – 100 Jahre Bundessubventionen (1884–1984). Bern: BIGA, 1986.

- Landolt, Karl J.: Das Recht der Handwerkslehrlinge vor 1798 im Gebiet der heutigen Schweiz. Näfels: Glarner Volksblatt, 1977.
- Lemercier, Claire: Trajectoires d'apprenti-e-s en France aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles: des mobilités socialement différenciées. In: Lamamra, Nadia; Kuehni, Morgane; Rey, Séverine (Hg.): Finalités et usages de la formation professionnelle. Lausanne: Antipodes, 2021, 121–139.
- Mägli, Ueli: Geschichte der gewerblichen und kaufmännischen Berufsbildung im Kanton Zürich. Von 1830 bis zur Gegenwart. Aarau: Sauerländer, 1989.
- Schumacher, Beatrice: Freiwillig verpflichtet. Gemeinnütziges Denken und Handeln in der Schweiz seit 1800. Zürich: Verlag NZZ, 2010.
- Simon-Muscheid, Katharina: Basler Handwerkszünfte im Spätmittelalter. Zunftinterne Strukturen und innerstädtische Konflikte. Bern: Lang, 1988.
- Späni, Martina: Der Bund und die Berufsbildung – von der «verfassungswidrigen Praxis» zum kooperativen Monopol. In: Criblez, Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, 2008, S. 184–216.
- Suter, Meinrad: Von der Zunft und vom Hohen Schulkonvent zum Mittelschul- und Berufsbildungsamt. Zur Geschichte der Mittelschulen und der Berufsbildung und ihrer Verwaltung im Kanton Zürich. In: Zürcher Taschenbuch auf das Jahr 2014. Zürich: Sihldruck, 2013, S. 205–371.
- Tabin, Jean-Pierre: Formation Professionnelle en Suisse. Histoire et Actualité. Lausanne: Réalités sociales, 1989.
- Thelen, Kathleen: How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan. Cambridge: University Press, 2004.
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr, 1985.
- Weinmann, Barbara: Eine andere Bürgergesellschaft. Klassischer Republikanismus und Kommunalismus im Kanton Zürich im späten 18. und 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011.
- Wettstein, Emil: Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz. Aarau: Sauerländer, 1987.
- Wettstein, Emil: Berufsbildung. Entwicklung des Schweizer Systems. Bern: hep, 2020.
- Wettstein, Emil; Gonon, Philipp: Berufsbildung in der Schweiz. Bern: hep, 2009.



**Teil B**

**Querschnitt-Themen**



# Das Bildungssystem im Gefüge staatlicher und konfessioneller Interessen

CLAUDIA CROTTI, STEFAN MÜLLER, KARIN MANZ

Die liberale Bewegung<sup>1</sup> in der Schweiz zu Beginn des 19. Jahrhunderts veränderte das Verhältnis von Kirche und Staat massgeblich. In den neuen Kantonsverfassungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts betonten liberale Kräfte die Volkssouveränität, die es durch Erziehung und Bildung herzustellen und zu sichern gelte. Verbunden mit einem laizistischen Staatsverständnis (strikte Trennung von Kirche und Staat) sollte der gesellschaftliche Fortschritt forciert werden.<sup>2</sup> Entsprechende Verfassungsstatuierungen, die das Verhältnis von Kirche, Staat und Bildung neu definierten und von radikalliberaler Seite<sup>3</sup> durchgesetzt worden waren, provozierten bereits vor der Bundesstaatsgründung 1848 vielschichtige Spannungen.<sup>4</sup> Im Ancien Régime stimmten auf schweizerischem Terrain religiöses Bekenntnis, Territorium und bürgerliche Rechte weitgehend überein. Die Ausrufung des konfessionell neutralen Bundesstaats garantierte nun den Angehörigen christlicher Konfessionen die Niederlassungsfreiheit im gesamten Gebiet der Eidgenossenschaft und die freie Ausübung von Gottesdiensten.<sup>5</sup> Das Territorialitätsprinzip war damit abgeschafft. Im 19. Jahrhundert begann daraufhin die sukzessive konfessionelle Neutralisierung kantonaler Schulsysteme.<sup>6</sup>

1 Nach 1830 prägte der Liberalismus die Schweiz und erreichte politisch eine Vormachtstellung gegenüber dem (katholisch- oder protestantisch-föderalistisch geprägten) Konservatismus. Zentrale Werte wie die persönliche Freiheit des Individuums in Verbindung mit verantwortlichem Umgang des Einzelnen innerhalb der Gesellschaft manifestierten sich auf der politischen Ebene unter anderem in der konsequenten Gewaltentrennung, im allgemeinen Männerwahlrecht, in Glaubens-, Versammlungs-, Presse-, Handels- und Gewerbefreiheit (Bouquet 2007).

2 Linder 2012, S. 30.

3 Konsequenter als die Liberalen versuchten die Radikalen, die Rechtsgleichheit in allen politischen Angelegenheiten und die Ausweitung der politischen Partizipation mit dem Ziel der nationalen Einigung und die Errichtung eines starken Zentralstaats durchzusetzen (Tanner 2010). Radikale vor 1848 bezeichneten sich auch als «Freisinnige» (Gruner 1969).

4 Diese Spannungen entluden sich unter anderem zwischen eher liberaler Stadt und konservativem Land (zum Beispiel im Straussenhandel in Zürich oder im Zellerhandel in Bern), zwischen Kirche und Staat sowie zwischen Kirche und Schule.

5 Bundesverfassung 1848, Art. 41/44; Guzzi-Heeb 2009.

6 Späni 1999, S. 297.

In der Mitte des 19. Jahrhunderts gehörte die Mehrheit der Bevölkerung den beiden «grossen» christlichen Konfessionen – katholisch und evangelisch-reformiert – an. Als dritte christliche Kirche konstituierte sich in der Schweiz zwischen 1871 und 1876, unter den Begleitumständen des Kulturkampfes,<sup>7</sup> die altkatholisch oder auch christkatholisch genannte Kirche.<sup>8</sup> Sie grenzte sich gegen die beiden auf dem Ersten Vatikanischen Konzil (1869–1870) definierten Dogmen vom Universalprimat der Katholischen Kirche und der Lehrunfehlbarkeit des Papstes ab. Als weitere Bekenntnisgruppe sind die Schweizer Juden<sup>9</sup> zu nennen. In den Aargauer Dörfern Oberendingen (heutiges Endingen) und Lengnau im Surbtal befanden sich die einzigen beiden jüdischen Gemeinden, in denen sich im 18. und 19. Jahrhundert Juden auf Schweizer Territorium niederlassen durften. Die 1798 erlassene helvetische Verfassung hob für die Juden in der Schweiz den Leibzoll auf, brachte die bürgerliche Gleichstellung sowie die Glaubens- und Kultusfreiheit. Nach dem Niedergang der Helvetik 1803 wurde die absolute Religionsfreiheit jedoch aufgehoben, die Niederlassungs- und Handelsfreiheit nur noch Schweizer Bürgern zugestanden. Erst durch die Teilrevision der Bundesverfassung von 1866 (Art. 41/49) wurde den Juden in der Schweiz die Rechtsgleichheit und Niederlassungsfreiheit zugestanden.<sup>10</sup> Das erste Aargauer Schulgesetz von 1805 erklärte alle Kinder für schulpflichtig, und es war selbstverständlich, dass gemeindeeigene Schulen konfessionelle Schulen, also katholische, evangelisch-reformierte oder «israelitische» Schulen waren. Jüdische Kinder konnten am Sabbat vom Schulbesuch gänzlich befreit oder vom Schreiben/Zeichnen dispensiert werden. Ab 1897 wurden im Aargau die jüdischen und

7 Nicht nur in der Schweiz, sondern in den meisten europäischen Staaten kam es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu sogenannten Kulturkämpfen. Den Nationalstaaten ging es dabei um die Emanzipation von der Kirche, die jahrhundertlang mit der Staatsmacht verflochten war, und dementsprechend um eine Neubestimmung der Beziehung zwischen Kirche und Staat. In einem engeren Sinn bildete dieser Investiturstreit des 19. Jahrhunderts eine religiös-weltanschauliche Auseinandersetzung zwischen Katholischer Kirche und politischem Katholizismus einerseits, nachabsolutistischem Staat und antiklerikalem Liberalismus andererseits (Bischof 2008; zur Darstellung der katholischen Seite: Altermatt 1989).

8 Alle drei haben den Status Landeskirche, wobei die katholische Landeskirche als eine vom Staat rechtlich getrennte, dem Papst unterstehende Organisation eine Art Kompromisslösung darstellt.

9 Juden auf dem Gebiet der heutigen Schweiz lassen sich ins 13. Jahrhundert zurückdatieren. Bis zum Untergang der Alten Eidgenossenschaft war den Juden einzig in der Grafschaft Baden bleibender Aufenthalt gestattet. Ab Ende des 17. Jahrhunderts mussten sie ihr Niederlassungsrecht alle 16 Jahre erneuern (Schmid 1935/36).

10 Ausschlaggebend dafür war ein im Jahr 1864 mit Frankreich abgeschlossener Handels- und Niederlassungsvertrag, der zu einer Besserstellung französischer gegenüber Schweizer Juden führte.

christlichen Schülerinnen und Schülern gemäss Beschluss des Erziehungsrates gleichbehandelt.<sup>11</sup>

Die Autorinnen und der Autor dieses Kapitels folgen einer These von Urs Hardegger, dass dem institutionellen Prozess der Säkularisation verzögert ein inhaltlicher Prozess der Säkularisierung folgte.<sup>12</sup> Trotz laizistischen Staatsverständnisses war die konfessionelle Prägung je nach Region und Kanton unterschiedlich lange wirksam. Erst im Laufe des 20. Jahrhunderts ist in der schweizerischen Gesellschaft eine deutliche Entkonfessionalisierung feststellbar, in dem Sinne, dass die Institution Kirche – in reformierten Gegenden früher und in katholischen Gebieten später – immer weniger direkten Einfluss auf die verschiedenen Lebensbereiche ausüben konnte. In diesem Kapitel wird die Frage bearbeitet, wie sich der lang andauernde Prozess der Entkonfessionalisierung auf das öffentliche Bildungswesen in der Schweiz auswirkte. Die Ausführungen konzentrieren sich auf den Zeitabschnitt von Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil (1962–1965) und geografisch auf die deutschsprachige Schweiz. Nach der Darstellung der staatspolitischen und institutionellen Entwicklungen (1) sowie der katholischen Bildungslandschaft (2) bis Mitte des 19. Jahrhunderts als Rahmung stehen der erste Bildungsartikel (BV 1874, Art. 27) und seine Folgen für die Konfessionen im Zentrum dieses Beitrags (3). Daran anschliessend werden Verschiebungen im Verhältnis von Kirche, Staat und Bildung in den Blick genommen (4). Diese zeigen sich insbesondere an den sich verändernden Zielen des Religionsunterrichts in der Volksschule und an seinem Wandel hin zur Entkonfessionalisierung. Das Kapitel endet mit einigen Überlegungen zur multireligiösen Zusammensetzung als neuer Herausforderung für das Schulsystem (5).

## 1 Staat, Konfession und Bildung vor 1848

Das moderne Schweizer Volksschulwesen ist nicht ausschliesslich Ergebnis einer liberalen Bildungspolitik, wie das in der (älteren) Schweizer Schulgeschichtsschreibung gern dargestellt wird, denn das Bildungssystem entfaltete sich kontinuierlich, basierend auf Schulformen des 17. und 18. Jahrhunderts.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Manz/Nägeli/Criblez 2015. Nach 1900 existierten während ca. 80 Jahren keine institutionellen jüdischen Bildungseinrichtungen in der Schweiz. Im Umfeld der mittelgrossen und grossen Gemeinden wurden in Basel, Zürich, Lausanne und Genf seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts jüdische Privatschulen vom Kindergarten bis zur 9. Klasse gegründet. Es existieren auch private Talmudhochschulen.

<sup>12</sup> Hardegger 2008.

<sup>13</sup> Siehe den Beitrag von Rebekka Horlacher in diesem Band.

Die Kantone regulierten ihre öffentliche Bildung überwiegend autonom, wobei auf staatlicher wie schulischer Ebene das konfessionsstaatliche Prinzip dominierte, das heisst, religiöses Bekenntnis, Territorium und bürgerliche Rechte stimmten überein.<sup>14</sup> Die schulische Bildung war einerseits durch lokale Bedingungen herausgefordert, andererseits war sie abhängig von kantonal unterschiedlich gearteten konfessionellen Mehrheitsverhältnissen. Die konfessionelle Volksschule um 1800 unterstand kirchlich-staatlicher Leitung, Pfarrer beaufsichtigten die Lehrpersonen, und die Schulklassen waren konfessionell homogen. Bildungsziel war – trotz aller konfessionellen Differenzen – die Integration der Heranwachsenden in die Glaubensgemeinschaft und die Einweihung in sakrale Praktiken.<sup>15</sup> Schule war also neben Katechese oder Predigt ein wichtiger Eckpfeiler der Konfessionsvermittlung und der kulturellen Praktiken.

Liberalere Ideen zu Beginn des 19. Jahrhunderts markierten – so die Lesart der (älteren) historischen Bildungsforschung<sup>16</sup> – den Beginn einer Neukonzeption öffentlicher Bildung, die die Fähigkeit des Bürgers zur politischen Teilhabe zum primären Bildungsziel erklärte: Der gute Christ wickelt den guten christlichen Bürger.<sup>17</sup> Damit verbunden wandelten sich der schulische Fächerkanon und die Gewichtung der Lerngegenstände, was sich in Schulgesetzen, Lehrplänen und Lektionentafeln zeigt. Die Modulation der Unterrichtsgegenstände und des Schulzwecks war auch Ausdruck des wirtschaftlichen Aufschwungs in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und reagierte auf die gewachsenen Anforderungen der Wirtschaft an die Arbeitnehmer. Neuere Forschungen zur Schule um 1800 zeigen auf, dass die Qualität der Schulen beider grossen Konfessionen in etwa gleichwertig war, das heisst, die katholische Bildung kann nicht pauschal als der evangelisch-reformierten unterlegen bezeichnet werden,<sup>18</sup> wie frühere Thesen portierten.

### ***Helvetik (1798–1803)***

Der Einmarsch französischer Truppen in die Schweiz (1798) und die Etablierung des zentralistischen Einheitsstaates Helvetische Republik bildeten eine tiefe Zäsur in der schweizerischen Geschichte. Die Helvetische Verfassung führte das demokratische Gleichheitsprinzip ein – allerdings ohne Berücksichtigung der Frauen und Juden.<sup>19</sup> Der politische Zentralismus des Einheits-

14 Schwab 2007; Späni 2005.

15 Späni 2003; Montandon 2014.

16 Vgl. die Einleitung in diesem Band.

17 Siehe den Beitrag von Marianne Helfenberger und Karin Manz in diesem Band.

18 Beispielsweise Schmidt 2007.

19 Kuhn 2007, S. 14 f.

staates stand in grossem Widerspruch zur früheren eidgenössischen Tradition. Dennoch bildete die Helvetische Republik eine «produktive Basis»<sup>20</sup> für die weitere Politikentwicklung und Demokratisierungsschübe. Diese umfassten etwa die angestrebte Gewaltentrennung und Gleichberechtigung aller Bürger, die zwischenzeitliche Beendigung der staatskirchlichen Verhältnisse sowie die Stärkung eines eidgenössischen Nationalbewusstseins.<sup>21</sup> Mit dem Zusammenbruch der Helvetischen Republik 1803 wurden politisch und konfessionell die vorrevolutionären Zustände teilweise wiederhergestellt.

### ***Regeneration (1830–1848)***

In der Regenerationsphase erhielten die Kantone ihre Kultusfreiheit zurück. Es lassen sich mit Blick auf konfessionelle Fragen nun drei Kantonstypen unterscheiden:<sup>22</sup> erstens Kantone, die die Glaubens- und Kultusfreiheit nicht in ihre Verfassungsrechte aufnahmen; zweitens Kantone, die die Glaubens- oder Gewissensfreiheit verfassungsrechtlich verankerten, nicht aber die Kultusfreiheit, zum Beispiel Zürich, Thurgau oder Aargau; und schliesslich als dritter Kantonstyp jener, der sowohl die Glaubens- und Gewissensfreiheit als auch die Kultusfreiheit festschrieb, zum Beispiel Basel-Stadt oder Bern.<sup>23</sup> Das grundsätzliche Verhältnis des Staates (Kantons) gegenüber seiner Konfession respektive gegenüber seinen Konfessionen spiegelt sich in der Folge unter anderem in den Bestimmungen zum Schulwesen. Während reformierte Kantone wie etwa Bern diese Bestimmungen tendenziell eher offen formulierten und keinen konkreten Konfessionsbezug integrierten, gestaltete sich die Situation in Kantonen mit katholischer Staatsreligion anders, wie das Beispiel Luzern zeigt: «Die Jugend soll der nöthigen Erziehung und Bildung geniessen. Die Erfüllung dieser Pflicht liegt, wie zunächst den Ältern oder Pflegeältern, so überhaupt den Gemeinden und dem Staate ob. [...] Die Erziehungsbehörde sorgt dafür, dass die Erziehung und Bildung in diesen Anstalten im

20 Ebd., S. 16.

21 So proklamierte die Helvetik ein für ihre Zeit überaus fortschrittliches Religionsrecht. Religiöse Freiheit beziehungsweise Gewissensfreiheit und Gottesdienstfreiheit waren in Art. 6 der Helvetischen Verfassung als individuelles Grundrecht für die ganze Schweiz verankert (Kuhn 2007, S. 24) – wengleich eine Reihe von Einschränkungen bestand, zum Beispiel der Ausschluss Geistlicher von Staatsämtern und Primärversammlungen (Stadler 1996, S. 43).

22 Steiner 1976.

23 Steiner (1976) bemerkt dazu treffend, dass die Kantone dieser Gruppe an Frankreich angrenzten und sich «der Einfluss des französischen liberalen Verfassungsrechts bis in einzelne Formulierungen der Religionsfreiheit feststellen» lässt (S. 397). Ferner führten Bern, Genf und Neuenburg die Freiheit des Gottesdienstes erst in den 1840er-Jahren ein.

Geiste der römisch-christkatholischen Religion und eines demokratischen Freistaates ertheilt werde.»<sup>24</sup>

Die Differenzen zwischen den Kantonen im Verhältnis von Staat und Konfession(en) beförderten Spannungen, die sich in den 1840er-Jahren weiter verschärften, da radikale Tendenzen im Liberalismus zunahmen. Die Liberalen forderten eine direktere Demokratie und eine stärkere zentralistische Macht ein, gleichzeitig sollte der öffentliche Einfluss der Kirchen drastisch beschränkt werden.<sup>25</sup> Den Katholizismus und seine Lehre stuften die Radikalen als fortschrittsfeindlich ein, in geringerer Masse den Protestantismus und seine Lehre. Zu dieser Wahrnehmung hatte unter anderem die von Papst Gregor XVI. (1765–1846) publizierte Enzyklika «Mirari vos» (1832) geführt, die den Rationalismus und die Gewissensfreiheit als Irrtümer bezeichnete und die Meinungs- und Pressefreiheit als für Kirche und Staat schädlich ansah.<sup>26</sup> Rom und der Katholizismus waren den Radikalen und dem liberalen Klerus Inbegriff von Stagnation, Verhinderung und Rückschritt, sie standen für die alten Herrschaftsverhältnisse. Vor diesem Hintergrund überlagerte der konfessionelle Faktor zunehmend die politischen Auseinandersetzungen.

Einen ersten Höhepunkt im Konflikt zwischen Radikalismus und Katholizismus bildeten die sogenannten Badener Artikel. Die liberale Luzerner Regierung lud 1833 Gesandte der Kantone, die gebietsmässig zu den Diözesen Basel, St. Gallen und Chur gehörten, nach Baden zu einer Konferenz ein, wo das Verhältnis zwischen Kirche und Staat neu geregelt werden sollte. Von liberaler Seite wurde unter anderem gefordert, dass dem Staat die Aufsicht über die theologische Ausbildung und über die Priester und Ordensleute zukomme. Die Besteuerung der Klöster und die Genehmigung von konfessionellen Mischehen wurden ebenfalls eingeklagt. Die an der Konferenz verabschiedeten 14 Badener Artikel (1834),<sup>27</sup> die in den Kantonen Luzern, St. Gallen, Thurgau, Aargau, Basel-Landschaft und Zürich umgesetzt wurden, lösten in der katholischen Schweiz heftigen Widerstand aus. Der Streit zwischen liberal-radikalen und katholischen Kreisen eskalierte in der Aufhebung der Klöster im Kanton Aargau. Augustin Keller (1805–1883), radikaler Katholik und Mitglied des Grossen Rates, forderte 1841 die Aufhebung aller aargauischen Klöster und begründete diese Forderung mit der Fortschrittsfeindlichkeit

24 Staatsverfassung Luzern 1841, Art. 4, [www.verfassungen.ch/luzern/verf41-i.htm](http://www.verfassungen.ch/luzern/verf41-i.htm) (31. 10. 2024).

25 Vischer/Schenker/Dellsperger 1994, S. 223.

26 Ebd., S. 224.

27 In den Badener Artikeln wurde der staatliche Einfluss auf bis anhin kirchliche Angelegenheiten formuliert, wie zum Beispiel Kontrolle über die Priesterseminare, Besteuerung der Klöster, Zulassung konfessionell gemischter Ehen usw. (Genoud 2011).

der Kirche. Obwohl die Tagsatzung<sup>28</sup> diesen Entscheid als verfassungswidrig erklärte, wurden im Kanton Aargau in der Folge einzig die Frauenklöster wiederhergestellt. Damit gab sich die Tagsatzung zufrieden, nicht jedoch das konservative Lager katholischer und protestantischer Provenienz.

Der Jesuitenorden,<sup>29</sup> eine katholische Ordensgemeinschaft für Männer mit bedeutenden Bildungseinrichtungen weltweit, war schon 1773 durch Papst Clemens XIV. aufgehoben worden. 1814 wurde der Orden durch Papst Pius VII. (1742–1823) wiederhergestellt, und die Jesuiten übernahmen noch im gleichen Jahr in der Schweiz wieder ihre alten Niederlassungen, so zum Beispiel in Brig, Sitten, später Fribourg. Trotz des Verbots von Männerklöstern auf Schweizer Boden kehrten 1845 auf Betreiben der Luzerner Regierung die Jesuiten nach Luzern zurück, wo sie ihre pädagogischen Tätigkeiten wieder aufnahmen. Die radikalliberalen Kräfte organisierten daraufhin Freischarenzüge gegen Luzern. Die katholischen Kantone sahen in diesem Verhalten den endgültigen Beweis, dass ihnen ein radikales Regime aufgezwungen werde sollte. Zur Verteidigung ihrer Souveränität schlossen sie sich zum sogenannten Sonderbund zusammen.<sup>30</sup> Im Sommer 1847 stimmte die Tagsatzung der gewaltsamen Auflösung des Sonderbundes zu, der gegen den Bundesvertrag versties. Die gewalttätigen Auseinandersetzungen nahmen bürgerkriegsähnliche Ausmasse an.<sup>31</sup>

Der nach dieser Krise 1848 gegründete Bundesstaat basierte auf einer demokratischen Grundordnung, auf dem Subsidiaritätsprinzip und sah bei gleichzeitiger Wahrung des Föderalismusprinzips eine Aufgabenteilung zwischen Kantonen und Bund vor. In schulischen Fragen blieben die Kantone weiterhin souverän.<sup>32</sup> Die Gelingenbedingungen der Schweizer «Willensnation»<sup>33</sup> waren

28 Die Tagsatzung setzte sich bis 1848 aus den bevollmächtigten Boten der eidgenössischen Orte zusammen, die gemeinsame Geschäfte berieten (Würgler 2012).

29 Bischof 2007; 1848 wurde in der Bundesverfassung ein Jesuitenverbot festgeschrieben.

30 Dem Sonderbund gehörten an: Luzern, Uri, Schwyz, Obwalden, Zug, Freiburg und Valais (Vischer/Schenker/Dellsperger 1994, S. 227).

31 Roca 2011; zu erwähnen ist das bereits in der Alten Eidgenossenschaft bestehende, labile Gleichgewicht zwischen katholischen und protestantischen Kantonen. Trotz konfessioneller Konflikte, die sich zwischen 1529 und 1712 in vier Religionskriegen entluden, überdauerten jeweils Versuche zur Verständigung und zur friedlichen Koexistenz (Linder 2012, S. 30).

32 Criblez 2008.

33 Als Willensnation wird die Schweiz bezeichnet, weil die ansässigen Bürgerinnen und Bürger trotz kultureller, ethnischer, konfessioneller Vielfalt etc. eine gewollte Gemeinschaft bilden: «Eine Nation ist eine Seele, ein geistiges Prinzip. Zwei Dinge, die in Wahrheit nur eins sind, machen diese Seele, dieses geistige Prinzip aus. Eines davon gehört der Vergangenheit an, das andere der Gegenwart. Das eine ist der gemeinsame Besitz eines reichen Erbes an Erinnerungen, das andere ist das gegenwärtige Einvernehmen, der Wunsch zusammenzuleben, der Wille, das Erbe hochzuhalten, welches man ungeteilt empfangen hat.» (Renan 1882/1993, S. 308) Andere Nationentypen sind die Staats- oder Kulturnation.

vielschichtig und umfassten ökonomische oder aussenpolitische Aspekte. Bedeutend war ferner der Minderheitenschutz in konfessioneller, sprachlicher oder kultureller Hinsicht, der durch eine Kombination von Demokratie- und Föderalismusprinzip gewährleistet wurde.<sup>34</sup>

## 2 Katholische Bildung in der Hand von Ordensgemeinschaften

Beinahe das gesamte mittlere und höhere Bildungswesen in den katholischen Orten war durch die Jesuiten aufgebaut und unterhalten worden.<sup>35</sup> Der Ausgang des Sonderbundskriegs 1847, der zur erneuten Ausweisung der Jesuiten führte, hatte für das höhere Bildungswesen in den katholischen Gebieten weitreichende Folgen. Es waren die Benediktiner und Kapuziner, die die Lücken schlossen. Sie übernahmen in der katholischen Schweiz das Mittelschulwesen und bauten es weiter aus. Die Stiftsschulen in Engelberg und Einsiedeln wurden erweitert oder es wurden neue Internate eröffnet. Der Kapuziner Pater Theodosius Florentini (1808–1865) gründete 1856 ein Kollegium in Schwyz. Das vormalige Jesuitenkollegium St. Michael in Freiburg wurde zur «grössten katholischen Mittelschule der Schweiz ausgebaut».<sup>36</sup> Den in der Regenerationszeit gegründeten Universitäten in Zürich und Bern konnten die katholischen Orte zunächst nichts entgegensetzen, womit sich in Bildungsfragen der Vorsprung der reformierten Schweiz – zumindest in den Augen der Katholiken – zunehmend vergrösserte.<sup>37</sup>

Die politische Niederlage 1847 isolierte die katholische Schweiz für Jahrzehnte. Im Anschluss an die Wirren des Sonderbundskriegs kapselten sich die konservativen Katholiken mehr und mehr vom gesamtschweizerischen Leben ab und zogen sich in die katholischen Stammlande zurück.<sup>38</sup> Hier waren es vor allem Frauen, die sich aktiv in der Bildung engagierten.

34 Linder 2012, S. 32–38.

35 Die katholischen Orte reagierten mit der Gründung von Jesuitenkollegs, so in Luzern (1574/77), Freiburg (1580/82) oder Pruntrut (1592), auf die Gründung von Hohen Schulen in den protestantischen Orten der Schweiz, so in Zürich (1525), Bern (1528), Lausanne (1537) oder Genf (1559) (Altermatt 2009, S. 76).

36 Vischer/Schenker/Dellsperger 1994, S. 251.

37 Die Gründung einer katholischen Universität in Freiburg im Üechtland erfolgte erst 1889.

38 Dabei spielten katholische Vereine, wie zum Beispiel der Schweizerische Studentenverein (gegr. 1841), der Verein katholischer Eidgenossen (gegr. 1842) oder der Schweizerische Katholikenverein (gegr. 1845) eine tragende Rolle (Altermatt 1972).

### **Lehrschwestern beteiligen sich am Aufbau einer katholischen Bildungslandschaft**

Die Kongregationen von Baldegg (1830), Menzingen (1844), Ingenbohl (1856) und Heiligkreuz Cham (1862) trugen zum Aufschwung des Bildungswesens in den katholischen Kantonen wesentlich bei, indem sie Lehrschwestern ausbildeten, die in den Gemeinden als (unentgeltlich arbeitende) Lehrerinnen wirkten. Darüber hinaus gründeten diese Kongregationen vor allem in ländlichen Gemeinden neue Schulen, da katholische Kreise den Zustand der Schule teilweise als mangelhaft bezeichneten. Ursache hierfür war, so Pater Florentini, der Ausschluss der katholischen Geistlichen aus dem öffentlichen Bildungswesen. In seinen Augen war die Schule eine «Pflanzstätte, aus welcher entweder religiöse, sittliche, für das häusliche und bürgerliche Leben zweckmässig gebildete, oder aber gleichgültige, hochmütige, ungezogene Knaben und Mädchen hervorgehen».<sup>39</sup> Nach Florentini sollte die Schule wesentlich religiös sein, nur so erfülle sie ihren Zweck. Um das Schulwesen zu verbessern, gründete Florentini daher 1844 das Institut der Lehrschwestern zum Heiligen Kreuz in Menzingen. Hier wurden Lehrschwestern zu christlichen Lehrerinnen ausgebildet, die vorzugsweise in der Innerschweiz, in Graubünden, St. Gallen und Freiburg wirkten. Die Nachfrage nach den Lehrschwestern aus Menzingen war teilweise so gross, dass – in den Augen der Mutter Oberin – die Ausbildung der Lehrschwestern darunter litt, denn: Nach kurzer Ausbildungszeit wurden ihnen bereits Schulen anvertraut, um der Nachfrage nach christlichen Lehrerinnen zu genügen.<sup>40</sup> Neben ländlichen Gemeindeschulen gründeten die Menzinger Lehrschwestern auch höhere Schulen für Mädchen, Kindergärten sowie Arbeits- und Hauswirtschaftsschulen.

### **Die Lehrschwesternfrage im Berner Jura**

Die Ereignisse rund um den Sonderbund und die Bundesstaatsgründung führten zu innerkonfessionellen Differenzen zwischen liberalen und konservativen Katholiken. Letztere orientierten sich zunehmend ultramontan,<sup>41</sup> was zu Konflikten namentlich mit freisinnig-radikalen Kantonsregierungen führte. So beispielsweise im Kanton Bern, der sich gegen die Lehrtätigkeit katholischer Ordensschwestern im Jura aussprach und entsprechende gesetzliche Bestimmungen erliess. Die Konfrontation auf Volksschulebene im Hinblick

<sup>39</sup> Florentini 1911, S. 147.

<sup>40</sup> Crotti 2005, S. 192.

<sup>41</sup> «Ultramontanismus» bezeichnet eine zu keinen Konzessionen bereite Orientierung, bei der die Kirche absolutistisch und zentralistisch auf Rom und den Papst (lat. *ultra montes*, i. e. jenseits der Berge oder der Alpen), auf Scholastik und Gegenreformation ausgerichtet ist und sich in aggressiver Manier der Moderne und allfälligen Öffnungstendenzen verschliesst (Nipperdey 1990, S. 428).

auf die Wirksamkeit von Lehrschwestern im Jura erscheint rückblickend als «unprovoked Auftakt zum Kulturkampf».<sup>42</sup> Der bernische Erziehungsdirektor Johann Jakob Kummer (1828–1913), vormalig reformierter Pfarrer in Huttwil, warf die Frage auf, ob Angehörige religiöser Gemeinschaften an den öffentlichen Schulen unterrichten dürfen. Mit dieser Frage reihte sich Kummer in eine Debatte ein, die bereits in den Jahren zuvor geführt worden war. So sah die bernische Kantonsverfassung von 1846 vor, dass Angehörige religiöser Korporationen, Orden oder Gesellschaften auf bernischem Staatsgebiet nur mit Einwilligung des Grossen Rates unterrichten durften.<sup>43</sup>

Die seit dem 17. Jahrhundert in jurassischen Schulen engagierten Lehrschwestern, namentlich Ursulinen,<sup>44</sup> genossen in der katholischen Bevölkerung hohes Ansehen, während sie den Radikalen in Bern ein Dorn im Auge waren. Gleichwohl konnte die radikale Regierung die Lehrschwestern nicht einfach ohne Folgen aus dem öffentlichen Schulwesen entlassen, zumal es an weltlichen Lehrpersonen fehlte. So behalfen sich die Radikalen in den 1840er-Jahren mit der Bestimmung, dass das Engagement der Lehrschwestern bewilligungspflichtig sei. Als 1848 das Erziehungsdepartement anordnete, alle provisorisch besetzten Schulstellen neu auszuschreiben, richtete sich diese Bestimmung gegen die Lehrschwestern, die als unpatentierte Lehrpersonen amtierten. Mit diesem Schritt wurden die Lehrschwestern abhängig von der Bewilligungsvergabe der Behörde. Als in der Gemeinde Saignelégier im Herbst 1848 zwei weltliche Lehrerinnen die Ursulinen ablösen sollten, wurden sie von der Bevölkerung vertrieben.<sup>45</sup> Der Erziehungsdirektor, der dies nicht tolerierte, verwies in der Folge die Lehrschwestern ohne Ausweisschriften aus dem Kanton. Dieser Entscheid führte im katholischen Teil des Kantons Bern zu Protesten, doch erst der Machtwechsel der Regierung in Bern 1850, zugunsten der Konservativen, führte zur Aufhebung des Wegweisungsdekretes und zur Rückkehr der Ursulinen. Die neuen konservativen Politiker ihrerseits hoben im Gegenzug umgehend das staatliche Lehrerinnenseminar in Delémont auf, sodass den zurückkehrenden Lehrschwestern keine Konkurrenz erwuchs.<sup>46</sup>

Die Lehrschwesternfrage wurde in den folgenden Jahren immer wieder auf die politische Agenda gesetzt. 1867 wurde im Berner Grossen Rat die Frage diskutiert, inwieweit Angehörige religiöser Orden in öffentlichen Schulen

42 Stalder 1996, S. 206.

43 Staatsverfassung Bern 1846, § 81/82.

44 1619 wurde in Pruntrut eine Klostersgemeinschaft aufgebaut, es folgten 1634 Freiburg, 1659 Luzern, 1661 Brig, 1698 Delsberg und 1884 Sitten. Die Ursulinen boten Mädchen unentgeltlichen Unterricht an (o. A. 2012).

45 Dancourt 1928, S. 56.

46 Crotti 2005, S. 314.

unterrichten dürfen.<sup>47</sup> Die Politiker bejahten den Einsatz von katholischen Lehrerinnen im Staatsdienst, sofern sie nicht durch ein Gelübde an die Kirche gebunden waren. Vernunft, Freiheit und individuelle Unabhängigkeit als Bildungsziel standen – so die Auffassung radikaler Politiker – im Kontrast zum gelebten Leben der Lehrschwwestern. Die Gesetzesvorlage wurde angenommen und in der Folge durften im Kanton Bern nur noch Lehrerinnen amten, die ein Lehrdiplom vorweisen konnten und keinem religiösen Orden angehörten.

### 3 Die Totalrevision der Bundesverfassung 1874 im Zenit des Kulturkampfes

Auch wenn nach erfolgter Bundesstaatsgründung die Waffen zwischen den konfessionellen Lagern ruhten, blieben die Fronten bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts verhärtet. Die Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche sowie die staatlichen Modernisierungsbestrebungen kumulierten im Kulturkampf. Die andauernden konfessionellen Spannungen erreichten in der Schweiz (und in Europa) während der 1870er-Jahre ihren Höhepunkt. Zur offenen Auseinandersetzung im ganzen Gebiet der Schweiz kam es vor allem anlässlich der Proklamation des päpstlichen Unfehlbarkeitsdogmas im Rahmen des Ersten Vatikanischen Konzils (1869–1870) in Rom. Das Konzil lehnte «die Säkularisierung, den wissenschaftlich-technischen Fortschritt sowie die Trennung von Kirche und Staat» ab und versuchte, «die Stellung des Papstes als verbindliche Autorität in allen Lebensbereichen auszubauen».<sup>48</sup> Der Klerus war in dieser Frage geteilt, doch setzten sich am Konzil die befürwortenden Stimmen durch, sodass im Juli 1870 das Unfehlbarkeitsdogma bestätigt wurde. Es besagte, dass die Entscheidungen des Papstes in Glaubens- und Sittenfrage unfehlbar seien, da er als Lehrer aller Christen amte. Die in der Schweiz zur gleichen Zeit anstehende Revision der Bundesverfassung, die die Zivilgesetzgebung, das Eherecht und eine massvolle Zentralisierung anstrebte, gewann vor diesem Hintergrund eine neue Dynamik.<sup>49</sup>

#### ***Der Bildungsartikel in der revidierten Bundesverfassung von 1874***

Ein erster Entwurf zu einer Totalrevision der Bundesverfassung wurde 1872 vom Volk verworfen, ein zweiter im April 1874 von Ständen und Volk angenommen. Zum ersten Mal garantierte die revidierte Bundesverfassung die

47 Gesetzesentwurf 1867.

48 Linder 2012, S. 40.

49 Stalder 1996, S. 242.

Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 49). Die vermehrt wahrnehmbare antikatholische Grundstimmung im Lande widerspiegelte sich jedoch in einigen Artikeln, so beispielsweise in Einschränkungen der Glaubens- und Gewissensfreiheit, im Verbot jeder Tätigkeit des Jesuitenordens in Kirche und Schule oder der politischen Partizipation von Pfarrern (Art. 51/75). Zugleich wurden mit dem Bildungsartikel (Art. 27) die Befugnisse des Bundes in Bezug auf die Volksschule erweitert.<sup>50</sup>

Bereits bei der angestrebten Revision von 1872 erklärte der Nationalrat aufgrund verschiedener Eingaben die Volksschule zum Gegenstand bundesbehördlicher Regulierungsbemühungen. In dieser Frage standen sich verschiedene Lager gegenüber. Einerseits katholisch- und protestantisch-konservative Gruppierungen, die in Schulfragen am positiven christlichen Glauben festhielten, andererseits liberal-radikale Kreise, die für einen konfessionslosen Unterricht eintraten, und schliesslich als dritte Stimme die Gemässigten, die «eine Vergewaltigung der Konservativen durch die Liberal-Radikalen und einen kaum mehr heilbaren Riss verhüten» wollten.<sup>51</sup> Während die von Volk und Ständen zurückgewiesene Revision der Bundesverfassung von 1872 zentrale Aspekte nicht thematisierte, unter anderem Fragen der religiösen Bildung, wurde im Zuge der kulturkampfbedingten Zuspitzung des Ringens um die Verfassung die antikatholische Stossrichtung verschärft. Zur Abstimmung kam 1874 schliesslich der sogenannten Bildungsartikel (Art. 27) mit folgenden Regelungsprinzipien für den Primarunterricht: «Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nöthigen Verfügungen treffen.»

Katholische Kreise der deutsch- und französischsprachigen Schweiz befürchteten nach Annahme der neuen Verfassung zunehmend zentralisierende Regelungen in Bildungsfragen und eine Marginalisierung der Kirche in schulischen Angelegenheiten. Es stellte sich die Frage, wie die Kantone ihrem verfassungsmässigen Auftrag für einen obligatorischen, unentgeltlichen, «genügenden» und unter staatlicher Leitung stehenden Primarunterricht nachkommen sollten. Namentlich der «genügende» Unterricht beschäftigte den Bundesrat, der in der Folge auf die Kantone Druck ausübte und hierfür zwei Strategien entwickelte.

50 Criblez/Huber 2008.

51 Mösch 1962, S. 11.

Die eine Strategie versuchte, durch die Einrichtung der Stelle eines eidgenössischen Schulsekretärs direkt in die kantonale Bildungspolitik einzugreifen. Der vom Bundesrat geplante Schulsekretär sollte Klarheit schaffen in Bezug auf diverse Widersprüche zwischen kantonalen oder lokalen Regelungen und den Bestimmungen von Artikel 27 der Bundesverfassung.<sup>52</sup> Die zweite Strategie wirkte indirekt über die Resultate der Pädagogischen Rekrutenprüfungen.<sup>53</sup> Diese Resultate wurden schweizweit publiziert, womit der Wettbewerb zwischen den Kantonen geschürt wurde, denn kein Kanton wollte sich in den hintersten Rängen dieser Erhebungen wiederfinden. Während die Einführung eines eidgenössischen Schulsekretärs 1882 im sogenannten Schulvogt-Referendum am Widerstand protestantisch- und katholisch-konservativer beziehungsweise föderalistischer Kreise scheiterte und somit die kantonalen Bildungssysteme auf lange Sicht dem bundesbehördlichen Zugriff entzogen wurden, gewannen die Pädagogischen Rekrutenprüfungen als Steuerungsinstrument in eidgenössischer Hand zunehmend an Bedeutung.<sup>54</sup> Die Ergebnisse dieser Prüfungen wurden im Sinne eines Bildungsmonitorings ausgelegt und schweizweit in Rangordnungen publiziert. Bis zur Jahrhundertwende wurden die mehrheitlich schlechten Ergebnisse der Rekruten – vor allem die Rekruten aus der katholischen Schweiz zeigten ungenügende Leistungen – zum Anlass genommen, kantonale Schulsysteme zu kritisieren. Dadurch gerieten die kantonalen Bildungsbehörden unter Handlungs- und Reformdruck.

Rückblickend darf die Totalrevision der Bundesverfassung von 1874 – und für den Bildungsbereich insbesondere das darauf folgende Schulvogt-Referendum 1882 zur Bestätigung des Bildungsföderalismus – als Wendepunkt der kulturkämpferischen Auseinandersetzung in der Schweiz bezeichnet werden. Die Situation kühlte sich in den Folgejahren merklich ab. Die tiefen Wunden, die der Kulturkampf besonders auf katholischer Seite hinterliess, waren bis weit ins 20. Jahrhundert aber immer wieder wahrnehmbar, zum Beispiel bei ethischen oder die Kirchenordnung betreffenden Fragen.<sup>55</sup>

### ***Bestätigung des Bildungsföderalismus: katholische Bildungslandschaften***

Nach den diskriminierenden Verfassungsbestimmungen, die die freisinnige Mehrheit 1874 in der Bundesverfassung durchsetzen konnte,<sup>56</sup> verstärkte sich die Rückzugshaltung der Katholiken hin zur Segregation und zur Bildung

52 Criblez/Huber 2008.

53 Crotti 2008.

54 Siehe den Beitrag von Karin Manz und Ingrid Brühwiler in diesem Band.

55 Linder/Zürcher/Bolliger 2008.

56 Anzuführen sind in diesem Zusammenhang das Jesuiten- und Klosterverbot sowie der sogenannte Bistumsartikel. Dieser sah vor, dass Bistümer nur mit Genehmigung des Bundes errichtet werden dürfen.

einer «katholischen Sondergesellschaft».<sup>57</sup> Die katholischen Kantone begannen ihr konfessionelles Erziehungswesen sukzessive auszubauen, und gründeten 1889 eine katholische Hochschule, die Universität Freiburg.<sup>58</sup> Damit wurde ein Gegengewicht geschaffen zu den sechs evangelisch-reformierten Fakultäten an Schweizer Universitäten und zur 1874 gegründeten theologischen Fakultät für Christkatholiken an der Universität Bern.

Die Jahre nach der Totalrevision der Bundesverfassung waren aber auch geprägt von Reintegrationsbemühungen der Katholiken sowohl auf politischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Nach der Bundesstaatsgründung bildeten die Katholisch-Konservativen noch eine Minderheit im Parlament, und der Freisinn besetzte über Jahrzehnte alle Bundesratssitze. Die Wahl von Josef Zemp (1834–1908) zum ersten katholisch-konservativen Bundesrat 1891 ist Ausdruck einer Wende und der Beginn einer allmählichen Aussöhnung zwischen den konfessionellen Lagern. Auch die Einführung des Referendumsrechts 1874 brachte eine neue Dynamik ins politische System: «Die Demokraten innerhalb des Freisinns sind sich 1874 wohl nicht bewusst, welch effizientes Instrument sie der Opposition mit dem Referendum in die Hand geben.»<sup>59</sup> Der Freisinn war folglich auf die Unterstützung der Konservativen angewiesen, wollte er nicht riskieren, bei kritischen Vorlagen eine Niederlage zu riskieren. Die Katholisch-Konservativen nutzten das Instrument des Referendums erfolgreich zur Opposition.

Schliesslich wurde im Nationalrat 1918 das Proporzwahlssystem eingeführt. «Die Integration der Katholiken vollzog sich damit über politischen Machtgewinn, genauer: über die Teilnahme an der Macht in der Gesetzgebung, in der Regierung und später in den Spitzenpositionen in der Verwaltung.»<sup>60</sup> Begleitet und unterstützt wurde dieser Entspannungsprozess von gesellschaftlichen Entwicklungen, die der Segmentierung zwischen Protestanten und Katholiken entgegenwirkte, so zum Beispiel die Migration über konfessionelle Grenzen hinweg oder die Verbreitung von Mischehen. Dies beförderte zunehmend eine konfessionelle Toleranz. Die Jahrzehnte nach dem Kulturkampf waren auch geprägt von wirtschaftlich-sozialen Problemen, die gegenüber ideologisch-weltanschaulichen Konflikten an Bedeutung gewannen. Die von der Industrialisierung nur schwach betroffenen ländlichen Gebiete der katholischen Schweiz wurden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu Auswanderungsregionen, zugleich nahm der Anteil der katholischen Bevölkerung

57 Altermatt 1989.

58 Linder 2012, S. 42.

59 Linder/Zürcher/Bolliger 2008, S. 76.

60 Linder 2012, S. 39.

durch die einsetzende Migrationsbewegung aus Italien, später Portugal, in der Schweiz zu.

Der konfessionelle Annäherungsprozess verlief nicht durchwegs geradlinig und drohte, sich hie und da zu erhitzen. Davon zeugt unter anderem die Motion des freisinnigen Stände- und Regierungsrats Oskar Wettstein (1866–1952) aus dem Jahr 1915. Darin wurde der Bundesrat «eingeladen, die Frage zu prüfen, und darüber Bericht einzubringen, in welcher Weise der Bund die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung der schweizerischen Jugend fördern könnte». <sup>61</sup> Diese Eingabe wurde von Bundesrat Felix Calonder (1863–1952) weiterbearbeitet und entwickelte sich so zum «Programm Wettstein-Calonder», später zum Programm zur «Nationalen Erziehung» (1914–1924). <sup>62</sup> Wettstein versicherte zwar, dass es nicht seine Absicht sei, in die kantonale Schulhoheit einzugreifen oder den konfessionellen Charakter von Volks- und Mittelschulen gewisser Kantone zu bekämpfen. Parallel dazu forderte allerdings die liberal-radikale Partei die Förderung der staatsbürgerlichen Erziehung durch den Bund.

Besonders in katholischen Kreisen wurde das Programm als Übergriff auf die kantonale Souveränität interpretiert, denn die Katholiken befürchteten, dass Moralunterricht den Religionsunterricht ersetzen solle, teilweise wurde gar der Untergang konfessioneller Volks- und Mittelschulen prophezeit. Konservativ-konfessionelle Gruppierungen lehnten daher einen staatsbürgerlichen, politischen Unterricht ab: Schülerinnen und Schüler sollten nicht im Sinne einer liberalen Staatsauffassung erzogen werden, sondern einen vaterländischen Unterricht erhalten, der auf religiöser Erziehung basierte. <sup>63</sup> Vor allem konfessionelle Kreise beschworen erneut das Bild des «Schulvogtes» herauf und interpretierten die Motion als eine vom «schweizerischen Radikalismus eingeleitete Bewegung» <sup>64</sup> mit dem Ziel einer radikalen Bundesgewalt. Die erwartete Opposition im Parlament seitens des katholischen Lagers vorwegnehmend, strich der Bundesrat das Begehren 1924 von der Pendenzenliste.

Die «konfessionell neutrale» Schule des ersten Bildungsartikels zur Volksschule war lange Zeit nichts mehr als eine rhetorische Formel. Wesentlich für die Konflikte zwischen katholischer Kirche und liberalem Staat der letzten zweihundert Jahre war das Selbstverständnis Ersterer. Anders als die reformierte Kirche sah sich die katholische Kirche nicht als Organ des Staates mit geistlichen Staatsdienern, sondern als eine vom Staat rechtlich getrennte Organisation, die nur dem Papst untergeordnet war. Dies machte die Umsetzung staatlicher Säkularisierungsbegehren für katholische Kantone weitaus schwieriger.

61 Botschaft des Bundesrates 1917, S. 749.

62 Giudici/Manz 2018.

63 Kost 1978.

64 Beck 1918, S. 119.

## 4 Verschiebungen im Verhältnis von Kirche, Staat und Bildung

### *Ziele des Religionsunterrichts in der Volksschule*

Die Landschulordnungen aus dem 18. Jahrhundert formulierten den Zweck, über religiöse Bildung Schülerinnen und Schüler zu einem sittlichen Lebenswandel anzuhalten. Das Auswendiglernen von zentralen Glaubenssätzen stand dabei im Zentrum des Unterrichts.<sup>65</sup> In der «modernen» Volksschule seit den 1830er-Jahren stand als Bildungsziel der Mensch im Vordergrund, an zweiter Stelle der Christ und schliesslich der Bürger; dies verdeutlicht beispielsweise das erste Primarschulgesetz des Kantons Bern (1835). Die neue Ausrichtung der Bildung auf Wissen und Fertigkeiten geschah nicht widerspruchsfrei, «und gar Viele meinen, es sollte gehen wie zu Aettis und Grossättis Zeiten. Da habe man noch Religion gelehrt, jetzt aber habe man nichts mehr auf Religion. Schreiben und Rechnen, und überhaupt die Weltsachen werden allem vorgezogen. So könne es nicht lange gehen, Gott müsse die Welt strafen.»<sup>66</sup> Den meisten Kantonen war auf Ebene der Lehrpläne eine Konkretisierung und Ausweitung der Lehrinhalte sowie ein (zeitlicher) Abbau der religiösen Bildung wichtig. Diese Umgestaltungen fielen in den verschiedenen Kantonen unterschiedlich markant aus.

Nachdem die Bundesverfassung von 1874 allen Schülerinnen und Schülern den Besuch der Schule ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit garantierte, musste der Religionsunterricht neu ausgestaltet werden, doch nach wie vor gehörte der Religionsunterricht zum Fächerkanon der Volksschule.<sup>67</sup> Der Charakter religiöser Bildung und besonders die künftige Ausgestaltung des Religionsunterrichts wurden in Lehrerzeitungen liberalen Kolorits regelmässig diskutiert. Waren es zunächst Unklarheiten in Bezug auf die religiöse Bildung im Allgemeinen – Religion als fakultatives oder weiterhin obligatorisches Fach –, die die Diskussion bestimmten, gelangten zunehmend Aspekte einer Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts in den Blick. Der Ruf nach ergänzenden oder ersetzenden Optionen für den Religionsunterricht (zum Beispiel Moralunterricht) war in freidenkerischen Kreisen am lautesten, liess sich aber auch im grössten Publikationsorgan der Lehrerschaft der deutschsprachigen Schweiz, der «Schweizerischen Lehrerzeitung», finden.

Der Diskurs um das Verhältnis von Kirche und Schule lässt sich an der Frage des konfessionslosen Religionsunterrichts in der Volksschule exemplarisch

65 Berner 2010; Kellerhals 2010; De Vincenti 2015; vgl. auch den Beitrag von Rebekka Horlacher in diesem Band.

66 Berner Schul-Zeitung 1844, S. 5; zitiert nach Kellerhals 2010, S. 55.

67 Rota/Müller/Galetta 2016.

nachzeichnen. Zwei unterschiedliche Lösungswege kristallisierten sich heraus: zum einen ein konfessionsloser Religionsunterricht, zum anderen ein konfessionsfreier Sittenunterricht. Emanuel Martig (1839–1906), Seminar- und Direktor im Kanton Bern, trat für einen konfessionslosen Religionsunterricht ein, «an welchem Kinder verschiedener Confessionen ohne Anstoss theilnehmen können; welcher demgemäss die noch streitigen Punkte möglichst wenig berührt und sich vielmehr auf das beschränkt, was allgemein anerkannt ist und bei allen Kindern einen wohlthätigen Einfluss auf die Entwicklung des sittlich-religiösen Lebens auszuüben vermag».<sup>68</sup>

Demgegenüber vertrat Friedrich Mayer (1816–1881), Zürcher Erziehungsrat und Mitredaktor der «Schweizerischen Lehrerzeitung», einen konfessionsfreien Sittenunterricht:<sup>69</sup> Die Tugend- und Moralvorstellungen sollten nicht mehr über den Religionsunterricht, sondern über Geschichte, Staats-, Verfassungs-, Rechts- und Wirtschaftskunde vermittelt werden.<sup>70</sup> Selbstredend wurden beide Ausrichtungen von konservativ-kirchlicher Seite vehement kritisiert. Die Diskussionen um einen konfessionslosen Religionsunterricht versandeten nach dem Kulturkampf, während der konfessionslose Tugend- und Moralunterricht seinen Siegeszug antrat und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Kontext von Generalstreik, Wirtschaftskrise und Weltkriegen zentrale Bedeutung gewann.

### **Lehrpläne**

Auch den Lehrplänen kann eine Bedeutungsverschiebung im Religionsunterricht entnommen werden. Die zunehmende Liberalisierung der Schule im 19. Jahrhundert sprach der religiösen Bildung das Primat innerhalb des schulischen Wissens ab, machte Religion zu einem Fach unter anderen und führte darauf zu einer numerischen Reduktion des Religionsunterrichts in den Lektionentafeln. Im mehrheitlich reformierten Kanton Bern beispielsweise wurde der Religionsunterricht als Teil des Lehrplans von Lehrpersonen erteilt; wohingegen im katholischen Luzern die inhaltlichen Bestimmungen zum Unterricht nicht länger im Lehrplan der öffentlichen Volksschule erschienen und der gesamte Unterricht während der regulären Schulzeit der Geistlichkeit überantwortet wurde. Galt der Religionsunterricht anfänglich noch als unbestrittener Teil des Fächerkanons, wurde er im Laufe des 19. Jahrhunderts teilweise entkonfessionalisiert und im Laufe des 20. Jahrhunderts in den meisten Kantonen entweder ersetzt oder um konfessionsneutrale Ele-

68 Martig 1876, S. 3.

69 Katzenstein 2018.

70 Criblez 2018, S. 111.

mente wie Lebenskunde oder Ethik ergänzt oder ganz aus dem Curriculum der öffentlichen Schule gestrichen und den Kirchen überantwortet.

Die markantesten Entwicklungen in Bezug auf den Stellenwert der Religion als Lerngegenstand öffentlicher Schulen wurden nach 1945 sichtbar.<sup>71</sup> Nach einer Phase curricularer Stagnation liessen sich Veränderungen in Bezug auf die (Be-)Deutung der Religion als Unterrichtsfach feststellen. Religion wurde bildungspolitisch als zentrales Instrument des Kulturverständnisses umgedeutet und entwickelte sich seit den 1970er-Jahren zu einer substanziellen Ressource für die eigene Lebensgestaltung.<sup>72</sup> Am deutlichsten zeigte sich diese Umdeutung hin zu einem interreligiösen Unterricht in den Lehrplänen Ende des 20. Jahrhunderts, indem das konfessionsneutrale Schulfach Religion mit Lebenskunde oder Ethik verknüpft wurde und auf *learning about religion* fokussierte.

### **Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Neben den im 19. Jahrhundert gegründeten liberalen, staatlichen Seminaren gab es in der gesamten Schweiz konfessionell gebundene Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die in privater Trägerschaft gegründet worden waren. Sowohl pietistische<sup>73</sup> wie katholische Kreise bildeten ihren eigenen Lehrkörper aus: zum Beispiel Schiers Graubünden 1837, Muristalden Bern 1855, Unterstrass Zürich 1869, St. Michael Zug 1880. Angehende Lehrerinnen wurden einerseits in Lehrschwesterninstituten (zum Beispiel Lehrerinnenseminar Bernarda Menzingen Zug 1850, Lehrerinnenseminar Theresianum Schwyz 1860) oder in privaten Töchterschulen ausgebildet (Neue Mädchenschule Bern 1853, Töchterschule Zürich 1875).<sup>74</sup> Diesen Institutionen war gemeinsam, dass die Konfession eine zentrale Rolle spielte. Die Gründungen waren teilweise das Resultat eines konfessionellen Konfliktes, oder die Institutionen wurden als Gegengewicht zu staatlichen Seminaren ins Leben gerufen. Der Gründung der Neuen Mädchenschule in der Stadt Bern ging beispielsweise eine Auseinandersetzung um die Besetzung der Reli-

71 Neben der Personalabsorption durch den Aktivdienst lag das Hauptaugenmerk der politischen Geschäfte dieser Zeiten nicht im Bildungsbereich. Diesem «Moratorium» ist es vermutlich auch zu verdanken, dass der Weg für eine positive, pluri religiöse Umdeutung des Faches geebnet wurde.

72 Rota/Müller 2015; Müller/Rota 2017.

73 Der Pietismus, im 19. Jahrhundert auch als Erweckungslehre bekannt, stellt eine Strömung innerhalb des reformierten Glaubensbekenntnisses dar, in der das fromme Subjekt und die persönliche Beziehung des Gläubigen zu Gott im Zentrum steht.

74 Vgl. die Beiträge von Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez und Valérie Lussi Borer sowie von Karin Manz und Claudia Crotti in diesem Band.

gionslehrerstelle mit Eduard von Wattenwyl-Wild (1815–1890)<sup>75</sup> an der Einwohner-Mädchenschule voraus. Vor diesem Hintergrund wurde die Neue Mädchenschule geschaffen mit dem Ziel, dass die Kinder «einen guten Religionsunterricht erhalten können».<sup>76</sup> Von Wattenwyl-Wild wurde an der neuen Institution die Religionslehrerstelle überantwortet. Bereits zwei Jahre nach Gründung der Schule wurde eine Fortbildungsklasse für angehende Lehrerinnen eingerichtet, hier sollten christliche Lehrerinnen ausgebildet werden. Ob Lehrschwwestern, christliche Lehrer oder christliche Lehrerinnen, sie alle sollten aktiv an einer christlichen Schule mitwirken als «Bollwerk» gegen die staatliche, liberale, aufgeklärte Schule.<sup>77</sup>

### **Schulaufsicht und Behörden**

Neben dem Religionsunterricht und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung können Verschiebungen im Verhältnis von Kirche, Staat und Bildung auch in Fragen der Schulaufsicht abgelesen werden. Die Aufsicht über die Schulen im Ancien Régime nahmen kirchliche Behörden wahr. Sie wählten die Lehrpersonen oder setzten sie ab. Pfarrer engagierten sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung; in den Kirchen wurden Schülerinnen und Schüler für ihre Leistungen ausgezeichnet oder auch gerügt. Die Schule des Ancien Régime war eine Schule der Kirche.

Die politischen Ereignisse von 1798 und die liberale Bewegung in der Schweiz hob die enge Anbindung der Schule an die Kirche – zumindest im rechtlichen Sinne – auf und übertrug die Verantwortung für das Bildungswesen explizit dem Volk und dem Staat, zum Beispiel im Kanton Bern: «§ 12. Die Sorge für Erziehung und Unterricht ist Pflicht des Volkes und seiner Stellvertreter; Der Staat soll die öffentlichen Schul- und Bildungsanstalten unterstützen und befördern.»<sup>78</sup> Damit war die Frage verbunden, wer die Aufsicht über die Schulen haben sollte; in der Folge wurden dafür neue Ämter geschaffen.<sup>79</sup> In der Regel stand ein Mitglied des Regierungsrats dem Bildungswesen vor. Der Regierungsrat hatte unter anderem die Lehrpersonen, die Gemeinden und deren Schulkommissionen zu beaufsichtigen; daneben verantwortete er die finanziellen Aufwände für das Bildungswesen. Das Erziehungsdepartement

75 Im Kanton Bern war von Wattenwyl-Wild kein Unbekannter, hatte er sich doch in den 1840er-Jahren im sogenannten Zellerhandel engagiert. Gegen seine Wahl sprach sich ein Teil der Väter der Schülerinnen der Einwohnermädchenschule aus. Diesen Entscheidung unterstützte die Erziehungsdirektion, die von Wattenwyl-Wild abberief.

76 Dumermuth 1901, S. 21; auch Kellerhals 2018.

77 Criblez 2000, S. 306–310.

78 Verfassung Bern 1831.

79 Rothen 2015; vgl. den Beitrag von Marianne Helfenberger und Karin Manz in diesem Band.

sollte darüber hinaus «die Aufsicht, Beschützung, Beförderung, Unterstützung und Verwaltung aller Anstalten für die Erziehung und für den öffentlichen Unterricht wahrnehmen».<sup>80</sup>

Ähnlich wie im Kanton Zürich wurde auch im Kanton Bern eine Schulsynode mit «Antrags- und Vorberathungsrecht in Schulsachen»<sup>81</sup> institutionalisiert, denn die Lehrer forderten ein Mitspracherecht. Ihren Expertenstatus in Bildungsfragen brachten die Pädagogen politisch über die Organisationsform der Synode ins Spiel. Aufseiten der Gemeinden als Träger der lokalen Schule wurden Schulkommissionen eingerichtet.<sup>82</sup> Als Verbindungsorgan zwischen Gemeinden und Kantonen fungierten die Schulinspektoren, die 1856 im Kanton Bern mit dem überarbeiteten Primarschulgesetz eingeführt wurden. Die Bedeutung der Pfarrer in Bildungsfragen nahm mit dem Ausbau dieser Ämter laufend ab.

## 5 **Ausblick: Multireligiöse Zusammensetzung als neue Herausforderung für das Schulsystem**

Für den Bundesstaat Schweiz war von zentraler Bedeutung, dass der Föderalismus kantonalen Bedürfnissen Rechnung tragen konnte. Dadurch bestand bei der Umsetzung von nationalen Bestimmungen (zum Beispiel beim Bildungsartikel von 1874, dem die dazugehörige Ausführungsgesetzgebung fehlte) genügend Spielraum für beide prädominanten Konfessionen. Der Bildungsföderalismus liess die katholischen Kantone so ihre eigene Kultur bewahren, sogar dort, wo eigentlich Bundeskompetenzen bestanden: «Noch in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts gab es in einzelnen Kantonen konfessionell getrennte Schulen.»<sup>83</sup> Gleichzeitig stärkte das föderalistische System die kleinen – mehrheitlich katholischen – Kantone im Politikbetrieb der Schweiz.

Für den Annäherungsprozesses zwischen den unterschiedlichen konfessionellen Lagern war das von Papst Johannes XXIII. (1881–1963) zu pastoraler und ökumenischer Erneuerung einberufene Zweite Vatikanische Konzil (1962–1965) von grosser Bedeutung. «Die geschlossene katholische Gesellschaft, die für die Zeit vor dem Konzil kennzeichnend war, ging zu Ende, und es konnte immer weniger von einer festgefühten katholischen Weltan-

80 Rothen 2015, S. 42.

81 Staatsverfassung Bern 1846, § 81.

82 Rothen 2015, S. 110–120.

83 Linder 2012, S. 42.

schauung die Rede sein.»<sup>84</sup> Die Koexistenz der Konfessionen wurde Ende des 20. Jahrhunderts im Zuge der Öffnung der katholischen Kirche insoweit aufgebrochen, als das friedliche Nebeneinander um ein Miteinander ergänzt wurde. Damit gewann die ökumenische Bewegung auch in Bildungsfragen zunehmend an Bedeutung.

Die konfessionelle Konfliktlinie ist bis in die 1970er-Jahre wahrnehmbar; doch ist eine Verlagerung der «Frontlinie» insofern zu bemerken, als Diskussionen über gesellschaftliche Themen wie Schwangerschaftsabbruch oder gleichgeschlechtliche Partnerschaften heute weniger die Konfessionen als primär gläubige Menschen im Allgemeinen mobilisieren. Abgesehen von merklichen Tendenzen zu Kirchenflucht oder spirituellen New-Age-Bewegungen ist es besonders die Migration, die zur Diversifikation der religiösen Bekenntnisse führte. Im 21. Jahrhundert steht die zunehmend multireligiöse Zusammensetzung der schweizerischen Bevölkerung – vor allem seit der Einwanderung muslimischer Kriegsflüchtlinge aus den ehemaligen jugoslawischen Staaten in den 1990er-Jahren – im Fokus der Öffentlichkeit. Heute konzentriert sich die mediale Aufmerksamkeit auf schulische Spannungen religiöser Natur, die durch «Andersgläubigkeit» hervorgerufen werden und die christlich-abendländische Tradition des Landes vermeintlich zu stören drohen – wengleich diese Tradition in der häufig propagierten Homogenität gar nie bestand. Die heutige Situation speziell der muslimischen Schülerinnen und Schüler weist dabei gewisse Parallelen zur Integration der Juden in der schweizerischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts auf. Neben der Diskussion um das Tragen von Kopftüchern an Schulen sind es Gesuche um Dispensation vom obligatorischen Schwimmunterricht, die für Konfliktstoff sorgen und medial aufgeladen werden. Die Relation von Bildung und Religion muss also auch in der Gegenwart immer wieder neu verhandelt werden.

## Quellen

Beck, Joseph: Der neue Schulkampf. Erwägungen zum Programm Wettsein-Calonder. Olten: Walter, 1918.

Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung betreffend die Beteiligung des Bundes an den Bestrebungen für die Förderung der nationalen Erziehung vom 3. Dezember 1917. In: Bundesblatt, 1917, IV, S. 749–764.

Bundesverfassung 1848: Bundesverfassung der schweizerischen Eidgenossenschaft vom 12. September 1848. In: Kölz, Alfred (Hg.): Quellenbuch zur neueren

84 Vischer/Schenker/Dellsperger 1994, S. 289.

- schweizerischen Verfassungsgeschichte. Bd. 1: Vom Ende der Alten Eidgenossenschaft bis 1848. Bern: Stämpfli, 1992, S. 447–481.
- Dancourt, Ernest: Dans nos écoles. De 1815 à nos jours. Porrentruy: Aux Editions Jurassiennes, 1928.
- Dumermuth, Gottfried: Entstehung und Entwicklung der Neuen Mädchenschule in Bern. Denkschrift zu ihrem 50jährigen Jubiläum 1851–1901. Bern: Baumgart, 1901.
- Florentini, Theodosius: Erziehung und Selbsterziehung. Aus seinen Schriften zusammengestellt und herausgegeben von Rufin Steimer. Luzern: Räber, 1911.
- Gesetzesentwurf über Ertheilung von Primarunterricht an den öffentlichen Schulen durch Angehörige religiöser Orden. Erste Lesung. In: Tagblatt des Grossen Rathes des Kantons Bern 1867, S. 396–418.
- Martig, Emanuel: Lehrbuch für den confessionslosen Religionsunterricht in der Volksschule. Bern: Dalp'sche Bundhandlung, 1876.
- Renan, Ernest: Was ist eine Nation? In: Jeismann, Michael; Ritter, Henning (Hg.): Grenzfälle. Über neuen und alten Nationalismus. Leipzig: Reclam, 1993, S. 290–311 (frz. Original: 11. März 1882, Vortrag an der Sorbonne).
- Staatsverfassung Bern: Staatsverfassung des Kantons Bern vom 31. Juli 1846, [www.verfassungen.ch/bern/verf46-1.htm](http://www.verfassungen.ch/bern/verf46-1.htm) (21. 3. 2019).
- Verfassung Bern: Verfassung für die Republik Bern vom 6. Juli 1831, [www.verfassungen.ch/bern/verf31-1.htm](http://www.verfassungen.ch/bern/verf31-1.htm) (21. 3. 2019).

## Literatur

- Altermatt, Urs: Der Weg der Schweizer Katholiken ins Ghetto. Die Entstehungsgeschichte der nationalen Volksorganisationen im Schweizer Katholizismus 1848–1919. Zürich: Benziger, 1972.
- Altermatt, Urs: Katholizismus und Moderne. Zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Schweizer Katholiken im 19. und 20. Jahrhundert. Zürich: Benziger, 1989.
- Altermatt, Urs: Konfession, Nation und Rom. Metamorphosen im schweizerischen und europäischen Katholizismus des 19. und 20. Jahrhunderts. Frauenfeld: Huber, 2009.
- Berner, Esther: Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln: Böhlau, 2010.
- Bischof, Franz Xaver: Kulturkampf. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 7. Basel: Schwabe, 2007, S. 484–486.
- Bollinger, Ernst: Badener Artikel. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 1. Basel: Schwabe, 2001, S. 655 f.
- Bouquet, Jean-Jacques: Liberalismus. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 7. Basel: Schwabe, 2007, S. 823–827.

- Criblez, Lucien: Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In: Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita (Hg.): Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern: Lang, 2000, S. 299–340.
- Criblez, Lucien: Die Bundesstaatsgründung 1848 und die Anfänge einer nationalen Bildungspolitik. In: Criblez, Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, 2008, S. 57–86.
- Criblez, Lucien: Konfessionsfreier Religionsunterricht – zur Herauslösung des Tugend- und Moralunterrichts aus dem kirchlich-dogmatischen Religionsunterricht in den 1870er-Jahren. In: Bühler, Patrick; Bühler, Thomas (Hg.): Sakralität und Pädagogik. Bern: Haupt, 2018, S. 103–120.
- Criblez, Lucien; Huber, Christina: Der Bildungsartikel der Bundesverfassung von 1874 und die Diskussion über den eidgenössischen «Schulvogt». In: Criblez, Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, 2008, S. 87–129.
- Crotti, Claudia: Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. Die pädagogischen Rekrutenprüfungen. In: Criblez, Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, 2008, S. 131–154.
- Crotti, Claudia: Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 2005.
- De Vincenti, Andrea: Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich: Chronos, 2015.
- Genoud, François: Badener Artikel. In: Historisches Lexikon der Schweiz, Version vom 6. 10. 2011, übersetzt aus dem Französischen, <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/017236/2011-10-06> (31. 10. 2024).
- Giudici, Anja; Manz, Karin: Das Programm zur Nationalen Erziehung (1914–1924) oder: wie ein *forcierter Kulturtransfer* politisch scheitert. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft, 40, 1 (2018), S. 111–131.
- Gruner, Erich. Die Parteien der Schweiz. Bern: Francke, 1969.
- Gutzi-Heeb, Sandro: Niederlassungsfreiheit. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 9. Basel: Schwabe, 2009, S. 257 f.
- Hardegger, Urs: Wer die Schule hat, der hat das Volk. Zum Verhältnis der Zürcher Volksschule zur Religion. In: Tröhler, Daniel; Hardegger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2008, S. 41–53.
- Katzenstein, Rahel: Schule und Zivilreligion. Die Diskussion über den schulischen Religionsunterricht im Kanton Zürich 1872 und 2004. Zürich: Chronos, 2018.
- Kellerhals, Katharina: Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen. Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835–1897. Bern, Stuttgart: Haupt, 2010.

- Kellerhals, Katharina: Das Salz in der Berner Bildungssuppe. 165 Jahre NMS Bern. Bern: NMS, 2018.
- Kost, Franz: Politische Bildung zwischen 1848 und 1918. In: Moser, Heinz; Kost, Franz; Holdener, Walter (Hg.): Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz. Stuttgart: Metzler, 1978, S. 31–90.
- Kuhn, Thomas Konrad: Religionsfreiheit – Beispiele aus dem schweizerischen Diskurs des 18. und 19. Jahrhunderts. In: Bernhardt, Reinhold; Kuhn, Thomas Konrad (Hg.): Religionsfreiheit. Schweizerische Perspektiven. Zürich: Theologischer Verlag Zürich, 2007, S. 13–35.
- Linder, Wolf: Schweizerische Demokratie. Institutionen – Prozesse – Perspektiven. Bern: Haupt, 2012.
- Linder, Wolf; Zürcher, Regula; Bolliger, Christian: Gespaltene Schweiz – geeinte Schweiz. Gesellschaftliche Spaltungen und Konkordanz bei den Volksabstimmungen seit 1874. Baden: hier + jetzt, 2008.
- Manz, Karin; Nägeli, Amanda; Criblez, Lucien: Die Entwicklung der Bildungsstatistik im Kanton Aargau (Schriftenreihe Historische Bildungsforschung und Bildungspolitikanalyse, Heft 3). Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, 2015, [www.zora.uzh.ch/id/eprint/87630](http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/87630) (8. 5. 2018).
- Montandon, Jens: Die Organisation von Schule aus konfessioneller Perspektive. Eine Bestandsaufnahme über das Schweizer Schulwesen anhand der Stapfer-Enquête von 1799. In: Tröhler, Daniel (Hg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014, S. 89–102.
- Mösch, Johannes: Der Schulvogt. Der Kampf für und gegen ein eidgenössisches, zentrales Primarschulgesetz 1882. Olten: Walter, 1962.
- Müller, Stefan; Rota, Andrea: Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 2: Kanton Bern. In: Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions, 4 (2017), S. 45–59.
- Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1866–1918. Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist. München: Beck, 1990.
- o. A.: Ursulinen. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 12. Basel: Schwabe, 2012, S. 694 f.
- Roca, René: Sonderbund. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 11. Basel: Schwabe, 2011, S. 618–621.
- Rota, Andrea; Müller, Stefan: Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 1: Kanton Waadt. In: Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions, 1 (2015), S. 27–42.
- Rota, Andrea; Müller, Stefan; Galetta, Francesco: Federalismo scolastico e religione in Svizzera: tra conflittualità e flessibilità. La negoziazione della laicità scola-

- stica sullo sfondo della revisione totale della Costituzione federale del 1874. In: *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 23 (2016), S. 61–82.
- Rothen, Christina: *Selbständige Lehrer, lokale Behörden, kantonale Inspektoren. Verwaltung, Aufsicht und Steuerung der Primarschule im Kanton Bern, 1832–2008*. Zürich: Chronos, 2015.
- Schmid, Hans: Die Geschichte der Juden in der Schweiz. In: *Schweizer Monatshefte. Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur*, 15 (1935/36), S. 226–234.
- Schmidt, Heinrich Richard: Schweizer Elementarschulen im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt. In: Crotti, Claudia; Gonon, Philipp; Herzog, Walter (Hg.): *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven*. Bern: Haupt, 2007, S. 31–52.
- Schwab, Andrea: Wissen, um zu handeln – Handeln, um zu wissen. Die Zürcher Schulumfrage 1771/72 in ihren Kontexten. In: Tröhler, Daniel; Schwab, Andrea (Hg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007, S. 31–50.
- Späni, Martina: Die Entkonfessionalisierung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo; Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hg.): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang, 1999, S. 297–324.
- Späni, Martina: Forschung gegen Offenbarung? Ein Beitrag zum Rezeptionsverhältnis von Theologie und Pädagogik im 19. Jahrhundert. In: Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim: Beltz, 2003, S. 148–150.
- Späni, Martina: Säkularisierung und Schule im 19. Jahrhundert. In: Leimgruber, Yvonne; Frank, Hansjörg; Fuchs, Matthias; Küng, Beatrice (Hg.): *Pädagoge – Politiker – Kirchenreformer. Augustin Keller (1805–1883) und seine Zeit*. Baden: hier + jetzt, 2005, S. 42–56.
- Stadler, Peter: *Der Kulturkampf in der Schweiz. Eidgenossenschaft und Katholische Kirche im europäischen Umfeld 1848–1888*. Zürich: Chronos, 1996.
- Steiner, Paul: *Die religiöse Freiheit und die Gründung des Schweizerischen Bundesstaates*. Bern: Haupt, 1976.
- Tanner, Albert: Radikalismus. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*. Bd. 10. Basel: Schwabe, 2010, S. 61 f.
- Vischer, Lukas; Schenker, Lukas; Dellsperger, Rudolf (Hg.): *Ökumenische Kirchengeschichte der Schweiz*. Freiburg: Paulus, 1994.
- Würgler, Andreas: Tagsatzung. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*. Bd. 12. Basel: Schwabe, 2012, S. 181–185.



# Geschlechterspezifische Bildung

CLAUDIA CROTTI, KARIN MANZ

Bildung war seit jeher von Differenzen geprägt. Obwohl mit der Institutionalisierung des modernen Bildungswesens meritokratische Prinzipien eingeführt wurden, die Schülerinnen und Schülern Zugang zu Bildung und Erwerb von Qualifikationen durch individuelle Leistungen versprachen, zeigte sich bald, dass das Bildungssystem selbst Differenzen aufrechterhielt: Mädchen und Jungen standen beispielsweise nicht alle Schulfächer offen, bestimmte Schultypen waren nicht allen Schülerinnen und Schülern zugänglich etc. Das vordergründig auf gleiche Chancen ausgelegte Bildungssystem erweist sich bei näherer Betrachtung als differenzerhaltend, wenn nicht gar als differenzstärkend. In der Forschung wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunächst einzelne Differenzkategorien in den Blick genommen, zum Beispiel Geschlecht, Klasse, Ethnie. In neuerer Zeit wird vermehrt der theoretische Ansatz der Intersektionalität<sup>1</sup> verfolgt, der besagt, dass die Kategorie Geschlecht stets mit anderen Kategorien struktureller Bedeutung wie Schicht und Ethnie interagiert. Diese Tatsache ist bei der Rekonstruktion der Genese des Bildungssystems immer mitzudenken, denn Bildungsinstitutionen unterliegen unterschiedlichen Machtverhältnissen und institutionellen Mechanismen; sie bedienen sowohl politische als auch wirtschaftliche Interessen. Die Ausdifferenzierung in geschlechterspezifische Bildungsprogramme antwortet damit immer auch auf regional- und zeitspezifische sowie auf schichtspezifische konkrete Problemlagen. Wir verstehen Bildung deshalb als eine Frage sowohl der Geschlechts- als auch der Schichtzugehörigkeit. Bildungsoptionen von Mädchen und Jungen wurden bis in die 1980er-Jahre im Rahmen einer spezifischen Geschlechterauffassung definiert und als kokonstruktiver Prozess von Schule und Gesellschaft im Sinne eines *doing gender* gestaltet.<sup>2</sup> Wir gehen von der These aus, dass bis weit in das 20. Jahrhundert hinein das Bildungssystem aktiv an der Konstruktion der Geschlechterkategorien mitgewirkt hat.<sup>3</sup> Jungen kamen seit Beginn des modernen Bildungssystems in den Genuss einer höheren Bildung. Diese war Mädchen lange Zeit verwehrt. Erst in den 1860er-/1870er-Jahren wurde in der Schweiz die Mädchenbildung systematisch erweitert. Angeregt wurde dieser Prozess unter anderem durch

1 Yuval-Davis 2006.

2 Zum Beispiel Honegger/Arni 2001.

3 Kantola 2006.

gut ausgebildete Russinnen, die in den 1870er-Jahren in die Universitäten der Schweiz drängten. Höhere Töchterschulen, die bis anhin die Mädchen zu guten Hausfrauen, Müttern, Lehrerinnen, Gouvernanten etc. ausbildeten, gingen in der Folge dazu über, Mädchen den Weg in die höhere Berufsbildung und in die Universitäten zu ebnen. Gleichwohl darf dieser Umstand nicht darüber hinwegtäuschen, dass nur wenigen Mädchen solche Bildungsoptionen offenstanden. Die Mehrzahl der Mädchen hatte sich mit einer Elementarbildung zu begnügen. Bildungsoptionen veränderten sich je nach Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit.

Die erste Frauenbewegung<sup>4</sup> Ende des 19. Jahrhunderts wirkte im Sinne einer Frauenbildungsbewegung als dynamisierender Faktor, indem sie ein Recht auf Bildung – auch auf weiterführende Bildung – für alle Mädchen einforderte.

Das ursprünglich bürgerliche Konzept der komplementären Geschlechtercharaktere<sup>5</sup> legitimierte lange Zeit geschlechterdifferenzierte Bildungsziele und Bildungsprogramme, vor allem im höheren Bildungswesen, und das für beide Geschlechter.<sup>6</sup> Im Gegensatz zur eher dem männlichen Geschlecht zugesprochenen Verfasstheit des Konzeptes der Allgemeinbildung<sup>7</sup> integrierte die Mädchenbildung die Anforderungen an den weiblichen Lebensberuf als Hausfrau, Mutter und Gattin und trennte gleichzeitig die Mädchen von schulischen Wissensbeständen, die Logik und Abstraktion schulten. Frauenbildung wurde deshalb neben der Allgemein- und der Berufsbildung auch als drittes Bildungssystem bezeichnet. Ein allgemeines, zeit-, raum- und klassenloses Bild der Frau (Hausfrau, Mutter, Gattin) beziehungsweise des Mannes (Ernährer, Bürger) war gemäss dieser Lesart für die schulische Wissenskonstruktion handlungsleitend und widerspiegelte sich in der Ordnung geschlechterspezifischer Bildungsprogramme bis in die 1980er-Jahre – unabhängig davon, dass die Realität vieler, zum Beispiel von Arbeiterfamilien, eine gänzlich andere war.<sup>8</sup>

Die Geschlechterordnung und die hieraus abgeleiteten Bildungsoptionen liessen sich für sehr unterschiedliche Kontexte problemlos verwenden: zu Beginn des 19. Jahrhunderts gegen die Armut; in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für die Zuweisung in bestimmte Berufe und bestimmte Stu-

4 Wir verstehen die erste Frauenbewegung als soziale Bewegung des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts, die ganz unterschiedliche Ausprägungen und Gruppierungen – bürgerliche, sozialistische, radikale – zusammenfasste. Allen gemeinsam war, dass sie für mehr Bildung für Mädchen und Frauen eintraten (unter anderem Zelfel 2004). Deshalb wird mitunter von der Frauenbildungsbewegung gesprochen. Gegen Ende des Jahrhunderts forderten die Frauen immer mehr Rechte und Partizipation im Arbeitsleben und in der Politik.

5 Hausen 1976; kritisch dazu Rang 1986.

6 Behm/Heinrichs/Tiedemann 1999; Mayer 1999.

7 Mayer 1996; Mayer 1999.

8 Gruner 1987; Magnin 2002; Schumacher 2009.

diengänge; in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur Landesverteidigung und in der zweiten Hälfte zur Regulierung des Arbeitsmarktes.

Wir vertreten in diesem Beitrag auch die These, dass Mädchen und Jungen aufgrund ihres Geschlechts unterschiedliche Rechte, Pflichten und Arbeitsbereiche zugestanden wurden, die mit unterschiedlichen Wertigkeiten verbunden waren. Diese unterschiedlichen Behandlungen standen immer wieder und in unterschiedlichen Kontexten zur Disposition und wurden von den Systemen Gesellschaft, Staat und Wirtschaft mitgeprägt. Das bis weit ins 20. Jahrhundert gedachte duale Geschlechtermodell erwies sich im Längsschnitt als eine in hohem Masse stabile Konstruktion, die auf unterschiedliche Kontexte flexibel reagierte. Geschlecht wurde sowohl zum Einklagen von Bildungsansprüchen als auch für deren Zurückweisung verwendet. In dieser Widersprüchlichkeit wurden Geschlecht und Bildung immer wieder neu zueinander in Relation gebracht. Dabei trugen in diesem fortlaufenden Prozess auch Bildungseinrichtungen wesentlich zur Stabilisierung der Geschlechterordnung bei.

Bis zur zweiten Frauenbewegung in den 1970er-Jahren<sup>9</sup> führte die oftmals qua Geschlecht von der Gesellschaft zugeschriebene zukünftige Rolle der Mädchen und Jungen im Arbeitsleben sowie die zugestandene Beteiligung am ökonomischen und politischen Prozess zu unterschiedlichen Bildungsgängen mit unterschiedlichen Bildungsinhalten, insbesondere auf der Stufe der Sekundarbildung. Erst die zweite Frauenbewegung vermochte das Korsett der Geschlechtlichkeit ein wenig zu lockern.

Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir Wechselwirkung von Geschlecht und Bildung. Insbesondere interessiert, wie gesellschaftlich festgeschriebene Annahmen über das Geschlecht individuelle oder gruppenspezifische (institutionelle) Bildungsoptionen definierten, diese wiederum die Geschlechterordnung stabilisierten und inwieweit sich diese Relation(en) von Geschlecht und Bildung im Längsschnitt veränderten. Unsere Analysen folgen einer chronologischen Entwicklung des Verhältnisses von Bildung und Geschlecht. In einem ersten Schritt untersuchen wir die Institutionalisierung der Volksschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts und leuchten hier die Relation von Bildung und Geschlecht aus. Anschliessend wenden wir uns erweiterten Bildungsmöglichkeiten zu. Dabei wird neben den höheren Bildungsoptionen für Mädchen gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch die besondere Bildungssituation der Geschlechter in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts thematisiert. Drittens wenden wir uns anschliessend dem Zeitabschnitt nach dem Zweiten Weltkrieg zu. Der Beitrag endet mit einigen Überlegungen zum Verhältnis von Geschlecht und Bildung.

9 Broda/Joris/Müller 1998; Schulz/Schmitter/Kiani 2014; Schär/Schulz 2008.

## 1 Geschlechterdifferenzen in der Elementarbildung

Das ständisch organisierte Bildungswesen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts<sup>10</sup> sah vor allem in den Städten separierte Schulen für Jungen und Mädchen vor. Der räumlichen Trennung folgten differenzierte Curricula, die zu unterschiedlichen Anschlussmöglichkeiten und Übergängen in höhere Bildungsinstitutionen führten, je nach Schicht- und Geschlechtszugehörigkeit. In protestantischen Städten wie zum Beispiel Basel, aber auch in katholischen Regionen blieben diese Strukturen durch das gesamte 19. Jahrhundert weitgehend bestehen.<sup>11</sup> Insbesondere die gemeinsame Beschulung älterer Kinder wurde als nicht schicklich angesehen und es wurde gefordert, dass die «Theilung der Ortsschulen in Knaben- und Mädchenschulen [...] überall, jeden Falls aber bei Ober- und Wiederholungsschulen» realisiert werden soll.<sup>12</sup>

Seit den 1830er-Jahren gaben sich liberale und konservative Kantone neue Schulgesetze, damit «kein Kind die Wohlthat des Primarunterrichts entbehre».<sup>13</sup> Ziel war die Institutionalisierung einer flächendeckenden öffentlichen Elementarbildung. Die staatliche Volksschule wurde explizit als Schule für alle bezeichnet, als eine Schule, in der alle das gleiche Recht auf Bildung haben: «Die allgemeinen Volksschulen haben die Aufgabe, der gesamten Volksjugend diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen, welche für den im Art. 1 [des Schulgesetzes, C. C. / K. M.] bezeichneten Zweck der Schulbildung unerlässlich sind».<sup>14</sup> Legitimiert wurde diese Entwicklung mit volksbildnerischen, aufklärerischen Motiven.<sup>15</sup> Der Anspruch auf Bildung im Sinne von (christlicher) Menschenbildung wurde in den ersten Schulgesetzen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sowie auf Lehrplanebene geschlechterunabhängig formuliert, im Laufe der Zeit aber immer stärker geschlechtsspezifisch ausgelegt und konkretisiert, davon zeugen Fächer wie Handarbeit, Hauswirtschaft und Turnen.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die Mädchen in allen Kantonen während der Primarschule zum Besuch des sogenannten weiblichen Handarbeitsunterrichts verpflichtet.<sup>16</sup> Die Einführung dieses neuen Fachs wurde in erster Linie mit Subsistenzüberlegungen begründet. Mit dem Erlern-

10 Vgl. die Beiträge von Rebekka Horlacher sowie von Marianne Helfenberger und Karin Manz in diesem Band.

11 In der Stadt Basel sogar bis in die 1970er-Jahre.

12 Schulorganisation für den Kanton Schwyz 1841, § 11.

13 Gesetz über die öffentlichen Primarschulen des Kantons Bern 1835, § 2.

14 Gesetz über die gesammte Organisation des Unterrichtswesens im Canton Zürich 1832, § 3; identische Formulierung beispielsweise in der Schulorganisation Schwyz 1841, § 63.

15 Criblez/Hofstetter/Jenzer/Magnin 1999.

16 Mantovani Vögeli 1994; Kellerhals 2008.

nen von elementaren Handarbeitstechniken sollten zukünftige Mütter und Hausfrauen die Kleider- und Wäschepflege ihrer Familie übernehmen, was vor allem in ärmeren Bevölkerungsschichten bedeutsam war. Dieser Handarbeitsunterricht bereite die Mädchen darüber hinaus auf zukünftige Berufsoptionen vor.<sup>17</sup> Die Anzahl Handarbeitslektionen wurde im Schulgesetz aufgeführt. Dabei wurde – so beispielsweise im Kanton Aargau – auch festgelegt, wann der Unterricht zu erfolgen hatte: «Der Stundenplan wird den Arbeitsunterricht der Mädchen soviel als möglich auf diejenige Zeit verlegen, in welcher den Knaben der für ihre besondere Ausbildung bestimmte Unterricht erteilt wird.»<sup>18</sup> Für diesen Unterricht wurden eigentliche Arbeitsschulen als eigenständige Bildungsinstitutionen eingerichtet. Behördenorganisation, Aufsicht, Ausbildung dieser Lehrerinnen sowie Lehrplandefinitionen und Lehrmittelfragen lagen fest in weiblicher Hand und stellten ein wichtiges Tätigkeitsfeld für Frauen dar.<sup>19</sup> Elsa Suter, ehemalige Arbeits- und Haushaltungslehrerin, zeigte in ihrer in den 1950er-Jahren verfassten Dissertation, eine der wenigen Analysen über die weiblichen Arbeitsschulen, wie dieses Konzept ursprünglich als Ergänzung der Ausbildung armer städtischer Mädchen entstand und später, nicht ohne Widerstände, auch auf dem Land umgesetzt wurde.<sup>20</sup>

Um zu vermeiden, dass durch die Integration der Handarbeit in die wöchentliche Stundentafel die Schulstunden der Mädchen zu stark anstiegen – die Rede ist von vier bis sechs Stunden pro Woche –, mussten sie weniger Lektionen in allgemeinbildenden Fächern besuchen. Die Beschulung und das schulische Wissen wiesen zunehmend eine stärkere geschlechtsspezifische Ausprägung auf. Obwohl in den ersten Schulgesetzen ein identischer Bildungsanspruch für Mädchen und Jungen formuliert wurde, zeigen Lehrpläne, Erlasse von Schulpflegen und die Praxis, dass im Laufe der Zeit vermehrt zwischen Bildungsinhalten für Mädchen und Bildungsinhalten für Jungen unterschieden wurde.

Neben Handarbeit ist Hauswirtschaft als ein weiteres Fach zu nennen, das stark auf Weiblichkeit rekurrierte. Hauswirtschaft wurde zuerst in Form von

17 Berufsbildungsmöglichkeiten waren in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem im Textilbereich gegeben: Weissnäherin, Knopfmacherin, Schneiderin, Näherin, Strickerin, Spinnerin (Antilli Frick/Manser 2012/13).

18 Schulgesetz für den Kanton Aargau 1865, Art. 51.

19 Die Arbeitsschulen eröffneten neue Ausbildungs- und Berufschancen für Frauen (Ohlsen/Littmann 2001), führten zu einem ersten Diskurs zur Wählbarkeit von Frauen in entsprechenden Schulgremien und initiierten erste Auseinandersetzungen über politische Partizipationsmöglichkeiten von Frauen. Gleichzeitig sind standespolitische Konflikte und umkämpfte Statusdifferenzen zum Beispiel innerhalb des Schweizerischen Lehrerinnenvereins auszumachen (dokumentiert in der «Schweizerischen Lehrerinnen-Zeitung»; Larcher/Manz 2002).

20 Suter 1956.

einzelnen Kursen im Anschluss an die obligatorische Schulzeit angeboten. Erst später etablierte sich Hauswirtschaft als Fach in der Primaroberstufe.<sup>21</sup> Die Anerkennung dieses Faches als eigenständiges Schulfach der Volksschule fand je nach Kanton zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Sozioökonomische Überlegungen spielten hier eine wichtige Rolle. Insbesondere in den 1930er-Jahren, in Zeiten wirtschaftlicher Krisen, gewann die Hauswirtschaft zusätzliche Bedeutung (siehe Abschnitt 2).

Die Legitimation für eine zunehmend geschlechterdifferenzierte Volksschulbildung – im Sinne von «en-gendered» – war vor allem volkswirtschaftlich, sozial-ökonomisch motiviert. Die Einführung von Haushaltskunde, Kochen, Gesundheitsförderung zielte auf die Lösung gesellschaftlicher Probleme: schlechte Ernährung, mangelhafte Gesundheit, was man insbesondere bei der Arbeiterschaft lokalisierte.<sup>22</sup>

Die jüngsten Studien zu Lehrplanentwicklungen in der Schweiz<sup>23</sup> zeigen jedoch, dass es kein absolutes Prinzip Geschlecht gibt, dessen Leitsätze Curricula strukturierten. Je nach Zeit, Schulstufe oder regionalem Kontext waren Schulfächer unterschiedlich stark geschlechtsspezifisch definiert und ausgeprägt. Auch fiel die Wahl der Kompensationsfächer, also derjenigen Fächer, die wegen Handarbeit und Hauswirtschaft für Mädchen reduziert wurden, sehr unterschiedlich aus.

Die normative Idee einer gleichen Bildung für alle veränderte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts und es bildeten sich weitere geschlechtsspezifische Differenzen heraus. So wurde Turnen mehrheitlich ab den 1860er-Jahren als Schulfach für die Jungen in der Volksschule eingeführt.<sup>24</sup> Die Einführung dieses

21 Crotti 2016; Masoni 2016.

22 Angesichts von Massenarmut und Bevölkerungswachstum in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts diskutiert die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft 1820 erstmals die Frage: «Wie könnte am zweckmässigsten dem weiblichen Geschlecht in den untern Ständen Unterricht über Gegenstände des Hauswesens, der Erziehung u. s. w., dessen sie so sehr bedürfen, beygebracht werden?» (Verhandlungen 1820, S. 207; vgl. auch Rothenbühler 2010; Schumacher 2010). Ab den 1880er-Jahren setzte sich der Schweizerische Gemeinnützige Frauenverein für die Gründung von Dienstbotenschulen ein. In diesen wurden Mädchen zu Dienstboten ausgebildet. Für junge Mädchen vom Land stellt der Hausdienst die Alternative zur Fabrikarbeit dar. Die repräsentativen Haushalte der wohlhabenden Bürgerfamilien und später auch die Familien der unteren Mittelschicht waren auf Dienstboten angewiesen. Seit 1884 subventionierte der Bund Schulen für weibliche Arbeiten (Wettstein 1987; Witzig 1988).

23 Giudici/Manz 2018; Manz/Giudici/Masoni 2019.

24 Einige Kantone wie beispielsweise Waadt, Bern oder Zürich, zeitweise auch Aargau und Luzern, führten den obligatorischen Turnunterricht ab der Primarschule für Jungen *und* Mädchen schon im 19. Jahrhundert ein. Diese Praxis entsprach nicht dem Standard, stützt jedoch unsere Resultate einer anfänglich wenig differenzierten Elementarbildung, insbesondere in den grossen Flächenkantonen.

neuen Schulfachs wurde zuerst militärisch begründet; in einigen Kantonen war die Verbindung zum Militär deutlich sichtbar durch die Kombination von Waffenübungen oder Kadettenunterricht im Turnen.<sup>25</sup> Ab 1890 wandelte sich die Begründungen für das Fach Turnen im Rahmen der Lebensreformbewegungen,<sup>26</sup> nunmehr standen hygienisch-volksgesundheitliche Argumente im Vordergrund.<sup>27</sup> Mit dieser Erklärung wurde schliesslich das Schulfach Mädchenturnen eingeführt. Nicht egalitäre beziehungsweise gleichstellungswirksame Gründe wurden angeführt, sondern die Volksgesundheit, denn die Erziehung gesunder Kinder setzte gesunde Mädchen beziehungsweise Frauen voraus, so die Annahme.<sup>28</sup>

Andere Beispiele, die die Idee der komplementären Geschlechtercharaktere aufnahmen, finden sich bei der staatsbürgerlichen Bildung für Jungen oder im Fach Knabenhandarbeit/Werken. In der Volksschuloberstufe, in den weiterführenden Schulen sowie in den Repetier- und Fortbildungsschulen standen Verfassungkunde und staatskundlicher Unterricht im Dienste der zukünftigen Bürgerpflichten eines jeden Schweizers.<sup>29</sup> Der Werkunterricht wiederum wurde lange Zeit fakultativ angeboten, bevor er in den 1940er-Jahren mit ähnlichen Zielsetzungen wie der weibliche Handarbeitsunterricht durch Exponenten der Arbeitsschulbewegung als obligatorisches Fach Eingang in die Schulen fand.<sup>30</sup> Die Arbeitsschulbewegung als Teil der Reformpädagogik setzte sich Ende des 19. Jahrhunderts verstärkt für eine Aufwertung praktischer Tätigkeiten ein und setzte so einen Kontrapunkt zur intellektuellen Unterweisung der Schülerinnen und Schüler.

Festgehalten werden kann, dass sich die moderne Volksschule durch die Einführung neuer, gänzlich auf ein Geschlecht ausgerichteter Fächer graduell zu einer stark ausdifferenzierten Schule entwickelte (siehe Abschnitt 4). Damit wurden einerseits Geschlechterdifferenzen betont und andererseits eine spezifische Geschlechterordnung über Bildungsoptionen stabilisiert. Das bürgerliche Geschlechtermodell und die damit verbundene Rollenfestlegung

25 Criblez 1995; Fontaine 2016; Horlacher 2016.

26 Buchholz et al. 2001.

27 Widmer 1991; Imboden 2003; Hofmann 2016; in diesem Zusammenhang muss die Verwendung der ab 1903 gesprochenen Primarschulsubvention des Bundes (unter anderem für die Errichtung und Ausstattung von Turnplätzen und -hallen sowie Anschaffung von Turngeräten) genannt werden (Manz 2008a). Diese finanzielle Unterstützung ermöglichte vielen Gemeinden erst, entsprechende Lokalitäten einzurichten. Insbesondere in Land- oder Bergregionen blieb Turnen aber oft ein vernachlässigtes Schulfach.

28 Die bis Ende der 1940er-Jahre geführte Debatte um das Mädchenturnen war auch ein Kampf um das Betätigungsfeld von Frauen in der Volksschule und ihren Platz als Lehrerinnen für einen «mädchenspezifischen» Unterricht (Späni 1996).

29 Criblez/Hofstetter 1998.

30 Wicki/Imlig/Kull 2008; Kull 2012.

beziehungsweise die zukünftige Position im Arbeitsleben definierten die Bildungsoptionen für Mädchen und Jungen bis in die 1980er-Jahre.

## 2 Bildungsinstitutionen mit erweitertem Bildungsanspruch

### *Höhere Töchterschulen und Mädchensekundarschulen*

Töchter der guten Gesellschaft oder Mädchen des schweizerischen Grossbürgertums kamen bereits im 18. Jahrhundert in den Genuss von Bildung in sogenannten Töchterpensionaten oder Töchterschulen.<sup>31</sup> Im 18. Jahrhundert gehörte ein Sprachaufenthalt zum gängigen Curriculum der Töchter des Grossbürgertums. Neben dem Spracherwerb sollte in der Fremde die sittlich-moralische Persönlichkeitsentwicklung der jungen Damen gefördert werden.<sup>32</sup> Basler und Zürcher Familien schickten ihre Töchter beispielsweise gern nach Montmirail, einer von der Herrnhuter Brüdergemeinde geführten Institution.<sup>33</sup> Neben den Bildungsinstitutionen in der Fremde gingen Private in den Städten vermehrt dazu über, auch vor Ort Töchterschulen einzurichten.<sup>34</sup>

1773 arbeitete Leonhard Usteri (1741–1789), Professor am Collegium Humanitatis, für die Stadt Zürich einen Vorschlag für einen öffentlichen Unterricht der Töchter aus. In seiner Töchterschule sollten die Mädchen lernen, mit Verstand zu lesen, ordentlich zu schreiben und so viel zu rechnen «als ein Frauenzimmer davon zu verstehen nöthig hat, um eine Haushaltung zu führen».<sup>35</sup> Seine Idee fand Nachahmer, und so wurden auch in anderen Städten Töchterschulen gegründet. In katholischen Städten nahmen sich vor allem geistige Schwestern der Bildung der Mädchen an. In Luzern beispielsweise richtete der Lehrorden der Ursulinen unentgeltliche Mädchenschulen ein. In Aarau gründete 1786 Anna Katharina Hunziker-Zollikofer (1709–1794) gemeinsam mit ihrem Sohn, ihrer Tochter und dem Stadtpfarrer Franz Ludwig Stephani (1749–1813) ein privates Töchterinstitut für Mädchen der Oberschicht, das Aarauer Töchterinstitut. Die Schule umfasste eine deutsche und eine französische Abteilung, nahm Mädchen zwischen dem elften und sechzehnten Lebensjahr auf. Nach anfänglich erfolgreichen Jahren musste das Institut geschlossen werden. 1822 wurde es erneut eröffnet und 1828 schliesslich dem Aarauer Stadtrat unterstellt.

31 Blosser/Gerster 1985.

32 Ebd.; Gyr 1989.

33 Aebi 2016.

34 Leimgruber 2006.

35 Usteri 1773, S. 6.

Bereits im 18. Jahrhundert war die höhere Mädchenbildung institutionalisiert, jedoch nur wenigen Mädchen vorbehalten. Trotz aller institutionellen Unterschiede, aller politischen und konfessionellen Differenzen der Akteure ist ein gemeinsames Verständnis einer adäquaten Mädchenbildung erkennbar: die Bildung zur (christlichen) Hausfrau, Gattin und Mutter, die fleissig, selbstlos, anmutig und sparsam war, einen häuslichen Sinn aufwies sowie ihre Nächsten liebte.<sup>36</sup> Betont wurde die Erzieherinrolle der Mutter; mit dem Konzept der «geistigen Mütterlichkeit»<sup>37</sup> wurde aber auch die Option einer ausserhäuslichen Arbeit für junge, unverheiratete Frauen legitimiert. Mit dieser Rolle wurden staatliche Interessen erfolgreich bedient, denn nichts schien wichtiger als verantwortungsvolle Mütter heranzubilden, die als erste Erzieherinnen der Kinder den zukünftigen Bürger des Staates zu verantworten hatten. Dieses Bildungsprogramm war zukunftsweisend und die später gegründeten Mädchenschulen orientierten sich daran.

Staatliche Sekundarschulen beziehungsweise Schultypen mit erweiterten Ansprüchen der Sekundarstufe I wurden in der deutschsprachigen Schweiz seit den 1830er-Jahren eingerichtet. Diese Schulen wurden zunächst vornehmlich von Jungen besucht, obwohl sie auch Mädchen offenstanden, so zum Beispiel im Kanton Bern.<sup>38</sup> Aber nur zögerlich erhöhte sich der Anteil der Mädchen in diesem Schultypus. In Fribourg existierte seit 1856 eine *École secondaire des filles*, im Kanton Waadt wurde 1849 eine *École secondaire de jeunes filles* eröffnet, 1870 in Basel-Stadt eine Sekundarschule nur für Mädchen. Hilfreich war dabei der Umstand, dass manche Kantone bei der Einrichtung von Sekundarschulen «Genossenschaften von Privaten» aufforderten, ebensolche zu gründen.<sup>39</sup> Private Töchterinstitutionen kamen durch die Einrichtung von Sekundarklassen in den Genuss staatlicher Unterstützung. Während auf dem Land geschlechtergemischte Sekundarschulen gegründet wurden, setzten sich in den Städten geschlechtergetrennte Schulen durch.<sup>40</sup> Katholische Gebiete bevorzugten in der Regel die Geschlechtertrennung, da die «Aufnahme von Töchtern in die Sekundarschule [Küssnacht, aber auch Einsiedeln] als unstatthaft erklärt» wurde.<sup>41</sup> Gleichwohl konnte die Geschlechtertrennung im höheren Bildungsbereich nicht im gesamten Kanton Schwyz durchgesetzt werden. So wies der Kanton zehn Jahre später zehn Sekundarschulen auf, ein Teil dieser Schulen wurde von Mädchen *und*

36 Hausen 1976.

37 Lyschinska 1922.

38 Lüscher 2016.

39 Sekundarschulgesetz Kanton Bern 1856, § 1.

40 Benz 1902, S. 216.

41 Rechenschaftsbericht Kanton Schwyz 1859/60, S. 78.

Jungen besucht, ein anderer Teil war nach Geschlechtern getrennt organisiert. Die Initiative zur Gründung von Mädchensekundarschulen ging häufig von Privaten oder Lehrschwestern aus.

Bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts blieb die Sekundarschulbildung einer kleinen Minderheit von Mädchen vorbehalten, ihr Anteil stieg jedoch kontinuierlich an. Dieser Umstand stand in enger Verbindung mit der sich abzeichnenden Frauenfrage, nämlich mit der Klage, dass Mädchen «der höheren und mittleren Gesellschaftsclassen, welche zur Ehelosigkeit und zum selbständigen Erwerb ihres Unterhaltes gezwungen sind, heute die Arbeitsfähigkeit und Arbeitsgelegenheit fehlen».<sup>42</sup> Während in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem die Bildung der Mädchen der Unterschicht die Aufmerksamkeit der Sozialreformer und Politiker band, denn es galt pädagogische Massnahmen gegen die Armut zu ergreifen, standen um 1870 die Bildungsmöglichkeiten der Mädchen der mittleren und höheren Gesellschaft zur Disposition. Insgesamt sollte die Bildungsbeteiligung der Mädchen entsprechend ihrer sozialen Zugehörigkeit ausgebaut werden, da eine finanzielle Sicherstellung der Töchter aus Bürgerkreisen durch Heirat angesichts ökonomischer und demografischer Entwicklungen mehr und mehr in weite Ferne rückte. Zahlreiche Frauen und Männer blieben ledig, und wer doch heiratete, tat dies relativ spät. Das bis dahin propagierte bürgerliche Mädchenbildungskonzept für Haus und Familie wurde um den Aspekt der Berufsbildung erweitert, wobei die sich abzeichnenden Erwerbsmöglichkeiten sich an der als natürlich ausgelegten Bestimmung des weiblichen Geschlechts orientierten. Neben den Berufen im Textilbereich, den erzieherischen Berufen (Lehrerin, Erzieherin, Gouvernante) und dem Hebammenberuf sollten den Mädchen Verdienstmöglichkeiten im Post-, Eisenbahn- und Telegrafendienst, im Kunstsektor und im Handel und in der Produktion chemischer, mechanischer und mikroskopischer Präparate eröffnet werden.<sup>43</sup> Die Vorbildung der Mädchen gewann an Bedeutung, vor allem die höhere Bildung. Dieser Umstand führte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum Ausbau der Mädchensekundarschulen. Die Frage nach erweiterten beruflichen Möglichkeiten der Mädchen und der damit verbundenen vorbereitenden Schulbildung öffnete den Mädchen auch die Gymnasien und Universitäten, wobei sich paradoxerweise die Universitäten zuerst den Frauen öffneten, während die Gymnasien diesen Schritt erst später vollzogen, wie noch zu zeigen sein wird.

42 Schönberg 1872, S. 6.

43 Siehe den Beitrag von Philipp Gonon in diesem Band.

### **Frauenstudium**

Einzelne Frauen besuchten als Hörerinnen bereits seit den 1840er-Jahren Vorlesungen an der Universität Zürich, so beispielsweise Josephine Stadlin (1806–1875). Auch in Bern besuchten seit jeher «Damen der Stadt» einzelne Vorlesungen.<sup>44</sup> Die Professoren standen dem Besuch gut situierter Damen durchaus wohlwollend gegenüber. Dem ersten Antrag auf Zulassung zum Medizinstudium durch die Russin Maria Alexandrowna Kniaschnina 1864 stimmte der Zürcher Erziehungsdirektor zu. Wenige Jahre später studierten bereits 14 Russinnen in Zürich, im Sommer 1873 waren es 109 Studentinnen, darunter auch erste Schweizerinnen.<sup>45</sup> Der Anteil der Letztgenannten blieb zunächst marginal. So betrug der Anteil der Schweizerinnen an der Gesamtstudierendenzahl der Universität Bern bis 1891/92 durchschnittlich 1 Prozent, ein Anteil der bis 1909/1910 auf 5 Prozent anstieg.<sup>46</sup> Später öffneten die Universitäten Bern, Genf und Lausanne den Frauen ihre Pforten.<sup>47</sup> Aus der Retroperspektive betrachtet ist es erstaunlich, dass das Frauenstudium in der Schweiz ohne öffentlich geführte Kontroverse seinen Anfang nahm, während in Deutschland heftigste Debatten geführt wurden. Diese Offenheit gegenüber studierenden Frauen könnte mit den politischen, das heisst liberalen Verhältnissen jener Jahre in den Kantonen Bern und Zürich zusammenhängen. Im Gegensatz hierzu verweigerte die traditionsreiche Universität Basel den Frauen ein Studium: Alle zwischen 1872 und 1889 eingereichten Gesuche auf Zulassung durch Frauen wurden abgelehnt.<sup>48</sup> Erst 1890 nahm die Universität Basel Frauen versuchsweise auf, aber nur jene, die ihre schulische Vorbildung im eigenen Kanton absolviert hatten. Die auf ein Studium vorbereitenden Schulen spielten in Fragen des Frauenstudiums eine wichtige Rolle, nicht nur in Basel. Die staatlichen Gymnasien waren ursprünglich als Knabengymnasien eingerichtet worden, so auch das städtische Gymnasium in Bern. Im Herbst 1893 reichte hier erstmals ein Mädchen ein Gesuch um Aufnahme ein. Während die Lehrerschaft und ein Teil der Schulkommission sich gegen eine Zulassung aussprachen, bewilligte der Gemeinderat die Aufnahme von Schülerinnen in das Obergymnasium. So konnte im Frühling 1894 die erste Schülerin – die spätere Schriftstellerin Maria Waser (1878–1939) – ins Städtische Gymnasium eintreten.<sup>49</sup> Bis zur Jahrhundertwende besuchten

44 Feller 1935, S. 237.

45 Müller 2007; Rogger/Bankowski 2010.

46 Schönbächler 2002; zur Entwicklung der Studierendenzahlen siehe den Beitrag von Lucien Criblez in diesem Band.

47 Crotti/Müller 2001.

48 Wecker 1991.

49 In Zürich wurde diese Entscheidung erst 1920 spruchreif, als Lehrer der Kantonsschule Zürich ihre Töchter für das öffentliche Gymnasium anmeldeten (Hermann 2014).

nie mehr als zehn Schülerinnen das Gymnasium. Erst als den Mädchen 1901 auch der Eintritt in die unterste Klasse des Progymnasiums erlaubt wurde, stieg ihre Zahl kontinuierlich an. In der Stadt Zürich bereitete seit 1883 die Höhere Töchterschule die Mädchen auf die extern abzulegende Eidgenössische Maturitätsprüfung vor. Später gingen einige Töchterschulen dazu über, eigentliche Gymnasialklassen einzurichten, die Mädchen gezielt auf das Studium vorbereiten sollten. Die Höhere Töchterschule Zürich richtete ab 1904 solche Klassen ein. Es sollte aber nochmals 25 Jahre dauern, bis der Bund die schulinterne Matura anerkannte.<sup>50</sup>

Die ersten Studentinnen standen unter «Beweiszwang». Einerseits mussten sie sich dem herrschenden Wissenschaftsverständnis anpassen, andererseits mussten sie weiterhin dem weiblichen Rollenideal entsprechen.<sup>51</sup> Dies mag erklären, weshalb sich die ersten Studentinnen zunächst an der medizinischen Fakultät einschrieben, denn das Medizinstudium konnte ohne Probleme mit «dem den Frauen eigenen Streben nach helfender Tätigkeit»<sup>52</sup> verbunden werden. In die juristischen Fakultäten traten zunächst fast keine Frauen ein. Da die philosophischen Fakultäten im 19. Jahrhundert noch nicht zwischen einer historisch-philologischen und einer naturwissenschaftlich-mathematischen Richtung differenzierten, kann nur vermutet werden, dass die meisten Studentinnen sich der philologisch-historischen Richtung zuwandten.

Den gut qualifizierten Frauen blieb der Arbeitsmarkt, vom höheren Lehramt abgesehen, zunächst verschlossen. Juristinnen konnten in der Schweiz kein Anwaltspatent erwerben und Ärztinnen erhielten in öffentlichen Spitälern keine Anstellung. Ebenso blieb den Frauen in der Schweiz der Zugang zu öffentlichen Ämtern zunächst verschlossen. Auch die akademische Lehrtätigkeit erwies sich für Frauen als steiniger Weg. Emilie Kempin-Spyri (1853–1901), erste promovierte Juristin der Schweiz, war es versagt, als Anwältin zu arbeiten. Sie versuchte daher als Privatdozentin ein Auskommen zu finden und meldete sich zur Habilitation an. Der Senat lehnte ihren Antrag auf Zulassung jedoch mit der Begründung ab, dass «das Gesetz über das gesamte Unterrichtswesen von 1859 (§ 132: Wissenschaftlich gebildete Männer können in jeder der 4 Fakultäten als Privatdozenten auftreten) die Habilitation von Frauen» nicht explizit vorsehe.<sup>53</sup> Befürchtet wurde ein Reputationsverlust für die wissenschaftlich gebildeten Männer und überhaupt für die gesamte Universität. Einen zweiten Antrag, den Kempin-Spyri 1891 einreichte, lehnte der Universitätssenate erneut ab. Demgegenüber zeigten sich

50 Schulamt der Stadt Zürich 1975.

51 Stump 1988, S. 19.

52 Forrer-Gutknecht 1928, S. 33 f.

53 Ebd., S. 39.

die Professoren der Universität Bern offener. Anna Tumarkin habilitierte sich 1898 als erste Frau der Schweiz an der Universität Bern, es folgte 1905 Wilhelmine Schwenter-Trachsler, ein Jahr später Gertrud Woker.<sup>54</sup> Es sollte jedoch noch Jahrzehnte dauern, bis 1964 eine Frau als erste Ordinaria der Universität Bern wirken konnte: die Juristin Irene Blumenstein-Steiner (1896–1984). Bis dahin mussten sich habilitierte Frauen mit einer Titularprofessur oder einer ausserordentlichen Professur zufriedengeben.

Studienwillige Mädchen der französischsprachigen Schweiz konnten seit 1876 in die Akademie Lausanne eintreten. In der katholischen Schweiz mussten sie noch warten, denn die Universität Fribourg öffnete den studienwilligen Frauen ihre Pforten erst 1905/06: «En vertu d'une décision du Conseil d'Etat, les dames âgées de 18 ans qui sont en possession d'un diplôme de baccalauréat délivré par les autorités fribourgeoises pourront être dorénavant immatriculées dans les facultés de droit – lettres – sciences.»<sup>55</sup> Bis 1910 hatten sich sieben Frauen eingeschrieben, ein Anteil, der sich in den folgenden Jahrzehnten nur sehr langsam erhöhte. Demgegenüber stieg der Anteil der Frauen an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz nach 1880 kontinuierlich an, brach um 1900 ein, um dann erneut bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs anzusteigen. Danach fiel der Anteil der Studentinnen auf ein Niveau zurück (ca. 15 Prozent der Gesamtstudierenden), das bis in die 1960er-Jahre stabil blieb.<sup>56</sup>

### ***Stagnation in Krisenzeiten***

An der Schwelle zum 20. Jahrhundert lässt sich eine Liberalisierung der Geschlechterkonzeption und der damit einhergehenden Bildungsmöglichkeiten feststellen. Frauen nahmen vermehrt ein Studium auf, ihnen standen zunehmend qualifizierende Ausbildungsoptionen offen, sie wurden sozio-ökonomisch selbstständiger. Emanzipative Forderungen nach politischer und juristischer Gleichstellung oder nach freiem Bildungszugang wurden durch die wachsende und sich auf nationaler Ebene vernetzende Frauenbewegung eingeklagt. Diese Bewegung verlangte unter anderem die Aufnahme der Frauen in die gewerblichen, privaten Hilfskassen, die im Krankheitsfall ein bescheidenes Taggeld auszahlten, und sie forderten eine Mutterschaftsversicherung.<sup>57</sup> Die Liste der Eingaben und Petitionen des Bundes Schweizeri-

54 Rogger 1999, S. 162.

55 Sutorius 1928, S. 265 f.

56 VFWS 1988, beispielsweise Tabelle 5, S. 201.

57 Durch ihren Zusammenschluss konnten die Frauenorganisationen ihre Kräfte bündeln und ihren Anliegen Nachdruck verschaffen; zur Entstehungsgeschichte der Frauenorganisationen in der Schweiz Escher 1985; Mesmer 1988.

scher Frauenvereine verdeutlicht beispielsweise, gegen welche Umstände die Frauen ankämpften: gegen den Ausschluss der Frauen von der Arbeitslosenversicherung, gegen die Auflösung des Arbeitsverhältnisses bei Verheiratung im Status der Beamtin, gegen die Beamtenwahl nach Geschlecht. Die Frauen kämpften auch um die Wahl von Frauen in die eidgenössische Fabrikinspektion, für die Einführung des Frauenstimmrechts, für den Einsatz in Kirchen-, Armen- und Schulkommissionen.

Ein erster Schweizerischer Kongress für Fraueninteressen fand 1896 in Genf statt, ein zweiter folgte 1921 in Bern. An diesen Kongressen wurde das aktive Mitwirken der Frauen am familiären und gesellschaftlichen Fortschritt betont und die Bedeutung der Frauen für das Gemeinwohl hervorgehoben, ohne jedoch die Geschlechterordnung zu hinterfragen. Weiterhin bewegten sich Frauen und Männer in ihren je gesellschaftlich zugewiesenen Handlungsräumen. Die vormals für den privaten Bereich definierten Aufgaben der Frauen (Fürsorge, Haushalt, Erziehung etc.) wurden in den öffentlichen Bereich transferiert, ohne den Handlungsraum selbst zu erweitern. Es galt, diese bürgerliche Geschlechterordnung für den öffentlichen Bereich zu professionalisieren. Die Bildung der tüchtigen Hausfrauen und Mutter blieb primäres Bildungsziel für Mädchen, erweitert durch eine berufliche Ausbildung im Rahmen geschlechterspezifisch definierter Handlungsräume.

Diese Entwicklung verstärkte sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch den Nationalismus beziehungsweise Faschismus, durch die wirtschaftliche Depression und die beiden Weltkriege. Bekannte Diskurse und Praktiken der geschlechtsspezifischen Zuweisung von Aufgaben und Verantwortungsbereichen, die über das staatliche Bildungssystem die Bildungsmöglichkeiten der Geschlechter massgeblich beeinflussten, verdichteten sich. Die Krisenjahre schrieben die definierten Aufgabenfelder der Geschlechter weiter fest und banden die Mädchen verstärkt ans Haus und an häusliche Tätigkeiten, auch oder allenfalls gerade weil die Kriegsjahre gezeigt hatten, dass Frauen mehr konnten als häusliche Tätigkeiten verrichten, denn sie hatten erfolgreich die im Aktivdienst stehenden Männer an ihren Arbeitsplätzen ersetzt.<sup>58</sup> Nach dem Ersten Weltkrieg konzentrierte sich der Bildungsdiskurs auf den hauswirtschaftlichen Unterricht. In der Wahrnehmung der Bildungspolitiker überwogen die negativen Erfahrungen im Zusammenhang mit knappen Lebensmitteln und Teuerung, was beides nach 1918 durch die um sich greifende Arbeitslosigkeit verschärft wurde. Vor diesem Hintergrund erhielt der hauswirtschaftliche Unterricht für Mädchen eine neue Bedeutung.

58 1946 wurde in Zürich mit Dr. Hedwig Strehler die erste Frau als Rektorin der Höheren Töchterschule gewählt (Manz 2008b).

Die Kantone begannen, zunächst auf freiwilliger Basis, hauswirtschaftliche Fortbildungsschulen einzurichten. Die Vollzugsverordnungen aus den Jahren 1920 und 1928 zum Bundesbeschluss über die hauswirtschaftliche und berufliche Bildung der Mädchen (1895) beförderten diese Entwicklung. Auch neben einer Berufsausbildung sollten die Mädchen gezielt auf ihre Aufgaben im Haus und in der Familie vorbereitet werden. Es wurde unter anderem diskutiert, Mädchen durch Einführung einer «weiblichen Dienstpflicht» im Umfang eines Jahres auf den Hausfrauenberuf vorzubereiten. Diese Idee verfestigte sich in der vom Schaffhauser Regierungs- und Nationalrat Traugott Waldvogel (1861–1930) eingereichten «Motion zur Arbeitsdienstpflicht für die gesamte schweizerische Jugend» (1920). Aus erzieherischen, hygienischen, sozialen, volkswirtschaftlichen und nationalen Gründen sollte eine sechsmonatige Arbeitsdienstpflicht eingeführt werden. Vorgesehen war der Einsatz der Mädchen in der Kranken- und Kinderpflege, in verschiedenen Wohlfahrtseinrichtungen oder im Gartenbau.

Insgesamt erhielt die Hauswirtschaft im Rahmen der Weltwirtschaftskrise in den 1930er-Jahren einen neuen Stellenwert in der Mädchenbildung. «Mit dem Argument, richtiges Haushalten sei ein praktischer Beitrag zur Volkswirtschaft, setzten sich die Befürworter und Befürworterinnen eines obligatorischen Hauswirtschaftsunterrichts, allen voran der Schweizerische Gemeinnützige Frauenverein, in vielen Kantonen durch.»<sup>59</sup> Bis 1956 wurde in zwölf Kantonen der Hauswirtschaftsunterricht für Mädchen obligatorisch, in sechs weiteren Kantonen befanden die Gemeinden über das Obligatorium.<sup>60</sup> Im Volksmund wurde dieses Obligatorium liebevoll-spöttisch auch «Rüebli-RS» genannt, gewissermassen die weibliche Version der Rekrutenschule.

Zugleich war in diesen Jahren weibliche Erwerbstätigkeit vermehrt einer öffentlich geführten Debatte ausgesetzt. Als die Wirtschaftskrise in den 1930er-Jahren die Schweiz erreichte, geriet die Erwerbstätigkeit verheirateter Frauen mit dem Argument des Doppelverdienertums zunehmend unter Druck. Nicht die erwerbstätige, schlecht bezahlte Fabrikarbeiterin stand zur Disposition, sondern die gut verdienende Beamtin, die von Männern mehr und mehr als Konkurrenz wahrgenommen wurde.<sup>61</sup> So kam der Stadtrat von Bern in seiner Beratung zum Doppelverdienertum zum Schluss, dass keine verheirateten weiblichen Arbeitskräfte in der Stadt neu eingestellt werden, wenn der Verdienst des Ehegatten ausreiche, um die Familie

59 Frauen Macht Geschichte 2001, Teil 4.1, S. 8.

60 1925 führten Kantone wie Bern, Basel-Landschaft oder Schaffhausen auf kantonaler Ebene das Obligatorium für den hauswirtschaftlichen Unterricht im nachobligatorischen Alter ein, später folgten Zürich (1931), Waadt (1931) (Bundesamt 1944).

61 Vincenz 2011.

zu ernähren. Im Kanton Zürich wurde eine Motion mit gleicher Stossrichtung eingereicht, weil «nicht beide Ehegatten derselben Familie zugleich in öffentlichem Dienst stehen können».<sup>62</sup> Lehrerinnen sollten bei Heirat vom Schuldienst ausgeschlossen werden, womit die Frage nach dem «Lehrerinnenzölibat» Aufwind erhielt.<sup>63</sup> Die Tätigkeit weiblicher Dienstboten oder Fabrikarbeiterinnen stand dagegen nie infrage.

### 3 Umbruchzeiten nach 1970

Auch die Volksschulbildung reagierte auf die zunehmende Arbeitstätigkeit der Frauen. Indem ab 1930 auf Volksschulstufe, insbesondere in der Primar- und Primaroberstufe, spezifische «Knabenfächer» wie technisches Zeichnen oder Werken geschaffen worden waren, mussten die typisch «weiblichen» Schulfächer immer weniger durch Reduktionen im allgemeinbildenden Kanon kompensiert werden. Ein gemeinsames, geschlechtsneutrales, allgemeinbildendes Basisprogramm wurde also ergänzt durch je einen differenzierten Wissensbestand für Jungen und für Mädchen.<sup>64</sup> Diese geschlechtsdifferenzierten Lehrplanbereiche orientierten sich überwiegend an der späteren Lebenswirklichkeit und Berufstätigkeit der Schülerinnen und der Schüler sowie an gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen. In einer Reihe von Kantonen hatten die Mädchen deshalb in Rechnen, Algebra, Geometrie, Muttersprache, Staatskunde und anderen Fächern weniger Unterrichtsstunden als die Jungen. Dieses Modell war bis in die 1970er-Jahre etabliert.

Mit der Ausdifferenzierung der Sekundarstufe I nach 1960 in leistungsdifferenzierte Schultypen überlagerten sich also geschlechts- und leistungs- beziehungsweise schichtbezogene Argumente im Diskurs um schulisches Wissen. Gerade in den Schultypen mit Grundansprüchen in Bezug auf schulische Leistungen wurde die Geschlechtsspezifität nochmals verstärkt: Die Ausrichtung des Unterrichts auf «werktätiger Grundlage»<sup>65</sup> führte in den tieferen Niveaus der Volksschuloberstufe somit zur Konstruktion einer doppelten Differenz in der geschlechter- und leistungsdifferenten Intersektionalität.<sup>66</sup>

62 Adam 1944, S. 48.

63 Hodel 2003, 2008; Crotti 2011.

64 Giudici/Manz 2018. In den 1960er- bis in die 1980er-Jahre waren praktisch alle Volksschullehrpläne in den Fächern Zeichnen, Handarbeit, Hauswirtschaft und Werken geschlechterspezifisch differenziert.

65 Stieger 1951. Der «Unterricht auf werktätiger Grundlage» sollte konsequent auf dem Arbeitsprinzip basieren und Bezüge zur späteren beruflichen Ausbildung aufweisen. Vorgeesehen war dieser Unterricht vor allem für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler.

66 Criblez/Manz 2016.

Durch diese innere Differenzierung produzierten und reproduzierten die kantonalen Bildungssysteme gesellschaftliche Ungleichheiten.<sup>67</sup>

Ab den 1960er-Jahren eröffneten sich im Rahmen der Bildungsexpansion für Mädchen im Bereich der erweiterten Bildung auf den Sekundarstufen I und II neue Möglichkeiten. Die Nachfrage einer boomenden Wirtschaft und Wissenschaftseuphorien der Nachkriegszeit nach mehr und besser qualifiziertem Personal führte durch den massiven Ausbau des höheren Bildungswesens dazu, dass bislang bildungsferne Schichten und insbesondere auch Mädchen in den Genuss von längeren Bildungskarrieren kamen und höhere Bildungsabschlüsse erwerben konnten.<sup>68</sup> Die Systemdifferenzierung auf Sekundarstufe II mit der Einführung neuer Maturatypen oder der Diplommittelschule antwortete auf die damals gesellschaftlich akzeptierten Frauenbildungsgänge in Sozial- oder Gesundheitsberufen.<sup>69</sup> Die steigende Anzahl Schülerinnen auf Sekundarstufe II überraschte Politik und Wirtschaft zunächst, Frauen als Arbeitnehmerinnen wurden aber im prosperierenden Arbeitsmarkt dieser Jahrzehnte rasch absorbiert.

Nichtsdestotrotz blieb eine starke Abhängigkeit des Bildungserwerbs der Kinder von allgemeinen Bildungsvorstellungen und -erwartungen der Eltern bestehen. Von den Studierenden an allen Schweizer Hochschulen war 1971 nur rund ein Viertel weiblichen Geschlechts.<sup>70</sup> Im Durchschnitt machten in der Schweiz der 1960er-Jahre die Mädchen 28 Prozent aller Maturitätsmittelschüler aus. Die Zahlen bewegen sich zwischen 56 Prozent in Genf und weniger als 10 Prozent in Bergkantonen. In drei Halbkantonen hatten Mädchen überhaupt keinen Zugang zum Gymnasium. Von den 1970 abgeschlossenen Lehrverträgen betrafen nur 31,4 Prozent Lehrtöchter.

Als Folge der zweiten Frauenbewegung etablierten sich ideelle Konzepte von Gleichbehandlung und Gleichberechtigung der Frau auch auf Verfassungs- und Gesetzesebene. 1971 wurde nach mehreren Anläufen das Frauenstimm-

67 Graf/Lamprecht 1991; Bornschieer 2005; vgl. den Beitrag von Anne Bosche, Regula Bürgi und Christina Rothen in diesem Band.

68 Frauen stellten einen Teil der sogenannten Begabungsreserven dar; vgl. die Beiträge von Lucien Criblez und Barbara Hof sowie von Karin Büchel, Michael Geiss und Lea Hägi in diesem Band sowie Rieger 2001; Hecken 2006. Forderungen wie Ralf Dahrendorfs «Bildung ist Bürgerrecht» (1966) oder die von ihm aufgebraute Formel «katholisches Arbeitermädchen vom Lande» mit seiner vierfachen Stigmatisierung dienten in der Schweiz erst retrospektiv als Argument für eine bessere Mädchenbildung; zeitgeschichtlich einflussreicher war die 1961 erschienene Schrift von Bundesrat Pierre Graber (1908–2003); vgl. den Beitrag von Philipp Eigenmann und Tamara Deluigi in diesem Band.

69 Siehe den Beitrag von Lucien Criblez und Barbara Hof in diesem Band.

70 Diese und die folgenden Zahlen stammen aus dem unveröffentlichten Bericht der EDK-Subkommission Mädchenbildung (1971).

recht auf eidgenössischer Ebene angenommen.<sup>71</sup> Eine neue Generation forderte nicht nur die formale Gleichstellung der Geschlechter, sondern damit verbunden auch eine gleichartige Bildung.

Vor diesem Hintergrund wurden auch die Frage der Koedukation und damit die Harmonisierung der Lehrpläne diskutiert. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) rief 1969 eine Subkommission Mädchenbildung ins Leben, die ihre «Grundsätze zur Mädchenbildung»<sup>72</sup> veröffentlichte und dafür plädierte, die unterschiedlichen Lehrpläne für Mädchen und Jungen zu harmonisieren. Noch befürworteten die damaligen Erziehungsdirektoren die Knabenhandarbeit und Mädchenhandarbeit, betonten aber, dass Diskriminierungen von Mädchen beispielsweise aufgrund von unterschiedlicher Beschulungszeit vermieden werden sollten. Die Entwicklung in Richtung geschlechtsneutraler Curricula wurde durch erneute Empfehlungen der EDK 1981 verstärkt.<sup>73</sup> Doch erst die von der EDK 1992 in Auftrag gegebene VERA-Studie,<sup>74</sup> die offenlegte, dass zwölf Kantone die formulierten Forderungen noch nicht umgesetzt hatten, sowie eine dritte Empfehlung – «Die Ziele und Inhalte der Ausbildungsgänge sind für beide Geschlechter gleich»<sup>75</sup> – führten zum Ziel. Vollständig geschlechtsneutrale Lehrpläne wurden flächendeckend seit den 1990er-Jahren implementiert; formal gesehen waren geschlechtsspezifische Differenzierungen der schulischen Wissensordnung seither überwunden.

#### 4 Andauernde Diskussion um Geschlechterdifferenzen in Gesellschaft und Bildungssystem

Obwohl die Väter der modernen Volksschule vom Ideal einer für Jungen und Mädchen gleichen Elementarbildung ausgingen, wurde diese Formel mit Blick auf die höhere Bildung und auf die Berufsbildung bis zum Ende des 20. Jahrhunderts nicht angewendet, im Gegenteil. Diese Formel für gleiche Bildung im Sinne von identischen Bildungsinhalten, identischen Bildungsinstitutionen und identischen Bildungszugängen für Mädchen und Jungen verlor ihre Gültigkeit mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler.

71 Ruckstuhl/Benz-Burger 1986; Mesmer 2007; Schweizerischer Verband für Frauenrechte 2009.

72 EDK 1995a, siehe Biblio.

73 EDK 1995b, siehe Biblio.

74 EDK 1992.

75 EDK 1995c, Art. 1.

Das bürgerlich-duale Geschlechtermodell definierte über lange Zeit Geschlecht als eine in hohem Masse stabile Kategorie, die Bildungsmöglichkeiten festlegte. Ein über weite Zeiträume gleichbleibend verlaufender Diskurs über Geschlecht schlug sich in Bildungspraktiken nieder, die diese Stabilität nicht nur hervorbrachte, sondern zugleich zementierte. Dabei, so zeigt der Blick in die Vergangenheit, wurde die Formel für gleiche Bildung im Sinne von gleichwertig, inhaltlich aber different ausgelegt. Ein Recht auf Bildung hatten sowohl Jungen wie auch Mädchen, nur nicht auf identische Bildungsinhalte, identische Bildungsinstitutionen und identische Bildungszugänge. Die Ideologie der zwei Geschlechter definierte in den letzten zweihundert Jahren Bildungsprozesse für Jungen und Mädchen und deren Handlungsspielräume. Infolge der Theorien zu Geschlecht als sozialer Konstruktion – ein zentrales Ergebnis der zweiten Frauenbewegung –, der Kritik an Theorien zur Zweigeschlechtlichkeit, aber auch der Befunde der empirischen Bildungsforschung (TIMSS, PISA, IGLU etc.) wurden Fragen zu Geschlecht und Bildungsprozessen neu ausgeleuchtet. Die aktuellsten Daten des Bildungsmonitorings Schweiz zeigen, dass die Mädchen im 21. Jahrhundert, gemessen an den Bildungsabschlüssen, zu den Gewinnerinnen des öffentlichen Bildungssystems zählen.<sup>76</sup> Doch spätestens seit den PISA-Studien kennt auch die breitere Öffentlichkeit die interessanten empirischen Befunde: Noch immer resultieren in Bezug auf das Geschlecht unterschiedliche Schulleistungen<sup>77</sup> – trotz sich laufend angleichender Bildungssysteme.

Und dennoch führte und führt der Schulerfolg nicht immer zum Erfolg im Arbeitsmarkt. Insbesondere für Akademikerinnen wird die Vereinbarkeit von Familie und Berufsalltag immer noch als systemische Problematik diskutiert – trotz Anstrengungen der eidgenössischen Familienpolitik.<sup>78</sup> In gewissen akademischen Disziplinen und spezifischen Fachgebieten der Medizin muss für hochqualifizierte Frauen noch immer von einer «gläsernen Decke» gesprochen werden, daran hat auch das «Bundesprogramm Chancengleichheit 2000–2012»<sup>79</sup> nicht sehr viel geändert.

Dass Bildung und Wissen auch in breiten Gesellschaftsschichten immer noch genderspezifisch konnotiert sind, sieht man an genderstereotypen System-

76 Bildungsbericht Schweiz, [www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht](http://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht) (31. 10. 2024).

77 Doch schon im 19. Jahrhundert leisteten Mädchen oft mehr in der Schule als Jungen (Kellerhals 2010).

78 Criblez/Manz 2011.

79 [www.swissuniversities.ch/themen/chancengleichheit-diversity/bundesprogramm-chancengleichheit-2000-2012](http://www.swissuniversities.ch/themen/chancengleichheit-diversity/bundesprogramm-chancengleichheit-2000-2012) (27. 8. 2017). Neben Anreizen zur Anstellung von Professorinnen wurden spezifische Nachwuchsförderprogramme für Wissenschaftlerinnen finanziert sowie Kinderbetreuungsangebote an Hochschulen aufgebaut.

und Fächerzuschreibungen wie beispielsweise «mädchenaffine», «sprachenlastige» Curricula heutiger Schulsysteme – Argumente, die in Diskussionen um Lehrplanrevisionen verstärkt im Diskurs auftauchen – oder an Debatten zur in englischsprachigen Kontexten schon länger diskutierten *boy crisis* und zur damit verbundenen expliziten Forderung nach einer Jungenpädagogik beziehungsweise Jungenförderung an Schulen. Der Diskurs über Geschlechterzuschreibungen und damit eine geschlechtergeprägte Bildung wird fortgeschrieben. Das führt zu einer abschliessenden Grundsatzfrage: Ist eine Bildung jenseits von Geschlechtlichkeit überhaupt denkbar?

## Quellen

- Adam, Werner: Frauenarbeit und sogenanntes Doppelverdienertum. Zürich: Lang, 1944.
- Benz, Emilie: Der Stand der Frauenbildung in der Schweiz. In: Bäumer, Gertrud; Lange, Helene (Hg.): Handbuch der Frauenbewegung. III. Teil: Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern. Weinheim: Moeser, 1902, S. 207–235.
- Bericht der Eidgenössischen Kommission für Frauenfragen (Hg.): Die Stellung der Frau in der Schweiz. Teil IV: Frauenpolitik. Bern: s. n., 1984.
- Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (Hg.): Ergebnisse einer Erhebung vom Jahre 1943 über die obligatorischen hauswirtschaftlichen Fortbildungsschulen. Bern: EDMZ, 1944.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren): VERA-Studie: Mädchen – Frauen – Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung. Bern: EDK, 1992.
- EDK: Grundsätze zur Mädchenbildung vom 2. November 1972. In: EDK: Empfehlungen und Beschlüsse. Bern: EDK, 1995a, S. 9, <http://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf> (2. 9. 2025).
- EDK: Grundsätze und Empfehlung betreffend gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben vom 30. Oktober 1981. In: EDK: Empfehlungen und Beschlüsse. Bern: EDK, 1995b, S. 73. f., <http://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf> (2. 9. 2025).
- EDK: Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen vom 28. Oktober 1993. In: EDK: Empfehlungen und Beschlüsse. Bern: EDK, 1995c, S. 191 f., <http://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf> (2. 9. 2025).
- EDK-Subkommission Mädchenbildung: Bericht, unveröffentlichtes Manuskript, 1971.
- Feller, Richard: Die Universität Bern 1834–1934. Dargestellt im Auftrag der Unterrichtsdirektion des Kantons Bern und des Senats der Universität Bern. Bern: Haupt, 1935.

- Forrer-Gutknecht, Else: Universität Zürich. Eidg. Technische Hochschule. In: Das Frauenstudium an den Schweizer Hochschulen, hg. vom Schweizerischen Verband der Akademikerinnen. Zürich: Rascher, 1928, S. 19–88.
- Lyschinska, Mary J. (1922). Henriette Schrader-Breymann. Ihr Leben aus Briefen und Tagebüchern zusammengestellt, 2 Bd. Berlin: De Gruyter, 1922.
- Schönberg, Gustav: Die Frauenfrage. Vortrag, gehalten zu Basel am 15. Februar 1870. Basel: Schweighauser, 1872.
- Schulamt der Stadt Zürich: 100 Jahre Töcherschule der Stadt Zürich. Zürich: GEWO, 1975.
- Suter, Elsa: Volksschule – Arbeitsschule: Ursprung und Entfaltung des Schulwesens der mittleren und nördlichen Schweiz, insbesondere der durch Elisabeth Weissenbach wesentlich geförderten weiblichen Volksarbeitsschule. Baden: Gyr, 1956.
- Sutorius, Blanche: Université de Fribourg. In: Das Frauenstudium an den Schweizer Hochschulen, hg. vom Schweizerischen Verband der Akademikerinnen. Zürich: Rascher, 1928, S. 259–276.
- Usteri, Leonard: Vorschlag zu einem öffentlichen Unterricht für die Töchter. Zürich: o. V., 1773.
- Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft: Wie könnte am zweckmässigsten dem weiblichen Geschlecht in den untern Ständen Unterricht über Gegenstände des Hauswesens, der Erziehung u. s. w., dessen sie so sehr bedürfen, beygebracht werden? St. Gallen: o. V., 1820, S. 207–218.

## Literatur

- Aebi, Sara: Mädchenerziehung und Mission. Die Töchterpension der Herrnhuter Brüdergemeine in Montmirail im 18. Jahrhundert. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, 2016.
- Antilli Frick, Karin; Manser, Beatrice: Verflixt und zugenäht. Rorschach: Lehrmittelverlag St. Gallen, 2012/13.
- Behm, Britta L.; Heinrichs, Gesa; Tiedemann, Holger (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen: Leske + Budrich, 1999.
- Blosser, Ursi; Gerster, Franziska: Töchter der guten Gesellschaft. Frauenrolle und Mädchenerziehung im schweizerischen Grossbürgertum um 1900. Zürich: Chronos, 1985.
- Bornschiefer, Volker: Institutionelle Ordnungen: Markt, Staat, Unternehmung, Schule und soziale Ungleichheit. Zürich: Loreto, 2005.
- Broda, May B.; Joris, Elisabeth; Müller, Regina: Die alte und die neue Frauenbewegung. In: König, Mario; Kreis, Georg; Meister, Franziska; Romano, Gaetano (Hg.): Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 60er und 70er Jahren. Zürich: Chronos, 1998, S. 201–226.

- Buchholz, Kai et al. (Hg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. 2 Bände. Darmstadt: Häusser, 2001.
- Criblez, Lucien: Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945). Bern: Lang, 1995.
- Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita: Erziehung zur Nation. Nationale Gesinnungsbilder in der Schule des 19. Jahrhunderts. In: Altermatt, Urs; Bosshart-Pfluger, Catherine; Tanner, Albert (Hg.): Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 19.–20. Jahrhundert. Zürich: Chronos, 1998, S. 167–187.
- Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Jenzer, Carlo; Magnin, Charles (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Bern: Lang, 1999.
- Criblez, Lucien; Manz, Karin: «Neue» Familienpolitik in der Schweiz – für die Familie, für die Frauen – oder für die Wirtschaft? In: Casale, Rita; Forster, Edgar (Hg.): Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung 7). Opladen: Barbara Budrich, 2011, S. 113–130.
- Criblez, Lucien; Manz, Karin: «Unterricht auf werktätiger Grundlage» oder die Konstruktion einer doppelten Differenz: geschlechter- und leistungsdifferenter Unterricht auf der Sekundarstufe I. In: Groppe, Carola; Kluchert, Gerd; Matthes, Eva (Hg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, 2016, S. 203–227.
- Crotti, Claudia: Lehrerinnen als Ersatzspielerinnen in der Schulgeschichte der Schweiz. In: Grunder, Hans-Ulrich; Kansteiner-Schänzlin, Katja; Moser, Heinz (Hg.): Aus der Geschichte lernen? Baltmannsweiler: Schneider, 2011, S. 165–186.
- Crotti, Claudia: «Frauen und Mütter sind gleichsam die zweite Armee unseres Landes». Hauswirtschaft im Dienst der Sicherheitspolitik der Schweiz (1895–1945). In: Boser, Lukas; Bühler, Patrick; Hofmann, Michèle; Müller, Philippe (Hg.): Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, 2016, S. 167–192.
- Crotti, Claudia; Müller, Charlotte: Die Galanterie wich dem Kampf. Women at Swiss Universities in the 19th Century. In: Charnley, Joy; Fender, Malcom (Hg.): Intellectual Emancipation. Swiss Women and Education. Bern: Lang, 2001, S. 29–49.
- Escher, Nora: Entwicklungstendenzen der Frauenbewegung in der deutschen Schweiz 1850–1918/19. Dissertation Universität Zürich 1985.
- Fontaine, Alexandre: Corps de cadets, bataillons scolaires et petits soldats. Un exemple de transfert éducationnel dans l'espace européen. In: Boser, Lukas et al. (Hg.): Pulverdampf und Kreidestaub: Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, 2016, S. 119–136.

- Frauen Macht Geschichte: Zur Geschichte der Gleichstellung in der Schweiz 1848–2000. Bern 2001. Teil 4.1: Mädchenbildung und Koedukation, [www.ekf.admin.ch/ekf/de/home/dokumentation/geschichte-der-gleichstellung--frauen-macht-geschichte/frauen-macht-geschichte-18482000.html#-1039997069](http://www.ekf.admin.ch/ekf/de/home/dokumentation/geschichte-der-gleichstellung--frauen-macht-geschichte/frauen-macht-geschichte-18482000.html#-1039997069) (29. 12. 2017).
- Giudici, Anja; Manz, Karin: Knabenlernzeiten – Mädchenlernzeiten: gleich, gleicher, ungleich? Genderspezifische Differenzierungen schulischen Wissens. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 40, 2 (2018), S. 603–619.
- Graf, Martin; Lamprecht, Markus: Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In: Bornschiefer, Volker (Hg.): Das Ende der sozialen Schichtung? Zürich: Seismo, 1991, S. 73–96.
- Gruner, Erich: Arbeiterschaft und Wirtschaft in der Schweiz 1880–1914. Soziale Lage, Organisation und Kämpfe von Arbeitern und Unternehmern, politische Organisation und Sozialpolitik. Zürich: Chronos, 1987.
- Gyr, Ueli: Lektion fürs Leben. Welschlandaufenthalte als traditionelle Bildungs-, Erziehungs- und Übergangsmuster. Zürich: Chronos, 1989.
- Hausen, Karin: Die Polarisierung der «Geschlechtscharaktere». Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart: Klett, 1976, S. 363–393.
- Hecken, Anna Etta: Bildungsexpansion und Frauenerwerbstätigkeit. In: Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (Hg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 123–156.
- Hermann, Sophie: Wie gestaltet sich im Rahmen der Koedukationsdebatte die Aufnahme der ersten drei Mädchen an die Kantonsschule Zürichberg (Knabengymnasium) 1920? Manuskript Universität Zürich 2014.
- Hodel, Gottfried: Vom Lehrerinnenzölibat zum Kampf gegen das Doppelverdienerum. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 9 (2003), S. 21–30.
- Hodel, Gottfried: Die Lehrerinnenfrage. Zu den Debatten um die Eignung von Lehrerinnen im Lehrberuf zwischen 1832 und 1914. In: Tröhler, Daniel; Hardegger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichten der modernen Züricher Volksschule. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2008, S. 173–187.
- Hofmann, Michèle: Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript, 2016.
- Honegger, Claudia; Arni, Caroline (Hg.): Gender. Die Tücken einer Kategorie. Zürich: Chronos, 2001.
- Horlacher, Rebekka: Physische Bildung als Nationalerziehung. Die Turnbewegung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Boser, Lukas; Bühler, Patrick; Hofmann, Michèle; Müller, Philippe (Hg.): Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, 2016, S. 79–99.

- Imboden, Monika: Die Schule macht gesund. Die Institutionalisierung des schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich und die Macht hygienischer Wissensdispositive in der Volksschule 1860–1900. Zürich: Chronos, 2003.
- Kantola, Johanna: Feminism. In: Hay, Colin; Lister, Michael; Marsh, David (Hg.): *The State. Theories and Issues*. London: Palgrave Macmillan, 2006, S. 118–134.
- Kellerhals, Katharina: «... es ist entschieden hier in der Ausbildung der Töchter eine Lücke ...». Zur Einführung «weiblicher» Fächer wie Handarbeiten und Hauswirtschaft in den Lehrplan der Primarschule. In: Crotti, Claudia; Osterwalder, Fritz (Hg.): *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950*. Bern: Haupt, 2008, S. 135–150.
- Kellerhals, Katharina: Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen. Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835–1897. Bern: Haupt, 2010.
- Kull, Heinz Jakob: Arbeitsschule und Arbeitsprinzip als Aspekte der Reform der Volksschule des Kantons Zürich von 1880 bis 1930. Schulreform als Unterrichtsform – nachgezeichnet anhand der Berichte über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode. Eine Lokalstudie. Dissertation Universität Zürich 2012.
- Larcher Klee, Sabrina; Manz, Karin: «Diese Frauen waren ganz anders, als sie in der Öffentlichkeit hingestellt werden». In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 8, 2 (2002), S. 83–88.
- Leimgruber, Yvonne: In pädagogischer Mission. Die Pädagogin Rosette N.-Kasthofer (1779–1857) und ihr Wirken für ein «frauengerechtes» Leben in Familie und Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006.
- Lüscher, Liselotte: Von der Sekundarschule zur Gesamtschule? Die Geschichte der Sekundarschule des Kantons Bern unter dem Aspekt der Selektion. Bern: hep, 2016.
- Magnin, Chantal: Der Alleinernährer. Eine Rekonstruktion der Ordnung der Geschlechter im Kontext der sozialpolitischen Diskussion von 1945 bis 1960. In: Gilomen, Hans-Jörg; Guex, Sébastien; Studer, Brigitte (Hg.): *Von der Barmherzigkeit zur Sozialversicherung. Umbrüche und Kontinuitäten vom Spätmittelalter bis zum 20. Jahrhundert*. Zürich: Chronos, 2002, S. 387–400.
- Mantovani Vögeli, Linda: Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute. Chur: Rüegger, 1994.
- Manz, Karin: Die Bundessubvention für die Primarschule. Analyse einer bildungspolitischen Debatte um 1900. In: Criblez, Lucien (Hg.): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt, 2008a, S. 155–181.
- Manz, Karin: «... dass man es in Frauenkreisen begrüßen würde, wenn eine Frau Leiterin dieser Abteilung würde ...». Die Rekonstruktion der Debatte über die Wahl der ersten Rektorin der Höheren Töchterschule Zürich (1946). In: *Mädchenschulgeschichte(n). Die Preussische Mädchenschulreform und ihre Folgen*, Ariadne, 53–54 (2008b), S. 119–127.

- Manz, Karin; Giudici, Anja; Masoni, Giorgia: Hat schulisches Wissen ein Geschlecht? – Der Einfluss der Strukturkategorie «Geschlecht» auf Lehrpläne und Lehrmittel. In: Giudici, Anja; Hofstetter, Rita; Manz, Karin; Schneuwly, Bernard; Criblez, Lucien (Hg.): Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel in der Schweizer Volksschule, 19. und 20. Jahrhundert. Zürich: Chronos, 2025, S. 199–229.
- Masoni, Giorgia: La Cattedra ambulante di Agricoltura e i Corsi itineranti di Economia domestica: proposte formative tipiche di un territorio alpino? In: Percorsi di ricerca, 8 (2016), S. 25–36.
- Mayer, Christine: Zur Kategorie «Beruf» in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. In: Kleinau, Elke (Hg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Bd. I: Auf dem Weg zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996, S. 14–38.
- Mayer, Christine: Bildungsentwürfe und die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse zu Beginn der Moderne. In: Behm, Britta L.; Heinrichs, Gesa; Tiedemann, Holger (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen: Leske + Budrich, 1999, S. 13–29.
- Mesmer, Beatrix: Ausgeklammert – Eingeklammert. Frauen und Frauenorganisationen in der Schweiz des 19. Jahrhunderts. Basel: Helbing & Lichtenhahn, 1988.
- Mesmer, Beatrix: Staatsbürgerinnen ohne Stimmrecht. Die Politik der schweizerischen Frauenverbände 1914–1971. Zürich: Chronos, 2007.
- Müller, Verena: Marie Heim-Vögtlin – die erste Schweizer Ärztin (1845–1916). Ein Leben zwischen Tradition und Aufbruch. Baden: hier + jetzt, 2007.
- Ohlsen, Ingrid; Littmann, Brigit: ... durezie und abelaa: vom Anfang und Ende eines Frauenberufs. Die Ausbildungsgeschichte der Handarbeitslehrerinnen im Kanton Zürich. Zürich: Pestalozzianum, 2001.
- Rang, Brita: Zur Geschichte des dualistischen Denkens über Mann und Frau. Kritische Anmerkungen zu den Thesen von Karin Hausen zur Herausbildung der Geschlechtercharaktere im 18. und 19. Jahrhundert. In: Dalhoff, Jutta; Frey, Uschi; Schöll, Ingrid (Hg.): Frauenmacht in der Geschichte. Düsseldorf: Schwann, 1986, S. 194–204.
- Rieger, Andreas: Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich, 1830 bis 1980. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23, 1 (2001), S. 41–72.
- Rogger, Franziska: Der Doktorhut im Besenschrank. Bern: eFeF, 1999.
- Rogger, Franziska; Bankowski, Monika: Ganz Europa blickt auf uns! Das schweizerische Frauenstudium und seine russischen Pionierinnen. Baden: hier + jetzt, 2010.
- Rothenbühler, Verena: Eine neue Schule – ein neuer Staat? Diskussionen um die Volksschule, 1820–1850. In: Schumacher, Beatrice (Hg.): Freiwillig verpflichtet. Gemeinnütziges Denken und Handeln in der Schweiz seit 1800. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2010, S. 157–182.

- Ruckstuhl, Lotti; Benz-Burger, Lydia: Frauen sprengen Fesseln. Hindernislauf zum Frauenstimmrecht in der Schweiz. Bonstetten: Interfeminas, 1986.
- Schär, Sabine; Schulz, Kristina: Peripherie und Zentrum im Fall der Schweiz. Überlegungen zu einer Forschungsagenda zur neuen Frauenbewegung in der Schweiz. In: Ariadne. Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte, 51 (2008), S. 60–69.
- Schönbächler, Marie-Therese: In die dunkle Welt der Männer hineingesprengt. Schweizerische Doktorandinnen an der Universität Bern (1889–1945) (Kultursoziologie 0502/3). Bern: Institut für Soziologie Universität Bern, 2002.
- Schulz, Kristina; Schmitter, Leena; Kiani, Sarah: Frauenbewegung – Die Schweiz seit 1968. Analysen, Dokumente, Archive. Baden: hier + jetzt, 2014.
- Schumacher, Beatrice: Familien(denk)modelle. Familienpolitische Weichenstellungen in der Formationsphase des Sozialstaats (1930–1945). In: Leimgruber, Matthieu; Lengwiler, Martin (Hg.): Umbruch an der «inneren Front». Krieg und Sozialpolitik in der Schweiz, 1938–1948. Zürich: Chronos, 2009, S. 139–163.
- Schumacher, Beatrice: Das Volk bilden. Debatten um Frauen- und Männerbildung 1860–1890. In: Schumacher, Beatrice (Hg.): Freiwillig verpflichtet. Gemeinnütziges Denken und Handeln in der Schweiz seit 1800. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2010, S. 185–212.
- Schweizerischer Verband für Frauenrechte (Hg.): Der Kampf um gleiche Rechte. Basel: Schwabe, 2009.
- Späni, Martina: Umstrittene Fächer in der Pädagogik. Zur Geschichte des Religions- und Turnunterrichts. In: Badertscher, Hans; Grunder, Hans-Ulrich (Hg.): Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Leitlinien. Bern: Haupt, 1996, S. 17–55.
- Stieger, Karl: Unterricht auf werktätiger Grundlage. Olten: Walter, 1951.
- Stump, Doris: Zugelassen und ausgegrenzt. Pionierinnen des Frauenstudiums an der Universität Zürich. In: Verein Feministische Wissenschaft Schweiz (Hg.): «Ebenso neu als kühn». 120 Jahre Frauenstudium an der Universität Zürich. Zürich: eFeF, 1988, S. 15–28.
- VFWS (Verein Feministische Wissenschaft Schweiz) (Hg.): «Ebenso neu als kühn». 120 Jahre Frauenstudium an der Universität Zürich. Zürich: eFeF, 1988.
- Vincenz, Bettina: Biederfrauen oder Vorkämpferinnen? Der Schweizerische Verband der Akademikerinnen (SVA) in der Zwischenkriegszeit. Baden: hier + jetzt, 2011.
- Wecker, Regina: Basel und die Russinnen. In: 100 Jahre Frauen an der Uni Basel. Basel: Historisches Seminar Universität Basel, 1991, S. 84–91.
- Wettstein, Emile: Die Entwicklung der Berufsbildung der Schweiz. Aarau: Sauerländer, 1987.
- Wicki, Monika; Imlig, Flavian; Kull, Heinz: Arbeitsschule und Handarbeit. Eine historische Rekonstruktion ihrer Einführung in die Volksschule. Aachen: Shaker, 2008.

- Widmer, Augustine: Die Hüterin der Gesundheit. Die Rolle der Frau in der Hygienebewegung Ende des 19. Jahrhunderts, dargestellt am Beispiel der deutschsprachigen Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Stadt Zürich. Dissertation Universität Zürich 1991.
- Witzig, Heidi: Frauenerwerbstätigkeit im 19. Jahrhundert. In: Barben, Marie-Louise; Ryter, Elisabeth (Hg.): *verfloxt und zugenäht! Frauenberufsbildung – Frauenerwerbsarbeit 1888–1988*. Zürich: Chronos, 1988, S. 35–44.
- Yuval-Davies, Nira: Intersectionality and feminist politics. In: *European Journal of Women's Studies*, 13, 3 (2006), S. 193–209.
- Zelfel, Alexandra: *Erziehen – die Politik von Frauen. Erziehungsdiskurse im Spiegel von Frauenzeitschriften im ausgehenden 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004.



# Schule im politischen Mehrebenensystem

## Zum Verhältnis von Gemeinde, Kanton und Nation

KARIN MANZ, INGRID BRÜHWILER

Das Nachdenken und Sprechen über Schule und Bildung in der Schweiz wird von einer Fiktion begleitet: dem allgemein verbreiteten Mythos einer politischen Einheit Schweiz und daraus abgeleitet einer gemeinsamen schweizerischen Kultur und Identität. Für die Bildungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts kann dargestellt werden, dass trotz gemeinsamer grundlegender Überzeugungen zur Volksbildung eine grosse lokale Varianz vorhanden war. Wir sprechen deshalb im Folgenden über ein Paradox: die Schweiz als Einheit in der lokalen Vielfalt. Ziel und Zweck der modernen Volksschule war immer, neben schulischem Wissen auch Werte und Normen zu vermitteln und somit gesinnungs- und identitätsbildend zu wirken. Die Bildungspolitik beziehungsweise ihre Akteure wie «Schulmänner»,<sup>1</sup> Behördenmitglieder, Politiker und weitere Interessierte definierten jeweils, was unter einer gemeinsamen Identität zu verstehen sei und wie diese Ziele zu erreichen seien. Mit der Gründung der modernen Schweiz 1848 als Nationalstaat erhielt die nationale Identitätsbildung in der Schule eine zusätzliche Bedeutung über die lokalen beziehungsweise regionalen Grenzen hinaus. Die Stiftung von Identität und nationaler Einheit als bildungspolitische Aufgabe wird jedoch dann zum Problem, wenn durch das politische Mehrebenensystem (Gemeinde, Kanton, Bund) unterschiedliche Akteure mit unterschiedlichen Handlungskompetenzen auf das Bildungssystem zugreifen. Es muss immer wieder von Neuem ausgehandelt und geklärt werden, welche politische Ebene, welcher politische Akteur was definieren kann und wem welche Entscheidungskompetenzen zugesprochen werden.

Der Bereich der allgemeinbildenden Schulen untersteht formal kantonaler Hoheit. Die Volksschule wird jedoch de facto durch drei politische Ebenen definiert: Gemeinde, Kanton und Bund. Dies wird beispielsweise sichtbar an kantonalen gesetzlichen Vorgaben, der von der Gemeinde zur Verfügung gestellten Infrastruktur und der von unterschiedlichen Ebenen ausgerichteten

1 Mit dem historischen Begriff waren im 19. Jahrhundert einflussreiche Persönlichkeiten aus Politik, Wirtschaft und Kirche gemeint, die sich massgeblich für die Interessen der Volksschule einsetzten.

Finanzierung. Das «dezentral-föderalistische»<sup>2</sup> Politiksystem der Schweiz ist stark horizontal und vertikal verflochten und folgt dem Grundsatz der Subsidiarität. Horizontale Verflechtung bedeutet, dass zwischen verschiedenen Kantonen enge Kooperationen bestehen, so wenn beispielsweise ein kleiner Kanton keine eigenen Lehrerbildungsinstitutionen führt, sondern vertraglich geregelt Angebote eines anderen Kantons in Anspruch nimmt. Vertikale Verflechtung thematisiert ebenenübergreifende Abkommen und gesetzliche Rahmenbedingungen. Zur Anwendung kam eine solche Verbindung zum Beispiel bei der Subvention der Primarschulen durch den Bund (1903–1985), wobei die konkrete Verwendung der Mittel den Kantonen überlassen wurde. Stets wird vom Öffentlichkeitsprinzip als Grundvoraussetzung und korrekatives Moment des schweizerischen Bildungssystems ausgegangen: Bildung und das Bildungssystem sind öffentliche Güter, entsprechend sind sowohl Bildungspolitik als auch Bildungsverwaltung der Öffentlichkeit gegenüber zur Rechenschaft verpflichtet.<sup>3</sup> Damit werden Bildungsfragen immer als gesellschaftliche Fragen diskutiert, in die unterschiedlichste Akteure mit verschiedenen Bedürfnissen involviert sind.

In diesem Kapitel wird die Mehrebenenfrage des Bildungssystems in Bezug auf die Volksschule in der Zeit von Mitte des 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts diskutiert. Im Zentrum steht das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen des Bildungssystems. Es wird der Frage nachgegangen, wie sich Handlungsräume und Beziehungen zwischen den verschiedenen bildungspolitischen Ebenen manifestieren und wie sich dies auf die Konstruktion von multiplen Identitäten auswirkt. Ausgehend vom bildungsföderalistischen System und abhängig vom Kontext wird dargestellt, wann, weshalb und wie Akteure Einfluss auf andere Ebenen nehmen. Dies impliziert ein Nachdenken darüber, durch wen, was und wie der Staat in bildungspolitischen Angelegenheiten auf jeder Systemebene repräsentiert wird. Je nach Problemstellung oder Thema agieren unterschiedliche Akteure innerhalb der verschiedenen Systemebenen. Diese Interdependenzen verändern sich im Laufe der Zeit.

Wir analysieren in den beiden für die Volksschule zentralen Spannungsfeldern Gemeinde - Kanton und Kanton - Bund exemplarisch typische Herausforderungen.<sup>4</sup> Von Interesse sind dabei die beteiligten Akteure und ihr Zugriff auf das Bildungssystem bei effektiven, drohenden oder aber auch nur vermuteten Verschiebungen von Entscheidungskompetenzen zwischen den Ebenen.

2 Braun 2003.

3 Beispielsweise Manz/Criblez 2010; Rothen 2015.

4 Das Verhältnis Gemeinde - Bund, wie es beispielsweise in der Lehrschwesternfrage im Kanton Luzern im 19. Jahrhundert aufschien (Crotti 2005; Criblez/Huber 2008), wird hier nicht bearbeitet.

Prozesse der Entscheidungsfindung zu analysieren, berührt auch Aspekte bestehender und wirksamer Machtverhältnisse im schweizerischen politischen System, also die Darstellung von Verhandlung und Deliberation sowie Fragen zur Steuerung eingesetzter gouvernementaler Mittel. «Während der Interventionsstaat vor allem auf direkte rechtliche Regulierung und finanzielle Anreize sowie eine bürokratisch-hierarchische Organisation setzte, werden in modernen Modellen Überzeugung, Strukturierung, Privatisierung, Dezentralisierung und Delegation wichtiger.»<sup>5</sup>

Für das 19. und 20. Jahrhundert sind als direkte Steuerung die regulative Politik (Erlass von Gesetzen und Verordnungen) und als indirekte Steuerung die Finanzierungspolitik sowie die prozedurale Steuerung beziehungsweise (politische und administrative) Strukturierung in Form von Bereitstellung von Institutionen oder Infrastruktur zu nennen. Der Einsatz von Überzeugungsinstrumenten (unter anderem Information, Empfehlungen, Expertisen) findet erst allmählich Eingang in die (Bildungs-)Politik. Mit Verweis auf den schwedischen Organisationssoziologen Nils Brunsson ist zu bedenken, dass insbesondere (gouvernementale) Organisationen trotz prüfenden Blicks der Öffentlichkeit und Rechenschaftspflicht oftmals ein lose gekoppeltes, inkonsistentes Handeln zwischen Talk, Entscheidung und Action aufweisen.<sup>6</sup>

Eine Betrachtung bildungspolitischer Phänomene und Entwicklungen in der Schweiz ausschliesslich aus einer dichotomen Perspektive lokal versus zentral würde jedoch zu kurz greifen, so unsere Prämisse: Der soziale, kulturelle, finanzielle und politische Kontext hatte stets eine prägende Bedeutung für Bildungsfragen. Dies impliziert, dass die Reduktion auf die für bildungspolitische Prozesse naheliegenden, erklärenden Schemata liberal versus konservativ oder reformiert versus katholisch zu vereinfacht wäre und mit den aus der aktuellsten Forschung generierten Befunden nicht gestützt werden kann.<sup>7</sup> Ebenfalls ist anzumerken, dass die Rolle und der Einfluss der Kirche als wichtiger Akteur in der Gestaltung der Schule in den Kantonen je unterschiedlich persistent waren. Im Laufe der untersuchten Periode verlor sie jedoch überall ihren Einfluss zugunsten politisch-laizistischer Kräfte.<sup>8</sup>

5 Braun/Giraud 2003, S. 149; vgl. auch Eberlein/Grande 2003. Theoretisch beziehen wir uns neben institutions- und sozialhistorischen Forschungsparadigmata auf Ansätze der Education Policy. Insbesondere kulturalistische Ansätze, die sich mit *policy narratives*, *policy frames* und Policy-Diskursen beschäftigen (Schneider/Janing 2006, S. 169–171), haben seit den 1990er-Jahren, in der Folge des *argumentative turn* in der Policy-Forschung, grosse Aufmerksamkeit erlangt.

6 Brunsson 1989.

7 Vgl. die Einleitung zu diesem Band.

8 Siehe den Beitrag von Claudia Crotti, Stefan Müller und Karin Manz in diesem Band.

Wir stellen in Abschnitt 1 exemplarisch einige für die Entwicklung der Volksschule wichtige Debatten und Entwicklungen vor. Sie sind in der seit der Gründung des Bundesstaats immer wieder heraufbeschworenen Dichotomie von Föderalismus und Zentralismus als divergierendes Kräfteverhältnis, aber auch rhetorisches Instrumentarium der beteiligten Akteure zu verorten. Im Zentrum der Darstellung stehen Aushandlungsprozesse und bildungspolitische Entscheidungskompetenz, Diskussionen über Ressourcen sowie zur Verfügung stehende Steuerungsmittel. Auch wird für das 20. Jahrhundert der Eintritt der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), eines neuen Akteurs im Feld der Bildungspolitik, vorgestellt, der das System nachhaltig veränderte. Vor diesem Hintergrund wird in Abschnitt 2 diskutiert, wie in einem politischen Mehrebenensystem Identität und Einheit über Bildung geschaffen werden können. Die Identitätskonstruktion wird hier als eine zentrale Aufgabe (unter anderen) der Schule und somit auch der Bildungspolitik verstanden. Im Fokus steht die Verbindung von Staatlichkeit und Identität, das heisst die Frage, welche Bildung ein Schüler, eine Schülerin respektive Jugendliche erhalten sollen, um gute Bürger und Bürgerinnen zu werden. Wir folgen dabei dem Grundgedanken des Schweizer Historikers Oliver Zimmer, dass die schweizerische Identität vorwiegend aus dem Lokalen heraus entstand. Der Beitrag endet mit einem kurzen Résumé (Abschnitt 3).

## 1 Spannungsfelder im Bildungsföderalismus

Der britische Historiker Benedict Anderson argumentiert, dass (politische) Nationalität ein kulturelles Artefakt ist, und definiert Nation folgendermassen: «It is an imagined political community – and imagined as both inherently limited and sovereign. It is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion [...]»<sup>9</sup> Er legt dar, dass die Gemeinde oder Gemeinschaft und die darin lebenden Bürger imaginiert sind (*imagined citizen*). In Bezug auf die Schweiz fügt Oliver Zimmer hinzu, dass Andersons Modell nicht ganz passt, da der republikanische Nationalismus bereits im späten 18. Jahrhundert beobachtet werden kann. Die Imagination verlief laut Zimmer somit für die Schweiz anders, als Anderson dies allgemein darstellte, aber die Grundidee des *imagined citizen* bleibt. Zimmer definiert den Begriff *national identity* als Prozess,

<sup>9</sup> Anderson 2006, S. 6.

in dem die Nation über die Zeit gebildet wurde.<sup>10</sup> Im Kontext der schweizerischen Nationenbildung sind besonders die Gemeinden sehr wichtig: «A process, moreover, in which different levels of society – federal state, cantons, and Gemeinden – were engaged and which stood in a dynamic relation to different forms of communal identity (regional and, above all, local). [...] It is that, first, for many people, the nation appeared as a Gemeinde writ large [...].»<sup>11</sup>

Der schweizerische Bildungsföderalismus als staatspolitische Rahmenbedingung für die Gestaltung von Schule erfordert die «Zusammenführung verschiedener Kulturen kantonaler Kleingesellschaften zur gesellschaftlich-politischen Einheit».<sup>12</sup> Bildung steht daher immer in verschiedenen Spannungsfeldern. Bei der Schule ist die kleinste Einheit die Gemeinde, die von grosser Wichtigkeit ist, denn ihr obliegt primär die Schulorganisation. Der (sprach)kulturelle Raum und Rahmen von Schule ist somit das Lokale.

Wie neuere Forschungen für die Schweiz zeigen,<sup>13</sup> ist Identitätsbildung als dynamischer Prozess zu verstehen. Identität entsteht im Lokalen, die nationale Identität ist stets nachrangig. Orte der ersten Gesinnungsbildung waren die Schulen, aber auch volkstümliche Anlässe wie Kantons- oder Erinnerungsfeiern, Sing-, Turn- oder Schützenfeste, die im 19. Jahrhundert veranstaltet wurden, um gemeinsam vorgestellte Geschichte, politische Symbole und Rituale, Emotionen und Traditionen für eine breite Öffentlichkeit erlebbar und erlernbar zu machen.<sup>14</sup> Dabei waren gewisse Effekte sehr bewusst intendiert und arrangiert, andere ergaben sich ungewollt. Durch die staatlich organisierte und überwachte Beschulung wurden lokale Identitätsvorstellungen erweitert in Richtung einer kantonalen und nationalen, einheits- und sinnstiftenden Identität. Durch die bildungspolitischen Interaktionen von Bund, Kantonen und Gemeinden wurden in der Schweiz spezielle, multiple Identitäten konstruiert, die den Staat eher als Gemeinschaft denn als Gesellschaft<sup>15</sup> sahen und deren Struktur als erweiterte Familie, dörfliche Gesellschaft oder kantonale Einheit betrachteten. Kommunale und kantonale Politik und Behörden gaben dabei den institutionellen und kognitiven Rahmen vor, wie die Nation erfahren, vorgestellt und definiert wurde. Schul- und Bildungs-

10 Zimmer 2003, 2007.

11 Zimmer 2006, S. 114.

12 Linder 2012, S. 32.

13 Vgl. beispielsweise das SNF-Projekt «Educating the future citizens; Curriculum and the formation of multilingual societies in Luxembourg and Switzerland», <http://p3.snf.ch/project-141657>.

14 Beispielsweise Marchal 1990; Hettling 1998; Suter 1999.

15 Gemeinschaft kann laut Tönnies als natürliches, organisches Zusammenleben (Volkstum, Kultur) getrachtet werden, Gesellschaft als Konstruktion des Kreises von Menschen, die «wesentlich getrennt sind» (Tönnies 1887/2010, § 19, S. 46).

politik musste diesen Rahmenbedingungen Rechnung tragen, denn sie wirkten stets mit, wenn Kompetenzen ausgehandelt werden mussten.

### ***Das Spannungsfeld Gemeinde - Kanton***

Im 19. Jahrhundert erfuhr das Machtgefüge zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden durch politische Veränderungen wie die Einführung neuer Kantonsverfassungen in den 1830er-Jahren, die Bundesverfassung von 1848 oder deren Totalrevision im Jahr 1874 strukturelle und politische Veränderungen. Die lokale Varianz war gross; gerade im Hinblick auf die Volksschulen blieben die Gemeinden autonom, auch wenn kantonale Entscheidungen im betrachteten Zeitraum an Häufigkeit zunahmen und mit der Bundesverfassung von 1874 auch dem Bund – wenigstens auf dem Papier – in bildungspolitischen Fragen Handlungsmöglichkeiten eingeräumt wurden. Im Folgenden betrachten wir exemplarisch drei Herausforderungen zwischen den beiden politischen Ebenen Gemeinde und Kanton.

Eine erste Herausforderung im Spannungsfeld Gemeinde - Kanton kann im Bereich der Lehrerbesoldung verortet werden: Volksschullehrpersonen waren lange Zeit – und sind dies in einigen Kantonen bis heute – Gemeindeangestellte und wurden oder werden mehrheitlich durch die Gemeinde finanziert.<sup>16</sup> Analysen der Lehrerlohnquellen im Untersuchungszeitraum von 1803 bis 1875 in den Kantonen Freiburg, Solothurn und Waadt zeigen über Jahrzehnte eine hohe Konstanz bezüglich Lohnquellen und -zusammensetzungen. In allen Kantonen waren die Gemeinden für die Organisation der lokalen Schule zuständig. Konkret bedeutete dies, dass trotz Schulhoheit der Kantone die Gemeinden bei der Finanzierung die Hauptverantwortung und -last trugen und je nach Kanton mehr oder weniger kantonale Unterstützungen erhielten. Lokale Akteure waren somit gezwungen, kantonale Vorgaben umzusetzen – ungeachtet der spezifischen lokalen Ressourcen.

Im Kanton Waadt beispielsweise, in dem die kantonale Behörde bereits früh eine hohe Verantwortlichkeit wahrnahm,<sup>17</sup> wuchsen die kantonalen Zuständigkeiten auch auf Wunsch von Akteuren wie Lehrpersonen, die dem neuen Kanton die Verantwortung zusprachen und nicht den Gemeinden – dies aber nicht in jedem Fall. Im Jahr 1848 reichten verschiedene Lehrpersonen Petitionen beim Kanton ein, mit der Bitte, er möge die Lehrerlöhne den Gemeinden vorschiesen oder direkt übernehmen. Die Petitionen wurden abgelehnt und

<sup>16</sup> Aubry 2015; Brühwiler 2016.

<sup>17</sup> Der Kanton Waadt 1803 wurde im Rahmen der napoleonischen Neuordnung neu gegründet und grenzte sich als ehemaliges Untertanengebiet von der Zugehörigkeit zum Kanton Bern und dessen Patrizierherrschaft ab. Dementsprechend stark etablierten sich liberal-demokratische Strukturen und Haltungen.

die Finanzierung von Lehrerlöhnen blieb bei den Gemeinden. Es kristallisierte sich heraus, dass die kommunalen Interessenvertreter nicht als institutionelle Vereinigung auftraten, sondern als einzelne Akteure, die für die Problemlösung auf Gemeindeebene den Kanton in Anspruch nehmen wollten. Die parlamentarischen Debatten zeigen in diesem Fall, dass der Kanton konsequent das Subsidiaritätsprinzip verfolgte und so Gemeindeanliegen stärker berücksichtigte.<sup>18</sup>

Als zweite Herausforderung im Spannungsfeld Gemeinde - Kanton wird die Einführung des ersten Primarlehrplans und später einer verbindlichen Stundentafel im Kanton Schwyz dargestellt. Der Kanton Schwyz ist ein passendes Beispiel dafür, dass sich schulische Strukturen nur sehr langsam veränderten und dass der kommunalen Politikebene über lange Zeit relativ viel Entscheidungsfreiraum gelassen wurde, bevor es zu vereinheitlichenden Umsetzungen kam. Es bieten sich zwei mögliche Erklärungen an: einerseits die neben den kirchlichen Strukturen des katholisch-konservativen Kantons eher schwach ausgebildete staatliche Aufsichts- und Verwaltungsbehörde, andererseits die Erschwernis, im ländlich-dezentralen Raum mit vielen, weit verstreuten Kleinstschulen kantonale Regelungen verbindlich durchzusetzen. Über die Gründe dieser Entwicklung kann jedoch nur spekuliert werden, es fehlen diesbezüglich bildungshistorische Studien, die die Interdependenz der beiden politischen Ebenen in den Anfängen der modernen Volksschule aufzeigen.

1860 findet sich in den kantonalen Rechenschaftsberichten ein Hinweis auf die Notwendigkeit der Ausarbeitung eines Unterrichtsplans, der jedoch noch nicht realisiert werden konnte wegen der, gemäss den lokalen Berichterstattern, zu grossen Unterschiedlichkeit der Lehrpersonen und Schulen – also wurde weiterhin nach dem Schulgesetz von 1841 unterrichtet.<sup>19</sup> Dreizehn Jahre später, 1873, wurde ein erster Primarlehrplan angekündigt; diesem fehlte jedoch eine verbindliche Lektionentafel. In der Folge monierten die Schulinspektoren die in den Gemeinden unterschiedlichen Lesarten und Umsetzungen dieses kantonalen Reglements. 1887 wurde dann dem Lehrplan eine erste Lektionentafel beigefügt, die eine einheitliche Beschulung im ganzen Kanton erzielen sollte: «Als einen wichtigen Faktor für die Disziplin, sowie für einen geregelten und gedeihlichen Unterricht erkennen die Titul. Inspektoren die Erstellung und nachherige zweckentsprechende Einhaltung eines Stundenplanes; indem ein solcher die verfügbare Zeit nach methodischen Grundsätzen auf die einzelnen Fächer und den mündlichen unmittelbaren Unterricht der Lehrer, sowie die stille Beschäftigung der Schüler vertheilen soll.»<sup>20</sup>

18 Brühwiler 2016.

19 Rechenschaftsbericht Kanton Schwyz 1860, S. 86.

20 Rechenschaftsbericht Kanton Schwyz 1887, S. 132 f.

Als Steuerungsinstrumente dienten in diesem Fall die geteilte Information, die Sitzungen der Aufsichtsbehörden, aber auch die aufgrund der Rechenschaftspflicht jährlich verfassten und publizierten Visitationsberichte. Erst der Vergleich (und Wettbewerb) zwischen den einzelnen Gemeinden und Bezirken führte zur konkreten bildungspolitischen Forderung der lokalen Akteure an die höhere Politikebene. Das Erarbeiten einer für alle Gemeinden verbindlichen Stundentafel war also eine Reaktion der kantonalen Bildungsdirektion auf Forderungen aus den Gemeinden und Bezirken.

Diese beiden Beispiele zeigen, dass oft von der Basis selbst der Wunsch auftauchte, der Kanton möge mehr Aufgaben übernehmen und gleiche Bedingungen im gesamten Kanton schaffen. Es zeigt sich, dass sich verschiedene Akteure einbrachten, kommunale Schulkommissionen, interessierte Individuen, Vereine oder die Presse. Immer ist dabei der lokale Kontext zentral, und es wird qua einheitlicher, kantonalen Regelungen eine Verbesserung der Qualität der Schule angestrebt.

Die Anstellungspolitik von Lehrpersonen als dritte Herausforderung im Spannungsfeld Gemeinde - Kanton kann ebenfalls als wichtige Umgestaltung des Verhältnisses von Kanton und Gemeinden betrachtet werden. Diese Angelegenheit muss in enger Verbindung mit der Institutionalisierung der Lehrerbildung und dem Ausbau der kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen gesehen werden.<sup>21</sup> Der Kanton – nach 1874 im Schulwesen als laizistisch definierter Akteur – greift im Laufe des 19. Jahrhunderts immer stärker in die Hoheit der Gemeinden ein und definiert qua Diplom, wer als Lehrperson gelten darf und wer nicht. Allerdings gab es auch hier unterschiedliche Rahmenbedingungen in den Anstellungsbedingungen der Gemeinden, abhängig vom religiösen, politischen und finanziellen Kontext. In katholischen Kantonen unterrichteten oft Lehrschwestern und Priester an den öffentlichen Schulen, und verschiedene Orden der katholischen Kirche gestalteten auch die kantonale Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.<sup>22</sup>

Alle drei hier beleuchteten Herausforderungen zeigen, dass die lokale Varianz im 19. Jahrhundert weitaus grösser war, als die liberale Schulgeschichtsschreibung bislang vermuten liess. Gerade katholisch-progressive oder katholisch-liberale Gebiete wie beispielsweise der Kanton Solothurn oder die Stadt Luzern trugen zur Vielfalt bei. Aber auch die grösseren Städte wiesen im Vergleich zum restlichen, meist ländlichen Kantonsgebiet zum Teil noch lange

21 Siehe den Beitrag von Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez und Valérie Lussi in diesem Band.

22 In manchen Kantonen dauerte es bis in die jüngste Zeit, bis sämtliche Lehrpersonen in staatlich geregelten Institutionen ausgebildet wurden; sehr oft konnten sich privat geführte Ausbildungsstätten halten; etwa die Kindergärtnerinnenausbildung, die nach 2000 in den heutigen staatlichen Pädagogischen Hochschulen aufging.

unterschiedliche Entwicklungen auf,<sup>23</sup> was beispielsweise an spezifischen Lehrplänen oder geschlechtergetrennten Klassen zu sehen ist.<sup>24</sup> In der schweizerischen Bildungsgeschichte stellte jedoch das Verhältnis der Kantone zum übergeordneten Bundesstaat historisch das hauptsächliche Spannungsfeld dar. Wir stellen nachfolgend exemplarisch einige zentrale Entwicklungen vor.

### ***Das Spannungsfeld Kanton – Bund***

Parallel zur Entwicklung der lokalen kantonalen Bildungssysteme gab es überkantonale, gesellschaftliche Entwicklungsprozesse, die sich spürbar auf das Bildungssystem auswirkten. Diese gesellschaftliche Prämisse wird kurz beleuchtet, anschliessend werden drei Herausforderungen des Spannungsfeldes Kanton - Bund thematisiert.

a) Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts nahmen im sogenannten Kulturkampf die konfessionellen Spannungen zu und damit die Rivalität zwischen katholischen und reformierten Kantonen.<sup>25</sup> Kulturkämpfe können als Charakteristika im Prozess der Säkularisierung von Staat und bürgerlicher Gesellschaft betrachtet werden. Es geht dabei um eine Neubestimmung der Beziehung zwischen Kirche und Staat, die letztlich in den Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts zu einer Entflechtung und zu einer Reduktion kirchlicher Einflüsse auf politisch-institutioneller Ebene führte.<sup>26</sup> Sichtbar wurde dies im Schulwesen insbesondere bei Fragen der Schulaufsicht, aber auch bei der Ausbildung und Rekrutierung von Lehrpersonen. In der Schweiz brachte erst die sogenannte Schulvogt-Vorlage 1882 eine Beruhigung in die konfessionell motivierten Differenzen im Schulwesen (dies wird weiter unten detaillierter ausgeführt). Wirtschaftliche Veränderungen bis zum Ersten Weltkrieg verschärfen in der Schweiz die Gegensätze zwischen den Bevölkerungsschichten, sodass zu fragen bleibt, ob in einer Betrachtung der sozialen Dimension nicht etwa der Klassenkampf den Kulturkampf ablöste.

b) Im gleichen Zeitraum rückte die Wahrnehmung sozialer Fragen ins Zentrum. Verschiedene Aspekte sozioökonomisch bedingter Entwicklungen wie die zunehmende Industrialisierung mit den daran gekoppelten Phänomenen Verstädterung, Pauperismus, Alkoholismus sowie darauf antwortend ein zunehmender Hygienesdiskurs rückten in den Fokus der Bildungsverantwortlichen. Bildungspolitische Akteure, Schulmänner, aber auch die Schwei-

23 Berner 2010; De Vincent 2008, 2015.

24 Giudici/Manz 2018a.

25 Stadler 1969.

26 Siehe den Beitrag von Claudia Crotti, Stefan Müller und Karin Manz in diesem Band.

zerische Gemeinnützige Gesellschaft<sup>27</sup> sahen grundsätzlich eine verbesserte Schulbildung als Mittel, soziale Probleme zu lindern. Der Schule wurde dabei als Sozialisationsinstanz – und indirekt als Instrument der allgemeinen Volksbildung – eine neue Rolle zugewiesen. Sie implementierte verschiedene Massnahmen zur Verbesserung der Gesundheit der Schülerinnen und Schüler: Schülerspeisungen und die Einrichtung von Schulbädern, die Einstellung von Schulärzten und Schulzahnärzten mit regelmässigen Reihenuntersuchungen im Klassenverband, Schulsozialarbeit und Fürsorgeeinrichtungen etc.<sup>28</sup> Der Gesundheitsdiskurs erreichte mit der Durchsetzung medizinischer Standards und der Etablierung entsprechender kindermedizinischer Institutionen auch die Schule.

c) Die Bundesverfassung 1848 garantierte allen Bürgern uneingeschränkte Mobilität innerhalb des Landes – eine Freiheit, die vorher nur Männern mit einem sicheren Grundeinkommen und auch nur Personen mit christlichem Glaubensbekenntnis zugestanden wurde. Damit entstand auf der Diskursebene vor allem im radikalliberalen Lager ein neues Argument: Der Wohnortwechsel von Schulkindern zwischen Kantonen mit unterschiedlichen Schulsystemen führe zu Folgeproblemen. Tatsache war: Die Schullandschaft Schweiz präsentierte sich sehr heterogen, denn der Auf- und Ausbau des kantonalen Bildungswesens stiess insbesondere bei finanzschwachen Kantonen immer wieder an Grenzen.<sup>29</sup> Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage, ob nicht dem Bund mehr Rechte im Bildungsbereich eingeräumt werden sollten. Für notwendiger als die Mitsprache erachteten die Lehrpersonen den Zuspruch von Bundesmitteln. Die vom Schweizer Lehrerverband ein Vierteljahrhundert lang verlangte Subventionierung der Primarschulen durch den Bund wurde zwar 1903 realisiert, doch der ausgerichtete Beitrag war minim im Vergleich mit den von den Kantonen aufgebrauchten Ressourcen und entwickelte sich bis zur Sistierung 1985 indirekt als Mittel der Förderung der Sprachminderheiten und Bergregionen.<sup>30</sup> Das Argument der Mobilität und damit gleichzeitig die Kritik an der fehlenden Passung der kantonalen Schulsysteme hatte jedoch (und hat immer noch) als rhetorisches Element Bestand

27 Siehe Anm. 1 im Beitrag von Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez, Valérie Lussi Borer in diesem Band.

28 Siehe den Beitrag von Michèle Hofmann in diesem Band.

29 Die tatsächliche Mobilität nahm jedoch in beschränktem Masse zu. Erst ab den 1960er-Jahren wurde die interkantonale Mobilität von Schulkindern und damit der Wechsel zwischen dazumal unterschiedlichen kantonalen Schulsystemen als wirklich problematisch thematisiert und führte zu ersten Koordinationsbestrebungen zwischen den Kantonen (Manz 2011).

30 Manz 2008.

in bildungspolitischen Debatten und wurde gern von antiföderalen Akteuren aufgegriffen.

Die geschilderten gesellschaftlichen Herausforderungen, obwohl sie das ganze Land tangierten, führten nicht zu einer grösseren Bundeskompetenz in der Frage der Elementarbildung: Der Einfluss des Bundes auf die obligatorische Volksschule blieb minimal, wie wir das in den nachfolgenden zwei Beispielen diskutieren werden. Welchen Handlungsspielraum nutzte der Bund gleichwohl und welche politischen Steuerungsmittel setzte er ein, um seinen Einfluss auf die kantonalen Bildungssysteme auszubauen?

1. Die Bundesverfassung 1874 und der Bildungsartikel 27 stellten eine erste Herausforderung im Spannungsfeld Kanton - Bund dar. Mit der Revision der Bundesverfassung stimmte der Souverän einem ersten Bildungsartikel und somit einer gesetzlichen Vorgabe zum obligatorischen Primarunterricht zu.<sup>31</sup> «Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nöthigen Verfügungen treffen.» (BV 1874, Art. 27)

Was bedeuten die Begriffe «Primarschule» und «genügender» Unterricht als Minimalstandard? Je nach Kanton wurde die Primarschule als vier-, fünf- oder sechsjährige Elementarschulstufe definiert, und der Übertritt in die Primaroberstufe oder Schultypen der Sekundarstufe I mit erweiterten Leistungsanforderungen erfolgte dementsprechend früher oder später. Die Ausgestaltung des Primarschulwesens in Bezug auf Schulfächer, Anzahl Schuljahre und Schulstunden, aber auch die materielle Einrichtung der einzelnen Schulen hatten grossen Effekt auf die Beschulung der Schülerinnen und Schüler.<sup>32</sup> Ein Hauptargument der Befürworter des Bildungsartikels lautete denn auch, dass die katholisch-konservativen Kantone ihre Volksschule vernachlässigen würden.<sup>33</sup> Der Vergleich von aggregierten Lektionenzahlen aus

31 Criblez 1999; zu früheren Versuchen einer zentralisierten Bildungsverfassung beispielsweise unter Philipp Albert Stapfer während der Helvetischen Republik (1798–1803) siehe Büttikofer 2008, Criblez 2008 oder den Beitrag von Rebekka Horlacher in diesem Band.

32 Diese disparate Entwicklung der kantonalen Bildungssysteme auf Volksschulstufe führte bis in die 1960er-Jahre zu unterschiedlichen Schulsystemen. So kannten beispielsweise 1965 die Kantone unterschiedlich lange Schulobligatorien. 7 Schuljahre: UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, AI; 8 Schuljahre: ZH, LU, FR, SO, BS, BL, SH, AR, SG, GR, AG, TG, VS; 9 Schuljahre: BE, TI, NE, GE, VD (Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 51/52 (1965/66)).

33 Criblez/Huber 2008.

Lehrplänen ausgewählter Kantone im 19. Jahrhundert zeigt jedoch, dass die konfessionelle Ausrichtung eines Kantons nicht das alleinige Kriterium für die Bewertung der Schulqualität darstellt: Die proportionalen Anteile des Schulfaches Rechnen beispielsweise sind im katholischen Luzern nicht signifikant tiefer als im reformierten Bern oder im paritätischen Aargau, beides ländliche, agrarwirtschaftlich ausgerichtete Flächenkantone. Hingegen zeigen sich deutliche Unterschiede zum Stadtkanton Basel und zu Zürich.<sup>34</sup>

Rein formal gewann der Bund 1874 mit dem Verfassungsartikel ein direktes Steuerungsmittel und Sanktionsrecht. In Realität setzte sich dies jedoch nicht durch, da ein entsprechendes Ausführungsgesetz zu Artikel 27 nie ausgearbeitet wurde. Diese Situation hatte zur Folge, dass die Kantone zwar für einen obligatorischen und unentgeltlichen Primarschulunterricht sorgen mussten (qua Bildungsgesetze, Lehrpläne und Lehrmittel), eine Festlegung aber, welcher und wie viel Unterricht, welche Inhalte, Lehrmethoden und Lehrpersonen zu einem genügenden Unterricht führen, nicht genauer stattfand. Grund für diese Unterlassung waren grosse Widerstände vonseiten der Gemeinden und Kantone, letztlich aber das Schreckgespenst ‹Schulvogt›, das auf einen Bundesbeschluss zu Beginn der 1880er-Jahre zurückgeht: Anstelle einer Gesetzgebung wollte der Bundesrat eine Art ‹Bildungsmonitoring› einführen. Es sollte die Stelle eines eidgenössischen Erziehungsekretärs geschaffen werden, der regelmässig über die Schulverhältnisse in den Kantonen Bericht erstattet. Dagegen ergriffen katholisch-konservative Kreise das Referendum; die Schulvogt-Vorlage wurde mit deutlicher Mehrheit abgelehnt. Der Konraditag (26. November) 1882 ging als grosser Sieg der Katholisch-Konservativen und der Föderalisten in die Geschichte der schweizerischen Bildungspolitik ein.<sup>35</sup>

Der Bund konnte mangels Ausführungsgesetzgebung die Verfassungsvorgaben also nicht durchsetzen. Letztlich erstarkte der Bildungsföderalismus nach 1882 und blieb bis zum Ende des 20. Jahrhunderts als grundlegendes Ordnungsprinzip in der schweizerischen Bildungspolitik praktisch unbestritten. De jure standen dem Bund zwei mögliche Kontrollmechanismen über die Einhaltung des Artikels 27 zur Verfügung: Das Parlament konnte seinen Einfluss bei der Gewährleistung von Kantonsverfassungen geltend machen, und der Bundesrat konnte über den Rekursweg seine Forderungen durchsetzen.

34 Ergebnisse aus dem SNF-Sinergia-Projekt «Die gesellschaftliche Konstruktion schulischen Wissens – Zur Transformation des schulischen Wissenskorpus und dessen bildungspolitischer Konstruktionsprinzipien in der Schweiz seit 1830» (2013–2016); unter anderem Giudici/Hofstetter/Manz/Schneuwly/Criblez 2025; Giudici/Manz 2018a.

35 Criblez/Huber 2008. ‹Schulvogt› wurde und wird auch aktuell in politischen Debatten immer wieder als Metapher für zentralistische Tendenzen im Bildungsbereich verwendet.

Doch der Bund griff zu einem indirekten Steuerungsmittel, um die Entwicklung der kantonalen Bildungssysteme in seinem Sinne voranzutreiben: der Einführung der obligatorischen Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1875, zeitweise inklusive eines öffentlichen Rankings der Ergebnisse nach Kantonen geordnet, sodass diese in der Folge teilweise massiv in die Elementarbildung investierten (siehe Abschnitt 2).

2. Als zweite Herausforderung im Spannungsfeld Kanton - Bund kann die Einführung des Knabenturnens genannt werden. Im Jahr 1874 wurde das Knabenturnen als Schulfach für alle Knaben ab dem 10. Altersjahr eingeführt und als Vorbereitung für die militärische Ausbildung vom Bund für obligatorisch erklärt.<sup>36</sup> Die dafür verfassten nationalen Lehrmittel führten zu einer gewissen Standardisierung des Unterrichts. Die Überprüfung der angestrebten Leistungen erfolgte dann bei der Aushebung der Rekruten. Das Ziel war, einen Bürger zu erziehen, der gesund und stark war, damit er sein Vaterland beschützen konnte.<sup>37</sup> Die nationale Gesetzgebung kreierte also nicht ein neues Schulfach, doch sie schrieb dem Turnen eine hohe nationale und identitätsbildende Bedeutung zu und standardisierte es. Dazu gehörte, dass die Gemeinden verpflichtet wurden, die notwendigen Turnplätze und Turnhallen zu bauen – ein klarer, erfolgreicher Einsatz von direkter Bundessteuerung.<sup>38</sup>

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts nahm mit den Weltausstellungen der internationale Vergleich auch im Bildungswesen zu. Gleichzeitig führte dies in der Schweiz zu einem verstärkten Diskurs über die Ausgestaltung der kantonalen Bildungssysteme und damit zur Gründung der ersten Direktorenkonferenz.

### ***Gründung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – das interkantonale Spannungsfeld***

Als indirekte Reaktion auf das 1892 vom Schweizerischen Lehrerverein an den Bundesrat eingereichte Subventionsgesuch für die Primarschulen fanden sich 1897 die kantonalen Erziehungsdirektoren zu einem ersten interkantonalen Austausch zusammen. In der Folge legten die Erziehungsdirektoren einen

36 Einige Kantone implementierten dieses Fach schon früher, beispielsweise Basel-Stadt 1852, Zürich 1859 oder St. Gallen 1869.

37 Für die Mädchen wurde das Schulfach Turnen erst 1972 vom Bund für obligatorisch erklärt. Manche Kantone machten zumindest auf Primarstufe schon im 19. Jahrhundert keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Die Argumentation für die Einführung des Mädchenturnens war ähnlich wie bei den Knaben: Die Mädchen als zukünftige Mütter mussten physisch und psychisch gesund sein, damit sie die wichtige Aufgabe als Mutter und Erzieherin zukünftiger Kinder für das Vaterland erfüllen konnten (unter anderem Brühwiler 2017a).

38 Turnen ist bis heute das einzige Schulfach, das in der Bundesverfassung verankert ist (Art. 68). 2012 wurde zudem die Förderung der musikalischen Bildung auch als nationaler Bildungsauftrag verankert (Art. 67a).

Entwurf für ein Subventionsgesetz vor. Beflügelt von der Zusammenarbeit zwischen den Kantonen ging daraus die EDK hervor.<sup>39</sup> Bis in die 1960er-Jahre war die Konferenz zunächst wenig wirkungsvoll, ein erstes Projekt war die Produktion des «Schweizer Mittelschulatlas».<sup>40</sup> Nach der Jahrhundertwende unterstützte die EDK mit der Datensammlung zu den kantonalen Schulsystemen, Kantonsvergleichen und ersten Schulstatistiken die Stossrichtung des Bundes nach einer stärkeren Vereinheitlichung der Schulsysteme.<sup>41</sup> Sie forderte eine grössere Einheit der kantonalen Jahresberichte mit Mindestanforderungen sowie bundesweite Erhebungen; dies war der Beginn einer Evidence-based Policy im Bildungswesen.<sup>42</sup> Gleichzeitig begannen ein transkantonaler bildungspolitischer Austausch und eine Kooperation bezüglich schulischer Wissensproduktion (Lehrmittel, Lehrpläne), ebenso wurden erste Konkordate zur Lehrerbildung zwischen Kantonen verhandelt.

Mit der EDK entstand bildungspolitisch ein Gremium, das quer zur politischen Legislative und Exekutive sowohl der Kantons- als auch der Bundesebene stand.<sup>43</sup> Der EDK gelang einerseits eine horizontale Integration der Kantone innerhalb des kooperativen Föderalismus; andererseits etablierte sie sich als eine Art vierte, intermediäre Ebene im bildungspolitischen System. Sie nutzte zuerst indirekte Steuerungsmittel wie den Informationsaustausch und den Vergleich. Seit ihrer Reorganisation 1968 entwickelte sich die EDK als politische Behörde bis in die 1990er-Jahre zu einem der einflussreichsten Akteure an der Schnittstelle zwischen Bildungsadministration und Bildungspolitik und wurde zum wichtigsten Gegenspieler des Bundes in Bildungsfragen. Durch die Verabschiedung des Schulkonkordats 1970 wurde die EDK zu einer öffentlich-rechtlichen Institution; die Position des Bildungsföderalismus und die Macht der Kantone wurden dadurch konsolidiert.<sup>44</sup> Seit den 1970er-Jahren nahmen die Empfehlungen und Expertisen der EDK zu, in den 1990er-Jahren verstärkte sich die erfolgreiche Politik der EDK durch diverse interkantonale Verträge in verschiedenen Bildungsbereichen.<sup>45</sup>

39 Manz 2008.

40 EDK 1985; Badertscher 1997.

41 Sie ergänzte damit die Arbeit des Eidgenössischen Statistischen Bureaus, gegr. 1860.

42 Als Instrument der Vereinheitlichung gedacht, wurden erste Daten im «Jahrbuch für das schweizerische Unterrichtswesen» und im Nachfolgeorgan «Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen» (AfsU) publiziert; beide Jahrbücher wurden massgeblich von Erziehungsdepartementssekretären oder EDK-Personal produziert. Im AfsU wurden ab 1916 regelmässig Schulstatistiken mit thematisch und zeitlich variierendem Gehalt publiziert. Zum Umgang mit bildungsstatistischen Daten siehe auch Ruoss 2013; Manz/Nägeli/Criblez 2015; Ruoss/Rothen 2019.

43 Manz 2012, 2013.

44 Manz 2011.

45 Criblez 2010; Criblez/Manz 2010.

Die oben aufgezeigten vielfältigen Spannungsverhältnisse im politischen Mehrebenensystem der Schweiz entbanden die Volksschule nie von ihrer Aufgabe, eine nationale Identität zu stiften. Mit welchen bildungspolitischen Bestrebungen die Konstruktion multipler Identitäten umgesetzt wurden, beschreiben wir im nächsten Abschnitt.

## 2 Wie kann in einem politischen Mehrebenensystem Identität geschaffen werden?

Bildungspolitiker aller politischen Ebenen haben im Laufe der Zeit zu Nationalität und Identität Stellung bezogen. Insbesondere in Krisenzeiten wurde diesen Konstrukten eine erhöhte Bedeutung zugemessen. Gleichzeitig wird sichtbar, dass der physische Bezugsraum – Land, (Sprach-)Region, Kanton, Gemeinde – stets mitverhandelt werden musste, wie nachfolgendes Beispiel zeigen kann: «Es soll also fortan kein deutsches, kein französisches, kein italienisches, sondern nur noch ein schweizerisches Lesebuch in den Händen der Schüler sein, das sie jeden Tag daran erinnert, dass sie zwar eine Muttersprache sprechen, aber in den drei Sprachen ihres Vaterlandes fühlen und denken lernen sollen.»<sup>46</sup>

Konzepte zur nationalen Einheit wurden bereits in der 1761 gegründeten Helvetischen Gesellschaft und weiteren aufklärerischen Vereinigungen diskutiert. In diesen Konzepten stellte Identitätsbildung in erster Linie eine Bildung zur lokalen und kantonalen Identität dar.<sup>47</sup> Die Idee, über Bildung Identitätsbildung zu betreiben, bewegte viele Schulmänner des 19. Jahrhunderts. Beispielsweise die Idee des Freiburger Pfarrers und Pädagogen Grégoire Girard (1765–1850) einer dreiteiligen Identitätsbildung: das Lokale – seine Stadt Freiburg, mit der damals gängigen Metapher der Wiege für Nationenbildungen beschrieben –, dann der Kanton und als dritte Dimension die Schweiz.<sup>48</sup> Es fällt auf, dass Kindern das Vaterland über Emotionen nähergebracht werden sollte: Für Girard war die Bildung der Schlüssel für die Vaterlandsliebe, diese galt es zu wecken und zu fördern. Obwohl die Rhetorik der Mehrheit dieser

46 Falke 1914, S. 23 f. Der Publizist Konrad Falke (Pseudonym für Karl Frey) legte nach Ausbruch des Ersten Weltkriegs ein nationales Bildungsprogramm vor, das sowohl in der nationalen wie in der kantonalen Bildungspolitik, aber auch in Lehrerkreisen kontrovers diskutiert wurde.

47 Dies ist aufgrund der politischen Organisation der Schweiz als Staatenbund bis 1798 sachlogisch nachvollziehbar; vgl. Guzzi 1998.

48 Girard 1827, S. 96.

Akteure die Förderung der nationalen Einheit im Sinne des Vaterlandes beinhaltete, wurde sie immer als dritte, ideelle Dimension verstanden.<sup>49</sup>

Ernest Renan, Schriftsteller, Philosoph, Orientalist und Historiker, betonte 1882 in einer Rede an der Sorbonne als Stärke der Willensnation Schweiz, dass die Vielfalt Einheit schaffen könne, weil sie willentlich erfolge: «Beim Menschen gibt es etwas, was der Sprache übergeordnet ist: den Willen. Der Wille der Schweiz, trotz der Vielfalt der Idiome geeint zu sein, ist eine viel wichtigere Tatsache als eine oft unter Quälereien erlangte Ähnlichkeit.»<sup>50</sup>

Die Tatsache, dass die Schweiz ein multikulturelles und mehrsprachiges Land ist, sowie die staatstheoretischen Rahmenbedingungen müssen als wichtige Eigenheit betrachtet werden, die beeinflussten, wie der *imagined citizen* imaginiert wurde. Aus dem täglichen Gebrauch von Sprache und Schrift wurden Ideen zu «wir und die anderen» konstruiert, verbreitet, bewahrt und imaginiert. Daraus lässt sich die Konstruktion einer Vielfalt an lokalen Ausprägungen innerhalb der ideellen Einheit der nationalen Identität feststellen. Diese Vielfalt zeigt sich in unterschiedlichen kantonalen Bildungssystemen, die trotz lokaler und kantonaler Fokusse eine nationale Identität stiften wollen.

### ***Identitätsbildung verhaftet im Lokalen***

Die Konstruktion dieser Identität(en) in der Volksschule geschah über den sogenannten Gesinnungsunterricht. Dabei waren Fächer wie Geschichte und Geografie, aber auch Sprachunterricht (Lesen, Schreiben), Singen und Turnen sowie Heimat-, Vaterlands- oder Verfassungskunde wichtige Träger. Die staatsbürgerliche Erziehung war in den kantonalen Bildungssystemen des 19. Jahrhunderts vor allem in der Volksschuloberstufe, in der nachobligatorischen Bildung und im Gymnasium Thema. Analysen zu Schulbüchern und Curricula zeigen, dass sich grundlegende Ideale, wie die *imagined citizens*, trotz allfälliger politischer Umbrüche kaum änderten.<sup>51</sup> Für die Nation Schweiz zeichneten sich über die Zeit sehr stabile Identitätsmodelle, Wertesysteme und überdauernde nationale Mythen und Geschichtsbilder ab.<sup>52</sup>

Vor allem Schulfächer mit realistischen Inhalten (Heimatkunde, Geschichte, Geografie) folgen dem Unterrichtsprinzip «vom Kleinen zum Grossen»: Das didaktische und inhaltsstrukturierende Prinzip geht von den Alltagserfah-

49 Brühwiler (2017c).

50 Renan 1882, S. 303.

51 Brühwiler (2017b).

52 Zum Beispiel das Bild des «Alten Eidgenossen» als selbstgenügsamer, frommer, schlichter, unabhängiger Bauer oder Hirte; vgl. Altermatt/Bosshart-Pfluger/Tanner 1998; Marchal 1990, 2006.

rungen und der unmittelbaren Umgebung des Schulkindes aus. Die Selektion des Schulstoffes verläuft in konzentrischen Kreisen und erweitert sich graduell mit dem Fortschreiten durch die Schulstufen. Parallel dazu erweitert sich die Konstruktion der Identität von der Gemeinde zum Kanton und vom Kanton zum Bund. Historisch-moralische Belehrungen und die Herausbildung einer vaterländischen Gesinnung sowie die Liebe zum Vaterland waren Gemeinsamkeiten dieses Themenkreises.<sup>53</sup> Bis weit ins 20. Jahrhundert spielte die konfessionelle Ausrichtung eines Kantons eine bedeutende Rolle bei der Selektion schulischer Wissensinhalte. Schulbuchvergleiche zeigen gerade für Geschichte interessante Unterschiede, da kantonale Spezifika und lokale Helden betont werden, die aber im Kantonsvergleich wiederum Ähnlichkeiten aufweisen und so relativierend übergeordneten Wertvorstellungen zugeordnet werden können.<sup>54</sup>

Die Volksschule etablierte in ihren Curricula also eine sequenzielle Identitätsbildung: zuerst die Bildung einer kantonalen Identität und mit zunehmendem Alter der Schulkinder und länger dauernden Beschulung die Bildung einer nationalen Identität.

### ***Nationale Identitätsbildung als landesweites Bildungsziel***

Anhand von zwei Beispielen wird nachfolgend aufgezeigt, wie sich der Bund teilweise mit, teilweise ohne Erfolg in die Bemühungen um eine nationale Bildung einschaltete: die Pädagogischen Rekrutenprüfungen als Instrument zur Durchsetzung minimaler allgemeinbildender und staatsbürgerlicher Bildungsziele sowie vom Bund lancierte Bildungsprogramme in Krisenzeiten.

1) Die Einführung der Pädagogischen Rekrutenprüfungen um 1875 hatte zum Ziel, flächendeckend die schulischen Kenntnisse (Lesen, Schreiben, Rechnen und Vaterlandskunde) der Rekruten bei der Aushebung zu prüfen. Sie war obligatorisch für alle Rekruten, die nach der Primarschule keine weiterführenden Schulen besuchten und wurden bis 1931 durchgeführt.<sup>55</sup> Die körperliche und kognitive Überprüfung stand gewissermassen als holistische Vorstellung von Bürgerbildung für den Wert eines Bürgers. Die Resultate dieser Prüfungen und die Veröffentlichung der Leistungsvergleiche zwischen den einzelnen Gemeinden eines Kantons, aber auch zwischen den Kantonen initiierten einen Wettbewerb und übten somit indirekt Druck auf die Kantone aus, ihre Bildungssysteme auszubauen. Eine Folge davon war in vielen Kantonen die Einrichtung von (nachobligatorischen) Fortbildungs- oder Bürgerschulen. Nach 1875 wurde die nationale Perspektive in der Vaterlandskunde der

53 Criblez/Hofstetter 1998; Dahn/Boser 2015; Dahn 2018.

54 Furrer 2004; Helbling 1994.

55 Lustenberger 1996; Crotti/Kellerhals 2007; Crotti 2008.

nachobligatorischen Bildung verstärkt, wie die Prüfungsfragen oder Lehrmittel zu den Pädagogischen Rekrutenprüfungen zeigen. Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen erwiesen sich als erfolgreiches Steuerungsinstrument des Bundes im Bereich der Volksschulbildung und bewirkten nachhaltige Schulentwicklungsmassnahmen, die zur Qualitätsverbesserung der Primarbildung beitrugen.

2) In gesellschaftlichen Ausnahmesituationen – Kriegszeiten oder Wirtschaftskrisen – spitzte sich die Frage der Identitätsbildung nochmals zu. Es wurde die Forderung laut, der Bund solle stärker in die Bildung eingreifen, um gesamtschweizerische Interessen durchsetzen zu können. Daraus resultierten zwei nationale Bildungskonzepte: die nationale Erziehung (1916–1925) und die geistige Landesverteidigung (1933–1945).

In der Zeit des Ersten Weltkriegs manifestierten sich innenpolitische Konflikte zwischen der Deutsch- und der Westschweiz, weil die Deutschschweiz mehrheitlich Deutschland unterstützte und die Westschweiz vorwiegend Partei für Frankreich ergriff. Um ein drohendes Auseinanderbrechen der Schweiz zu verhindern, zeitweise sprach man vom *fossé moral* respektive Röstigraben, engagierten sich namhafte Intellektuelle, Politiker, Militärvertreter und Journalisten. Sie betonten die nationale Identität der Schweiz und die Wichtigkeit der schweizerischen Sprachenpolitik.<sup>56</sup> Das Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung erfuhr während des Ersten Weltkriegs zunehmend eine nationale Ausrichtung, mit Rückgriff auf eine beschworene gemeinsame Geschichte.

Infolge einer Motion (1915) von Ständerat Oskar Wettstein (1866–1952) wurde im Bundesparlament über einen Gesetzesentwurf zur Förderung der nationalen Erziehung diskutiert, der insbesondere im Gymnasium die Stärkung der staatsbürgerlichen Erziehung und des Fremdsprachenlernens für die zukünftige schweizerische Elite vorsah. Das Programm der nationalen Erziehung wurde ideell von allen Akteuren unabhängig von ihrer konfessionellen oder weltanschaulichen Ausrichtung unterstützt, nur wenige kritische Stimmen äusserten sich besorgt zum gesteigerten Nationalismus. In den Lehrerzeitschriften wurden patriotische Ideale und die Vaterlandsliebe beschworen, verstärkt wurden Lektionsvorschläge zu Themen um Krieg/Frieden und staatsbürgerliche Erziehung veröffentlicht.<sup>57</sup> Bezeichnenderweise setzte sich nach dem Krieg die nationale Erziehung als Bildungsoption nicht durch; der Einfluss der kantonalen Erziehungsdirektoren auf Bundesebene verhinderte eine diesbezügliche Bundesmassnahme.<sup>58</sup>

<sup>56</sup> Brühwiler 2015a; Giudici 2018.

<sup>57</sup> Brühwiler 2015b.

<sup>58</sup> Giudici/Manz 2018b.

In den 1930er-Jahren proklamierte der Bundesrat das Programm der geistigen Landesverteidigung. Über die Nationalisierung der Jugend galt es, die Demokratie gegen aussen zu verteidigen und eine nationale Einheit gegen innen zu markieren. Dies führte zu einem Bildungsprogramm, das alle Stufen des Bildungssystems erfasste und nicht nur staatsbürgerliches Wissen, sondern ebenso eine vaterländische Gesinnung vermitteln wollte.<sup>59</sup> Gleichzeitig erlebte auch die Förderung der Mundarten einen Aufschwung. Die Akzeptanz solcher Bildungsbestrebungen verstärkte sich durch die bewusste Inszenierung der geistigen Landesverteidigung an der Landesausstellung 1939 oder auch durch den Kongress für nationale Erziehung 1941. Interessanterweise entfalteten Konzepte einer national ausgerichteten Bildung kaum nachhaltige Wirkung auf der Ebene der Volksschullehrpläne. Nach dem Zweiten Weltkrieg verlor die nationale Bildung an Bedeutung. An ihre Stelle traten die Friedenserziehung, die Ausrichtung auf die Vereinten Nationen sowie ab den 1970er-Jahren die Umwelterziehung.

### 3 Der Schweizer Mythos: Einheit in der lokalen Vielfalt

Untersuchungen lokaler Anpassungen und Bemühungen um die Schaffung einer je eigenen kantonalen Schulkultur erlauben den Schluss, dass der kantonale Partikularismus oft nur vordergründig, die allgemeinen Ideale und Ziele der Volksschulen letztlich sehr ähnlich waren: Das Ziel kantonaler Schulpolitik bestand im 19. Jahrhundert vor allem darin, den christlichen, tugendhaften, guten und nützlichen Bürger (und die Bürgerin) zu formen.<sup>60</sup> Wichtig für die Idee der nationalen Identität der Schweiz ist der Befund, dass sie aus dem Lokalen und Regionalen herauswächst. Die Fiktion einer kulturellen schweizerischen Identität als Folge der politischen Entität und nationalen Einheit ist einer der grossen Mythen der Schweiz, auch heute noch.<sup>61</sup>

Die Entwicklung der Schweizer Volksschulen entsprach in weiten Zügen der *mass education*, wie sie in internationalen Forschungsergebnissen dargestellt wird.<sup>62</sup> Im Unterschied zu den meisten, national definierten Bildungssystemen muss jedoch für die Schweiz die mittlere Politikebene – der Kanton – als die für das Volksschulwesen massgebliche Instanz bezeichnet werden. Die Meinungsbildung und die bildungspolitischen Entscheide um die Volksschule fanden bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts weitgehend auf kantonaler und

59 Criblez 1995.

60 Fontaine 2015; Brühwiler/Fontaine 2017.

61 Maissen 2015.

62 Ramirez/Boli 1987; Meyer/Ramirez/Soysal 1992.

kommunaler Ebene statt. Dies erklärt auch die bis heute zum Teil heterogene Ausprägung der Volksschulen. Doch obwohl bildungspolitische Entscheidungen im Bereich der Volksschulen in den kantonalen Kompetenzbereich gehören und von verschiedenen Kontexten, Überzeugungen und lokalen Eigenheiten geprägt sind, entwickelten sich das Wissen und die Praktiken sehr oft im politischen und gesellschaftlichen Kollektiv, als Transferleistungen über Kantons- und oft sogar über die Landesgrenzen hinaus.

Die Spannungen zwischen Föderalismus und Zentralismus als dynamisierende Faktoren für Entwicklung und Wandel der kantonalen Bildungssysteme kann als systemische Konstante der Schweiz gesehen werden. Verschiedene Zentralisierungsversuche scheiterten, beispielsweise Albert Stapfers<sup>63</sup> Idee eines gesamtschweizerischen Bildungsgesetzes 1798, die Einführung eines eidgenössischen Erziehungssekretärs Anfang der 1880er-Jahre, das Schulkonkordat 1970 oder die Revision der Bildungsverfassung 1973. Die Analysen zu den Spannungsfeldern Gemeinde - Kanton und Kanton - Bund weisen komplexe Prozesse und hohe Verflechtungen mit vielen verschiedenen Akteuren auf: Bildungsfragen wurden als Zusammenspiel von pädagogischen Idealen, Wünschen aus Politik, Kirche und Wirtschaft, von Angeboten der Wissenschaft, Erfahrungen von Lehrpersonen und insbesondere Lehrerbildnern sowie Beiträgen aus der interessierten lokalen Öffentlichkeit diskutiert. Tendenziell nahmen kantonale Entscheidungen zur Volksschule und damit die kantonale Kompetenz gegenüber derjenigen der Gemeinden im 19. Jahrhundert zu. Vereinheitlichende und standardisierende Massnahmen geschahen letztlich meistens durch direkte Steuerung in Form von gesetzlichen Normierungen und Erlassen von kantonalen politischen Akteuren. Demgegenüber konnte der Bund seine seit 1874 zugesprochene Kompetenz für die Volksschulbildung nicht wahrnehmen. Er versuchte vor allem über indirekte Steuerung auf die kantonalen Bildungssysteme einzuwirken, qua verordneter Vergleichsmassnahmen, geschürten Wettbewerbs und Ausschüttung von finanziellen Mitteln. Aus Sicht des Akteurs Bund scheint dieses Vorgehen gleichsam einer konsequenten Auslegung des Subsidiaritätsprinzips zu entsprechen.

Ende des 19. Jahrhunderts gründeten die kantonalen Erziehungsdirektoren eine eigene Konferenz, die vorerst kaum bildungspolitische Steuerungskraft für sich beanspruchte. Diese Arena zur interkantonalen Verständigung entwickelte sich erst nach 1968 zur dominierenden Kraft im schweizerischen Bildungswesen und zum wichtigen Akteur in Bezug auf die Volksschulbildung, ihre Koordination und Harmonisierung. Erst die Schaffung dieser inter-

63 Albert Stapfer (1766–1840) war Bildungsminister während der Helvetischen Republik und führte 1799 eine Schulenquete bei allen Lehrpersonen der Republik durch.

mediären, handlungswilligen und -mächtigen Politikebene zwischen Kantonen und Bund legte den Grundstein für die heute geteilte Wahrnehmung eines umfassenden ‹Bildungsraums Schweiz›.

Letztlich kann über den in diesem Beitrag untersuchten Zeitraum eine deutliche Stärkung des Bildungsföderalismus durch die Arbeit der EDK und damit eine Stärkung der Kantone im Bildungsbereich bilanziert werden. Gleichzeitig müssen die Entwicklungen der Schweiz vor dem Hintergrund internationaler Phänomene betrachtet werden. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nahmen die europäische Dimension und die globale Perspektive auf das Bildungswesen und internationale Player wie beispielsweise die OECD an Einfluss zu. Nicht wenige der aktuellsten bildungspolitischen Entscheide wurden auf (wahrgenommenen oder vorweggenommenen oder imaginierten) Druck von aussen vollzogen.

## Literatur

- Altermatt, Urs; Bosshart-Pflugler, Catherine; Tanner, Albert (Hg.): Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.–20. Jahrhundert. Zürich: Chronos, 1998.
- Anderson, Benedict: Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. New York: Verso, 2006.
- Aubry, Clara: Schule zwischen Politik und Ökonomie. Finanzhaushalt und Mitspracherecht in Winterthur, 1789–1869. Zürich: Chronos, 2015.
- Badertscher, Hans (Hg.): Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897–1997. Entstehung Geschichte Wirkung. Bern: Haupt, 1997.
- Berner, Esther: Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln: Böhlau, 2010.
- Braun, Dietmar: Dezentraler und unitarischer Föderalismus. Die Schweiz und Deutschland im Vergleich. In: Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 8, 1 (2003), S. 57–90.
- Braun, Dietmar; Giraud, Olivier: Steuerungsinstrumente. In: Schubert, Klaus; Bandelow, Nils C. (Hg.): Lehrbuch der Politikfeldanalyse. München: Oldenbourg, 2003, S. 147–174.
- Brühwiler, Ingrid: The Swiss *Willensnation* at Risk – Teachers in the Cultural Gap during the First World War. In: History of Education. Journal of the History of Education Society, 44, 2 (2015a), S. 171–186.
- Brühwiler, Ingrid: Citizenship education in Switzerland before, during and after the First World War. In: History of Education & Children's Literature, X, 1 (2015b), S. 99–120.
- Brühwiler, Ingrid: Kantonale Steuerung der Gemeinde durch die Finanzierung von Lehrerlöhnen? – Finanzpolitische Aspekte im 19. Jahrhundert. In: Hangart-

- ner, Judith; Heinzer, Markus (Hg.): *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Steuerungskultur im Umbruch*. Wiesbaden: Springer VS, 2016, S. 249–276.
- Brühwiler, Ingrid: In-between «Swedish Gymnastics» and «Deutsche Turnkunst»: Educating «National» Citizens through Physical Education in Switzerland in the Last Decades of the Nineteenth Century. In: *Nordic Journal of Educational History*, 4, 2 (2017a), S. 71–84.
- Brühwiler, Ingrid: Contested Citizenship: Public Schooling and Political Changes in Early Nineteenth Century Switzerland. In: *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 9, 2 (2017b), S. 15–39.
- Brühwiler, Ingrid; Fontaine, Alexandre: Circulations de l'enseignement mutuel girardien en Suisse. Des transferts pédagogiques transcantonaux pour forger un «écolier-citoyen»? In: *Traverse*, 1 (2017c), S. 32–41.
- Brunsson, Nils: *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions, and Action in Organizations*. Chichester: Wiley, 1989.
- Büttikofer, Anna: Das Projekt einer nationalen Schulgesetzgebung in der Helvetischen Republik (1798–1803). In: Criblez, Lucien (Hg.): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderung*. Bern: Haupt, 2008, S. 33–56.
- Criblez, Lucien: Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945). Bern: Lang, 1995.
- Criblez, Lucien: Der Bildungsartikel in der Bundesverfassung vom 29. Mai 1874. In: Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Jenzer, Carlo; Magnin, Charles (Hg.): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang, 1999, S. 337–362.
- Criblez, Lucien: Die Bundesstaatsgründung 1848 und die Anfänge einer nationalen Bildungspolitik. In: Criblez, Lucien (Hg.): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderung*. Bern: Haupt, 2008, S. 57–86.
- Criblez, Lucien: Harmonisierung im Bildungswesen – Bildungspolitik zwischen nationalen Reformaspirationen und föderalistischen Autonomieansprüchen. In: Auer, Andreas (Hg.): *Herausforderung HarmoS*. Zürich: Schulthess, 2010, S. 1–21.
- Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita: Erziehung zur Nation. Nationale Gesinnungsbilder in der Schule des 19. Jahrhunderts. In: Altermatt, Urs; Bosshart-Pfluger, Catherine; Tanner, Albert (Hg.): *Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 19.–20. Jahrhundert*. Zürich: Chronos, 1998, S. 167–187.
- Criblez, Lucien; Huber, Christina: Der Bildungsartikel der Bundesverfassung von 1874 und die Diskussion über den eidgenössischen «Schulvogt». In: Criblez, Lucien (Hg.): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt, 2008, S. 87–129.

- Criblez, Lucien; Manz, Karin: Harmonisierung der Volksschule. In: Criblez, Lucien; Müller, Barbara; Oelkers, Jürgen (Hg.): Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2010, S. 111–123.
- Crotti, Cludia: Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 2005.
- Crotti, Claudia: Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In: Criblez, Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, 2008, S. 131–154.
- Crotti, Claudia; Kellerhals, Katharina: Mögen sich die Rekrutenprüfungen als kräftiger Hebel für Fortschritt im Schulwesen erweisen! PISA im 19. Jahrhundert: Die schweizerischen Rekrutenprüfungen – Absichten und Auswirkungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 29, 1 (2007), S. 47–64.
- Dahn, Nathalie: Le pupitre et le scrutin. L'éducation du peuple à la citoyenneté dans les cantons de Vaud et de Fribourg (1815–1860). Neuenburg: Alphil, 2023.
- Dahn, Nathalie; Boser, Lukas: Learning to See the Nation-State – History, Geography and Public Schooling in Late 19th Century Switzerland. In: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education, 5, 1 (2015), S. 41–56.
- De Vincenti, Andrea: Schule vor Ort. In: Tröhler, Daniel; Hardgger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2008, S. 14–25.
- De Vincenti, Andrea: Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich: Chronos, 2015.
- Eberlein, Burkard; Grande, Edgar: Entscheidungsfindung und Konfliktlösung. In: Schubert, Klaus; Bandelow, Nils C. (Hg.): Lehrbuch der Politikfeldanalyse. München: Oldenbourg, 2003, S. 175–202.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hg.): Bildungspolitik im schweizerischen Föderalismus. Bern: Haupt, 1985.
- Falke, Konrad: Der schweizerische Kulturwille. Ein Wort an die Gebildeten des Landes. Zürich: Rascher, 1914.
- Fontaine, Alexandre: Aux heures suisses de l'école républicaine. Paris: Demopolis, 2015.
- Furrer, Markus: Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart. Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 2004.
- Giudici, Anja: Explaining Swiss language education policy. Dissertation Universität Zürich 2018, [https://eprints.ncl.ac.uk/file\\_store/producti-on/286579/95267395-CF79-45FC-ADC3-42DFF025817C.pdf](https://eprints.ncl.ac.uk/file_store/producti-on/286579/95267395-CF79-45FC-ADC3-42DFF025817C.pdf).
- Giudici, Anja; Hofstetter, Rita; Manz, Karin; Schneuwly, Bernard; Criblez, Lucien (Hg.): Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne und

- Lehrmittel in der Schweizer Volksschule, 19. und 20. Jahrhundert. Zürich: Chronos, 2025.
- Giudici, Anja; Manz, Karin: Knabenlernzeiten – Mädchenlernzeiten: gleich, gleicher, ungleich? Genderspezifische Differenzierungen schulischen Wissens. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft, 3 (2018a), S. 603–619.
- Giudici, Anja; Manz, Karin: Das Programm zur Nationalen Erziehung (1914–1924) oder: wie ein *forcierter Kulturtransfer* politisch scheitert. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft, 40, 1 (2018b), S. 111–131.
- Guzzi, Sandro: Helvetischer Staat und Nationalisierung der Gesellschaft. In: Altermatt, Urs; Bosshart-Pfluger, Catherine; Tanner, Albert (Hg.): Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 19.–20. Jahrhundert. Zürich: Chronos, 1998, S. 131–147.
- Helbling, Barbara: Eine Schweiz für die Schule. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900. Zürich: Chronos, 1994.
- Hettling, Manfred: Die Schweiz als Erlebnis. In: Altermatt, Urs; Bosshart-Pfluger, Catherine; Tanner, Albert (Hg.): Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 19.–20. Jahrhundert. Zürich: Chronos, 1998, S. 19–32.
- Linder, Wolf: Schweizerische Demokratie. Institutionen, Prozesse, Perspektiven. Bern: Haupt.
- Lustenberger, Werner: Pädagogische Rekrutenprüfungen. Ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte. Chur, Zürich: Rüegger, 1996.
- Maissen, Thomas: Schweizer Heldengeschichten und was dahintersteckt. Baden: hier + jetzt, 2015.
- Manz, Karin: Die Bundessubvention für die Primarschule: Analyse einer bildungspolitischen Debatte um 1900. In: Criblez, Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, 2008, S. 155–181.
- Manz, Karin: «Schulkoordination ja – aber nicht so!». Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960–1985). Bern: hep, 2011.
- Manz, Karin: Von einer Art Tagsatzung zur einflussreichen Institution im Bildungswesen: Die Entwicklung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) nach 1968. In: Geiss, Michael; De Vincenti, Andrea (Hg.): Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, 2012, S. 131–142.
- Manz, Karin: Netzwerker von Anfang an: Die kantonalen Erziehungsdirektoren als bildungspolitische Player auf mehreren Bühnen. In: Grunder, Hans-Ulrich; Hoffmann-Ocon, Andreas; Metz, Peter (Hg.): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, S. 179–188.
- Manz, Karin; Criblez, Lucien: Der Auftrag der Volksschule. In: Criblez, Lucien; Müller, Barbara; Oelkers Jürgen (Hg.): Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2010, S. 16–30.

- Manz, Karin; Nägeli, Amanda; Criblez Lucien: Die Entwicklung der Bildungsstatistik im Kanton Aargau (Schriftenreihe Historische Bildungsforschung und Bildungspolitikanalyse, Heft 3). Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, 2015, [www.zora.uzh.ch/id/eprint/87630](http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/87630) (18. 10. 2017).
- Marchal, Guy P.: Die «alten» Eidgenossen im Wandel der Zeiten. Das Bild der frühen Eidgenossen im Traditionsbewusstsein und in der Identitätsvorstellung der Schweizer vom 15. bis ins 20. Jahrhundert. In: Historischer Verein der Fünf Orte (Hg.): Innerschweiz und frühe Eidgenossenschaft. Jubiläumsschrift 700 Jahre Eidgenossenschaft. Olten: Walter, 1990, S. 309–403.
- Marchal, Guy P.: Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität. Basel: Schwabe, 2006.
- Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O.; Soysal, Yasemin Nuhoglu: World Expansion of Mass Education, 1870–1980. In: *Sociology of Education*, 65 (1992), S. 128–149.
- Ramirez, Francisco O.; Boli, John: The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: *Sociology of Education*, 60, 1 (1987), S. 2–17.
- Renan, Ernest: Was ist eine Nation? In: Jeismann, Michael; Ritter, Henning (Hg.): Grenzfälle. Über neuen und alten Nationalismus. Leipzig: Reclam, 1993, S. 290–311 (frz. Original: Vortrag an der Sorbonne am 11. März 1882).
- Rothen, Christina: Selbständige Lehrer, lokale Behörden, kantonale Inspektoren. Verwaltung, Aufsicht und Steuerung der Primarschule im Kanton Bern, 1832–2008. Zürich: Chronos, 2015.
- Ruoss, Thomas: Historical Change in the Production and Legitimization of Education Statistics in Switzerland. In: *European Educational Research Journal*, 12, 1 (2013), S. 95–107.
- Ruoss, Thomas; Rothen, Christina: Wachstum und Redimensionierung: Von der Dynamik amtlicher Schulstatistik im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Haas, Stefan; Bilo, Nicola; Schneider, Michael (Hg.): Die Zählung der Welt. Kulturgeschichte der Statistik vom 18. bis 20. Jahrhundert. Stuttgart: Franz Steiner, 2019.
- Schneider, Volker; Janning, Frank: Politikfeldanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 123–136.
- Stadler, Peter: Der Kulturkampf in der Schweiz. Eidgenossenschaft und katholische Kirche im europäischen Umkreis 1848–1888. Zürich: Chronos, 1996.
- Suter, Andreas: Nationalstaat und die «Tradition von Erfindung». In: *Geschichte und Gesellschaft*, 25 (1999), S. 480–503.
- Tönnies, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2010 (Erstausgabe: 1887).
- Zimmer, Oliver: Boundary mechanisms and symbolic resources: towards a process-oriented approach to national identity. In: *Nations and Nationalism*, 9 (2003), S. 173–193.

Zimmer, Oliver: Circumscribing Community in Constructions of Swiss Nationhood. In: Baycroft, Timothy; Hewitson, Mark (Hg.): What is a Nation? Europe 1789–1914. Oxford: Oxford University Press, 2006, S. 100–119.

Zimmer, Oliver: A Contested Nation: History, Memory and Nationalism in Switzerland, 1761–1891. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

# Schule und die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme

MICHÈLE HOFMANN

Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde das schweizerische Bildungswesen sukzessive ausgebaut,<sup>1</sup> das Primarschulobligatorium<sup>2</sup> stiess zunehmend auf gesellschaftliche Akzeptanz und setzte sich durch. Über die Institution Schule war es nun möglich, nahezu alle Kinder und Jugendlichen und damit – in einer langfristigen Perspektive – die gesamte Bevölkerung zu erreichen. Dieser Umstand machte die Volksschule attraktiv für verschiedene Akteure, die mit neuen Forderungen und Aufgaben an das Bildungssystem herantraten. Die schweizerische Volksschule wurde als Institution wahrgenommen, die entscheidend zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen konnte beziehungsweise sollte.<sup>3</sup> Diese Entwicklung lässt sich mit dem Konzept der Pädagogisierung (*educationalization*) fassen.<sup>4</sup> Dieses Konzept verweist auf «processes connected to schooling and similar forms of formal and institutionalized educational activities», Pädagogisierung meint somit die Integration von gesellschaftlich bedeutsamen Fragen ins Curriculum.<sup>5</sup> Curriculum ist in diesem Zusammenhang zu verstehen «als Gesamtheit sowohl des für die Schule als relevant erachteten, gegliederten Wissens als auch der schulischen Organisationsformen in ihren praktischen Umsetzungen».<sup>6</sup> Die folgenden Ausführungen zeigen auf, wie bestimmte gesellschaftliche Probleme an die Volksschule herangetragen und zu Gegenständen pädagogischer

1 Siehe den Beitrag von Marianne Helfenberger und Karin Manz in diesem Band.

2 Der Bildungsartikel (Art. 27) in der revidierten Bundesverfassung von 1874 schrieb das Primarschulobligatorium für das ganze Gebiet der Schweiz fest, belies jedoch die Verantwortung für das Bildungswesen bei den Kantonen (Criblez 1999). Die Schulpflicht stellte kein Novum dar, war sie doch bei der Verabschiedung der Bundesverfassung von 1874 in den meisten Kantonen bereits gesetzlich eingeführt (Criblez/Hofstetter/Magnin 1999, S. 25).

3 Ausser der Schule gab es weitere Institutionen, denen diese Funktion zugeschrieben wurde. So galten im 19. Jahrhundert nicht zuletzt verschiedene Vereine, allen voran die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (Criblez 2013), als wichtige Foren in diesem Zusammenhang.

4 Beispielsweise Labaree 2008; Smeyers/Depaep 2008; Schäfer/Thompson 2013; Tröhler 2013; De Vincenti et al. 2020.

5 Lambeir/Ramaekers 2008, S. 437.

6 De Vincenti 2016, S. 166.

Bearbeitung wurden. Zunächst wird analysiert, inwiefern die Schule in den Kampf um die «soziale Frage», die infolge der Industrialisierung spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts in der Schweiz zu einem drängenden gesellschaftlichen Anliegen wurde, involviert war (1). Anschliessend wird dargestellt, wie das Thema Gesundheit seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert im Curriculum der Schweizer Volksschule verankert werden sollte. Die wissenschaftlich fundierte Erkenntnis, dass der Schulbesuch die Kinder krank mache, diente als Ausgangspunkt für die Forderung, dass die Volksschule zu einem Ort der Gesundheit werde (2). Diese Forderung führte schliesslich dazu, dass alle Kinder via Schule an eine medizinische Versorgung gewöhnt und mit der Bedeutsamkeit gesundheitlicher Fragen vertraut gemacht wurden (3 und 4).

## 1 «Soziale Frage» und Kinderarbeit

Im 19. Jahrhundert wurde die Volksschule eingebunden in den Kampf gegen Armut und Kinderarbeit. In den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts wurde die Armutproblematik vorwiegend unter dem Gesichtspunkt des Pauperismus diskutiert. Pauperismus bezeichnete die Massenarmut respektive Massenverarmung, die in Europa mit der Industrialisierung auftrat (als *pauper* galt, wer in die Mittellosigkeit abgesunken und entsprechend von Unterstützung abhängig war).<sup>7</sup> Ausschlaggebend für eine breitere öffentliche Diskussion des Phänomens Pauperismus in der Schweiz waren ausgeprägte Notzeiten zu Beginn des 19. Jahrhunderts, etwa die grosse Hungersnot von 1816/17.<sup>8</sup>

Gegen die Jahrhundertmitte rückte in den Debatten über Massenarmut ein neuer Begriff ins Zentrum: derjenige der «sozialen Frage». Mit zunehmender Industrialisierung wurde aus der Pauperismusproblematik «die Problematik des Proletariats».<sup>9</sup> Nun stand nicht mehr die frühindustrielle Armut im Vordergrund, sondern «die Not der schnell wachsenden Schicht der Arbeiter und Arbeiterinnen und ihrer Familien».<sup>10</sup> Ihre schlechten Lebens- und Arbeitsbedingungen wollte man durch gezielte sozialpolitische Massnahmen verbessern. Die Kinder und Jugendlichen aus der Arbeiterschicht waren wichtige

7 Zum Beispiel Gestrinch/King/Raphael 2006; Beaudoin 2007; Metz 2008.

8 Jäggi 2010, S. 580. Als Forum für eine landesweite Debatte boten sich die Versammlungen der 1810 gegründeten Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft an (ebd.).

9 Wendt 2017, S. 97.

10 Wecker 2014, S. 465; vgl. auch Göbel 2000; Kaufmann 2003.

Adressaten und die Schule spielte eine wichtige Rolle in der Lancierung und Umsetzung dieser Massnahmen.

Wie die Protagonisten und Protagonistinnen, die seit dem frühen 19. Jahrhundert gegen Kinderarbeit kämpften, konzentrierte sich auch die historische Forschung zur Kinderarbeit lange auf die Zeit der Industrialisierung und die damit verbundene Form der Arbeit von Kindern (das heisst die Kinderfabrikarbeit). Kinderarbeit war aber nicht einfach ein Resultat der Industrialisierung im 19. Jahrhundert. Sie ist «kein Kennzeichen einer spezifischen Epoche, sondern muss als historischer Normalfall bezeichnet werden».<sup>11</sup> Entsprechend ist die jüngere Forschung zur Geschichte der Kinderarbeit bestrebt, auch andere Epochen als die Industrialisierung und andere Formen der Kinderarbeit als die Fabrikarbeit zu untersuchen.<sup>12</sup>

Neuere Forschungsarbeiten haben ausserdem Erkenntnisse geliefert, die das düstere Bild der Kinderarbeit relativieren. Das Bild von Kindern, die durch harte Arbeit physisch und psychisch stark gezeichnet sind, ist zwar nicht falsch und dieses Bild wird auch durch viele Quellen bestätigt. Die neuere historische Forschung zur Kinderarbeit will die Missstände deshalb keinesfalls kleinreden. Dieses düstere Bild deckt jedoch die historischen Bedingungen nicht vollständig ab. Vielmehr waren arbeitende Kinder auch Partner und Partnerinnen in Familie und Gesellschaft. Die Verantwortung, die diese Kinder für ihre Familien übernahmen, war nicht ausschliesslich eine Last, sondern bildete auch eine Grundlage für Wertschätzung. Kinder und Jugendliche waren zudem an Streiks, Demonstrationen und Revolutionen beteiligt. Ihr Status als Arbeiter und Arbeiterinnen brachte so auch politische Beteiligungsmöglichkeiten mit sich.<sup>13</sup>

Zur Geschichte der Kinderarbeit in der Schweiz gibt es nur wenig Forschungsliteratur und die existierende Literatur ist grösstenteils schon etwas älter. Letzteres bedeutet, dass die soeben angesprochenen Forschungstrends in der historischen Auseinandersetzung mit der Kinderarbeit in der Schweiz nicht aufscheinen. Auch die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Zeit der Industrialisierung und die Kinderfabrikarbeit.

Die Schweiz hatte sich früh in die internationale Arbeitsteilung eingefügt und war zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine der grössten Herstellerinnen von Baumwollwaren in Europa. Die Baumwollindustrie konzentrierte sich auf bestimmte Regionen, vor allem in Zürich und in der Ostschweiz hatte um 1800 eine Gründungswelle mechanischer Spinnereien eingesetzt.<sup>14</sup> Ohne den

11 Winkler 2017, S. 88.

12 Ebd., S. 89.

13 Ebd., S. 91 f.

14 Tanner 2003, S. 110 f.

zusätzlichen Verdienst der Kinder konnte kaum eine Arbeiterfamilie existieren. Die Maschinen in den Textilfabriken waren häufig einfach zu bedienen, was den Einsatz von Kindern begünstigte.<sup>15</sup> In den Baumwollspinnereien arbeiteten bereits sechs- bis zehnjährige Kinder bis zu sechzehn Stunden pro Tag, häufig auch nachts, unter oftmals gefährlichen, gesundheitsgefährdenden Bedingungen.<sup>16</sup>

Zeitgleich mit dem Aufkommen der Industrialisierung begannen bestimmte gesellschaftliche Kreise, die Kinderarbeit in den Fabriken als soziales Problem wahrzunehmen und zu thematisieren. Eine wichtige Plattform für ihr Anliegen fanden die Kritiker der Kinderarbeit, zu denen insbesondere Professoren, Ärzte, Schriftsteller und Pfarrer zählten, in der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft.<sup>17</sup> Die Behörden reagierten auf diese Problemwahrnehmung zuerst mit statistischen Erhebungen,<sup>18</sup> dann mit gesetzlichen Bestimmungen.

Eine, auch im internationalen Vergleich, sehr frühe Erhebung zur Kinderarbeit in Fabriken wurde 1813 vom Erziehungsrat des Kantons Zürich in Auftrag gegeben. Die mit der Erhebung betraute Kommission kam zum Schluss, dass von den 3000 in Baumwollspinnereien Beschäftigten fast 40 Prozent Kinder im Alter zwischen acht und vierzehn Jahren waren.<sup>19</sup> Dies bedeutete, so folgerte der Zürcher Erziehungsrat in einem noch im selben Jahr veröffentlichten «Memorial», dass circa 1200 Kinder den «Gefahren und Schäden» für «die Sittlichkeit der Jugend», die «bei der Maschinen-Spinnerei und ähnlichen Fabriken [erscheinen]», ausgesetzt waren.<sup>20</sup> Wenngleich im «Memorial» gesundheitliche Gefahren der Kinderarbeit auch angesprochen wurden, stand doch der Aspekt der Sittlichkeit im Vordergrund. Die Fabriken seien «keine guten Sittenschulen der Jugend», schrieb der Erziehungsrat, «weil die Gespräche und Lieder der Arbeiter, besonders wenn beide Geschlechter in einem Zimmer sich aufhalten, durch ihre Garstigkeit die Schamhaftigkeit und Wohlanständigkeit verletzen».<sup>21</sup> Weiter kritisierte er, «dass der grössere Verdienst schon jungen Leuten Mittel darreicht, Wirthsäuser zu besuchen, sich dem Trinken, Spielen und andern Ausgelassenheiten zu ergeben».<sup>22</sup> Darüber hinaus würden Kinder, die bereits im Alter von acht oder zehn Jahren

15 Zur Zunahme der Kinderarbeit als Folge der Mechanisierung vgl. Cunningham 2011, S. 64–67.

16 Specker 2002, S. 23; Gull 2008, S. 207 f.; Janser 2010, S. 94 f.

17 Janser 2010, S. 93 f.

18 Vgl. auch Ruoss 2018, S. 163–166.

19 Bauder/Crotti 2009, S. 110 f.

20 Memorial 1813/1858, S. 14.

21 Ebd., S. 14 f.

22 Ebd., S. 15.

ihr eigenes Geld verdienen, den Respekt vor ihren Eltern verlieren. Diese Kinder glaubten, «den Eltern nichts weiter schuldig und nicht mehr unterwürfig zu sein», sie «schweifen früh aus, verlieren den schönen häuslichen Sinn, den Geschmack an stiller Eingezogenheit, am gerne Daheimbleiben».<sup>23</sup> Die Kinder sollten zumindest so lange von der Fabrikarbeit abgehalten werden, bis sie moralisch genügend gefestigt waren, den Gefahren, die in der Fabrik und ihrer Umgebung lauerten, zu begegnen. Die Kinder von den Fabriken fernzuhalten und ihnen moralische Werte zu vermitteln, war Aufgabe der Schule. «Kein Kind soll zur Maschinen-Arbeit angeworben werden, das nicht wenigstens fertig lesen und zweckmässige Gebete und Lieder auswendig kann», hiess es im «Memorial» von 1813.<sup>24</sup>

Bald wurde versucht, die Kinderarbeit mittels gesetzgeberischer Massnahmen zu regulieren. Als nicht bloss schweiz-, sondern europaweit erste Kinderschutzgesetzgebung gilt eine Verordnung, die im November 1815 im Kanton Zürich erlassen wurde.<sup>25</sup> Andere Kantone folgten in den kommenden Jahren und Jahrzehnten dem Zürcher Beispiel.<sup>26</sup> Die kantonalen Regelungen setzten Altergrenzen für die (Nacht-)Arbeit von Kindern in den Fabriken fest und bestimmten, wie viele Stunden ein Arbeitstag maximal haben dürfe. Geschützt werden sollten die Kinder vornehmlich vor sittlicher und moralischer Verrohung, es stellte sich aber bald heraus, dass die Kinder durch die Arbeit in der Fabrik zusätzlich körperlich Schaden nahmen. In England wurden beispielsweise im Jahr 1833 nicht weniger als 2000 Kinder vermessen. Diese Studie zeigte, dass im «Mutterland der industriellen Revolution», wo die Industrialisierung bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert ihren Anfang genommen hatte,<sup>27</sup> «das Fabrikkind kleiner und leichter war als ein Kind, das nicht arbeitete».<sup>28</sup> Der Historiker André Turmel sieht diese gross angelegten wissenschaftlichen Erhebungen zur körperlichen Gesundheit von Fabrikkindern als «erste[n] Schritt in Richtung Entschärfung der [Arbeits-]Bedingungen» dieser Kinder.<sup>29</sup> In der Schweiz wurden die kantonalen Bestimmungen zum Schutz der arbeitenden Kinder jedoch nur ungenügend oder gar nicht eingehalten.<sup>30</sup> Abhilfe sollte eine gesamtschweizerische Regelung schaffen.

23 Ebd., S. 16.

24 Ebd., S. 26. Die andere Institution, die den Kindern moralische Werte vermitteln sollte, war selbstredend die Kirche.

25 Janser 2010, S. 98; Gabathuler 2016, S. 25.

26 Zum Beispiel Specker 2002, S. 25–27; Ceschi 2003, S. 150–152; Janser 2010, S. 98–105; Meskina 2016, S. 222.

27 Zum Beispiel Hoppit/Wrigley 1994.

28 Turmel 2008, S. 32.

29 Ebd.

30 Zum Beispiel Specker 2002, S. 27 f.; Janser 2010, S. 99.

In Bezug auf die Wertschöpfung überholte Ende der 1860er-Jahre die Industrie die Landwirtschaft, die trotz kontinuierlicher Zunahme der industriellen Produktion noch bis um 1870 der dominierende Sektor der schweizerischen Wirtschaft geblieben war.<sup>31</sup> Von nun an war die Industrie der Motor des schweizerischen Wirtschaftswachstums. In diese Zeit des «Eintritt[s] der Schweiz in das moderne Industriezeitalter»<sup>32</sup> fiel das Engagement für ein nationales Fabrikgesetz. 1868 verfasste der Nationalökonom Victor Böhmer (1829–1918) auf Anregung der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft einen Bericht «über die Lage der Fabrikarbeiter», in dem die schlechten Arbeits- und Lebensverhältnisse der Fabrikarbeiterschaft deutlich zum Ausdruck kamen.<sup>33</sup> In Bezug auf die in den Fabriken arbeitenden Kinder hielt Böhmer fest, dass deren körperliche Entwicklung «sehr mangelhaft» sei, «ihre Gesundheit leidet». Bedingt durch die Fabrikarbeit seien die Knaben «in grosser Anzahl untauglich zum Militärdienst». Und auch «der sittliche Zustand» der Fabrikinder sei «zu beklagen».<sup>34</sup>

Böhmers Bericht veranlasste den Arzt und Nationalrat Wilhelm Joos (1821–1900), noch im selben Jahr eine Motion zur Schaffung eines eidgenössischen Fabrikgesetzes einzureichen. Das Bundesgesetz betreffend die Fabrikarbeit wurde schliesslich 1877 nach einer breiten Vernehmlassung und einem heftigen Abstimmungskampf vom Stimmvolk knapp angenommen und trat 1878 in Kraft.<sup>35</sup> Das Gesetz «verallgemeinerte» den Kinderschutz insofern, als es die Arbeit von Kindern unter vierzehn Jahren in Fabriken gesamtschweizerisch verbot.<sup>36</sup> Ausserdem wurde ein eidgenössisches Fabrikinspektorat geschaffen, das die Überwachung der Gesetzesbestimmungen gewährleisten sollte. Gleichwohl dauerte es noch Jahre, bis diese Bestimmungen schliesslich durchgesetzt wurden.<sup>37</sup>

Der Kampf für den Kinderschutz und gegen die Kinderarbeit in den Fabriken ging einher mit dem Bestreben, die Schulpflicht durchzusetzen. Inwiefern jedoch zwischen diesen beiden Anliegen ein Zusammenhang bestand, dazu sind in der Forschungsliteratur<sup>38</sup> widersprüchliche Informationen zu finden.

31 Veyrassat 2007, S. 613.

32 Ebd.

33 Böhmer 1868.

34 Ebd., S. 7.

35 Studer 2005, S. 368; Specker 2010, S. 104.

36 Studer 2005, S. 368.

37 Zum Beispiel Genasci 2006; Specker 2010, S. 107 f.

38 Zur Kinderarbeit in der Schweiz existiert – gerade auch im internationalen Vergleich – wenig Literatur. Die Schweiz kommt zudem in der Literatur zu dieser Thematik, die vergleichend vorgeht, nicht oder höchstens in Aufzählungen vor (zum Beispiel Cunningham 2011, S. 67).

Auf der einen Seite wird der Rückgang der Kinderarbeit in den Fabriken im Verlauf des 19. Jahrhunderts als Ursache für «die Verbreitung des Schulbesuchs und den Erfolg der gesetzlichen Schulpflicht» gesehen.<sup>39</sup> Auf der anderen Seite wird der «Kampf um die Schulpflicht» verstanden als «sozialpolitischer Kampf gegen die Kinderarbeit»,<sup>40</sup> womit die Abnahme der Kinderarbeit als Folge der Durchsetzung der Schulpflicht interpretiert werden kann.<sup>41</sup> Ungeachtet dessen, ob der Rückgang der Kinderarbeit in den Fabriken nun Ursache oder Folge der allmählichen Durchsetzung der Schulpflicht war, lässt sich festhalten, dass zwischen Kinderarbeit und Schulbesuch ein Konflikt bestand, der sich erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts aufzulösen begann.

Wichtig ist dabei, dass sich dieser Konflikt nur auf die neue Form von Kinderarbeit, die sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu verbreiten begonnen hatte, die Fabrikarbeit, bezog. Die Kritik an der Kinderarbeit richtete sich hingegen nicht gegen deren althergebrachte Formen (in der Landwirtschaft und in der Heimindustrie).<sup>42</sup> Dies lässt sich etwa auch daran erkennen, dass das Fabrikgesetz von 1877 zwar die Kinderarbeit in den Fabriken verbot, für andere Formen von Kinderarbeit aber keine Regelungen getroffen wurden.<sup>43</sup>

Die Arbeit von Kindern in der Landwirtschaft und in der Heimindustrie wurde weiterhin toleriert, sie wurde nicht als konfligierend mit der Schule wahrgenommen. In der Literatur wird darauf verwiesen, dass sich die Arbeit in der Heimindustrie und in der Landwirtschaft im Gegensatz zur Fabrikarbeit besser mit dem Schulbesuch vereinbaren liess.<sup>44</sup> Tatsächlich passte sich die Schweizer Volksschule den Bedürfnissen der Landwirtschaft sogar an. Davon zeugen etwa die Einführung der Kategorie «entschuldigte Absenzen»

39 Bloch 1999, S. 138.

40 Criblez/Hofstetter/Magnin 1999, S. 27 f.

41 In diese Richtung argumentieren auch andere Autoren und Autorinnen. Hugh Cunningham hat versucht, die verschiedenen Erklärungsansätze zur Abnahme der Kinderarbeit zu kategorisieren (Cunningham 2000), und nennt die Anstrengungen im Zusammenhang mit «school attendance laws» als einen Grund für den Rückgang der Kinderarbeit (ebd., S. 416 f.). Maria Papathanassiou schreibt, «[c]ompulsory school education raised the age of starting full-time work and certainly played its part in removing children from the workforce» (Papathanassiou 2007, S. 238). Harry Haue sieht in der «expansion of schooling in the nineteenth century» den Grund dafür, dass «children had less time for paid work» (Haue 2009, S. 528). Marjatta Rahikainen verortet den Ursprung dieses Erklärungsansatzes im 19. Jahrhundert. Die zeitgenössische Interpretation, der Rückgang der Kinderarbeit sei auf die Schulpflicht (Schulgesetze) zurückzuführen, sei dann von der Geschichtsschreibung übernommen und zu einer Art «common wisdom» geworden; Rahikainen plädiert allerdings dafür, diese Kausalität nicht zu überschätzen (Rahikainen 2011, S. 97).

42 Zum Beispiel Specker 2002, S. 21.

43 Witzig 1998; Specker 2002, S. 30; Specker 2010, S. 79–81, 104; Wecker 2014, S. 469 f.

44 Zum Beispiel Witzig 1998, S. 40; Specker 2002, S. 21; Bauder/Crotti 2009, S. 111.

im 19. Jahrhundert<sup>45</sup> und die Schulferienwochen Ende Mai / Anfang Juni, die in einigen Gemeinden bis heute als «Heuferien» bezeichnet werden.<sup>46</sup> Körperliche Arbeit wurde immer wieder auch als Disziplinierungs- oder sogar als Erziehungsmittel gepriesen,<sup>47</sup> Kinderarbeit wurde somit im 19. Jahrhundert nicht grundsätzlich als etwas Negatives verstanden.

Der scheinbare Konflikt zwischen Schulbesuch und Fabrikarbeit dürfte aber nicht der Hauptgrund dafür gewesen sein, dass seit Beginn des 19. Jahrhunderts einzig diese Form der Kinderarbeit als Problem wahrgenommen wurde, hätten doch etwa Fabriksschulen hier Abhilfe schaffen können. In der Schweiz wurden auch tatsächlich Versuche mit Fabriksschulen realisiert und die Behörden standen diesen Schulen «nicht grundsätzlich ablehnend gegenüber».<sup>48</sup> Im Berner Schulgesetz von 1835 wurde festgeschrieben, dass die Kinder statt der «öffentliche[n] Primarschule des Schulkreises, in welchem sie wohnen», auch eine «Privatprimarschule einer Fabrik» besuchen können, sofern der «Fabrikherr» für Letztere eine Genehmigung des Erziehungsdepartements eingeholt habe.<sup>49</sup> Ungenügende Organisation und Kontrolle scheinen aber dazu geführt zu haben, dass solche Schulen nicht lange existierten. Der entscheidende Grund, warum ausschliesslich die Fabrikarbeit problematisiert wurde, dürfte darin gelegen haben, dass, ähnlich wie es in Zürich bereits 1813 festgestellt worden war, die Fabrik – und das Arbeitermilieu insgesamt – als Gefahrenort wahrgenommen wurde, nicht bloss was die Gesundheit der Kinder, sondern insbesondere auch ihre Sittlichkeit betraf.<sup>50</sup> Und wie bereits 1813 wurde auch im späten 19. Jahrhundert die Volksschule in den Kampf gegen die Kinderarbeit eingebunden, indem die Kinder durch den Schulbesuch daran gehindert wurden, Zeit in der Fabrik zu verbringen.

Direkter eingebunden wurde die Schule in den Kampf um die «soziale Frage» insofern, als sie die Kinder der Arbeiter und Arbeiterinnen nicht nur moralisch für ihren Lebensweg wappnen, sondern ihnen auch ganz bestimmte Wissensbestände mit auf diesen Weg geben sollte. Wichtig war in diesem Zusammenhang, dass die Knaben und insbesondere die Mädchen (als künftige Hausfrauen und Mütter) lernen sollten, was eine gesunde, «rationelle» Ernährung sei.<sup>51</sup> Zu einer solchen Ernährung gehörte auch der Alkoholver-

45 Bourquin 1999, S. 288.

46 Vgl. auch Papathanassiou 2007, S. 238; Seebauer 2010, S. 41 f./49 f.

47 Zum Beispiel Hofmann 2017, S. 44 f.

48 Specker 2002, S. 22; Janser 2010, S. 96.

49 Gesetz über die öffentlichen Primarschulen 1835, S. 86 f.

50 Dieser Umstand wurde bis anhin in der Literatur höchstens am Rande thematisiert (Specker 2002, S. 26; Bauder/Crotti 2009, S. 111–114).

51 Für die Mädchen sollte die Schule zu diesem Zweck Koch- und Haushaltungskurse anbieten (beispielsweise Bossard 1880, S. 698; vgl. auch Schumacher 2010; Crotti 2016).

zucht oder zumindest ein reduzierter Alkoholkonsum. Die Schule müsse, so forderte der Aargauer Arzt Alfred Zürcher (1838–1925) in einem öffentlichen Vortrag 1875, «das Augenmerk der Jugend auf eine zweckmässige Nahrung richten und sie vor dem [...] Genuss des Alkohols warnen».<sup>52</sup> Die industriellen Lebens- und Arbeitsbedingungen förderten im 19. Jahrhundert das Trinken von Alkohol, der als «Durstlöcher, Hungerstiller und Sorgenbrecher in einem» diene und zu einem beliebten Nahrungssurrogat wurde.<sup>53</sup> Die Wirtshausbesuche und der Alkoholkonsum betrafen auch die in den Fabriken arbeitenden Kinder. Als Reaktion auf diese Entwicklungen bildeten sich Vereine, die vernünftiges Masshalten oder gar strikten Alkoholverzicht propagierten.<sup>54</sup> Einige dieser Vereine richteten sich explizit an Kinder.<sup>55</sup> Bis zum Jahrhundertende wurde die Temperenz- und Abstinenzbewegung zu einer wichtigen sozialen Bewegung in der Schweiz, in die zunehmend auch die Schule eingebunden wurde.<sup>56</sup>

Ergänzend zur Vermittlung von Ernährungswissen wurde für die armen, unterernährten Kinder im späten 19. Jahrhundert die sogenannte Schülerspeisung eingeführt: die kostenlose Abgabe von Milch, Suppe und Brot durch die Schule.<sup>57</sup>

## 2 «Schulkrankheiten»

Ernährung und Alkohol waren Teil eines grösseren Themenkomplexes, der im ausgehenden 19. Jahrhundert an die Volksschule herangetragen und schliesslich ins Curriculum integriert wurde. Bei diesem Themenkomplex handelte es sich um die Gesundheit. Im Zuge der Hygienebewegung und einer Neuorientierung der europäischen Medizin war Gesundheit nach der Mitte des 19. Jahrhunderts zu einem Begriff geworden, «der die Gesellschaft durchdrang und gestaltende Kraft entfaltete».<sup>58</sup> Gesundheit galt als «höchstes Gut», sowohl was das Individuum als auch die Gesellschaft insgesamt betraf.<sup>59</sup> Die Volksschule sollte, so wurde vor allem von ärztlicher Seite gefordert, der

52 Zürcher 1876, S. 24.

53 Tanner 1994, S. 50 f.

54 Ebd., S. 52.

55 Zollinger [1902], S. 193.

56 Grube/De Vincenti 2013; Hofmann 2014; Hofmann 2015; Hofmann 2020.

57 Heinzer/Rothen 2014.

58 Labisch 1992, S. 315.

59 Mesmer 1997.

Ort sein, der die heranwachsende Generation für dieses gesamtgesellschaftliche Anliegen sensibilisiere.<sup>60</sup>

Ausgangspunkt dieser Forderung war bemerkenswerterweise die Erkenntnis, dass sich der langjährige, obligatorische Schulbesuch schädigend auf die Gesundheit der Kinder auswirke. Diese Hypothese erhärtet hatten wissenschaftliche Studien, die seit den 1860er-Jahren an vielen Tausend Schülerinnen und Schülern vorgenommen worden waren. Die Ärzte waren zum Schluss gekommen, dass die Häufigkeit bestimmter Krankheiten mit fortschreitendem Alter der Kinder und entsprechend höherer Klassenstufe zunehme. Allen voran Skoliose (seitliche Verkrümmung der Wirbelsäule) und Augenkrankungen (insbesondere Kurzsichtigkeit) galten ihnen als «Schulkrankheiten».<sup>61</sup> Die Studien stellten einen Zusammenhang zwischen Schulbesuch und Skoliose respektive Kurzsichtigkeit fest und identifizierten diverse Faktoren, die dazu führten, dass Rücken und Augen der Schulkinder Schaden nähmen. Sie lieferten mit anderen Worten Erkenntnisse über gesundheits-schädliche Bereiche des Schulalltags und über den Gesundheitszustand der Schülerinnen und Schüler. Der Befund, dass die Volksschule – vereinfacht formuliert – krank mache, sollte in der Folge mithelfen, dass sie zu einem Ort der Gesundheit würde.

Dies bedeutete zunächst, dass die Lehrpersonen wissen sollten, was die «Schulkrankheiten» verursache und wie diesen Krankheiten vorzubeugen sei. Als schädliche Einflüsse im Schulalltag, die es zu verhindern galt, nannte der Aargauer Arzt Zürcher im Fall der Skoliose den «[e]inseitige[n] anhaltende[n] Muskelzug auf gewisse Partien des noch im Wachsthum befindlichen Skelettes», der «eine Verziehung desselben nach dem Angriffspunkte der Kraft» bewirke. «Während der Schulzeit ist dieser Angriffspunkt, hauptsächlich beim Schreiben und Zeichnen, die Wirbelsäule, die in ihrem Brusttheil durch Höherstellung der rechten Schulter, namentlich an zu hohen Tischen, nach rechts verzogen wird.»<sup>62</sup> Was die Kurzsichtigkeit betraf, verwies Zürcher darauf, dass diese «sich um so eher entwickeln [wird], als ungenügende Beleuchtung der Sehobjekte und vorüber gebeugte Kopf- und Körperhaltung bei Schul- und Hausarbeiten die Anstrengung des Auges (der sogenannten Accomodation) beim Sehen vermehren und den Rückfluss des Blutes aus den Kopfgefässen hemmen, wodurch eine Stauung in den Blutgefässen des Auges veranlasst, die Dehnung der Augenhäute und die Verlängerung des Augapfels,

60 Hofmann 2016a.

61 Zum Beispiel Imboden 2003, S. 38–40; Hofmann 2016b. Weitere «Schulkrankheiten» waren zum Beispiel Kopfweg, Nervosität, Nasenbluten, Durchblutungs- und Verdauungsstörungen.

62 Zürcher 1876, S. 9.

welch' letztere der eigentliche Grund der Kurzsichtigkeit, erleichtert wird». «Manche Kurzsichtigkeit [...] dürfte durch eine zweckmässige Augendiät, durch genügende Beleuchtung, zeitweises Ausruhen von der Arbeit, durch passende Schulbänke, gerade Kopf- und Körperhaltung verhütet werden.»<sup>63</sup> Ausserdem sollten «[u]eble Gewohnheiten der Kinder [...] abgestellt werden, so z. B. das Zudrücken der Augen von rückwärts zur Ueberraschung, was schon plötzliche Erblindung zur Folge gehabt hat». Und die Lehrpersonen müssten wissen, dass «die Einwirkung grellen Lichtes auf die Nervenheit der Augen u. s. f.[.] Rauch, Staub und Schmutz [...] Anlass [geben] zu verschiedenen Augenkrankheiten, die verhütet werden können».<sup>64</sup>

Diese Wissenbestände sollten als Grundlage dazu dienen, dass die Schule zu einem gesunden Umfeld für die Kinder würde. Von diesem Umfeld sollten grundsätzlich alle Kinder profitieren, besonders jedoch die Kinder aus dem Arbeitermilieu, deren Gesundheit bedingt durch ihre Lebensumstände als speziell gefährdet galt. So erwähnte Zürcher in seinem Vortrag, dass «[a]nhaltendes Stehen der Kinder in Fabriken, Lastentragen bergauf und ab [...] das Eindringen des Gewölbes und das Zustandekommen einer platten Sohlenfläche, die wir als Plattfuss bezeichnen», befördere.<sup>65</sup>

Verschiedene Präventionsmassnahmen sollten im Schulalltag die Entstehung von Wirbelsäulenverkrümmungen und Kurzsichtigkeit verhindern und die Volksschule ganz allgemein zu einem Ort der Gesundheit machen. Zu diesen Massnahmen zählten adäquat konstruierte Schulbänke, die eine korrekte Körperhaltung ermöglichen sollten, die Verbesserung der Beleuchtung und der Luftqualität in den Unterrichtsräumen sowie kürzere Zeitspannen des Stillsitzens, verbunden mit Gymnastikübungen während des Unterrichts.

Die festgestellten Mängel am gebräuchlichen Schulmobiliar bewirkten seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert einen regelrechten Boom, was die Entwicklung neuer Bank- und Tischsysteme betraf. Unter den unzähligen Schulbanksystemen, die entworfen wurden, befanden sich zum Beispiel solche, die sich für das Arbeiten im Stehen eigneten, einige mit verschiedenen Sitzsystemen (flacher Sitz, nach vorne oder nach hinten geneigter Sitz) und andere, die sich an die Körpergrösse der Kinder anpassen liessen.<sup>66</sup>

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts begann sich die Ansicht, dass die Ursachen für Skoliose und Kurzsichtigkeit in der Schule zu finden seien, zu ändern. Spätestens nach dem Ersten Weltkrieg waren sich die Ärzte darin einig, dass diese Krankheiten nicht durch den Schulbesuch bedingt seien, sondern andere

63 Ebd., S. 29.

64 Ebd., S. 30.

65 Ebd., S. 12 f.

66 Hofmann 2016a, S. 74–77.

Gründe hätten.<sup>67</sup> Die gewandelte medizinische Sicht auf die Ursachen von Skoliose und Kurzsichtigkeit änderte jedoch nichts an der Forderung, dass die Schule zur Verhütung dieser Krankheiten beitragen müsse, dass sie ein Ort der Gesundheit sein solle.

Eine weitere zentrale schulhygienische Forderung war um 1900 die gesundheitliche Überwachung der Kinder durch Schulärzte. In jener Zeit standen sich, nicht nur in der Schweiz, zwei Schularztmodelle gegenüber: das Wiesbadener und das Mannheimer System – benannt nach den Städten, in denen die beiden Modelle erstmals erprobt worden waren. Das Wiesbadener System gab Schulärzten im Nebenamt den Vorzug, die gleichzeitig eine Privatpraxis ausübten. Das Mannheimer System favorisierte Schulärzte im Hauptamt, denen es verboten war, nebst ihrer Tätigkeit im schulischen Bereich als Mediziner zu praktizieren. Im Laufe der Zeit setzte sich die Überzeugung durch, dass das Mannheimer Modell mit einem oder mehreren beamteten Schulärzten für (grössere) Städte das geeignetere darstelle, während für kleinere Gemeinden das Wiesbadener System mit nebenamtlichen Ärzten vorzuziehen sei. Seit den 1880er-Jahren waren in Lausanne und in Basel nebenamtliche Schulärzte tätig,<sup>68</sup> Zürich richtete 1905 die schweizweit erste Stelle eines Schularztes im Hauptamt ein,<sup>69</sup> weitere Städte folgten. Zu den schulärztlichen Hauptaufgaben zählte die gesundheitliche Überwachung der Kinder mittels Reihenuntersuchungen. Im Rahmen dieser Untersuchungen wurde der allgemeine Gesundheitszustand der Kinder überprüft, ihre Sehschärfe und ihr Hörvermögen wurden getestet.<sup>70</sup>

### 3 Neue Gesundheitsfragen

Im Laufe der Zeit wurden immer neue Fragen, die sich im engeren oder weiteren Sinn dem Bereich der Gesundheit zuordnen lassen, an die Volksschule herangetragen, mit dem Ziel, dass sie im Curriculum verankert (pädagogisiert) würden. Eine solche Frage war zum Beispiel das Thema Sexualität. Die sexuelle Aufklärung der Kinder wurde im 20. Jahrhundert zu einer Aufgabe der Schule erklärt.<sup>71</sup> Die Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheits-

67 Ebd., S. 79–84.

68 Heller 1988, S. 163; Imboden 2003, S. 46.

69 Imboden 2003, S. 75–79.

70 Zum Beispiel Hofmann 2016a, S. 116–144.

71 Hofmann 2008, S. 209. Zur Einführung des Sexualunterrichts in der Volksschule des Kantons Zürich vgl. Horlacher/De Vincenti 2019. Eine Geschichte der Sexualerziehung für die gesamte Schweiz fehlt bislang, für andere Länder vgl. zum Beispiel Luker 2006; Sauerteig/Davidson 2009; Sager 2015; Zimmerman 2015; Rothmüller 2017; Bialystok/Andersen 2022.

pflege druckte in ihrem Jahrbuch 1907 ein Referat des Hygieneprofessors Théodore Vannod (1869–1938) ab, das dieser im Mai desselben Jahres anlässlich einer Konferenz in Bern gehalten hatte. Die «question sexuelle» sei zwar «un sujet délicat et difficile à traiter», gleichwohl – oder gerade deshalb (da sich die Eltern nicht darum kümmerten) – müsse die Schule sich dieser Frage annehmen, war Vannod überzeugt. «Si l'ont tient à combattre à l'école tous les agents qui nuisent à la santé morale et physique de la jeunesse, il faut absolument envisager et étudier avec sérieux la question de l'enseignement des organes sexuels et leur physiologie.»<sup>72</sup>

Zugleich wurden «alte» Fragen wie die Alkoholproblematik unter veränderten Bedingungen neu betrachtet. Im Zuge der Wirtschaftskrise in den 1920er-Jahren fanden die Alkoholgegner in den Obst- und Milchproduzenten Partner, die bereit waren, ihre Bestrebungen zu unterstützen. Die beiden Themen Obst und Milch liessen sich nicht nur als typisch schweizerisch anpreisen, sondern sie erwiesen sich auch als ausgezeichnet geeignet für den «Antialkoholunterricht». Die Schulkinder sollten lernen, dass es sich hier um gesunde und natürliche Nahrungsmittel handelte, und zugleich sollte auf die Schädlichkeit des Alkohols aufmerksam gemacht werden. Die Bestrebungen, Obst und Milch als Unterrichtsthemen aufzugreifen, kamen den Produzenten zugute und wurden von diesen rege unterstützt, was dazu führte, dass unzählige Unterrichtsbeispiele und Lektionsskizzen sowie ganze Lehrbücher zu diesen Themen ausgearbeitet, publiziert und den Schulen zur Verfügung gestellt wurden.

In Ergänzung zum «Antialkoholunterricht» wurden verschiedene Schulaktionen ins Leben gerufen. Ab 1927 führte die Schweizerische Stiftung für die Jugend alljährlich eine «Obstsammlung» für Bergschulgemeinden durch und verfolgte mit dieser Aktion einen erzieherischen Zweck: «Die Kinder sollen den Wert der Aepfel kennen und schätzen lernen, sich daran gewöhnen und als Erwachsene das Obst für sich und ihre Kinder nicht mehr missen wollen.»<sup>73</sup>

In den 1930er-Jahren erfolgte die Einführung der Schulmilch: die Abgabe von pasteurisierter Milch in Glasflaschen an die Schülerinnen und Schüler als Zwischenverpflegung in den grossen Pausen.<sup>74</sup> Im Gegensatz zur bereits im späten 19. Jahrhundert einsetzenden Schülerspeisung sollten nun nicht mehr bloss die armen, sondern alle Schulkinder mit Milch versorgt werden.

Verbunden mit der Präventionsarbeit anhand der Themen Obst und Milch war eine Trivialisierung der Alkoholthematik. Im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert war die «Alkoholfrage» vor allem im Zusammenhang mit Verbrechen, Krankheit, Sterblichkeit und «Degeneration» dargestellt

72 Vannod 1907, S. 202 f.

73 Michel 1941, S. 1.

74 Moser/Brodbeck 2007, S. 208 f.

worden, um die Schülerinnen und Schüler (allen voran die Kinder aus dem Arbeitermilieu) vom Konsum abzuhalten. Dieses Bestreben war in erster Linie an die älteren Schülerinnen und Schüler adressiert gewesen. Demgegenüber wurde die Alkoholprävention ab Ende der 1920er-Jahre besonders auf die jungen Kinder ausgerichtet. Davon zeugen etwa Lektionsskizzen mit Namen wie «Von der Blüte bis zum Apfel» und «Die Milch in der Flasche» für den fächerübergreifenden Unterricht auf der Unterstufe, oder Heftumschläge mit aufgedruckten Früchten und Kühen, die zum Ausmalen und Nachzeichnen gedacht waren.<sup>75</sup> Hier wird – wie auch im Fall der Sexualerziehung – deutlich, dass es nach der Wende zum 20. Jahrhundert nicht länger nur darum ging, dass die Schule den Kindern ein gesundes Umfeld biete, sondern mehr noch, dass sie der Ort sein sollte, an dem die Kinder lernten, was Gesundheit bedeutet und wie sie erlangt und bewahrt werden konnte. Die Kinder sollten sich in der Volksschule gesundheitsförderliches Wissen und Verhalten aneignen, das sie auf ihrem künftigen Lebensweg begleiten würde.

Dieses gewandelte Verständnis von Schulgesundheitspflege wird vor allem mit Blick auf die Tuberkulose offensichtlich. Im Gegensatz zu Skoliose und Kurzsichtigkeit handelte es sich hierbei nicht um eine Erkrankung, an der Schulkinder häufig litten.<sup>76</sup> Die Tuberkulose, besonders die Lungentuberkulose, war jedoch nach 1900 *das* dominierende Problemfeld der kommunalen Gesundheitspolitik, bedingt durch die hohe Sterblichkeitsrate bei erkrankten Erwachsenen.<sup>77</sup> Vor diesem Hintergrund wiesen die Ärzte auf die Bedeutsamkeit einer Früherkennung bei den Schülerinnen und Schülern hin und betonten die Wichtigkeit von Aufklärung und Prophylaxe. Die gesunden und damit alle Kinder rückten nun als potenziell kranke Erwachsene in den Fokus der ärztlichen Aufmerksamkeit.

Die Schule sollte der Ort sein, an dem die Kinder lernten, wie sie sich vor der Tuberkulose schützen konnten. Zu diesem Zweck wurden etwa Schulwandbilder angefertigt, die die Ansteckungsgefahren aufzeigten oder die menschliche Lunge in gesundem und krankem Zustand darstellten, und mit den Schülerinnen und Schülern wurde der Gebrauch des Spucknapfs eingeübt. Es müsse «gefordert werden, dass in jeder Schulstube ein Spucknapf steht», hielt Heinrich Staub (1866–1962), Direktor der Höhenklinik im zürcherischen Wald, 1910 in einem Vortrag mit dem Titel «Tuberkulose und Schule» fest. «Die Kinder sollen lernen, dass der Auswurf so wenig als andere Sekrete und

75 Hofmann 2014, 2015.

76 Ein Blick in die Statistik zu den schulärztlichen Untersuchungen zeigt, dass unter den körperlichen Erkrankungen der Schülerinnen und Schüler insbesondere Augenkrankheiten häufig auftraten. Die Tuberkulose hingegen erschien in der Statistik nicht.

77 Ritzmann 1998; Kaufmann 2008.

Exkrement des Körpers auf den Boden gehört; sie sollen lernen, dass das Spucken auf den Boden ebenso unhygienisch wie unanständig ist.»<sup>78</sup>

Die Ärzte machten sich die Brisanz der Tuberkulose thematischer zunutze, um der Schulhygiene als Thema in der Öffentlichkeit Gehör zu verschaffen. Diese Strategie erwies sich als sehr erfolgreich. Sie führte unter anderem dazu, dass die schulärztliche Tätigkeit spätestens ab den 1930er-Jahren stark ausgebaut wurde. Schulärzte und -ärztinnen, die anfänglich nur in grösseren Städten tätig gewesen waren, wurden ebenso in ländlichen Gebieten angestellt. Das schweizerische Tuberkulosegesetz, das 1929 in Kraft trat, verpflichtete alle Gemeinden zur Schaffung von Schularztstellen. Die Reihenuntersuchungen, die zuerst lediglich die Erstklässlerinnen und Erstklässler betroffen hatten,<sup>79</sup> wurden auf weitere Schulstufen ausgedehnt und die Schulkinder damit periodisch einer ärztlichen Untersuchung unterzogen. Die schulärztliche Tätigkeit wurde auch im Bereich der Tuberkulosedagnostik erweitert: Tuberkulintests und «Röntgendurchleuchtungen» zwecks Tuberkulosefrüherkennung gehörten seit Beginn der 1930er-Jahre zum Schulalltag.<sup>80</sup>

#### 4 Medikalisierung

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts wurden in allen Kantonen schulärztliche Dienste auf- und ausgebaut und etablierten sich als integraler Bestandteil der Schweizer Volksschule. Dieser umfangreiche Sozialfürsorgeapparat, der vielfältige Aufgaben übernahm, sollte sich nicht auf die Schule beschränken, sondern ebenso in die Familien der Kinder hineinreichen. Durch die Schaffung zusätzlicher Stellen im Bereich der Schulhygiene ergaben sich auch Möglichkeiten zur Mitarbeit von Frauen, vor allem als sogenannte Schulschwestern. Die «Schulschwester» war ein wichtiges Bindeglied zwischen Schularzt und Elternhaus. Ihre Tätigkeit, zu der speziell Hausbesuche zählten, eröffnete neue Wege der Sozialfürsorge und ermöglichte die Erweiterung des schulärztlichen Einflussbereichs in die Familien der Schülerinnen und Schüler hinein.<sup>81</sup> Die Schulärzte beanspruchten immer neue Aufgaben- und Tätigkeitsfelder und sicherten sich so ihre Position im Schulsystem.<sup>82</sup> Es gelang den Medizinern,

78 Staub-Oetiker 1910, S. 60.

79 Um 1900 war die «sanitarische Eintrittsmusterung» eingeführt worden, die medizinische Untersuchung der Kinder bei der Einschulung. Das Konzept dieser Untersuchung basierte auf den medizinischen Rekrutenprüfungen, die in der Schweiz seit 1875 vorgenommen wurden (vgl. Hartmann 2011; Hofmann 2016c).

80 Hofmann 2016a, S. 90–113.

81 Ebd., S. 153–155.

82 Hofmann 2008.

sich nachhaltig im Schweizer Bildungswesen zu etablieren. Dadurch stärkten sie auch ihre eigene soziale Stellung. Alle Kinder – und damit in einer langfristigen Perspektive die gesamte Gesellschaft – wurden via Schule mit der Person des Arztes vertraut gemacht und an eine medizinische Versorgung gewöhnt. Bis ins ausgehende 19. Jahrhundert war der wissenschaftlich gebildete Arzt nur eine von mehreren Instanzen, die die Menschen im Krankheitsfall aufsuchten – neben beispielsweise Heilern, Hebammen, Kräuterfrauen und Geistlichen.<sup>83</sup> Ihre Etablierung im Schulsystem dürfte massgeblich dazu beigetragen haben, dass es den Ärzten schliesslich gelang, «sich in allen Aspekten der Lebensverhältnisse [ihrer Patienten] wirklich festzusetzen, als normierende, überwachende Instanzen der Ernährungsgewohnheiten, Wohnungs- und Arbeitsverhältnisse, den vielfältigen Bereichen der Hygiene».<sup>84</sup> Dieser gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozess, durch den die naturwissenschaftliche Medizin – und damit die Ärzte – eine Monopolstellung bei der Deutung von Gesundheit und Krankheit erlangt hat, wird als Medikalisierung bezeichnet.<sup>85</sup> Sowohl die Gewöhnung an medizinische Versorgung über die Schule als auch die damit verbundene Pädagogisierung gesundheitlicher Fragen dürften also wichtige Faktoren im Prozess der Medikalisierung gewesen sein. Inwiefern die Pädagogisierung mithalf, die identifizierten gesellschaftlichen Probleme auch tatsächlich zu lösen, ist hingegen schwer zu sagen.<sup>86</sup>

## Quellen

- Böhmert, V[ictor]: Untersuchung und Bericht über die Lage der Fabrikarbeiter. Zürich: Schabelitz'sche Buchhandlung, 1868.
- Bossard, Georg: Protokoll der Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft an der 58. Jahresversammlung. In: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, 19 (1880), S. 681–712.
- Gesetz über die öffentlichen Primarschulen, 13. März 1835. In: Gesetze, Dekrete und Verordnungen der Republik Bern. Bd. 5. Bern: o. V., 1835, S. 79–107.

83 Zur Professionalisierung der Ärzteschaft vgl. zum Beispiel Hudemann-Simon 2000.

84 Göckenjan 1985, S. 26.

85 Zum Beispiel Loetz 1993.

86 David Labaree schätzt, zumindest was die USA betrifft, diesen Einfluss als gering – oder sogar negativ – ein. Er schreibt, «education has been remarkably unsuccessful at carrying out [the social reform] missions [that have been imposed upon it]. It has done very little to promote equality of race, class, and gender; to enhance public health, economic productivity, and good citizenship; or to reduce teenage sex, traffic deaths, obesity, and environmental destruction. In fact, in many ways it has had a negative effect on these problems by draining money and energy away from social reforms that might have had a more substantial impact» (Labaree 2008, S. 447 f.).

- Memorial des Erziehungsrathes über das zürcherische Fabrikwesen [1813]. In: Mittheilungen aus den Akten der zürcherischen Fabrikkommission. Bd. II. Zürich: Orell, Füssli und Comp., 1858, S. 8–29.
- Michel, Dora: Pro Juventute Obstspende 1940. In: Pro Juventute, 22 (1941), S. 1–5.
- Staub-Oetiker, [Heinrich]: Tuberkulose und Schule. Vortrag, gehalten am 4. Juni 1910 vor dem Schulkapitel Zürich. In: Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, 11 (1910), S. 51–64.
- Vannod, Th[éodore]: L'enseignement de la question sexuelle à la jeunesse. In: Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, 8 (1907), S. 202–218.
- Zollinger, Fr[itz]: Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege und des Kinderschutzes. Bericht an den hohen Bundesrat der Schweiz. Eidgenossenschaft über die [an der] Weltausstellung in Paris 1900 gemachten Beobachtungen. Zürich: Orell Füssli, [1902].
- Zürcher, A[lfred]: Der Gesundheits-Unterricht für die Schule. Vortrag aus dem Cyclus öffentlicher Vorträge der naturforschenden und historischen Gesellschaft, gehalten am 16. November 1875 in Aarau. Aarau: Sauerländer, 1876.

## Sekundärliteratur

- Bauder, Tibor; Crotti, Claudia: Labour, children and education in the first half of the 19th century. Socio-political and pedagogical endeavours in Switzerland. In: Mayer, Christine; Lohmann, Ingrid; Grosvenor, Ian (Hg.): Children and Youth at Risk. Historical and International Perspectives. Frankfurt am Main: Lang, 2009, S. 107–120.
- Beaudoin, Steven M.: Poverty in World History. London: Routledge, 2007.
- Bialystok, Lauren; Andersen, Lisa M. F.: Touchy Subject. The History and Philosophy of Sex Education. Chicago: University of Chicago Press, 2022.
- Bloch, Alexandra: Schulpflicht, Unentgeltlichkeit und Laizität des Unterrichts im Kanton Zürich zwischen 1770 und 1900. In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo; Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 1999, S. 123–153.
- Bourquin, Jean-Christophe: Staatliche und lokale Normen. Kontrolle und Strafverfolgung der Schulabsenzen in den Freiburger Statistiken 1850–1912. In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo; Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 1999, S. 283–294.
- Ceschi, Raffaello: Geschichte des Kantons Tessin. Frauenfeld: Huber, 2003.
- Criblez, Lucien: Der Bildungsartikel in der Bundesverfassung vom 29. Mai 1874. In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo; Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hg.): Eine

- Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 1999, S. 337–362.
- Criblez, Lucien: Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft – ein pädagogisches Netzwerk in der Schweiz des 19. Jahrhunderts. In: Grunder, Hans-Ulrich; Hoffmann-Ocon, Andreas; Metz, Peter (Hg.): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, S. 167–178.
- Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Magnin, Charles: Einleitung. In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo; Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 1999, S. 19–35.
- Crotti, Claudia: «Frauen und Mütter sind gleichsam die zweite Armee unseres Landes». Hauswirtschaft im Dienst der Sicherheitspolitik der Schweiz (1895–1945). In: Boser, Lukas; Bühler, Patrick; Hofmann, Michèle; Müller, Philippe (Hg.): Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, 2016, S. 167–189.
- Cunningham, Hugh: The decline of child labour. Labour markets and family economies in Europe and North America since 1830. In: *Economic History Review*, 53, 3 (2000), S. 409–428.
- Cunningham, Hugh: Child labour's global past 1650–2000. In: Lieten, Kristoffel; Nederveen Meerkerk, Elise van (Hg.): *Child Labour's Global Past, 1650–2000*. Bern: Lang, 2011, S. 61–74.
- De Vincenti, Andrea: Schule als soziale Praxis. Curriculares Wissen und Unterricht an den Zürcher Volksschulen am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. In: Tröhler, Daniel (Hg.): *Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800. Neue Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête von 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, S. 165–179.
- De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert; Hofmann, Michèle; Boser, Lukas: Pädagogisierung des «guten Lebens». Konzeptionelle Überlegungen zur Konturierung des Themas. In: De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert; Hofmann, Michèle; Boser, Lukas (Hg.): *Pädagogisierung des «guten Lebens». Bildungshistorische Perspektiven auf Ambitionen und Dynamiken im 20. Jahrhundert*. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, 2020, S. 15–38.
- Gabathuler, Michael: *Erziehung als Voraussetzung und als Realisierung von Kinderrechten. Ansätze einer Ideengeschichte der Kinderrechte*. Dissertation Universität Bern 2016.
- Genasci, Pasquale: Kinderarbeit trotz Bundesverbot. Tessiner Seidenindustrie. In: Boillat, Valérie (Hg.): *Vom Wert der Arbeit. Schweizer Gewerkschaften – Geschichte und Geschichten*. Zürich: Rotpunktverlag, 2006, S. 40–41.
- Gestrich, Andreas; King, Steven; Raphael, Lutz (Hg.): *Being Poor in Modern Europe. Historical Perspectives 1800–1940*. Bern: Lang, 2006.
- Göbel, Walter: *Industrielle Revolution und soziale Frage*. 7. Auflage. Stuttgart: Klett, 2000.

- Göckenjan, Gerd: Kurieren und Staat machen. Gesundheit und Medizin in der bürgerlichen Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.
- Grube, Norbert; De Vincenti, Andrea: Die Abstinenzbewegungen gegen das alkoholisierte Volk. Zirkulation wissenschaftlichen Wissens in der Schule und Öffentlichkeit in der Schweiz um 1900. In: *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 3, 2 (2013), S. 209–225.
- Gull, Thomas: Kinderarbeit. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*. Bd. 7. Basel: Schwabe, 2008, S. 207 f.
- Hartmann, Heinrich: Der Volkskörper bei der Musterung. Militärstatistik und Demographie in Europa vor dem Ersten Weltkrieg. Göttingen: Wallstein, 2011.
- Hau, Harry: History of education in Europe. Schooling and child labor in Europe since the Reformation. In: Hindman, Hugh D. (Hg.): *The World of Child Labor. An Historical and Regional Survey*. Armonk: M. E. Sharpe, 2009, S. 527–531.
- Heinzer, Markus; Rothen, Christina: Milch, Suppe und Brot. Die Versorgung der armen Schulkinder. Zwischen lokaler Initiative und zentraler Kontrolle. In: *Berner Zeitschrift für Geschichte*, 76, 3 (2014), S. 21–28.
- Heller, Geneviève: «Tiens-toi droit!». L'enfant à l'école primaire au 19<sup>e</sup> siècle. Espace, morale, santé. L'exemple vaudois. Lausanne: Editions d'en bas, 1988.
- Hofmann, Michèle: Schulhygiene. In: Tröhler, Daniel; Hardegger, Urs (Hg.): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2008, S. 201–213.
- Hofmann, Michèle: Pausenapfel statt Obstbrand. Alkoholprävention im Unterricht. In: *Berner Zeitschrift für Geschichte*, 76, 3 (2014), S. 39–57.
- Hofmann, Michèle: From abstinence to economic promotion, or the international temperance movement and the Swiss schools. In: Tröhler, Daniel; Lenz, Thomas (Hg.): *Trajectories in the Development of Modern School Systems. Between the National and the Global*. London: Routledge, 2015, S. 98–110.
- Hofmann, Michèle: Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript, 2016a.
- Hofmann, Michèle: Schulhygiene im 19. und 20. Jahrhundert. Gesundheitliches Wissen über Kinder und seine Anwendung im Schulalltag. In: Götz, Margarete; Vogt, Michaela (Hg.): *Schulwissen für und über Kinder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016b, S. 36–57.
- Hofmann, Michèle: Waffen im Kampf gegen Krankheiten – Transfer medizinischen Wissens zwischen Militär und Schule um 1900. In: Boser, Lukas; Bühler, Patrick; Hofmann, Michèle; Müller, Philippe (Hg.): *Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, 2016c, S. 193–219.
- Hofmann, Michèle: «Schwachsinnige» Schulkinder als zukünftige BürgerInnen. In: *Traverse*, 24, 1 (2017), S. 42–51.

- Hofmann, Michèle: Sonnenbäder, Obst, Gemüse und Alkoholabstinenz. Pädagogisierung des «gesunden Lebens» in Schweizer Landerziehungsheimen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert; Hofmann, Michèle; Boser, Lukas (Hg.): Pädagogisierung des «guten Lebens». Bildungshistorische Perspektiven auf Ambitionen und Dynamiken im 20. Jahrhundert. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, 2020, S. 243–270.
- Hoppit, Julian; Wrigley, Edward Anthony (Hg.): The Industrial Revolution in Britain. 2 Bände. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- Horlacher, Rebekka; De Vincenti, Andrea: Die Pädagogisierung der Sexualität in den 1970er-Jahren. Die Einführung der Sexualerziehung als Unterrichtsgegenstand der Volksschule im Kanton Zürich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, 2 (2019), S. 266–284.
- Hudemann-Simon, Calixte: Die Eroberung der Gesundheit 1750–1900. Frankfurt am Main: Fischer, 2000.
- Imboden, Monika: Die Schule macht gesund. Die Anfänge des schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich und die Macht hygienischer Wissensdispositive in der Volksschule 1860–1900. Zürich: Chronos, 2003.
- Jäggi, Stefan: Pauperismus. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 9. Basel: Schwabe, 2010, S. 580 ff.
- Janser, Jacqueline: «Im Takt der Maschinen». Das Arbeitsrecht des Kantons Glarus im 19. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der Fabrikgesetzgebung. Zürich: Dike, 2010.
- Kaufmann, Andréa: Luft zum Leben. Die Geschichte der Lungenliga Zürich. Zürich: Chronos, 2008.
- Kaufmann, Franz-Xaver: Sozialpolitisches Denken. Die deutsche Tradition. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.
- Labaree, David: The winning ways of a losing strategy. Educationalizing social problems in the United States. In: Educational Theory, 58, 4 (2008), S. 447–460.
- Labisch, Alfons: Homo Hygienicus. Gesundheit und Medizin in der Neuzeit. Frankfurt am Main: Campus, 1992.
- Lambeir, Bert; Ramaekers, Stefan: Humanizing education and the educationalization of health. In: Educational Theory, 58, 4 (2008), S. 435–446.
- Loetz, Francisca: Vom Kranken zum Patienten. «Medikalisierung» und medizinische Vergesellschaftung am Beispiel Badens 1750–1850. Stuttgart: Franz Steiner, 1993.
- Luker, Kristin: When sex goes to school. Warring views on sex – and sex education – since the sixties. New York: Norton, 2006.
- Meskina, Olesya: Lebensbedingungen von Frauen und Kindern um die Wende zum 20. Jahrhundert. Untersucht am Beispiel der Schweiz (Kantone Basel) und Russlands (Region Woronesch). Frankfurt am Main: Lang, 2016.
- Mesmer, Beatrix: Gesundheit ist das höchste Gut. In: Mesmer, Beatrix (Hg.): Verwissenschaftlichung des Alltags. Anweisungen zum richtigen Umgang mit dem

- Körper in der schweizerischen Populärpresse 1850–1900. Zürich: Chronos, 1997, S. 87–132.
- Metz, Karl H.: Die Geschichte der sozialen Sicherheit. Stuttgart: Kohlhammer, 2008.
- Moser, Peter; Brodbeck, Beat: Milch für alle. Bilder, Dokumente und Analysen zur Milchwirtschaft und Milchpolitik im 20. Jahrhundert. Baden: hier + jetzt, 2007.
- Papathanassiou, Maria: Approaches to the history of child labour in Europe. In: Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte, 48, 2 (2007), S. 231–242.
- Rahikainen, Marjatta: School, child labour and rationalization in industrializing Europe. In: Lieten, Kristoffel; Nederveen Meerkerk, Elise van (Hg.): Child Labour's Global Past, 1650–2000. Bern: Lang, 2011, S. 97–117.
- Ritzmann, Iris: Hausordnung und Liegekur. Vom Volkssanatorium zur Spezialklinik. 100 Jahre Zürcher Höhenklinik Wald. Zürich: Chronos, 1998.
- Rothmüller, Barbara: Ungleichheiten, Sexualität und Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft. Bildungspolitische Problematisierungen und Macht in luxemburgischen Reformprojekten. Dissertation Universität Luxemburg 2017.
- Ruoss, Thomas: Zahlen, Zählen und Erzählen in der Bildungspolitik. Lokale Statistik, politische Praxis und die Entwicklung städtischer Schulen zwischen 1890 und 1930. Zürich: Chronos, 2018.
- Sager, Christin: Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010). Bielefeld: transcript, 2015.
- Sauerteig, Lutz D. H.; Davidson, Roger (Hg.): Shaping Sexual Knowledge. A Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe. London: Routledge, 2009.
- Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.): Pädagogisierung. Halle: Martin-Luther-Universität, 2013.
- Schumacher, Beatrice: Das Volk bilden. Debatten um Mädchen- und Männerbildung, 1860–1890. In: Schumacher, Beatrice (Hg.): Freiwilligkeit verpflichtet. Gemeinnütziges Denken und Handeln in der Schweiz seit 1800. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2010, S. 183–212.
- Seebauer, Renate: Kein Jahrhundert des Kindes. Kinderarbeit im Spannungsfeld von Schul- und Sozialgesetzgebung. Wien: Lit, 2010.
- Smeyers, Paul; Depaepe, Marc (Hg.): Educational Research. The Educationalization of Social Problems. Dordrecht, London: Springer, 2008.
- Specker, Louis: Ein schwerwiegender Interessenkonflikt. Industrie und Schulpflicht. In: Schlegel-Ganz, Nelly (Hg.): Beiträge zur ostschweizerischen Schulgeschichte. St. Gallen: Historischer Verein des Kantons St. Gallen, 2002, S. 21–32.
- Specker, Louis: «Links aufmarschieren». Aus der Frühgeschichte der Ostschweizer Arbeiterbewegung. Zürich: Chronos, 2010.
- Studer, Brigitte: Fabrikgesetze. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 4. Basel: Schwabe, 2005, S. 368 f.

- Tanner, Albert: Baumwolle: In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 2. Basel: Schwabe, 2003, S. 109–112.
- Tanner, Jakob: Drogen und Drogenprohibition – historische und zeitgenössische Erfahrungen. In: Renggli, René; Tanner, Jakob (Hg.): Das Drogenproblem. Geschichte, Erfahrungen und Therapiekonzepte. Berlin: Springer, 1994, S. 21–122.
- Tröhler, Daniel: Pestalozzi and the Educationalization of the World. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- Turmel, André: Das normale Kind. Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In: Kelle, Helga; Tervooren, Anja (Hg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa, 2008, S. 17–40.
- Veyrassat, Béatrice: Industrialisierung. In: Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 6. Basel: Schwabe, 2007, S. 613–619.
- Wecker, Regina: Neuer Staat – neue Gesellschaft. Bundesstaat und Industrialisierung (1848–1914). In: Kreis, Georg (Hg.): Die Geschichte der Schweiz. Basel: Schwabe, 2014, S. 431–481.
- Wendt, Wolf Rainer: Geschichte der sozialen Arbeit. Bd. 1. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 2017.
- Winkler, Martina: Kindheitsgeschichte. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2017.
- Witzig, Heidi: Kindheit in Arbeiterfamilien. In: Hugger, Paul (Hg.): Kind sein in der Schweiz. Eine Kulturgeschichte der frühen Jahre. Zürich: Offizin, 1998, S. 55–64.
- Zimmerman, Jonathan: Too Hot to Handle. A Global History of Sex Education. Princeton: Princeton University Press, 2015.

## **Teil C**

### **Ausbau und Umbau: Entwicklungen seit 1950**



# Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit

## Ideen, Aushandlungen und Reformen in der Schweiz nach 1950

PHILIPP EIGENMANN, TAMARA DELUIGI

Die Idee, gesellschaftliche Gerechtigkeit durch Bildung zu verwirklichen und auch innerhalb des Bildungssystems zu ermöglichen, erlebte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen Aufschwung. Kaum ein Versuch, das Bildungswesen zu reformieren, versprach nicht in irgendeiner Weise auch mehr Gerechtigkeit. Gleichzeitig waren Reformideen kaum allein aus Gerechtigkeitsgründen durchzusetzen. Das Argument der Gerechtigkeit vermochte nur bestimmte Entwicklungen des Bildungssystems in der Schweiz massgeblich zu beeinflussen. Bei anderen Reformvorhaben blieb es jedoch wirkungslos. Das Interesse an Gerechtigkeit im Bildungswesen gründete im Versprechen, die Besetzung gesellschaftlicher Positionen nicht nach vererbten Merkmalen wie dem sozialen Status, sondern nach anderen, insbesondere erwerbbaaren Merkmalen wie beispielsweise der Schulleistung zu gestalten. Nicht immer, aber in den meisten Fällen war der Befund über ungleiche Bildungschancen Ausgangspunkt dazu.

Allerdings kennt die Frage, wann ein Bildungswesen gerecht ist, widersprüchliche Antworten. Die Verteilung gesellschaftlicher Güter wie beispielsweise Bildung kann entweder über das Gleichheitsprinzip, das Bedürfnigkeitsprinzip oder das Leistungsprinzip erfolgen.<sup>1</sup> Also lassen sich widersprüchliche Bildungsreformen beobachten, die alle auf eine Realisierung von Bildungsgerechtigkeit abzielten. Wer gleiche Beschulung aller Schülerinnen und Schüler vorsah, schlug eine allgemeine Öffnung des Zugangs zur Bildung vor. Wer auf eine Reduktion von Unterschieden zielte, forderte Massnahmen zur Kompensation nicht erhaltener oder verpasster Bildungsleistungen.<sup>2</sup> Auch war die Gestaltung von Bildungsreformen davon abhängig, wer wann als benachteiligt galt. In der Konsequenz diente Gerechtigkeit als Legitimationsgrundlage für die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit, für die Öffnung nicht obligatorischer Bildungsangebote wie auch für die Entwicklung spezieller pädagogischer Programme für bestimmte Schülerinnen- und Schülergruppen. Doch war Gerechtigkeit nach 1950 kein neues bildungspoli-

1 Heckhausen 1981.

2 Oelkers 2008.

tisches Argument. Die Forderungen standen in der Tradition des Anliegens der Demokratisierung durch Bildung sowie der Bearbeitung der sozialen Frage mit den damit zusammenhängenden Institutionalisierungsschüben des Bildungswesens vor 1950.<sup>3</sup>

Die folgende Darstellung versucht, den Zusammenhang zwischen dem Wandel der Gerechtigkeitskonzeptionen auf der einen Seite und der institutionellen Entwicklung auf der anderen Seite aufzuzeigen. Anhand möglichst breit ausgewählter Beispiele werden die charakteristischen Merkmale und Argumente der Debatten des Zeitraums nach 1950 dargestellt und so auf die Varianten des Zusammenspiels von Argumenten und Strukturen hingewiesen. In einem ersten Schritt wird dargelegt, wie über soziologische Befunde von Bildungsungleichheiten ein allgemeines Recht auf Bildung eingefordert werden konnte (1). Damit wurde zum einen ein allgemeiner Ausbau des Bildungswesens vorangetrieben, der erleichterte Zugänge zu Bildung schaffen sollte (2). Zum anderen wurden spezielle pädagogische Angebote für benachteiligte Gruppen eingerichtet, wie beispielhaft anhand der Sonderpädagogik und der Migrationsthematik aufgezeigt wird (3). Auch nach 1990 waren Bildungsungleichheiten zentraler Anhaltspunkt des weiteren Ausbaus und der zunehmenden Differenzierung des Bildungswesens (4).

## 1 Das Recht auf Bildung

Anfang Juni 1961 beschloss die Sozialdemokratische Partei der Schweiz an ihrem Kongress in Lausanne eine Resolution unter dem Titel «Das Recht auf Bildung». Die Argumente dafür lieferte der damalige Nationalrat und spätere Bundesrat Pierre Graber (1908–2013) in einer Schrift unter gleichem Titel. Ausgangspunkt war für Graber die breit geteilte Auffassung eines weltweiten Bildungswettbewerbs, wobei die Schweiz aufgrund ihres Nachwuchsmangels, der sich an den tiefen Maturitätsquoten zeige, einen erheblichen Rückstand aufweise.<sup>4</sup> Die Rekrutierung für Hochschulen sei, so Graber, auf eine breitere Basis zu stellen, wobei weder Geschlecht noch Herkunft oder Wohnort, sondern allein die Begabung den Zugang regeln soll. Kritisiert wurde, dass sich an Schweizer Universitäten kaum Studentinnen und

3 Vgl. die Beiträge von Marianne Helfenberger und Karin Manz, von Karin Manz und Claudia Crotti sowie von Michèle Hofmann in diesem Band.

4 Bis hierhin unterschied sich die Argumentation noch kaum von der üblichen Forderung, den wissenschaftlichen und technischen Nachwuchs zu fördern, wie sie insbesondere von Fritz Hummler vorgetragen wurde (siehe die Beiträge von Lucien Criblez und Barbara Hof sowie von Karin Büchel, Michael Geiss und Lea Hägi in diesem Band).

kaum Personen aus der Arbeiterschicht immatrikulierten. Wenngleich die auf soziale Gerechtigkeit abzielende Resolution hinsichtlich der Schulstufen und -typen umfassend angelegt war, betrafen die konkreten Forderungen insbesondere den Ausbau des Stipendienwesens für Mittel- und Hochschülerinnen und -schüler.<sup>5</sup> Das Anliegen der Sozialdemokraten erzeugte Resonanz, wenngleich die bürgerliche Presse die «alte Platte vom <Bildungsprivileg der Begüterten>» beklagte und empirische Gegenevidenzen präsentierte, wonach der Grossteil der Studierenden gar nicht aus der begüterten Schicht, sondern vielmehr aus dem Mittelstand stamme und der Zugang zur höheren Bildung niemandem grundsätzlich verschlossen sei.<sup>6</sup>

Die statistischen Belege, auf die sich Graber berief, waren eindeutig und entstanden seit Mitte der 1950er-Jahre an den Universitäten selbst: Zum einen wiesen Studentenvereinigungen nach, dass Studierende aus wohlhabenderen Schichten im Zugang zu den Universitäten privilegiert seien und sich Studierende aus der Arbeiterschicht kaum immatrikulieren würden.<sup>7</sup> Zum anderen lieferten bildungssoziologische Studien vergleichbare Befunde. Konzeptionell schlossen diese Arbeiten zwar an das von der englischen und französischen Aufklärung überlieferte Recht auf Bildung an. Gleichzeitig entstanden diese Studien, die nicht selten Auftragsstudien waren, im Fahrwasser der Debatte um den wissenschaftlichen und technischen Nachwuchsmangel und präsentierten die Arbeiterkinder als Potenzial, ihm begegnen zu können. Dennoch war die Kritik an der ungerechten Verteilung von Bildung offensichtlich. In den Studien wurde nach Erklärungen für die statistische Unterrepräsentation von Studierenden aus der Unterschicht an den Universitäten gesucht. In den frühen 1960er-Jahren entzündete sich die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit zunächst am eingeschränkten Zugang zu den universitären Hochschulen. Zunehmend wurde aber auch an Mechanismen der schulischen Selektion Kritik geübt und dabei insbesondere auf den Einfluss der Eltern hingewiesen.<sup>8</sup>

Das Wissen um den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg war nicht neu und vor allem der politischen Linken vertraut,<sup>9</sup> gewann aber in den 1960er-Jahren auch in breiter angelegten Debatten und in weiten Teilen des politischen Spektrums an Popularität. Entscheidend dafür war zum

5 Graber 1961.

6 «Recht auf Bildung» – eine Verfassungsfrage. In: Neue Zürcher Zeitung, 21. 6. 1961, Morgenausgabe Nr. 2331, S. 9.

7 Beispielsweise die Studentenvereinigung in Lausanne unter der Führung des späteren freisinnigen Bundesrats Jean-Pascal Delamuraz, Association générale des Étudiants de l'Université de Lausanne 1958. Eine Übersicht über damalige Studierendenstatistiken bietet Dahinden 1960.

8 Jaccard 1957; Behrendt 1960; Popitz 1964; Hess/Latscha/Schneider 1966.

9 Recht auf Bildung. In: Die Tat, Nr. 118, 1. 5. 1947.

einen die Institutionalisierung der Soziologie als eigenständige Disziplin an den schweizerischen Universitäten.<sup>10</sup> Debatten, die sich so stark auf empirische Befunde stützten, hätten ohne die damalige generelle Szientisierung der Gesellschaft kaum in dieser Weise ausgetragen werden können. Zum anderen richteten die Kantone seit den 1960er-Jahren Bildungsplanungsstellen ein, die mit einer wissenschaftlich fundierten Planung des Bildungswesens der Kantone betraut wurden. Ihr Personal bestand aus Bildungssoziologen und BildungsökonomInnen, weshalb diese Stellen oft auch Fragen der Bildungsgerechtigkeit mitverhandelten, wenn es um Ausbauten und Reformen des Bildungswesens ging.<sup>11</sup>

Ein Recht auf Bildung einzufordern war indes keine rein schweizerische Angelegenheit, sondern eingebunden in eine international zu beobachtende Entwicklung. So basierten Ralf Dahrendorfs vielzitiertes Plädoyer der «Bildung ist Bürgerrecht»<sup>12</sup> und seine davor publizierte Schrift über «Arbeiterkinder an deutschen Universitäten»<sup>13</sup> unter anderem auf Befunden des Basler Bildungssoziologen Heinrich Popitz. Auch die internationale Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) befasste sich in Bildungskonferenzen mit der Frage nach der Verteilung von Bildungschancen, wobei auch in dieser Organisation der Fokus 1961 noch in der Ausschöpfung der Begabungsreserven lag, in den 1970er-Jahren aber zunehmend auch Aspekte der Verteilungsgerechtigkeit diskutiert wurden.<sup>14</sup>

1973 wurde ein neuer Bildungsartikel für die Bundesverfassung zur Abstimmung gebracht, in dem der Grundsatz des Rechts auf Bildung im ersten Paragraphen festgeschrieben werden sollte.<sup>15</sup> Nicht zuletzt aufgrund des verbrieften Rechts auf Bildung scheiterte der Artikel. Das Argument eines Rechtsanspruchs auf Bildung vermochte sich aber nichtsdestotrotz in der Politik festzusetzen. Der Slogan vom Recht auf Bildung als generalisierende Formel bot Anknüpfungspunkte für verschiedene Anliegen und legte in der Folge eine erstaunliche Karriere hin. Davon abgeleitet wurde die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungswesen, die zu Strukturveränderungen in verschiedenen Bereichen des schweizerischen Bildungswesens führte.

10 Eberle/Reichle 2016.

11 Kussau/Oertel 2001; Bosche 2016; Rothen 2016.

12 Dahrendorf 1968.

13 Dahrendorf 1965.

14 Halsey 1961; Hüfner 1978.

15 Criblez 2008.

## 2 Gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle: der allgemeine Ausbau des Bildungswesens

Die Forderung nach einem Recht auf Bildung und die damit in Zusammenhang stehenden Debatten um Gerechtigkeit in der Verteilung von Bildung kam in einer Zeit mit hohem Reformbedarf im Bildungswesen auf.<sup>16</sup> Das Gerechtigkeitsargument prägte diese Reformen unterschiedlich erfolgreich. Die eine Variante bei der Einlösung von Bildungsgerechtigkeit bestand grundsätzlich in der Schaffung von neuen Bildungsmöglichkeiten. Dies stand im Einklang mit dem Argument der Ausschöpfung der Begabungsreserven, weshalb in dieser Hinsicht die umfangreichsten Strukturveränderungen vorgenommen wurden. Am offensichtlichsten zeigte sich dies am Ausbau der nachobligatorischen Bildungswege, was unter dem Stichwort der Bildungsexpansion bekannt wurde.

### *Die Expansion der nachobligatorischen Bildung*

Die Öffnung der höheren Bildung wurde vor allem über den Ausbau der Gymnasialstufe vorangetrieben, sie setzte in den 1950er-Jahren ein und erreichte vor allem in den 1960er- und 1970er-Jahren ihren Höhepunkt. Massgeblicher Treiber für die Expansion der nachobligatorischen Allgemeinbildung blieb die allgegenwärtige Warnung vor einem technischen und wissenschaftlichen Nachwuchsmangel. Der Aspekt der Chancengleichheit kam nachgelagert zum Zug, wenn beantwortet werden musste, welchen Personengruppen der Zugang zur höheren Bildung geöffnet werden sollte. So schrieb der Bildungssoziologe Behrendt im Schlussbericht einer eidgenössischen Kommission für Nachwuchsfragen 1963, es seien vorderhand diejenigen Personen zu fördern, die «bisher durch ihre gesellschaftliche oder geografische Herkunft benachteiligt worden sind».<sup>17</sup> Wenngleich die Figur des benachteiligten «katholischen Arbeitermädchens vom Lande»,<sup>18</sup> die die analoge Debatte in der Bundesrepublik Deutschland dominierte, in der Debatte in der Schweiz nur am Rande beachtet wurde, dienten auch hier unterschiedliche Kategorien zur Identifizierung der im Bildungswesen benachteiligten Bevölkerungsgruppen.

Die Durchschlagkraft des Arguments der Chancengleichheit war beschränkt, wie sich in der Debatte um einen Ausbau des Stipendienwesens zeigt. Die

16 Häsler 1967.

17 Bericht der Eidgenössischen Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufes auf der Mittelschulstufe 1963, S. 197.

18 Peisert 1967; Dahrendorf 1968.

Stipendienfrage kam in der Schweiz bereits in den späten 1950er-Jahren auf.<sup>19</sup> Dabei waren die Sozialdemokraten nicht die einzigen, die eine stärkere Bündelung des damals sehr fragmentierten Stipendienwesens in der Schweiz forderten. Der Verband der Schweizerischen Studentenschaften zielte auf eine Zentralisierung auf Bundesebene, was prompt als «Stipendienbureaukratie» kritisiert wurde, während die Sozialdemokraten sich für eine Stipendienförderung auf kantonaler Ebene aussprachen.<sup>20</sup> Vor dem Hintergrund der Sicherung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses war die Notwendigkeit einer Reform des Stipendienwesens im Grunde unbestritten. Kontroverse Auffassungen zur konkreten Ausgestaltung und der weitverbreitete Subsidiarismus im Bildungswesen blockierten jedoch das Vorhaben der Harmonisierung. Erst im Laufe der 1960er-Jahre gewann das Argument der Erhöhung der Chancengerechtigkeit über den Ausbau des Stipendienwesens an Unterstützung. In der Folge dynamisierte sich die Diskussion über Stipendien in der Schweiz, und das Stipendienwesen wurde kontinuierlich ausgebaut, wenngleich die umfassenden Harmonisierungsforderungen der Sozialdemokraten nur teilweise eingelöst und die vom Verband der Schweizerischen Studentenschaften eingereichte Stipendieninitiative 1971 abgelehnt wurde.<sup>21</sup>

Die Expansion des Bildungswesens umfasste neben der Öffnung des Zugangs zu höherer Bildung weitere Bereiche des Bildungswesens und führte zu einer stärkeren Differenzierung der nachobligatorischen Bildung. Die Ambivalenz solcher Leistungsdifferenzierungen konnte mit Verweis auf Bildungsgerechtigkeit deutlich gemacht werden. Die in den 1970er-Jahren vorgenommene Schaffung von Berufsmittelschulen für leistungsstarke Lehrlinge im technischen und kaufmännischen Bereich wie auch die Einführung der Anlehre als niederschwelliger Berufsabschluss boten zwar mehr Bildungsmöglichkeiten.<sup>22</sup> Die Reformen wurden aber von den Linken, insbesondere von Gewerkschaften, aber auch von Lehrlingsgruppierungen deutlich abgelehnt: Die Differenzierung der Ausbildungsangebote rufe eine schärfere Selektion hervor, was die sozialen Ungleichheiten nur festschreibe.<sup>23</sup>

### ***Gesamtschulen und die Selektionskritik***

Die Kritik an der Selektion im Bildungswesen war dem Argument der Bildungsgerechtigkeit stets eingeschrieben. Insofern entfaltete die Forderung

19 Boesch 1959.

20 Erschliessung der Fähigkeitsreserven. In: Neue Zürcher Zeitung, 14. 6. 1961, Morgenausgabe Nr. 2236, S. 13 f.

21 Criblez 2016.

22 Criblez 2002.

23 Feierabend 1975; Deutsche Berufsbildungsämter-Konferenz 1976; Eigenmann/Geiss 2016.

nach Chancengleichheit bei jenen Reformvorhaben oder -vorschlägen am meisten Resonanz, die auf eine Verminderung der Selektion abzielten. Dies betraf selbstredend auch die Volksschule, wobei die interkantonale Schulkoordination die dominante Fragestellung jener Zeit war, die das Argument der Bildungsgerechtigkeit eher in den Hintergrund rücken liess.<sup>24</sup> Projekte zum Umbau der bestehenden obligatorischen Schulzeit betrafen vor allem die Organisationsform auf der Sekundarstufe I. Während in den 1950er-Jahren die Oberstufe verlängert, verselbstständigt und ausdifferenziert wurde,<sup>25</sup> drehte sich die Diskussion in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre in erster Linie um das Konzept der Gesamtschule – also um die Frage, ob die Gliederung auf der Sekundarstufe I aufgehoben und die damit zusammenhängende frühe Selektion nach der Primarschule vermieden werden sollte.

Entsprechende Reformintentionen wurden bereits in den 1960er-Jahren artikuliert. In Genf startete in den frühen 1960er-Jahren ein Schulversuch unter dem Begriff «cycle d'orientation», dessen Kernstück, ein integriertes Orientierungsjahr nach der Primarschule, nach 1970 im gesamten Kanton eingeführt wurde, um den Selektionsentscheid zumindest ein Jahr hinauszuzögern.<sup>26</sup> Der Versuch wurde in den anderen Kantonen aufmerksam mitverfolgt, die Idee stiess aber erst um 1970 auf breitere Resonanz. Die Urheber der unterschiedlichen Modelle, wie eine Gesamtschule auf der Sekundarstufe I zu realisieren sei, waren in der Regel sozialdemokratische Kreise und der Landesring der Unabhängigen.

Im Frühjahr 1970 wurde eine interkantonale Studiengruppe «Gesamtschule» unter der Leitung von Urs Haerberlin (\* 1937), der damals als Forschungsassistent am Zentrum für empirische Bildungsforschung der Universität Konstanz arbeitete, beauftragt, einen Überblick über die Gesamtschulmodelle in der Schweiz zu verfassen. In den Berichten zu den einzelnen Reformmodellen wurden in der Regel «Chancengleichheit» oder «Benachteiligung» als zentrale Motive für den Versuch angegeben, die Einleitung des Berichts sagte dann aber in allgemeiner Diktion, das Ziel der Gesamtschulbewegung sei «soziale Integration».<sup>27</sup>

Dennoch kamen Gesamtschulmodelle in der deutschsprachigen Schweiz in der Regel nicht über den Konzeptstatus hinaus und konnten nur in Einzelfällen realisiert werden. Als einziger Versuch einer integrierten Gesamtschule blieb die solothurnische Gemeinde Dulliken, die ab 1970 ihre Oberstufe als

24 Manz 2011.

25 Wymann 1954.

26 Berthoud 2016.

27 Haerberlin 1972.

Einheitsschule führte.<sup>28</sup> Weitere Schulversuche – so auch der Schulversuch Manuel in Bern<sup>29</sup> – wurden als kooperative Gesamtschulen gestartet, die noch immer gegliederte Abteilungen kannten, die Schnittstellen dazwischen aber markant erhöhten.<sup>30</sup> Die Tagespresse berichtete rege und zunächst mit grossem Wohlwollen über die Idee, wobei als Referenz die Gesamtschulversuche in der Bundesrepublik Deutschland, die Einführung der Comprehensive Schools in England oder die Reformen in den nordischen Staaten dienten.<sup>31</sup>

Zunächst räumte die freisinnige «Neue Zürcher Zeitung» der Gesamtschule regelmässig umfangreiche Grundsatzartikel ein.<sup>32</sup> Dennoch sahen sich entsprechende Schulversuche in der deutschsprachigen Schweiz schon bald mit Grundsatzkritik konfrontiert.<sup>33</sup> Das anfängliche Interesse schlug schnell in Skepsis um und die Idee wurde zunehmend unter Ideologieverdacht gestellt.<sup>34</sup> Aufgrund der im Kalten Krieg hochgehaltenen Systemkonkurrenz und des damit zusammenhängenden Antikommunismus geriet die von linker Seite propagierte Idee der Gesamtschule bereits in den frühen 1970er-Jahren wieder in die Kritik und auch in der Schweiz durfte die in der DDR gebräuchliche Bezeichnung «Einheitsschule» nicht verwendet werden. Die einsetzende Rezession ab Mitte der 1970er-Jahre verunmöglichte in vielen Kantonen die Realisierung dieser Schulversuche, wenngleich sich das kooperative Modell vor allem in den Kantonen der Zentral- und Ostschweiz schleichend durchzusetzen vermochte.<sup>35</sup>

Das italienischsprachige Tessin war der einzige Kanton, der eine Gesamtschule auf der Sekundarstufe I nicht nur in Schulversuchen, sondern flächendeckend realisierte. 1974 erfolgte der Beschluss zur Einführung der vierjährigen «scuola media unica». Die ersten beiden Jahre wurden einheitlich, die beiden folgenden Jahre binnendifferenziert als Orientierungsstufe geführt. Der Südkanton übernahm damit Elemente des Reformprojekts in Genf und lehnte sich zudem an Italien an, wo die Sekundarstufe I seit 1962 zur Gesamtschule umgebaut wurde. Die Implementation der Reform dauerte bis in die frühen 1980er-Jahre, dabei wurde den einzelnen Schulen – entgegen der ursprünglichen Reformidee – wieder mehr Spielraum für Differenzierungen zugestanden.<sup>36</sup>

28 Jenzer 1983.

29 Ramseier 1982.

30 Lüscher 1997; Jenzer 1998; Kussau 2000; Hoffmann-Ocon 2012.

31 Gesamtschule auch in der Schweiz! In: Tages-Anzeiger, Nr. 196, 21. 8. 1968; Eine gemeinsame Schule für alle Jugendlichen? In: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 198, 30. 4. 1970.

32 Gesamtschulen in der Schweiz? In: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 447, 26. 9. 1971.

33 Oelkers 2006.

34 Im Bann der Gesamtschule. In: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 500, 28. 10. 1973.

35 Kussau/Oertel 2001. Seit den 1990er-Jahren vermochte sich in einzelnen Kantonen das kooperative Modell durchzusetzen, während andere Kantone entsprechende Schulversuche nunmehr regulierten – wenngleich nicht unter der Bezeichnung «Gesamtschule».

36 Wohlgemuth 1998.

### **Koedukation**

Für Befürworterinnen und Befürworter eines koedukativen Unterrichts war zentral, dass Mädchen und Knaben desselben Jahrgangs dieselbe Schulbildung erhielten.<sup>37</sup> Gegnerinnen und Gegner des koedukativen Unterrichts sahen spezifische Bildungskonzeptionen entsprechend naturgegebenen Unterschieden zwischen Mädchen und Knaben vor. Auch dies war eine Auseinandersetzung mit langer Tradition, und bis in die 1970er-Jahre bestanden in der Stadt Basel separate Schulen für Knaben und Mädchen – auch auf Primarstufe –, die immer stärker in die Kritik gerieten.<sup>38</sup> 1972 formulierte die EDK erstmals «Grundsätze zur Mädchenbildung», die eine gleichwertige Volksschulbildung für Mädchen und Knaben vorsahen.<sup>39</sup> Die Debatte um eine gleichwertige Bildung der Geschlechter war mit diesen Empfehlungen jedoch keineswegs abgeschlossen und die kantonalen Lehrpläne blieben bis in die 1980er-Jahre nach Geschlecht getrennt.

Auch für die nachobligatorische Bildung lässt sich für die Zeit nach 1950 eine Tendenz zur Koedukation feststellen. Geschlechtergetrennte Schultypen der höheren Bildung wurden nach und nach aufgehoben, wengleich auch dieser Prozess insbesondere in katholischen Kantonen seine Zeit brauchte. Die Zunahme von Schülerinnen in weiterführenden Schulen waren Effekte davon. In der Berufsbildung öffnete sich für Frauen der Zugang zu Teilen des Berufsspektrums, ohne damit die Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt aufzuheben. Insbesondere der wachsende Dienstleistungssektor führte dazu, dass Schulabgängerinnen zunehmend eine kaufmännische Grundbildung absolvierten. Reformen in der Berufsbildung wurden aufgrund des Mangels an technischem Nachwuchs ausgehend von männlich konnotierten Berufen vorangetrieben.<sup>40</sup>

### **Vorschulische Bildung und Erziehung**

Reformvorschläge, die mit dem Argument der Chancengleichheit legitimiert wurden, betrafen schliesslich auch die Lebensphase vor dem Schuleintritt. Der Band «Vorschulbildung – Vorschulpolitik» hielt 1972 fest, der Schulerfolg hänge von der vorschulischen Erziehung ab, weshalb unter anderem die ausserfamiliären Erziehungsinstitutionen auszubauen und zu stärken seien.<sup>41</sup> Die davon ausgehende Forderung nach einem Ausbau von Einrichtungen

37 Detaillierter zur Koedukation der Beitrag von Claudia Crotti und Karin Manz in diesem Band.

38 Koedukation in den Basler Primarschulen. In: Basler Nachrichten, Nr. 483, 12./13. 11. 1955.

39 Grossenbacher 2006.

40 Eidgenössische Kommission für Frauenfragen 1999; Crotti/Keller 2001.

41 Lüscher/Ritter/Gross 1972.

der vorschulischen Betreuung vermochte sich aber lange Zeit auch nicht in einer einschneidenden Strukturreform niederzuschlagen. Die Gegner argumentierten, Kindertagesstätten seien private Angelegenheit, weil Erziehung als private Aufgabe der Eltern und nicht als öffentliche des Staats verstanden wurde. Forderungen nach einem Ausbau der Kinderbetreuung – ebenso wie die erfolglosen Versuche die öffentlichen Schulen zu Ganztagschulen umzubauen<sup>42</sup> – wurden als feministische Anliegen aufgefasst und diskutiert, womit der Aspekt der Benachteiligung von Kindern mit zwei arbeitstätigen Eltern im vorschulischen Alter in den Hintergrund gerückt wurde.<sup>43</sup>

Gleichzeitig wurde der Kindergarten in den frühen 1970er-Jahren von einem Institutionalisierungsschub erfasst: Der Schweizerische Kindergartenverein verfasste 1971 einen ersten Rahmenlehrplan und die Kantone begannen, sich um die Ausbildung und die Anstellung der Kindergärtnerinnen zu kümmern.<sup>44</sup> Auch hier wurde das Argument der Chancengleichheit lediglich zur Unterstützung der Strukturveränderung beigezogen. Im Kern drehte sich die damalige Debatte mehr darum, ob der Kindergarten eher spielerischer Freiraum oder Vorbereitung auf die Schule sein soll.<sup>45</sup> Deutlich weniger prominent wurde darüber diskutiert, ob dem Kindergarten die Funktion zukomme, vorschulische Bildungsbenachteiligungen zu kompensieren.<sup>46</sup> Entsprechende amerikanische Erfahrungen legten nahe, bestimmten Kindern schon im Kindergarten eigene Bildungsangebote im Sinne einer positiven Diskriminierung zukommen zu lassen, um sie spezifisch zu fördern.<sup>47</sup> Die Figur der kompensatorischen Erziehung gewann über soziolinguistische Studien zur Sprachperformanz an Bedeutung,<sup>48</sup> weshalb die Sprachförderung im Kindergarten zu einem der zentralen Reformthemen wurde.

### ***Das Ende des Expansionsbooms***

Das Ende des Booms liess ab Mitte der 1970er-Jahre die Ausbauten im Bildungswesen und die Fortsetzung von Schulversuchen ins Stocken geraten. Der erwähnte Verfassungsentwurf scheiterte 1973 am Ständemehr und die

42 Mangold/Messerli 2005; Grunder 2008; Hagemann/Jarusch/Allemann-Ghionda 2011.

43 Crotti 2011.

44 Criblez 2015.

45 Vogt 1972; Rüfenacht 1983.

46 Nufer 1978.

47 Iben 1972; weitere kompensatorische Ansätze werden detaillierter in Abschnitt 3 besprochen.

48 Den unterschiedlichen Sprachgebrauch verschiedener Gesellschaftsschichten legte der Soziolinguist Basil Bernstein 1958 dar (Bernstein 1971). Indes trat Bernstein in den 1970er-Jahren selbst als Kritiker einer kompensatorischen Erziehung auf (Bernstein 1970).

Kritik am Konzept der Chancengleichheit mehrte sich. Die «Neue Zürcher Zeitung» fragte 1975 kritisch nach, ob Chancengleichheit im Bildungswesen ein «missglücktes Experiment» sei, das nicht aufgrund der knapper gewordenen Finanzen, sondern aufgrund konzeptioneller Widersprüche scheitern musste.<sup>49</sup> Das liberale Prinzip des Leistungswettbewerbs sei mit dem sozial-reformerischen Prinzip gleicher Lebensbedingungen nicht vereinbar.<sup>50</sup> Die aufkommende Kritik wurde zudem von Studien aus dem Ausland genährt, welche die Herstellung von Chancengleichheit über Schulstrukturreformen als illusorisch bezeichneten.<sup>51</sup>

Nach 1973 konnten einschneidende Strukturveränderungen im Bildungswesen kaum mehr realisiert werden. Vorstösse wie die Reform der Sekundarstufe I blieben zwar Spielbälle der kantonalen Schulpolitik, als valable Alternativen zur gegliederten Sekundarstufe wurden aber Gesamtschulen kaum mehr ernsthaft diskutiert.<sup>52</sup> Die allgemeine quantitative Expansion des Bildungswesens hingegen setzte sich als Folge der im Jahrzehnt zuvor gesprochenen Investitionen in den Ausbau der Bildungsinstitutionen fort.<sup>53</sup> Im internationalen Vergleich erfolgte dieser Ausbau der höheren Bildung in der Schweiz vergleichsweise spät.<sup>54</sup> Er führte trotz Verzögerung dazu, dass der Zugang zu Hochschulen seit den 1980er-Jahren deutlich weniger vom Geschlecht, von der Konfession oder von der regionalen Herkunft abhängig war. Die soziale Herkunft hingegen blieb trotz Bildungsexpansion ein entscheidender Prädiktor des Bildungserfolgs.<sup>55</sup>

### 3 Spezifische Pädagogiken zur Kompensation von Benachteiligungen

Die bis hierhin dargelegten Forderungen nach gleichen Bildungsmöglichkeiten für alle waren stets begleitet von spezifischen pädagogischen Arrangements, die auf einzelne benachteiligte Adressatengruppen zugeschnitten waren. Bildungsgerechtigkeit bot auch hier die Legitimationsfolie dazu, denn die spezifische Förderung sollte zur Kompensation von Ausgangsungleichheiten beitragen. Im Folgenden soll anhand des Wandels der Sonderpädago-

49 Chancengleichheit – ein missglücktes Experiment. In: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 44, 22. 2. 1975.

50 Radikale Bildungsreform in der Sackgasse. In: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 85, 12. 4. 1980.

51 Bourdieu/Passeron 1971; Jencks 1972.

52 Kussau 2000; Criblez/Bosche 2007.

53 Criblez 2012.

54 Bornschier/Aebi 1992.

55 Rieger 2001; allgemeiner dazu Hadjar/Becker 2006.

gik und des pädagogischen Umgangs mit ausländischen Kindern dargelegt werden, wie sich der Ruf nach gleicher Bildung für alle in unterschiedlichen pädagogischen Programmen für benachteiligte Kinder ausprägte. Über den Einfluss verschiedener Faktoren der Professionalisierung, Umstrukturierung oder Finanzierung der pädagogischen Teilbereiche soll zudem skizziert werden, wie das Prinzip der spezifischen pädagogischen Programme legitimiert und institutionell festgeschrieben wurde.

### ***Sonderpädagogische Massnahmen zwischen Versicherungsgesetz, Rechtsgrundlagen und pädagogischen Visionen***

Die pädagogische Hinwendung zu Menschen mit spezifischen Bedürfnissen baute in den 1950er-Jahren auf eine lange Tradition auf, die vor allem durch private Trägerschaften geprägt war. Sonderpädagogische Gefässe im schulischen Bereich existierten für einzelne Adressatengruppen bereits Anfang des 19. Jahrhunderts und differenzierten sich im Zuge der Institutionalisierung der modernen Volksschule stark aus. Professionalisierte und staatlich getragene Formen von sonderpädagogischer Beschulung entwickelten sich dann verstärkt gegen Ende des Jahrhunderts und wurden durch die Institutionalisierung von Ausbildungsgängen für spezialisierte Lehrpersonen<sup>56</sup> in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts intensiviert.<sup>57</sup> Auch der stetige Ausbau von institutionellen Differenzierungsmöglichkeiten seit dem 19. Jahrhundert setzte sich nach den 1950er-Jahren kontinuierlich fort, was sich sowohl an den Einteilungskategorien von Abweichungen wie auch den institutionellen und therapeutischen Massnahmen zeigte.<sup>58</sup> Rechtliche Grundlagen und finanzpolitische Überlegungen beeinflussten die nach 1950 konstanten Aushandlungen über strukturelle Veränderungen im sonderpädagogischen Bereich massgeblich. Im Zentrum standen dabei verfassungsrechtliche Entwicklungen und internationale Grundrechtsansprüche wie auch politische Finanzierungsentscheidungen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere ab den 1960er- und 1970er-Jahren zeichneten sich im heil- und sonderpädagogischen Diskurs<sup>59</sup>

56 Siehe den Beitrag von Ingrid Brühwiler, Lucien Criblezu und Valérie Lussi Borer in diesem Band.

57 Schindler 1979; Wolfisberg 2002, 2008; Deluigi 2021.

58 Die Differenzkategorien wurden stetig verändert und/oder ergänzt (beispielsweise POS, ADHS, Autismus-Spektrum-Störungen; ICD-10 als Referenzrahmen) und die schulischen und therapeutischen Angebote daran angepasst (Kleinklassen, Logopädie, Nachteilsausgleich, mobile heilpädagogische Lehrkräfte etc.).

59 Die Terminologien in den heil- und sonderpädagogischen Diskussionen sind komplex und nicht exakt voneinander abzugrenzen, siehe Bürli 2005, 49 f./59 f. In diesem Kapitel werden vor allem die Attribute «Heil-» und «Sonder-» verwendet, um den Diskurs um

grundlegende Umbrüche in der Gestaltung von Ausbildungsgängen, institutionellen Strukturen wie auch pädagogischen Grundhaltungen ab, in denen das Gerechtigkeitsargument zentral aufschien. Zum einen stand dabei der Paradigmenwechsel im Fokus, der sich von einer Heils- und Kompensationsansicht hin zu einem Zugang der Individualisierung und Befähigung der betroffenen Adressaten entwickelte.<sup>60</sup> Das Recht auf Bildung wurde im Zuge dessen auch für Menschen mit Behinderung eingefordert.<sup>61</sup> Zum anderen gab es konstante strukturelle Diskussionen, die auch unter dem Gerechtigkeitsanspruch eine Entwicklung forderten, die von oftmals privat und kirchlich geführten Institutionen und darin verankerten Konzepten und Organisationsformen hin zu staatlichen Strukturen und einheitlicheren Rahmenbedingungen führen sollte.<sup>62</sup> Gleichzeitig wurden dezentrale Strukturen als notwendig für passende Angebote im Bereich individueller Fördermassnahmen erachtet. Diese verschiedenen strukturellen wie auch pädagogischen Ansprüche, die sich um unbestimmte Konzepte und Begrifflichkeiten der Separation, Integration und Inklusion drehten, standen oftmals in einem Konflikt, auch wenn das Gerechtigkeitsargument als Gemeinsamkeit festgestellt werden kann.<sup>63</sup> Die Gerechtigkeitsfrage spiegelte sich hier auf mehrfache, teilweise paradoxe Weise: Für die betroffenen Kinder und Jugendlichen soll eine individuell abgestimmte Beschulung über ein spezifisches, möglichst dezentrales Angebot sichergestellt werden, um Ungerechtigkeit zu verhindern. Gleichzeitig bezieht sich der Gerechtigkeitsanspruch auf ein strukturelles Grundversorgungsangebot, um kantonalen Unterschieden und «Rechtsungleichheiten»<sup>64</sup> entgegenzuwirken.

Die Strukturen und Rahmenbedingungen der Sonderpädagogik waren zudem stets von finanzpolitischen Entscheidungen geprägt. Über die 1955 eingeführte Invaliditätsversicherung (IV) wurde ab den 1970er-Jahren die Finanzierung von sonderpädagogischen Massnahmen neu geordnet.<sup>65</sup> Kritisch in Bezug auf Gerechtigkeit wurde festgehalten, dass sich sonderschulische Angebote nach IV-finanzierten Kategorien richten und damit individuelle Bedürfnisse und die Nachfrage nach bestimmten Angeboten nicht abdecken würden, wenn diese nicht IV-finanzierungswürdig waren. So geschaffene Ungerechtigkeiten

Gerechtigkeitsfragen zu beschreiben, ohne dabei an inhaltliche Positionen anzuschliessen oder solche auszugrenzen.

60 Sturny-Bossart 1995, S. 12; Bürli 2005, S. 50 f.

61 Landolt 2007 S. 11.

62 Bürli 1992, S. 29.

63 Sturny-Bossart 1995, S. 13.

64 Bürli 2005, S. 155.

65 Zur Terminologie und zum Leistungsrahmen der IV in Bezug auf sonderpädagogische Massnahmen beispielsweise Bürli 1992, S. 12–17; Bürli 2005, S. 119–134.

und die jahrzehntelange Reformresistenz der sonderpädagogischen Gefässe wurden denn auch der sich nicht verändernden Finanzierungs- und Kategorisierungsstruktur der IV angelastet.<sup>66</sup>

Diskussionen um das Recht auf Bildung oder gleiche Bildung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung referierten oftmals auf gesetzliche Rahmenbedingungen oder Werterahmen.<sup>67</sup> Der gleiche Zugang zu Bildung wurde dabei in Referenz auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UNO von 1948 und nachfolgende völkerrechtliche Konventionen<sup>68</sup> bereits früh als Menschenrecht eingefordert,<sup>69</sup> dies brachte aber kaum Umstrukturierungskraft mit sich.

### ***Fremdsprachige Kinder zwischen Integration und Separation***

Die Diskussion, wie die Schule auf den Anstieg der italienischen Kinder in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre – ein Effekt der Einwanderung aufgrund des Arbeitskräftebedarfs nach 1945 und des seit 1964 geltenden erleichterten Familiennachzugs – zu reagieren habe, wurde ebenfalls unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit geführt, wenngleich die xenophobe Frage der Überfremdung von Schulen deutlich mehr Resonanz erhielt. Doch 1969 fragte der damals noch junge Publizist Frank A. Meyer (\* 1944) in der «Zürcher Woche» mit dem Titel seines Artikels rhetorisch, ob Italienerkinder dümmere seien. Denn die Kinder der Zugewanderten, so Meyer, stünden vor der Türe des schweizerischen Bildungssystems, das vorgebe, allen Kindern gleiche Chancen einzuräumen.<sup>70</sup>

Es waren aber auch die Emigrationsorganisationen selbst, die auf die schulische Benachteiligung der ausländischen Kinder hinwiesen und einen universellen Rechtsanspruch auf Bildung erhoben.<sup>71</sup> Die politisch links stehende Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera (FCLIS) publizierte 1973 eine Broschüre zur Situation der italienischen Schüler in der Schweiz

66 Bürli 1992, S. 12 f.; Sturny-Bossart 1995, S. 12 f.; Lienhard 2011, S. 2 f.; die Entscheidung, ob ein Kind IV-berechtigt war oder nicht, wurde direkt an das Recht auf bestimmte Beschulungsformen und individuelle Förderung gebunden.

67 Bürli 2005; Landolt 2007; Uebersax 2011; darüber hinaus beeinflusste das in den 1970er-Jahren in den skandinavischen Ländern formulierte «Normalisierungsprinzip» die pädagogischen Diskussionen um Gerechtigkeit für Menschen mit Behinderung und Gleichberechtigung bei der Beschulung massgeblich (Bürli 1992, S. 19).

68 UNO 1959; UNO 1971.

69 Sturny-Bossart 1995, S. 14; dies auch wenn die völkerrechtlichen Vereinbarungen in der Schweiz erst spät und teilweise nur eingeschränkt ratifiziert wurden und nicht einklagbares Recht darstellen.

70 Die schizophrene Welt unserer Gastarbeiterkinder: Sind Italienerkinder dümmere? In: Zürcher Woche, 21. 6. 1969.

71 Eigenmann 2017.

und hielt darin fest, dass ihre Benachteiligung nicht auf die nationale, sondern auf die soziale Herkunft aus Arbeiterfamilien zurückzuführen sei.<sup>72</sup> Nachfolgende bildungssoziologische Studien stützten diese Sichtweise, wobei die Untersuchungen der schulischen Benachteiligung von Immigrantenkindern sowohl die Volksschule, den Kindergarten wie auch die berufliche Grundbildung umfassten.<sup>73</sup>

Im Laufe der 1970er-Jahre wurden vermehrt auch die sprachlichen Hürden der Immigrantenkinder zur Sprache gebracht, wenngleich die öffentlichen Schulen schon sehr früh Einführungsklassen zum Erwerb der deutschen Sprache für die neu zugewanderten Kinder einrichteten. Zunächst richtete sich die Kritik der Emigrationsorganisationen darauf, dass die Zuteilung italienischer Kinder in Sonderklassen auf der Grundlage von deutschsprachigen Intelligenztests basierte. Folgerichtig forderten sie nichtsprachliche Abklärungsverfahren und hielten so an einem allgemeinen Recht auf Bildung fest.<sup>74</sup> Zunehmend rückten Fragen zum Umgang mit Fremdsprachigkeit in der Volksschule ins Zentrum, wenn es um die Bildungsgerechtigkeit für Migrantinnen und Migranten ging. Damit erhielt die monolinguale Ausrichtung der Schule Brüche. Die separativen «Fremdsprachenklassen» wurden infrage gestellt, gleichzeitig konnte sich aber ein spezifisch auf ausländische Kinder bezogener pädagogischer Zugriff etablieren, wenngleich dies nicht der ursprünglichen Intention entsprach.<sup>75</sup>

In der Folge zeigte sich exemplarisch, wie ein spezifischer pädagogischer Zugriff auf eine einzelne benachteiligte Adressatengruppe sich zu institutionalisieren vermochte. Bereits in den frühen 1970er-Jahren wurden kantonale und kommunale Kommissionen einberufen, wie mit den italienischen Kindern in den öffentlichen Schulen umzugehen sei. In den frühen 1980er-Jahren wurden in den kantonalen Erziehungsdepartementen eigene Fachstellen zu dieser Thematik eingerichtet, oftmals unter der Bezeichnung Ausländerpädagogik, die später zu Fachstellen für interkulturelle Erziehung umbenannt wurden.<sup>76</sup> Diese institutionelle Verstetigung in der Bildungsverwaltung schrieb fest, dass Bildungsgerechtigkeit mit spezifischen Massnahmen für einzelne benachteiligte Schülergruppen zu fördern sei.

72 FCLIS 1973.

73 Beurer 1977; Gurny/Cassée/Hauser/Meyer 1984.

74 Eigenmann 2017.

75 Allemann-Ghionda 1999.

76 Eigenmann 2017.

## 4 Anhaltende Bildungsungleichheiten nach 1990

Nach Jahren mit gemässigtem Reformfeifer waren Bund und Kantone seit den 1990er-Jahren wieder eher zu grösseren Veränderungsprojekten bereit. Auch bei dieser neuen Reformwelle war das Argument der Bildungsgerechtigkeit kaum ausschlaggebend für ein Reformvorhaben, hielt aber dennoch entscheidende Impulse für dessen Ausgestaltung bereit. Insbesondere vermochte das Aufkommen von internationalen Vergleichsstudien um die Jahrtausendwende die Debatte um schulische Chancengleichheit neu zu befeuern. Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 stellte im schweizerischen Bildungswesen eine im internationalen Vergleich nach wie vor sehr hohe Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft fest.<sup>77</sup>

Befunde zur anhaltenden Ungleichheit trotz der Öffnung des Bildungswesens über Jahrzehnte nährten die These des Fahrstuhleffekts, wonach das Bildungsniveau durch die Bildungsexpansion im Allgemeinen angestiegen ist, Unterschiede aber nicht nivelliert wurden.<sup>78</sup> Dazu beigetragen haben nicht zuletzt die zunehmende Stratifikation und Segmentation im nachobligatorischen Bildungswesen, welche die sozialen Ungleichheiten zu konservieren vermochten.<sup>79</sup> Die nach 1990 initiierten Neuerungen umfassten die Einrichtung einer Berufsmaturität oder die Revision des Berufsbildungsgesetzes (2004) auf der Sekundarstufe II sowie die Schaffung der Fachhochschulen und die Einrichtung entsprechender Passarellenlösungen<sup>80</sup> auf der Tertiärstufe. Diese Neuerungen standen in der Tradition der Bildungsexpansion und führten zu einer weiteren Differenzierung des Bildungswesens, an sich aber noch nicht zu mehr Gerechtigkeit.

Im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit wurden mehr Schnittstellen eingefordert, die eine hohe Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Ausbildungsformen gewähren sollten.<sup>81</sup> Gerechtigkeit im Bildungswesen wurde nunmehr vor allem über die Figur der Durchlässigkeit eingefordert, die bereits in der Gesamtschuldebatte an zentraler Stelle vorgebracht wurde. Als Reformargument erwies sich Durchlässigkeit als äusserst schlagkräftig,

77 OECD 2001.

78 Schon früh dazu Bornschier 1988, S. 271–274.

79 Becker/Zangger 2013.

80 Die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen ist seit der Gründung der Fachhochschulen ein wichtiges Prinzip. Konkordanzlisten dienen den Hochschulen als Rahmen für die Zulassung von Bachelorabsolventinnen und -absolventen eines anderen Hochschultyps und definieren zusätzliche Studienleistungen als Auflagen für diese Passarellen. Vgl. auch die Beiträge von Lucien Criblez und Barbara Hof sowie von Karin Büchel, Micheal Geiss und Lea Hägi in diesem Band.

81 Nussbaum/Fischer/Hildbrand, 2007.

um die ungleiche Verteilung von Bildungschancen im stark stratifizierten Bildungswesen abzuschwächen. Retrospektiv kann festgestellt werden, dass die Schaffung von Schnittstellen allein die Durchlässigkeit kaum erhöhte, solange diese Übergänge nicht auch genutzt wurden. Frühe Selektionsentscheide hatten somit weiter grossen Einfluss auf die Bildungsbiografie und -karriere.<sup>82</sup> Zudem wurden gleichzeitig neue Differenzierungen wie etwa die Programme zur Begabungsförderung geschaffen, die den Angleichungsbestrebungen entgegengesetzt waren.<sup>83</sup>

Auch im Bereich der vorschulischen Bildung vermochten sich gegen Ende der 1990er-Jahre vormals geäusserte Reformprojekte zu konkretisieren. In früh angesetzter Bildung wurden «Möglichkeiten zur Egalisierung der Bildungsvoraussetzungen»<sup>84</sup> gesehen, wobei die aus den 1970er-Jahren bekannte Figur der Kompensation soziökonomischer und individueller Voraussetzungen wieder aktualisiert wurde, da gerade internationale Leistungsstudien auf die Bedeutung des Vorschulalters für spätere Bildungsungleichheiten verwiesen. Eine ausgleichende Funktion einer möglichst frühen, auf die individuelle Entwicklung der Kinder angepassten schulischen Bildung wurde denn auch in der Diskussion, Erprobung und Einführung von Grund- und Basisstufenmodellen hervorgehoben. Ein Schwerpunkt der Harmonisierungsbestrebungen um das HarmoS-Konkordat umfasste denn auch die formale Integration des Kindergartens in die Volksschulorganisation.<sup>85</sup>

Das Gerechtigkeitsargument zeigt sich im Bereich des Kindergartens jedoch nicht nur in Bezug auf die betroffenen Kinder, sondern auch im Rahmen der Reformen der Ausbildung von Kindergärtnerinnen in den 1990er-Jahren: Über die Professionalisierung der Lehrgänge sollte eine Angleichung der Kompetenzen der Abgängerinnen an diejenigen der seminaristischen Lehrgänge erzielt werden.<sup>86</sup> Eine – zumindest formale – Angleichung von Ausbildungsgängen und entsprechenden Abschlüssen wurde jedoch erst mit der Überführung der Kindergartenausbildung in die Pädagogischen Hochschulen realisiert.

Fragen der Koedukation blieben in weiteren bildungspolitischen Debatten virulent, auch nachdem 1981 die Gleichstellung von Mann und Frau in der schweizerischen Verfassung formal festgeschrieben wurde. 1993 erliess die EDK Empfehlungen zur Gleichstellung von Mann und Frau im Bildungswesen, die nicht nur eine Gleichberechtigung der Geschlechter in Unter-

82 Scharenberg/Rudien/Müller/Meyer/Hupka-Brunner 2014.

83 Stamm 1992; Grossenbacher 1999.

84 Stamm 2004, S. 870.

85 Coradi Vellacott/Wolter 2007; Schwerzmann Humbel/Leuchter 2007; Stadelmann 2007.

86 Nuspliger 1990; Witzig 2013; Rothen 2015.

richtsbelangen, sondern auch hinsichtlich der Unterrichtsberufe vorsahen. Die anhaltende Geschlechtersegregation in der Wahl der beruflichen Grundbildung veranlasste die Eidgenössische Kommission für Gleichstellung Ende der 1990er-Jahre zu einer grossen Initiative unter dem Motto «Berufe haben kein Geschlecht». Eine Umkehrung der Diskussion über den Umgang mit geschlechtlicher Differenz lösten Schulleistungsstudien und das Aufkommen der Männerforschung in den 1990er-Jahren aus, als erstmals die Benachteiligung der Knaben im Bildungssystem thematisiert wurde. Die Reaktion darauf war der erneute Ruf nach einer unterschiedlichen Behandlung von Mädchen und Knaben im Bildungssystem.<sup>87</sup>

Dass die Auseinandersetzung differenzierter geführt wurde, kann mit Blick auf das Beispiel der Schulkinder mit «Migrationshintergrund» beobachtet werden. Erstens führte eine erneut festgestellte Übervertretung dieser Adressatengruppe in sonderpädagogischen Gefässen zu einer Problematisierung der Migrationsthematik im heil- und sonderpädagogischen Bereich.<sup>88</sup> Im Namen der Interkulturalität gerieten zweitens pädagogische Massnahmen, die ausschliesslich fremdsprachige Kinder adressierten, in die Kritik. Unter dem Stichwort Pluralität wurden integrative Ansätze stark gemacht, die wiederum universell angelegt waren.<sup>89</sup> Und drittens lud der seit 1990 aufkommende Diskurs der Schulentwicklung ein, entsprechende Reformen auf der Ebene der einzelnen Schule anzustossen. Von den unterschiedlichen kantonalen Projekten erzielte die Zürcher Initiative «Qualität in multikulturellen Schulen» (QUIMS) am meisten Resonanz.<sup>90</sup> Darin spiegelte sich auch eine Abkehr davon, schulische Benachteiligung mit individuellen Merkmalen erklären zu wollen, und andere, auch sozialräumliche Perspektiven wurden miteinbezogen.

Bei den spezifischen Adressatengruppen wurde der Rechtsanspruch auf Bildung zudem eng an das Prinzip der Individualisierung gekoppelt. Erst ab den 1990er-Jahren und somit lange nach den rechtlichen Gerechtigkeitsargumenten der 1950er-Jahre ist die Integration einer Förderperspektive des Individuums in Lehrpläne und schulische Strukturen festzustellen. Die in den 2000er-Jahren international verbreitete Anwendung individueller Förder- und Bildungspläne in der Schulung benachteiligter Kinder konkretisierte sich in der Schweiz erst 2011. Mit der «Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen» (NFA) nach 2000 zog sich die Invaliditätsversicherung (IV) aus der Finanzierung sonderschu-

87 Crotti/Keller 2001.

88 Bürli 2005, S. 29; Wolfisberg 2008, S. 198.

89 Allemann-Ghionda 1999.

90 Maag Merki/Moser/Angelone/Roos 2012.

lischer Massnahmen zurück, die von da an von den Kantonen übernommen wurde. Das Sonderpädagogikkonkordat der EDK von 2007 war eine direkte Folge davon. Zudem sollte die Neuregelung dem Umstand der unterschiedlichen Voraussetzungen Rechnung tragen und individuelle Bildungswege ermöglichen.<sup>91</sup> Dies ebnete zumindest den Weg zur Diskussion und Umsetzung von Teilideen einer inklusiven Bildung. Zuvor war es kaum möglich, die bereits seit den 1970er-Jahren diskutierten Integrations- oder Inklusionsbestrebungen im Bildungsbereich einzulösen.<sup>92</sup> Inklusive Bildung versprach nicht zuletzt, das Diskriminierungsverbot in Bezug auf schulische Bildung umzusetzen. Strukturelle Rahmenbedingungen und pädagogische wie auch organisatorische Herausforderungen erschwerten die Umsetzung inklusiver Bildungsbestrebungen ebenso wie die auf Individualisierung gemünzten Programme der Begabungsförderung. Ebenso blieben kantonale Unterschiede in der Umsetzung bestehen.<sup>93</sup>

Insgesamt gestalteten sich die Konzepte zur Realisierung von Bildungsgerechtigkeit vielfältig. Einzelne Massnahmen wie die Expansion der höheren Bildung oder die Schaffung von inklusiven Bildungsangeboten hatten durchaus positive Effekte. Doch waren sie allzu oft konzeptionell nicht vereinbar. So unterstrich zwar die Institutionalisierung von pädagogischen Teilbereichen, die sich auf die Förderung bestimmter Gruppen benachteiligter Kinder spezialisierten, die Notwendigkeit eines separativen Zugangs mittels kompensatorischer Massnahmen, führte aber gleichzeitig zu Differenzierungen, die dem Ideal einer inklusiven Bildung im Grunde widersprachen. Die Ambivalenz zwischen der Forderung nach einem Abbau von Bildungshürden und Stratifikation und der gleichzeitigen Schaffung immer neuer Differenzierungsmöglichkeiten und Sonderbeschulungsmassnahmen blieb konstant und im Kern wiederholten sich die Reformansprüche und Problematisierungen, die im Rückgriff auf Bildungsgerechtigkeit geäussert wurden. Letztlich vermochten weder der Ausbau oder die Differenzierung des Bildungswesens noch Modelle der Gesamtschule oder die Programme der Inklusion ihr Versprechen der Bildungsgerechtigkeit einzulösen. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass ein leistungsgerechtes – also auf Meritokratie basierendes – Bildungssystem immer auf ungleichen Output angewiesen ist.<sup>94</sup> Der Bildungspolitik werden daher Forderungen nach mehr Bildungsgerechtigkeit auch in Zukunft erhalten bleiben.

91 Bürli 2005, S. 119 f.

92 Lienhard 2011, S. 2 f.

93 Landolt 2007, S. 34.

94 Heid 1988.

## Quellen

- Association générale des Étudiants de l'Université de Lausanne: Mémoire sur la condition sociale de l'étudiant dans le canton de Vaud. Nécessité d'une réforme. Lausanne: AGE, 1958.
- Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz: Anlernung aus neuer Sicht. Luzern: DBK, 1976.
- Behrendt, Richard F.: Die schweizerischen Studierenden an der Universität Bern. Bern: Haupt, 1960.
- Bernstein, Basil: Der Unfug mit der «kompensatorischen» Erziehung. In: *betrifft: erziehung*, 7, 9 (1970), S. 15–19.
- Bericht der Eidgenössischen Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufes auf der Mittelschulstufe. Bern: Eidgenössisches Departement des Innern, 1963.
- Bernstein, Basil: Elaborierte und restringierte Codes. In: Bernstein, Basil: *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970*. Amsterdam: de Munter, 1971, S. 99–116.
- Beurer, Paul: Erziehungs- und Bildungsbarrieren im Kindergarten. Zürich: Juris, 1977.
- Boesch, Bruno: Die Neuregelung des Stipendienwesens für die schweizerischen Studenten. In: *Schweizerische Hochschulzeitung*, 32, 2 (1959), S. 73–90.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett, 1971.
- Dahinden, Max: Die zahlenmässige Entwicklung des Hochschulstudiums von Schweizern in den letzten zwanzig Jahren. Ein Beitrag zum Studium beruflicher Nachwuchsprobleme. Bern: Haupt, 1960.
- Dahrendorf, Ralf: *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr, 1965.
- Dahrendorf, Ralf: *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Wegner, 1968.
- FCLIS (Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera): *Gli emigrati e la scuola*. Zürich: FCLIS, 1973.
- Feierabend, Urs J.: *Die Berufsmittelschule. Mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im Kanton Solothurn*. Aarau: Sauerländer, 1975.
- Graber, Pierre: *Das Recht auf Bildung*. Zürich: Sozialdemokratische Partei der Schweiz, 1961.
- Gurny, Ruth; Cassée, Paul; Hauser, Hans-Peter; Meyer, Andreas: *Karrieren und Sackgassen. Wege ins Berufsleben junger Schweizer und Italiener in der Stadt Zürich*. Diessenhofen: Rüegger, 1984.
- Haeblerlin, Urs: *Schweizer Gesamtschulmodelle*. Basel: Beltz, 1972.
- Halsey, Albert Henry: *Ability and Educational Opportunity*. Paris: OECD, 1961.

- Häsler, Alfred A.: Schulnot im Wohlstandsstaat. Zürich: Ex Libris, 1967.
- Hess, Franz; Latscha, Fritz; Schneider, Willi: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Olten: Walter, 1966.
- Hüfner, Klaus: Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1978.
- Iben, Gerd: Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme. München: Juventa, 1972.
- Jaccard, Pierre: Politique de l'emploi et de l'éducation. Paris: Payot, 1957.
- Jencks, Christopher: Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basic Books, 1972.
- Lüscher, Kurt; Ritter, Verena; Gross, Peter: Vorschulbildung – Vorschulpolitik. Zürich: Benziger, 1972.
- Nufer, Heinrich: Kindergarten im Wandel. Frauenfeld: Huber, 1978.
- OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000. Paris: OECD, 2001.
- Peisert, Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper, 1967.
- Popitz, Heinrich: Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung. Sonderdruck aus: Arbeit in Samenleving. Rotterdam: o. V., 1964, S. 121–141.
- Rüfenacht, Paul: Vorschulerziehung in der Schweiz. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1983.
- Stamm, Margrit: Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen. Historische Entwicklung, Zustandsanalyse, Entwicklungsplan. Dissertation Universität Zürich 1992.
- UNO: Declaration of the Rights of the Child. Resolution 1386 (XIV), November 1959.
- UNO: Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons. Resolution 2856 (XXVI), December 1971.
- Vogt, Willi: Die Welt des Kindergartens – eine Chance für das Kind. Zürich: Orell Füssli, 1972.
- Wymann, Hans: Die Reorganisation der Oberstufe der zürcherischen Volksschule. Ein Diskussionsbeitrag zuhanden der Schulbehörde und der Lehrerschaft, Zürich: o. V., 1954.

## Sekundärliteratur

- Allemann-Ghionda, Cristina: Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: Lang, 1999.
- Becker, Rolf; Zangger, Christoph: Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65 (2013), S. 423–499.

- Berthoud, Chantal: *Le Cycle d'orientation genevois. Une école secondaire pour démocratiser l'accès à la culture 1927–1977*. Gollions: Infolio, 2016.
- Bornschie, Volker: *Westliche Gesellschaft im Wandel*. Frankfurt am Main und New York: Campus, 1988.
- Bornschie, Volker; Aebi, Doris: *Rolle und Expansion der Bildung in der modernen Gesellschaft. Von der Pflichtschule bis zur Weiterbildung*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 18, 3 (1992), S. 539–567.
- Bosche, Anne: *The back office of school reform: educational planning units in German-speaking Switzerland (1960s and 1970s)*. In: *Paedagogica Historica*, 52, 4 (2016), S. 380–394.
- Bürli, Alois: *Grundzüge der Sonderpädagogik in der Schweiz*. 2., überarbeitete Auflage. Luzern: Edition SZH/SPC, 1992.
- Bürli, Alois: *Heil-/Sonderpädagogik im Rahmen des schweizerischen Bildungswesens. Ausgangslage und Perspektiven*. Bern: EDK, 2005.
- Coradi Vellacot, Maja; Wolter, Stefan C.: *Aktuelle Debatten zur Chancengerechtigkeit in der Schweiz*. In: EDK et al. (Hg.): *Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft*. Innsbruck: Studien-Verlag, 2007, S. 14–18.
- Criblez, Lucien: *Gymnasium und Berufsschule. Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950*. In: *Traverse*, 9, 3 (2002), S. 29–40.
- Criblez, Lucien: *Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination*. In: Criblez, Lucien (Hg.): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt, 2008, S. 251–276.
- Criblez, Lucien: *Die Expansion der Bildungsverwaltung in den 1960er und 1970er Jahren – am Beispiel der Kantone Zürich und Bern*. In: Geiss, Michael; De Vincenti, Andrea (Hg.): *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS, 2012, S. 109–129.
- Criblez, Lucien: *Die Schuleingangsstufe zwischen pädagogischer Vision und bildungspolitischer Realität – eine Policyanalyse*. In: Müller, Charlotte; Amberg, Lucia; Dütsch, Thomas; Hildebrandt, Elke; Vogt, Franziska; Wannack, Evelyne (Hg.): *Perspektiven und Potentiale der Schuleingangsstufe*. Münster: Waxmann, 2015, S. 61–82.
- Criblez, Lucien: *Bundesstaatliche Förderung und föderalistische Verantwortung. Zur Neuregelung der Stipendienpolitik in den 1960er- und 1970er-Jahren*. In: Criblez, Lucien; Rothen, Christina; Ruoss, Thomas (Hg.): *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende*. Zürich: Chronos, 2016, S. 247–269.
- Criblez, Lucien; Bosche, Anne: *Die Entwicklung der Sekundarstufe I im Kanton Zürich*. In: *ph-akzente*, 4 (2007), S. 32–35.
- Crotti, Claudia: *From Part-Time to All Day. Time Policies in the Swiss Childcare, Preschool, and Primary School System since 1945*. In: Hagemann, Karen; Jaraus, Konrad H.; Allemann-Ghionda, Cristina (Hg.): *Children Families,*

- and States. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe. New York: Berghahn, 2011, S. 301–319.
- Crotti, Claudia; Keller, Sarah: Zur «Geschlechterfrage» im Schweizer Bildungssystem seit 1950. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19, 3 (2001), S. 352–364.
- Deluigi, Tamara: Die Schule und ihre Problemkinder. (A)Normalität im 19. und 20. Jahrhundert, eine historisch-systematische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021.
- Eberle, Thomas S.; Reichle, Niklaus: Soziologie in der Schweiz seit 1945. In: Moebius, Stephan; Ploder, Andrea (Hg.): Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie. Bd. 1: Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum. Wiesbaden: Springer, 2016.
- Eidgenössische Kommission für Frauenfragen: Frauen, Macht, Geschichte. Frauen- und gleichstellungspolitische Ereignisse in der Schweiz 1848–1998. Bern: EDMZ, 1999.
- Eigenmann, Philipp: Migration macht Schule. Bildung und Berufsqualifikation von und für Italienerinnen und Italiener in Zürich 1960–1980. Zürich: Chronos, 2017.
- Eigenmann, Philipp; Geiss, Michael: There Is No Outside to the System. Paternalism and Protest in Swiss Vocational Education and Training, 1950–1980. In: Berner, Esther; Gonon, Philipp (Hg.): History of Vocational Education and Training. Cases, Concepts and Challenges. Bern: Lang, 2016, S. 403–428.
- Grossenbacher, Silvia: Begabungsförderung in der Volksschule: Umgang mit Heterogenität. Aarau: SKBF, 1999.
- Grossenbacher, Silvia: Unterwegs zur geschlechtergerechten Schule. Aarau: SKBF, 2006.
- Grunder, Hans-Ulrich: Ganztagschulen in der Schweiz – Anstösse aus der Schulgeschichte. In: Larcher Klee, Sabine; Grubenmann, Bettina (Hg.): Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte. Bern: Haupt, 2008, S. 101–116.
- Hadjar, Andreas; Becker, Rolf: Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Hagemann, Karen; Jarausch, Konrad H.; Allemann-Ghionda, Cristina: Children, Families, and States. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe. New York: Berghahn, 2011.
- Heckhausen, Heinz: Chancengleichheit. In: Schiefele, Hans; Krapp, Andreas (Hg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, 1981, S. 54–61.
- Heid, Helmut: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34, 1 (1988), S. 1–17.
- Hoffmann-Ocon, Andreas: Politisierung von Bildungsexpertise? Zur Organisation der Sekundarstufe I in Ausschussentwürfen des Deutschen Bildungsrates und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In: Hoffmann-Ocon, Andreas; Schmidtke, Adrian (Hg.): Reformprozesse im Bil-

- dungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 2012, S. 129–165.
- Jenzer, Carlo: Gesamtschule Dulliken 1970–1980. Idee, Realisierung, Resultate, Ausblick. Die Schlussbilanz zum einzigen (öffentlichen) Gesamtschulversuch der deutschen Schweiz. Bern: Haupt, 1983.
- Jenzer, Carlo: Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen. Bern: Lang, 1998.
- Kussau, Jürgen: Schulpolitik zwischen Aufbruch und Stagnation. Eine Politikuntersuchung der Strukturformen auf der Sekundarstufe I in den Kantonen Basel-Stadt, Bern, Genf, Tessin und Zürich. Konstanz: Selbstverlag, 2000.
- Kussau, Jürgen; Oertel, Lutz: Bildungsexpansion, Reform der Sekundarstufe I und Pädagogische Arbeitsstellen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23, 1 (2001), S. 137–163.
- Landolt, Hardy: Integrative Schulung aus rechtlicher Sicht. Luzern: Edition SZH/CSPS, 2007.
- Lienhard, Peter: Herausforderungen an die Sonderpädagogik seit Einführung der NFA. In: Riemer-Kafka, Gabriela (Hg.): Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. Zwischen Sozialversicherung und Sonderpädagogik. Bern: Edition SZH, 2011, S. 1–15.
- Lüscher, Liselotte: Geschichte der Schulreform in der Stadt Bern von 1968 bis 1988. Eine Analyse des Vorgehens und der Widerstände. Bern: Lang, 1997.
- Maag Merki, Katharina; Moser, Urs; Angelone, Domenico; Roos, Markus: Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten. Definitiver Schlussbericht. Zürich: Universität Zürich, 2012.
- Mangold, Max; Messerli, Andreas: Die Ganztagschule in der Schweiz. In: Ladenthin, Volker; Rekus, Jürgen (Hg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim: Juventa, 2005, S. 107–124.
- Manz, Karin: «Schulkoordination ja – aber nicht so!». Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960–1985). Bern: hep, 2011.
- Nuspliger, Katharina: Die Kindergärtnerin im Umfeld von Gesellschaft und Politik. In: Schweizerischer Kindergärtnerinnen-Verein (Hg.): Von der Wirklichkeit zur Vision. Die berufliche Stellung der Kindergärtnerin. Nachlese zur Fachtagung 1989. Bern: Schweizerischer Kindergärtnerinnen-Verein, 1990, S. 19–25.
- Nussbaum, Peter; Fischer, Sabine; Hildbrand, Joseph: Der Umgang mit Heterogenität in der Schule. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.): Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck: Studien-Verlag, 2007, S. 40–50.
- Oelkers, Jürgen: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim: Beltz, 2006.
- Oelkers, Jürgen: Bildung und Gerechtigkeit. Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion. In: Münk, Hans Jürgen (Hg.): Wann ist Bildung

- gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext. Bielefeld: Bertelsmann, 2008, S. 23–48.
- Ramseier, Erich: Schulversuch Manuel. Ziele, Massnahmen, Ergebnisse. Bern: Haupt, 1982.
- Rieger, Andreas: Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich, 1830 bis 1980. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23, 1 (2001), S. 41–70.
- Rothen, Christina: Von Methodik und Berufskunde zu Fachdidaktik und Reflexion. Ausbildung der Kindergärtnerinnen bzw. der Vorschullehrpersonen im Kanton Aargau zwischen 1950 und 2009. In: Müller, Charlotte; Amberg, Lucia; Dütsch, Thomas; Hildebrandt, Elke; Vogt, Franziska; Wannack, Evelyne (Hg.): Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe. Münster: Waxmann, 2015, S. 83–95.
- Rothen, Christina: Zwischen Innovation und Administration. Genese der wissenschaftlich orientierten Bildungsplanung in Zürich, Bern und Neuenburg, 1960–1990. In: Criblez, Lucien; Rothen, Christina; Ruoss, Thomas (Hg.): Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich: Chronos, 2016, S. 297–316.
- Scharenberg, Katja; Rudin, Melania; Müller, Barbara; Meyer, Thomas; Hupka-Brunner, Sandra: Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I. Basel: TREE, 2014.
- Schindler, Andreas: Geschichte und heutiger Stand der schulischen Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung von Hilfsschullehrern. Luzern: Institut für Heilpädagogik, 1979.
- Schwerzmann Humbel, Patricia; Leuchter, Miriam: Das Problemfeld der Bildung und Erziehung von vier- bis achtjährigen Kindern: Begründungen und Perspektiven zu Modellen der Schuleingangsstufe. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.): Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck: Studien-Verlag, 2007, S. 24–40.
- Stadelmann, Willi: Frühe Förderung als Basis für das lebenslange Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.): Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck: Studien-Verlag, 2007, S. 18–24.
- Stamm, Margrit: Bildungsraum Vorschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 6 (2004), S. 865–881.
- Sturny-Bossart, Gabriel: Schulische Integration in der Schweiz. In: Sturny-Bossart, Gabriel (Hg.): Schweizer Schulen – Schulen für alle? Nicht behinderte und behinderte Kinder gemeinsam schulen. Luzern: Edition SZH/SPC, 1995, S. 11–16.
- Uebersax, Peter: Der Anspruch Behinderter auf ausreichende Grund- und Sonderschulung. In: Riemer-Kafka, Gabriela (Hg.): Kinder und Jugendliche mit

- Behinderungen. Zwischen Sozialversicherung und Sonderpädagogik. Bern: Edition SZH, 2011, S. 17–55.
- Witzig, Heidi: Geschichte des Kindergartens. In: Walter-Laager, Catherine; Fasseing Heim, Karin (Hg.): Kindergarten: Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik. Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag, 2013, S. 15–31.
- Wohlgemuth, Alberto: Cantone Ticino. Riforma del settore medio. Introduzione della Scuola Media. Bern: NFP 33, 1998.
- Wolfisberg, Carlo: Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950). Zürich: Chronos, 2002.
- Wolfisberg, Carlo: Der institutionelle Umgang mit der Heterogenität der Schulkinder. In: Tröhler, Daniel; Hardegger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2008, S. 189–199.

# Bildungssteuerung und -verwaltung

ANNE BOSCHE, REGULA BÜRGI, CHRISTINA ROTHEN

«Erst der beschleunigte wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel ab den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts führte zum Ruf nach einer Entwicklung der Volksschule, die bereits damals nicht mehr ohne Zuhilfenahme von wissenschaftlichen Kenntnissen, von Expertenwissen denkbar war. Erst nach 2000 nahm dieser Trend eine neue Dimension an. Die Schulen entwickelten sich zu professionell geführten, teilautonomen Gebilden, ihre zentrale Steuerung wurde zur Sache von Experten in der Verwaltung.»<sup>1</sup>

Das Zitat aus der «Neuen Zürcher Zeitung» verdeutlicht die immer stärker werdende Aufmerksamkeit – oftmals verbunden mit unterschiedlichen Formen der Kritik –, die der Wandel von Steuerung und Verwaltung des Bildungswesens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfährt. Angesichts der seit den 1960er-Jahren kontinuierlich wachsenden Verwaltung, die sich auch immer stärker auf Expertenwissen stützt, häufig generiert aus eigenen Forschungsabteilungen in den Verwaltungen, wird ein Unbehagen gegenüber einer anscheinend überbordenden Bildungsbürokratie und neuen Hierarchien im Schulbereich formuliert.<sup>2</sup> Neben der zunehmenden Verwunderung gegenüber den vielen Bildungsexperten ist in der Presse aber auch vom bedeutsamen Einfluss internationaler Organisationen zu lesen, deren Konzeption von Bildung und Ökonomie die schweizerische Bildungspolitik nachhaltig geprägt habe.<sup>3</sup>

Ergänzend zur Berichterstattung in der Presse ist in den letzten Jahren eine breite wissenschaftliche Aufarbeitung zu Fragen der Bildungsverwaltung und -steuerung zu beobachten. Diese beschäftigen sich zum einen mit den positiven und negativen Effekten der wahrgenommenen Transformationen und zum Zweiten mit dem Einfluss einzelner wissenschaftlicher Teildisziplinen sowie der Bedeutung der Veränderung im Hinblick auf ein demokratisches Zusammenleben. Zudem analysieren wissenschaftliche Studien zum Dritten die Verflechtung unterschiedlicher Akteure und Handlungslogiken und beschäftigen sich zum Vierten mit dem gesamtgesellschaftlichen Phänomen der «Verwissenschaftlichung des Sozialen».<sup>4</sup> Das hier vorliegende Kapitel

1 Bernet 2017.

2 Zum Beispiel Dyttrich 2016.

3 Zum Beispiel Milosz Zielinski 2012.

4 Raphael 1996.

schliesst insofern an die beiden letztgenannten Forschungsschwerpunkte an, als die Geschichte der Bildungssteuerung und -verwaltung in einer analytischen Governance-Perspektive beleuchtet wird. Fokussiert wird dabei ausschliesslich der Volksschulbereich (für den Hochschulbereich siehe den Beitrag von Lucien Criblez und Barbara Hof in diesem Band).<sup>5</sup> Der Fokus wird auf Regelungsstrukturen und Transformationen von und Logiken in Akteurskonstellationen gelegt. Sowohl der Steuerungs- als auch der Verwaltungsbegriff werden hier quellennah und damit heuristisch verwendet.<sup>6</sup> Die Geschichte der Steuerung und Verwaltung im Bildungsbereich hat sich in den letzten circa sechzig Jahren fundamental gewandelt und ist – so unsere These – massgeblich von drei interdependenten Prozessen geprägt: Neben der Internationalisierung kennzeichnen Verwissenschaftlichung und neue Formen der Leadership den untersuchten Wandel. Bevor ebendiese Prozesse im Zentrum stehen, gilt es, den Fokus auf die letzten etwa sechzig Jahre sowie die Eingrenzung auf den Volksschulbereich zu erklären.

Die Jahre nach 1960 werden als Epoche der Bildungsexpansion bezeichnet. Grosse Geburtenjahrgänge und die gesellschaftlich getragene Auffassung, dass das Fort- und Weiterkommen der westlichen Zivilisation bedingt sei durch Bildung und Technik, hatten zur Folge, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem verweilten, und sich zeitgleich deren Ausbildungsdauer verlängerte. Im internationalen Vergleich wird für die Schweiz eine geringere Expansion festgestellt, was vor allem mit der vergleichsweise moderat zunehmenden Maturitätsquote zusammenhängt. Nichtsdestotrotz muss die Ausdifferenzierung von Ausbildungstypen als Folge und Bestandteil dieser Bildungsexpansion verstanden werden. Die traditionellen gymnasialen Typen wurden erweitert, gleichzeitig sollte das Gymnasium nicht abgewertet werden, wozu mit der Einführung neuer Schultypen wie der Berufsmittelschule und der Diplommittelschule alternative Bildungsangebote auf der Sekundarstufe II entstanden.<sup>7</sup> Ideologisch speiste sich die Bildungsexpansion aus zwei wirkmächtigen Auffassungen: Der Kalte Krieg und makroökonomische Wachstumsmodelle prägten die Vorstellungen, dass Bildung und Wissenschaft zentrale Garanten für wirtschaftliches Wachstum und weltpolitische Hegemonie seien. Breiter gesellschaftlicher Konsens stützte die Annahme und Rhetorik, dass es mehr wissenschaftlichen Nachwuchs brauche, um wettbe-

5 Bosche/Lehmann 2014.

6 Für eine vertiefte Analyse des Zusammenhangs zwischen dem bildungshistorischen Steuerungsbegriff und den kybernetischen Idealvorstellungen vgl. zum Beispiel Hof 2016; zu den neueren Managementkonzepten und deren Implikationen bzgl. Steuerung vgl. zum Beispiel Hangartner/Svanton 2013.

7 Criblez 2001; Becker/Zangger 2013; Bosche 2013.

werbsfähig zu bleiben und den für das wirtschaftliche Wachstum unerlässlichen technischen Fortschritt zu ermöglichen.<sup>8</sup> So wurden über Debatten zu vernachlässigten Begabungsreserven und damit verbundenem technologischem Rückstand die Weichen für ein verstärktes Engagement des Bundes im Hochschulbereich, im Stipendienwesen, aber auch bezüglich der Weiterbildung gestellt.<sup>9</sup> Damit verschränkt entstand ein breiter Diskurs zur Chancengleichheit, der soziale und geschlechtsspezifische Gleichheit sowohl im Zugang wie in der realen Vertretung der Bildungsteilnehmer forderte.<sup>10</sup> Bis in die Nachkriegsjahre hinein gehörte die Bildungshoheit mehrheitlich in den Tätigkeitsbereich der Kantone. Versuche, ein nationales Bildungssystem mit bundesstaatlicher Aufsicht zu schaffen, scheiterten sowohl im 19. Jahrhundert als auch 1973 nochmals am Souverän. Die kantonale Bildungshoheit garantierte aber eine Koordination zwischen den lokalen Gemeinden. Insbesondere im Volksschulbereich war die Gemeinde, als unterste Ebene innerhalb des subsidiären Bildungssystems, für die Organisation und in mancher Hinsicht auch für die Steuerung von grosser Bedeutung.<sup>11</sup> Verwaltung und Steuerung der Bildungsinstitutionen waren in die lokal unterschiedlich ausgeprägten (direkt)demokratischen Strukturen eingebunden und unterstanden als Teil eines ausgeprägten Milizsystems bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs einer äusserst langsamen Professionalisierung.<sup>12</sup> Das Milizsystem zeichnete sich durch Bürgerinnen und Bürger aus, die durch ein politisches Verfahren zu Abgeordneten gewählt wurden und unterschiedliche Aufgaben in Verwaltung, Aufsicht und Politik übernahmen. Aufgrund des hohen Laienengagements innerhalb des Milizsystems blieb die professionelle Verwaltung klein beziehungsweise die staatliche Bürokratie auf allen Ebenen bis Ende der 1960er-Jahre gering.<sup>13</sup> Für die lokale Volksschule waren Schulkommissionen, Schulpflegen oder Schulräte bis Ende der 1990er-Jahre die unmittelbare Aufsichts- und Verwaltungsbehörde und hatten die wichtigsten lokalen Entscheidungen für die Schule zu treffen.<sup>14</sup> Diese lang anhaltende Tradition der Selbstverwaltung durch Laien sieht sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts mit einer alle gesellschaftlichen Bereiche betreffenden Ausweitung des postindustriellen

8 Dadkhah 2009; Rohstock 2015; Gugerli/Bernet 2011.

9 Gees 2006; Criblez 2016; Geiss 2016.

10 Siehe dazu den Beitrag von Philipp Eigenmann und Tamara Deluigi in diesem Band.

11 Vgl. dazu das Kapitel von Karin Manz und Ingrid Brühwiler zur Schule im politischen Mehrebenensystem. Osterwalder/Weber 2004.

12 De Vincenti/Gruber/Rosenmund 2012; Heinzer 2017; Tröhler 2008; Osterwalder 2011; Rothen 2015.

13 Germann 1981.

14 Rothen 2015.

Dienstleistungssektors konfrontiert, der zu einem gewaltigen personellen und inhaltlichen Ausbau der öffentlichen Verwaltung geführt hat.<sup>15</sup>

Im Folgenden gilt es, die Frage zu beantworten, inwiefern sich Zuständigkeiten und Akteurskonstellationen innerhalb der Bildungsverwaltung ab den 1960er-Jahren verändert haben und welche Auswirkungen dies auf die Steuerung des Volksschulbereichs hatte. Unsere These, dass sich Transformationen in Bildungsverwaltung und -steuerung seit der Nachkriegszeit durch interdependente Prozesse der Internationalisierung, Verwissenschaftlichung und Autonomisierung systematisieren lassen, wird über drei Abschnitte entwickelt: In einem ersten Schritt wird der zunehmende Einfluss internationaler Organisationen, insbesondere der gegenwärtig hegemonialen OECD, im Zusammenhang mit Harmonisierungstendenzen der schweizerischen Bildungspolitik diskutiert. In einem zweiten Schritt steht die Verwissenschaftlichung der Bildungsverwaltung in den 1960er- und 1970er-Jahren im Zentrum. In der Gründung von staatlichen Bildungsplanungsstellen zeigt sich ein neuer wissenschaftlicher Anspruch der Bildungspolitik und -verwaltung. In einem dritten Schritt wird die Autonomisierung als Steuerungslogik in den Blick genommen, die vor allem seit den 1990er-Jahren das Denken über Steuerung und Verwaltung im Bildungsbereich verändert.

## 1 Internationalisierung und Harmonisierung

«Obwohl die Ergebnisse rechtlich nicht zwingender Art sind, ist in der Praxis die Schweiz durch die daraus abgeleiteten Ergebnisse praktisch gebunden.»<sup>16</sup> So äusserte sich die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Jahr 2002 zur Verbindlichkeit internationaler Kompetenzmessung wie dem Programme for International Student Assessment (PISA). Sie legt damit zwei, die schweizerische Bildungspolitik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts prägende Prozesse offen: Internationalisierung und Harmonisierung. So verweist das Zitat der EDK einerseits auf den autoritären Status der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), der Initiatorin von PISA. Die OECD zwingt die Schweiz zwar nicht mit rechtlich bindenden Instrumenten, aber mit den Ergebnissen ihrer Studie – über sogenanntes weiches Recht – zum Handeln. Andererseits zeigt das Zitat, dass nicht von 26 verschiedenen Bildungssystemen ausgegangen wird, sondern die kantonalen Bildungssysteme werden als eine (neue) Einheit

<sup>15</sup> Degen 2007; Halbeisen 2012; Raadschelders 2012.

<sup>16</sup> EDK 2002, S. 4.

erfasst. Im Folgenden stehen die sich gegenseitig bedingenden Entwicklungen der Internationalisierung und Harmonisierung sowie ihre wesentlichen Akteure im Zentrum.

Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte eine Gründungswelle internationaler Organisationen ein, etwa entstand 1945 die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 1949 der Europarat, 1948 die Organization for European Economic Co-operation (OEEC) und 1961 ihre Nachfolgerin die OECD. Während der friedenspolitisch motivierte Europarat und die UNESCO sich seit ihrer Gründung bildungspolitischen Themen widmeten, begann sich die vornehmlich ökonomisch orientierte OEEC erst in den späten 1950er-Jahren verstärkt mit Bildungsfragen auseinanderzusetzen. Dies war insbesondere dem Diskurs geschuldet, dass die (Natur-)Wissenschaft während des Kalten Krieges zum Allheilmittel für gesellschaftliche Probleme jeglicher Art und vor allem zum massgeblichen Faktor für wirtschaftliche Produktivität stilisiert wurde.<sup>17</sup> Entsprechend prägte die Curriculumentwicklung im naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich die anfänglichen Auseinandersetzungen, die durch quantitativ angelegte Ländervergleiche, Länderexamen und Prognosen hinsichtlich des naturwissenschaftlichen und technischen Personals ergänzt und massgeblich durch die USA finanziert wurden.<sup>18</sup> Die Vorstösse der wirtschaftspolitischen Organisation in den Bildungsbereich wurden von den Mitgliedstaaten erst kritisch verfolgt, fanden jedoch innerhalb der OECD – ihrer neu transatlantisch ausgerichteten Nachfolgerin – vor dem Hintergrund des sich global verbreitenden Development-Imperativs die durchschlagende Legitimation.<sup>19</sup> Alle Staaten mussten sich (gleich) entwickeln, so die Logik, wollten sie ihr Fortbestehen sichern. Bildung wurde dabei – verpackt als Humankapital – zu einem wesentlichen Schlüsselement *der* Entwicklung erkoren und durch die internationalen Organisationen, insbesondere in der Form der Bildungsplanung, katalysiert und weltweit verbreitet, wobei die OECD eine führende Rolle einnahm.<sup>20</sup>

Die UNESCO – die Organisation mit einem expliziten Bildungsmandat – versuchte zwar mit der OECD Schritt zu halten, stand jedoch im Kreuzfeuer des Kalten Krieges, weshalb sie nicht nur unter einem zahnlosen Mandat zu leiden hatte, sondern auch stets unterfinanziert war.<sup>21</sup> Auch der Europarat, der sich insbesondere der Lehrmittelentwicklung und der Anerkennung von

17 OEEC 1960.

18 Bürgi 2017, S. 51–80; Tröhler 2013.

19 Bürgi 2017, S. 85–146.

20 Resnik 2006; King 2006; für das Schlüsseldokument siehe OECD 1962.

21 Jones/Coleman 2005.

Abschlusszeugnissen widmete, reagierte auf die Konkurrenz der OEEC und berief 1959 erstmals die Ständige Konferenz der Europäischen Bildungsmi-  
nister ein. Gemäss dem Schweizer Delegierten, Eugen Egger, war dies eine  
Reaktion auf die angelsächsische Dominanz innerhalb der OEEC, der eine  
ausschliesslich europäische Plattform, die unter der Schirmherrschaft des  
Europarates tagte, gegenübergestellt werden sollte. Tatsächlich begann jedoch  
diese europäische Konferenz, die in der Folge alle zwei Jahre tagte, die bil-  
dungspolitische Agenda der OECD zu fördern. 1964 gaben die europäischen  
Bildungsminister der OECD explizit den Auftrag, ein statistisches Handbuch  
der Bildungsplanung zusammenzustellen.<sup>22</sup> Die Organisation konnte also  
ein bildungspolitisches Kriterienraster zusammenstellen, wodurch sie eine  
bedeutende Definitionsmacht erhielt und sich mehr und mehr als hegemo-  
niale Akteurin im internationalen Feld positionierte. Die Entwicklung kulmi-  
nierte in der Gründung des Centre for Educational Research and Innovation  
(CERI) im Jahr 1968. Die nationalen Abgeordneten im OECD-Rat sprachen  
sich erst gegen ein solches Forschungsinstitut aus, da die nationalen Hoheiten  
im Bildungsbereich gewahrt werden sollten. Die Opposition wurde allerdings  
durch das Angebot der US-amerikanischen Ford-Stiftung, das Zentrum für  
eine Pilotphase von zwei Jahren zu finanzieren, gebrochen, und nach zweijäh-  
riger Laufzeit übernahmen die Mitgliedstaaten das CERI nahezu vollumfäng-  
lich.<sup>23</sup> Es entstand eine neue bildungspolitische Arena beziehungsweise eine  
permanente und professionalisierte Bildungspolitik und Bildungsexpertise  
auf internationaler Ebene. Sie zeichnete sich durch eine starke Verschränkung  
von Wissenschaft und Politik aus und konfrontierte die bildungspolitischen  
Verantwortungsträger der Schweiz mit neuen Aufgaben, die neue Akteure  
und neue Akteurskonstellationen mit sich brachten.

Der Direktor der Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen,  
Eugen Egger, bemerkte bereits 1967, dass auf internationaler Ebene eine  
Vielzahl von Publikationen produziert werde, für deren Durchsicht es einen  
Spezialisten bräuchte.<sup>24</sup> Nicht nur die zahlreichen Publikationen stellten die  
Schweiz vor eine Herausforderung, sondern auch die von den internationa-  
len Gremien eingeforderten Delegationen. Es stellte sich einerseits die Frage  
der Zuständigkeit; so war der Bund für die internationalen Beziehungen ver-  
antwortlich, doch die Kantone verfügten über weitgehende Kompetenzen im  
Bildungsbereich. Andererseits waren die Strukturen für solche Vertretungen  
nicht etabliert. Der Bund verfügte zu diesem Zeitpunkt über kein Bildungs-  
departement und die EDK war nur geringfügig institutionalisiert, da es Ziel

22 Europarat 1964.

23 Bürgi 2017, S. 147–206.

24 Bürgi 2012, S. 29.

ihrer Gründung war, die kantonale Vielfalt aufrechtzuerhalten und nicht selbst als ein homogenisierendes Organ zu agieren.<sup>25</sup> Die entsprechenden Kapazitäten mussten daher geschaffen werden und die Schweiz entsandte in der Folge Doppeldelegationen, die sich sowohl aus EDK-Delegierten als auch aus Bundesvertretern zusammensetzten und jeweils auf informeller Ebene ad hoc zusammengestellt wurden.<sup>26</sup>

Die Schweiz zeigte sich gegenüber den internationalen Einflüssen – erstaunlicherweise und daher womöglich von der Forschung stark unterbeleuchtet – äusserst rezeptionswillig.<sup>27</sup> Dies traf jedoch nur zu, wenn keine deklaratorischen oder rechtlich bindende Elemente im Spiel waren. Offensichtlich wird dies am Widerstand der Schweiz, ein OECD-Länderexamen der Bildungspolitik durchzuführen. Obwohl die OECD die schweizerischen Verantwortungsträger mehrmals dazu aufforderte, sich einer solchen Beurteilung ihres Bildungssystems durch eine externe Expertengruppe zu stellen, weigerte sich die Schweiz, hauptsächlich die EDK, wohingegen der Bund stets eingewilligt hätte. In der Schweiz, so die Argumentation der Kantone, könne kein nationales Bildungswesen evaluiert werden, da dieses schlicht nicht existiere – es gebe 26 verschiedene Bildungssysteme.<sup>28</sup>

Gegen Ende der 1980er-Jahre (das Examen wird 1989 durchgeführt) bricht dieser Widerstand, was die «internationale Öffnung» der Schweizer Bildungspolitik markiert.<sup>29</sup> Obgleich sich die föderalen Dispositionen der Schweiz nicht verändert hatten, liess sich die Schweiz auf eine Begutachtung der gesamtschweizerischen Bildungspolitik ein, und die EDK, vormals Hauptgegnerin des Vorhabens, wurde zur federführenden Instanz. Verschiedene interdependente aussen- und innenpolitische Faktoren bewegten die EDK zu ihrem Positionswechsel: So scheiterte sie daran, das 1970 verabschiedete Schulkonkordat in allen Kantonen durchzusetzen, und ihre Rolle als Initiatorin von Reformen wurde zunehmend infrage gestellt. Diese innenpolitischen Blockaden standen einer ausnehmend dynamischen Aussenpolitik gegenüber. Ab 1985 nahm die Schaffung eines freien Binnenmarktes beziehungsweise der Beitritt der Schweiz zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) konkretere Züge an, weshalb die EDK eine stärkere Mitwirkung auf internationaler Ebene für unabwendbar hielt und fürchtete, gegenüber dem Bund an Zuständigkeit zu verlieren, wenn sie sich nicht auf einen kooperativen Kurs einstellte. Nicht zufällig forderte sie den Bund ab Mitte der 1980er-Jahre

25 Osterwalder/Weber 2004.

26 Bürgi 2012.

27 Badertscher 1997, S. 95; Luisoni 1997, S. 131.

28 EDK 1989.

29 Criblez 2008.

auf, die aussenpolitischen Zuständigkeiten formell zu regeln, und entschloss sich, die Durchführung des OECD-Examens selbst an die Hand zu nehmen. Neben dem OECD-Examen stimmte die EDK im selben Zeitraum zu, die Bildungsabkommen des Europarates und der UNESCO zu unterzeichnen – der Bund wünschte seit den 1960er-Jahren einen Beitritt. Trotz Abstimmungs-Nein zum EWR 1992 hielt die EDK am internationalen Kurs fest und nahm sich vor, eine kohärente Aussenpolitik zu vertreten, ohne ihre Funktion als Hüterin der Diversität zu unterlaufen. Die Kantone zweifelten an dieser Vereinbarkeit, mehr noch, die EDK sei keiner parlamentarischen Kontrolle unterworfen und daher nicht befugt, eine politische Führungsrolle zu übernehmen. Da es den Kantonen – gemäss ihrer eigenen Beurteilung – an Wissen und Erfahrung hinsichtlich internationaler Beziehungen fehle, sollte die EDK ihre Vertretung ad interim übernehmen und dadurch ihre Funktion als «intermediäre Akteurin»<sup>30</sup> festigen.<sup>31</sup> Wie die bildungspolitischen Entwicklungen ab den 1990er-Jahren erkennen lassen, hält die als Übergang angedachte Funktion jedoch bis heute an, wurde gar intensiver und die Rolle der EDK in der schweizerischen Bildungspolitik dominanter und expliziter, sodass sie – ein «ehemals lockeres Gebilde des interkantonalen Austauschs im Bildungswesen» – sich «zu einem zentralen und auch wichtigen Akteur in der Bildungspolitik» wandelte.<sup>32</sup>

Die internationalen Ansprüche an die Schweiz nahmen stetig zu. In den späten 1980er-Jahren ersuchten die USA das CERI, international vergleichbare Indikatoren zu erstellen. Trotz anfänglicher Weigerung der CERI-Angestellten fanden die Vereinigten Staaten in Frankreich, Österreich und der Schweiz Koalitionspartner, die die anderen Mitgliedstaaten zum Einlenken bewegten.<sup>33</sup> 1992 erscheinen die international vergleichbar gemachten Indikatoren zum ersten Mal, avancierten zu einem Bestseller der OECD und werden jährlich unter dem Titel «Education at a Glance» publiziert. Im Gegensatz zu den auf Inputdaten fokussierten Statistiken, wie sie die OECD in den 1960er-Jahren entwickelte, schlossen die neuen Indikatoren auch sogenannte Outputs ein. Die Organisation entwickelte in eigener Regie, das heisst ohne weitere Aufforderung von ihren Mitgliedstaaten, Indikatoren für die Messung und den Vergleich von Schülerleistungen, besser bekannt unter dem Akronym PISA.<sup>34</sup> Mit diesem Instrument hat sich die Reichweite der OECD nochmals gesteigert.

30 Manz 2011.

31 Bürgi 2012.

32 Lehmann 2012, S. 185.

33 Weymann/Martens 2005.

34 Martens/Wolf 2009.

gert, da damit eine erhebliche Kontrolle über Informationen im Bildungsbereich einhergeht – eine Art Monopolstellung.<sup>35</sup>

Im Jahr 2001 folgten die ersten Publikationen der PISA-Resultate und provozierten in vielen Staaten wirkungsmächtige Reaktionen – so auch in der Schweiz – und lösten einen starken Reformdruck aus.<sup>36</sup> Das Möglichkeitsfenster wurde entsprechend weit geöffnet und die harmonisierenden Kräfte, die in den 1970er-Jahren (Verwerfen des Verfassungsartikels 1973) noch zurückgewiesen wurden, konnten sich durchsetzen: 2006 wird vom Schweizer Stimmvolk ein Bildungsverfassungsartikel gutgeheissen, der die Kompetenzen der Bundesregierung in bisher ungekanntem Ausmass erweitert und die Kantone zu einer Koordination im Bildungsbereich verpflichtet.<sup>37</sup> Um diese Koordination zu gewährleisten und damit eine Bundeslösung abzuwenden, konnte die EDK das Projekt HarmoS (Harmonisierung der obligatorischen Schule) verabschieden. Dieses trat am 1. August 2009 in Kraft und ist gegenwärtig von 15 Kantonen ratifiziert. Neben strukturellen (wie die Festlegung der Schulzeit auf 11 Jahre) und inhaltlichen (Vereinheitlichung der Lehrpläne) Harmonisierungen werden im Rahmen dieses Projektes landesweit verbindliche Grundkompetenzen gesetzt und überprüft, indem die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen gemessen werden. Damit setzte sich auch in der Schweiz eine an Outputs orientierte Steuerungslogik durch, wie sie insbesondere durch PISA geprägt wurde und Akteuren wie der OECD oder der EDK, die über keine legislativen Instrumente verfügen, eine Steuerung über «weiche» Gesetze ermöglicht. Die Etablierung der «neuen Steuerung» konnte jedoch nur gelingen, weil in den 1960er- und 1970er-Jahren unter dem Paradigma der Verwissenschaftlichung die entsprechenden institutionellen und diskursiven Voraussetzungen geschaffen wurden, die im folgenden Abschnitt dargelegt werden.

## 2 Bildungssteuerung durch wissenschaftliche Erkenntnisse

In den 1960er- und 1970er-Jahren beeinflussten internationale Organisationen die schweizerische Bildungssteuerung und -verwaltung dahingehend, dass die Idee einer rationalen Bildungspolitik protegiert wurde. Internationale Organisationen, vor allem die OECD und die UNESCO, waren massgeblich daran beteiligt, dass die Meinung, Bildungspolitik müsse rational, also datenbasiert,

35 Rinne/Kallo/Hokka 2004, S. 455 f.

36 Bieber/Martens 2011.

37 Criblez 2008.

zukunftsorientiert und prospektiv werden, viele Anhänger fand.<sup>38</sup> Das World Yearbook of Education widmet dem Thema 1967 sogar einen eigenen Band. Dort setzen Bereday und Lauwerys den gesellschaftlichen Fortschritt, die gestiegene Relevanz der Bildung und die Notwendigkeit einer rationalen Bildungspolitik in Zusammenhang: «At a time when the demand for access to education everywhere grows tremendously, it is obvious that the scarce resources should be stretched to their maximum effectiveness. Moreover, the needs of technological and industrializing societies impose the necessity for matching educational output with professional manpower requirements. So the practical applications of educational planning are of evident importance.»<sup>39</sup> Dass die Idee einer rationalen Bildungsplanung auf fruchtbaren Boden fiel, ist dem zeitlichen Kontext geschuldet, der massgeblich von der sogenannten Bildungsexpansion, einer allgemeinen Planungseuphorie und einem umgreifenden Glauben an die Gestaltbarkeit der Zukunft gekennzeichnet ist. Die Bildungspolitik versuchte mittels rationaler Bildungsplanung von einer reaktiven zu einer aktiven Bildungspolitik zu gelangen – eine gängige politologische Diagnose der Zeit war, dass politische Entscheidungsträger in eine «reaktive» Rolle gedrängt wurden.<sup>40</sup> Das neue, rationale Element der Bildungspolitik waren wissenschaftlich fundierte Daten, auf deren Grundlage bildungspolitische Entscheide gefällt werden sollten. Statistische Erhebungen, etwa der Entwicklung der Volksschülerzahlen, stellten den Ausgangspunkt für Zukunftsprognosen dar, die eine prospektive, rationale Bildungspolitik ermöglichen sollten.<sup>41</sup>

Angelehnt an Raphael sowie Kussau und Oertel ist der Prozess als Verwissenschaftlichung der Politik zu beschreiben.<sup>42</sup> Ein Katalysator dieses Verwissenschaftlichungsprozesses war der wissenschaftliche und technologische Wandel, der die Idee der Planung, welcher ein technologisches Verständnis sozialer Prozesse zugrunde liegt, als Lösung aller Probleme protegierte.<sup>43</sup> Die gestiegenen Möglichkeiten der Informationserhebung und -verarbeitung waren ausschlaggebend dafür, dass «Anfang der 1970er-Jahre von einem «Regierungscomputer» die Rede [war], der lediglich noch mit den erforderlichen Daten gespeist werden müsse, um «sachgerechte» Entscheidungen vorzubereiten».<sup>44</sup> In dieser Grundstimmung der Machbarkeit und Planbarkeit wurden im Bildungsbereich Instrumente der Planung eingeführt, um die

38 Kim 1994; Bürgi, 2017.

39 Bereday/Lauwerys 1967.

40 Kussau/Oertel 2001.

41 Siehe etwa Widmaier 1966, S. 287, und Arbeitsgruppe Perspektivstudien 1971.

42 Raphael 1996; Kussau/Oertel 2001, S. 147.

43 Criblez 2007b.

44 Laak 2010.

Expansionsprozesse bewältigen zu können.<sup>45</sup> «Bildungsplanung auf wissenschaftlicher Grundlage sollte zu einer ‹rationalen Bildungspolitik› führen,<sup>46</sup> Bildungsforschung sollte zur unabdingbaren Grundlage der Bildungsreform werden».<sup>47</sup> In diesem Sinne beschreiben Kussau und Oertel den Wandel des politischen Zeitgeists: «Im Zuge der Rationalisierung und Verwissenschaftlichung der Gesellschaft bekam informationsbasierte Planung grössere Bedeutung als Ergänzung oder sogar als Ersatz ‹älterer› Gestaltungsformen.»<sup>48</sup> Mit der rationalen Bildungsplanung verbunden war eine Neukonzeption des Verhältnisses von Bildungspolitik und Bildungswissenschaft: Zu dieser Zeit entstanden pädagogische Fachstellen als Teil der Bildungsverwaltung, die mit wissenschaftlichem Anspruch Steuerungswissen generierten, um prospektiv Problemlagen erkennen zu können.<sup>49</sup> Mit der Gründung dieser Bildungsplanungsstellen wurde eine organisatorische Ausdifferenzierung der Bildungsverwaltung vorgenommen. Bei dieser Ausdifferenzierung ging es einerseits darum, die «Informations- und Problemverarbeitungskapazität» zu steigern, und andererseits um die Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Aufgabebearbeitung.

Das Spezifikum der verwaltungsinternen Planungsstellen ist, dass sie in einem Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Wissen und dem Kontroll- und Steuerungswunsch der entscheidungsbefugten Behörden zu verorten sind. «Entscheidend ist wahrscheinlich, dass Bildungspolitik und Bildungsverwaltung angesichts des oben erwähnten Reformdrucks und auch im Zuge einer allgemeinen Modernisierung staatlicher Tätigkeit die Forschung als ein mögliches Instrument zu erkennen beginnen, das zur Lösung ihrer Probleme einen Beitrag leisten könnte.»<sup>50</sup> Verwaltungsinterne Bildungsplanungsstellen kennzeichnet eine Sonderstellung: Ein Charakteristikum der Stellen ist es, dass sie sich auf einem ‹doppelten Markt› behaupten mussten. «Sie haben einerseits Anforderungen der Wissenschaft, andererseits jenen der Bildungs-

45 Criblez 2007b.

46 Widmaier 1966.

47 Criblez 2007b, S. 209, angelehnt an Widmer 1976.

48 Kussau/Oertel 2001, S. 144.

49 Interkantonale Akteure, vorderhand die EDK, aber auch die Interkantonale Lehrmittelzentrale (ILZ), nahmen ab den 1960er- und 1970er-Jahren eine zunehmend wichtiger werdende bildungspolitische Rolle ein. Gerade die EDK, ein «ehemals lockeres Gebilde des interkantonalen Austauschs im Bildungswesen[,] wandelte sich in dieser Zeit [1990er-Jahre] zu einem zentralen und auch wichtigen Akteur in der Bildungspolitik» (Lehmann 2012, S. 185). Die Intensität des interkantonalen Austauschs und damit auch der Einfluss der EDK nahm sukzessive bis zur heutigen Zeit zu – insofern veränderte sich auch die Akteurskonstellation der kantonalen Bildungssteuerung und -verwaltung.

50 Gretler 2000, S. 116.

verwaltung und der Schulpraxis zu genügen.»<sup>51</sup> Dubs brachte diese doppelte Rolle 1976 auf den Punkt: Er zeichnete ein komplexes Input-Output-Modell, in dem Bildungsplanung als Politikberatung fungierte. Bildungspolitik sollte auf wissenschaftlicher Grundlage Schulreformen initiieren und deren Umsetzung wissenschaftlich begleiten lassen.

Die konkrete Ausgestaltung der verwaltungsinternen Bildungsplanungsstellen war keineswegs homogen. Je nach lokalen Gegebenheiten und akuten Bedürfnissen der Bildungspolitik variierten die Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche. Das heisst, das Ziel, die Steuerungsfähigkeit der Bildungspolitik zu erhöhen, versuchte man unterschiedlich zu erreichen. Die Funktionen der Planungsstellen reichten von der Entlastung der Bildungsverwaltung über die Durchführung anwendungsorientierter Forschung bis hin zur Betreuung von Reformvorhaben. Einige Beispiele zeigen die Bandbreite der Tätigkeiten und Aufgabenportfolios auf: 1974 wurde etwa die Bildungsplanung Zentralschweiz gegründet, die vermehrt als Beratungs- und Anlaufstelle bei konkreten Schulproblemen im Lehrplanbereich fungierte. Forschung sollte von dieser Beratungsstelle nicht betrieben werden. Grund dafür war die parallele Diskussion um eine innerschweizerische Universität, die dann jedoch nicht realisiert wurde.<sup>52</sup>

1971 wurde im Kanton Bern ein Amt für Bildungsforschung geschaffen, um Personalprobleme angesichts der Arbeitsüberlastung der kantonalen Verwaltung zu beheben. Gleichzeitig sollte das Amt Bildungsforschung betreiben und die Lehrerfortbildung verbessern.<sup>53</sup>

Im Kanton Zürich wurde 1971 die Pädagogische Abteilung gegründet, die mit der allgemeinen Planung im Bildungsbereich (statistische Grundlagen bereitstellen) ebenso beauftragt war wie mit der Erarbeitung von Grundlagen zur Verbesserung des Schulwesens, mit der Lancierung von Forschungsprojekten sowie mit der Bildungsstatistik. Die Entwicklung des Bildungswesens sollte auf der Grundlage einer langfristigen Planung vonstattengehen und die Pädagogische Abteilung sollte dem Erziehungsrat sowie dem Regierungsrat entsprechende Unterlagen und Entscheidungsgrundlagen liefern. Die Pädagogische Abteilung im Kanton Zürich war somit mit der permanenten Schulreform und mit der Beschaffung dafür notwendiger Grundlagen betraut. Konkret wurde etwa für das Schuljahr 1966/1967 erstmals eine Volksschulstatistik generiert. Die Begründung der Zürcher Exekutive entsprach dem Zeitgeist der rationalen Bildungsplanung: «Damit den Forderungen nach einer langfristigen Planung der Entwicklung des gesamten Bildungswesens

51 Ebd., S. 118.

52 Oggenfuss 2001.

53 Waldkirch 2001.

entsprochen werden kann, müssen zuverlässige und umfassende statistische Grundlagen bereitgestellt werden.»<sup>54</sup> Neben der Erhebung statistischer Daten zeigt sich die Verwissenschaftlichung der Bildungspolitik im Kanton Zürich auch durch die wissenschaftliche Begleitung von Reformprojekten. So wurden die abteilungsübergreifenden Versuche an der Oberstufe wissenschaftlich durch die Zürcher Bildungsplanungsstelle begleitet.<sup>55</sup>

Mit den Fachstellen, die als neue Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Politik konzipiert waren, verschoben sich Zuständigkeiten und Machtverhältnisse. Auch wenn die kantonalen Fachstellen nicht homogen ausgestaltet waren, war mit deren Gründung immer eine Erweiterung des staatlichen Tätigkeitsbereichs verbunden. Einige Kantone funktionalisierten wissenschaftliches Wissen für die Bildungssteuerung und begannen sogar, selbst Forschungen durchzuführen – immer politiknah und im Hinblick auf anstehende Entscheide. Die Pädagogischen Fachstellen waren massgeblich an Bildungssteuerung – in welcher Form auch immer – beteiligt. In der Fachsprache der Educational Governance wurde die Akteurskonstellation zum einen neu gemischt und zum anderen stabilisiert – die neuen Fachstellen waren zentrale Anlaufstellen für die Gestaltung im Bildungswesen.<sup>56</sup> Eine ähnliche Verschiebung, die auch neue Abhängigkeiten mit sich brachte, vollzog sich durch die interkantonalen Koordinationsbestrebungen. Im folgenden Abschnitt wird die Entwicklung der Akteurskonstellation im Zuge der Autonomisierung und Outputorientierung thematisiert. Auch hier spielt die gestiegene Relevanz wissenschaftlicher Untersuchungen innerhalb der Bildungsverwaltung eine entscheidende Rolle.

### **3 Autonomisierung und Outputorientierung: Neue Formen der Leadership**

Die zunehmende Aufmerksamkeit, die der Bildungsforschung im Rahmen evidenzbasierter Planung zukam, spiegelte sich auch in den erneuten Diskussionen um Schulentwicklung. Während der 1970er-Jahre überwog die Auffassung, wonach Schulentwicklung bottom-up, also in den Schulen und vor allem von den Lehrpersonen selbst vorangetrieben werden sollte.<sup>57</sup> Wissenschaftliche Untersuchungen wiesen den Einfluss aus, die Schule als soziale Organisation oder einzelne Lehrpersonen für den Lernerfolg oder auf das

54 Regierungsrat des Kantons Zürich 1968, S. 267.

55 o. A. 1979.

56 Bosche 2013.

57 Hoyle/Wallace 2005.

Schülerverhalten hatten.<sup>58</sup> Die Einzelschule gelangte damit wieder vermehrt als Motor schulischer Entwicklung in den Blick; Lehrpersonen forderten für sich mehr Autonomie in der Entfaltung schulischer Projekte und sahen sich als zuständig für die Weiterentwicklung schulischer Qualität. Dieses neu erwachte Selbstbewusstsein der Lehrerschaft spiegelt sich in der blühenden Selbstorganisation der Fortbildung und des einzelschulischen Engagements für Entwicklungsprojekte unterschiedlicher Art.<sup>59</sup> Gleichzeitig wurden aber auch Forderungen zur Entlastung der mehrfachbelasteten Lehrerschaft laut, die in Form von neuen Stabsstellen zur Koordination der Fortbildung erfüllt wurden.<sup>60</sup> Die Autonomiebestrebungen der Lehrpersonen zusammen mit dem Ausbau der administrativen Unterstützung haben sowohl dem pädagogisch-qualitativen wie auch dem ökonomisch-administrativen Diskurs zu einzelschulischer Autonomie den Boden bereitet.

Für den englischsprachigen Raum lässt sich bereits ab den 1980er-Jahren eine Hinwendung zu Autonomiekonzeptionen der New Right oder der neoliberalen Regierungen unter Margaret Thatcher und Roland Reagan feststellen, wobei Privatisierungsstrategien und gleichzeitig marktförmige Accountability-Regimes schulische Autonomie ermöglichen und kontrollieren sollten.<sup>61</sup> Zeitlich etwas verzögert fanden Konzepte des New Public Management auch in der Schweiz Eingang in die Neukonzeption von schlanker, stärker effizienzorientierter und damit der Globalisierung entsprechender öffentlicher Verwaltung.<sup>62</sup>

Gerade auch auf dem Hintergrund der kantonalen Sparmassnahmen während der 1980er- und 1990er-Jahre schien die Möglichkeit, die Verwaltung kostensparend umzustrukturieren, äusserst erfolgversprechend. Auf dem Hintergrund des 1984 erweiterten St. Galler Managementansatzes<sup>63</sup> wurde denn auch eine Trennung in strategische und operative Managementprobleme auf die Schule übertragen, wobei gefordert wurde, die beiden Steuerungsbereiche personell zu trennen.<sup>64</sup> Von wegweisender Bedeutung für den schulischen

58 Rutter et al. 1980; Cohen 1990.

59 Arnott 2000.

60 Rothen 2015.

61 Arnott 1993; Chitty 1997; Pierson 1998; Ozga 1995.

62 Dubs 1994; Buschor 1995; Thom/Ritz 2002.

63 Der St. Galler Managementansatz betont die Bedeutung einer umfassenden Betrachtungsweise, bei der Unternehmen die Wechselwirkungen erkennen und Strategien entwickeln, um langfristig erfolgreich und verantwortungsvoll zu agieren. Das Modell unterscheidet sechs zentrale Kategorien, die in zwei Hauptebenen aufgeteilt sind. Die erste Ebene setzt sich mit den Umweltsphären, Anspruchsgruppen und mit Interaktionsthemen auseinander, die zweite Ebene befasst sich mit der internen Organisation und vertieft die Kategorien Ordnungsmomente, Prozesse und Entwicklungsmodi. WCG Creating Empowerment s. t.

64 Schwegler 2008; Ritz/Hurni 2002.

Bereich war die Wahl Ernst Buschors zum Zürcher Regierungsrat, seine Übernahme der Erziehungsdirektion im Jahre 1995 und die in seine Amtszeit fallende Einführung der wirkungsorientierten Verwaltungsführung.<sup>65</sup> Zeitgleich mit der Übernahme neoliberaler Verwaltungstechniken – auch für den Schulbereich – ist ein international geführter Diskurs zur schulischen Qualitätsentwicklung durch Teilautonomisierung der Einzelschulen zu beobachten, an dem sich Vertreter der verschiedenen kantonalen Bildungsverwaltungen rege beteiligen. Schulische Qualität, gemessen an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sei von der Dezentralisierung der Entscheidungskompetenzen und der damit einhergehenden Vergrößerung der Schulautonomie abhängig, so die handlungsleitende Prämisse,<sup>66</sup> die sowohl im politischen als auch im wissenschaftlichen Kontext ohne Berücksichtigung des je unterschiedlichen institutionellen Zielkontextes repliziert wurde. Mitte der 1990er-Jahre diskutierten die Schweizer Delegierten in den OECD-Länderworkshops Rollen und Funktion von Schulleitungen sowie die Möglichkeiten, die sich mit einer gestärkten schulischen Autonomie ergaben.<sup>67</sup> Der Implementationsprozess einzelschulischer Leitungsstrukturen verlief in den einzelnen Kantonen heterogen. Während im Kanton Luzern die gesetzliche Verankerung von Schulleitungen im Rahmen des Projektes «Schulen mit Profil» im Jahre 2000 geschah,<sup>68</sup> zog der Kanton Fribourg erst 2013, nach bereits vollzogener Einführung der Schulleitungen, nach. Fest steht allerdings, dass bis 2013 alle Deutschschweizer Kantone ihre schulischen Milizstrukturen um eine professionelle Schulleitung ergänzt haben.<sup>69</sup> Diese Einführung oder Stärkung der Schulleitungen muss als Resultat einer diskursiven Verbindung ökonomisch-verwaltungswissenschaftlicher und pädagogischer Argumente gesehen werden. Die Lektüre des für die bildungspolitischen Entscheidungsprozesse in den Deutschschweizer Kantonen grundlegenden St. Galler Schulmodells verdeutlicht denn auch eine Vermischung von ökonomischer Rationalität mit pädagogischen Idealvorstellungen: Schulpädagogische Forschungsarbeiten seit den 1970er-Jahren werden mit ökonomischen Modellen in Beziehung gesetzt und in eine direktive Handlungsanleitung gegossen.<sup>70</sup> Bemerkenswert ist die Tatsache, dass weder die ökonomischen Vorteile der traditionellen Laienverwaltung noch die bereits vorhandene Autonomie der Schulgemeinde vertieft analysiert worden sind. Weder die hohen und verstetigten Mehrkos-

65 Hangartner 2013; Appius/Nägeli 2017.

66 Zum Beispiel OECD 1973.

67 Rolff 1995; Rhyn 1998; Oggenfuss 2000.

68 Appius/Nägeli 2017.

69 Rothen 2015.

70 Capaul/Seitz 2007.

ten, die die Einführung der Schulleitungen mit sich brachten, noch die neue Aufteilung von strategischen und normativen Verwaltungsbereichen genossen während des Reformprozesses nennenswerte kritische Reflexion.

Die an New Public Management angelehnten Reformprozesse führten neben einer Verschiebung der Akteurskonstellationen zu einer Neudefinition von Massnahmen zur Qualitätskontrolle. Die (theoretischen) Bestrebungen, die Schulverwaltung zu deregulieren und dabei den einzelnen Akteuren mehr Entscheidungsfreiraum einzuräumen, waren stets mit Forderungen nach Orientierung am Ergebnis oder am Output verbunden. So stellt die einschlägige Literatur zur Funktion von Evaluationen unter dem Paradigma der Output-Steuerung und des Qualitätsmanagements denn auch einen notwendigen «Zwang zur <Accountability>» aufgrund der scheinbar grösseren Freiheiten fest: Die «Schwester der Freiheit» sei die Verantwortung. Die Schulen sollen nunmehr zeigen, dass sie ihren staatlichen Auftrag erfüllen. Freiheit und Rechenschaftslegung sollen als Einheit gestaltet werden.<sup>71</sup>

Während die Primarschulgesetze der 1950er- und 1960er-Jahre des Kantons Bern angesichts drohender Kritik vonseiten der kantonalen Inspektoren und der lokalen Schulkommissionen die Selbstständigkeit der Lehrpersonen betonten, kam es 1993 mit dem neu geschaffenen Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte und der darin enthaltenen Möglichkeit, eine gehaltswirksame Leistungsbeurteilung einzuführen, zu einem ideologischen Bruch.<sup>72</sup> Mit der Einführung geleiteter Schulen fiel die Beurteilung der Lehrpersonen in den Zuständigkeitsbereich der Schulleitung, realisiert in Form von Mitarbeitergesprächen. Das Volksschulgesetz des Kantons Zürich von 2005 regelt die Beurteilung von Lehrpersonen durch die Schulleitung und sieht dafür eine jährliche Zielvereinbarung vor; die Mitarbeiterbeurteilung ist lohnwirksam.<sup>73</sup> Die heute in vielen Kantonen gängige Praxis, Lehrpersonen wie andere Kantonsangestellte zu behandeln und ihre Arbeit leistungsorientiert zu beurteilen, verdeutlicht den Wandel hin zu einer Output-Orientierung, umgesetzt über Zielformulierungen und deren Überprüfung.

Neben den Lehrpersonen und den Schulleitungen unterliegen auch lokale und kantonale Behörden einem ergebnisorientierten Reporting. Seit 2009 haben die meisten der deutschsprachigen Kantone Mechanismen zur externen Schulevaluation eingeführt, wobei sich Durchführung und Design der Erhebungen zwischen den Kantonen massiv unterscheiden.<sup>74</sup> Die revidierte Bundesverfassung von 2006 wird dahingehend interpretiert, dass Bund und

71 Böttcher 2005, S. 39 f.

72 Kanton Bern 1951; Kanton Bern 1993.

73 Kanton Zürich s. t.; Kanton Zürich 2005.

74 ARGEV s. t.; Skedsmo/Huber 2016.

Kantone gemeinsam das gesamte Bildungssystem regelmässig und systematisch beobachten und dazu alle vier Jahre gezielt Informationen in Form eines Bildungsberichts aufbereiten.<sup>75</sup> In Ergänzung dazu werden von einzelnen Kantonen oder im Bildungsraum Nordwestschweiz eigenständige Reportings oder Monitorings zum Bildungswesen erarbeitet und publiziert.<sup>76</sup> Neben der nationalen Überprüfung der Grundkompetenzen (siehe oben) haben sich stufenspezifische private und kantonale Instrumente zur Generierung von objektiviertem Wissen bezüglich der Leistung der Schülerinnen und Schüler etabliert. Für Lernende im 8. Schuljahr wird mit dem «Stellwerk» ein Test in den fünf Fachbereichen Mathematik, Deutsch, Natur und Technik, Englisch und Französisch angeboten, der zur individuellen Analyse des Leistungsstandes dienen soll und gerade bei der Lehrstellensuche als objektiviertes Messinstrument zur Einschätzung zukünftiger Lehrlinge verwendet wird.<sup>77</sup> Seit 2013 werden im Bildungsraum Nordwestschweiz zum Ende des 3. Schuljahres die Leistungen der Schülerinnen und Schüler über ein standardisiertes Testverfahren erfasst, seit dem Schuljahr 2016/2017 wird das Erreichen der Bildungsstandards Ende des 6. Schuljahres, Mitte des 2. Sekundarschuljahres und zum Ende der 3. Sekundarstufe flächendeckend in allen Schulen der vier Kantone überprüft. Ziel der sogenannten Checks ist die Standortbestimmung zur Leistungsfähigkeit des einzelnen Kindes und die Kontrolle des Lernfortschritts.<sup>78</sup> Zur Unterstützung von Lehrpersonen und als Übungsgrundlage für die Lernenden wurden in den letzten Jahren die sogenannten Mindsteps entwickelt.<sup>79</sup> Wie sich beim Gebrauch der kompetenzorientierten Aufgabensammlung ein «teaching to the test» verhindern lässt, bleibt abzuwarten. Die neuen Instrumente zur Objektivierung schulischer Effektivität, wie sie mit dem Bildungsbericht, den externen Schulevaluationen, den unterschiedlichen Instrumenten zur individuellen Messung der Leistung der Schülerinnen und Schüler oder im Rahmen von Mitarbeiterbeurteilungen angewendet werden, verdeutlichen eine Orientierung der Bildungssteuerungslogik an messbaren Parametern. Vorbereitet wurde diese Ausrichtung zum einen durch die internationalen Organisationen und deren international vergleichbare Indikatoren für die Performanz nationaler Bildungssysteme, zum anderen aber auch durch die verwaltungsnahen Bildungsforschungsinstitutionen und deren Beratungs- und Interpretationsangebot.

75 SKBF s. t.; Bundesrat 1999.

76 Zum Beispiel Ender et al. 2017.

77 Stellwerk s. t.; Imlig/Ender 2016.

78 Bildungsraum Nordwestschweiz 2012; Imlig/Ender 2016.

79 Bildungsraum Nordwestschweiz s. t.

## 4 Neuausrichtung von Verwaltung und Steuerung des Bildungssystems

Infolge der zunehmenden Präsenz internationaler Organisationen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts musste die Schweiz neue bildungspolitische Kapazitäten schaffen. Es entstanden neue Akteure oder bereits bestehende übernahmen neue Funktionen, so kann etwa das Erstarken der EDK mitunter in diesem Zusammenhang verortet werden. Gleichzeitig wurden – massgeblich katalysiert durch internationale Organisationen – wissenschaftliche Erkenntnisse als Motor jeglicher gesellschaftlicher Entwicklung hochstilisiert, sodass geradezu ein Boom der Bildungssteuerung einsetzte. Sie wurde im Rahmen von kantonalen Bildungsplanungsstellen institutionalisiert und wissenschaftlich fundiert. Seit den 1980er-Jahren soll Bildungssteuerung nicht nur auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren, sondern auch rentabel sein: Investitionen in Bildung werden an ihrem Output gemessen. Ökonomische Grundsätze haben sich mit pädagogischen Vorstellungen von guter Schule vermischt und in der Verwaltung und Steuerung des Bildungssystems einen festen Platz eingenommen.

Insgesamt ist die Komplexität der Bildungssteuerung in den letzten gut sechzig Jahren gestiegen: Zum einen sind mehr Akteure auf verschiedenen Ebenen beteiligt, so etwa internationale Organisationen oder kantonale Bildungsplanungsstellen. Zum anderen nutzen diese Akteure unterschiedliche Steuerungsinstrumente und adaptieren auch fachfremde Logiken.

Im Zuge dieser Prozesse öffneten sich vier wesentliche Spannungsfelder, welche die Steuerung und Verwaltung des Bildungswesens in den nächsten Jahren und Jahrzehnten wesentlich prägen werden:<sup>80</sup> Erstens stehen die beschriebenen Internationalisierungs- und Harmonisierungsbestrebungen quer zu einer ausgeprägt föderalen bildungspolitischen Organisation. Ersichtlich wird dies unter anderem an den kantonalen Blockaden gegenüber dem HarmoS-Konkordat und damit einer in ihre Schranken verwiesenen EDK, der dieses Spannungsfeld inhärent eingeschrieben ist.

Zweitens lässt sich eine Professionalisierung der Verwaltungsarbeit feststellen, die einen entsprechenden Ausbau der kantonalen Verwaltungsstellen mit sich bringt. Dies geht einher mit der Etablierung professioneller Schulleitungen sowie einem hohen Vertrauen in die Messbarkeit von schulischer Performanz. Der Prozess weist gleichsam Tendenzen zu einer Bürokratisierung oder Verstaatlichung auf. Das Schweizer Milizsystem, das nach dem Prinzip der öffentlichen Kontrolle funktioniert, sieht sich dabei aufgrund der gewach-

80 Vgl. insbesondere Künzli/Weber 2017.

senen Verwaltung sowie der neuen Accountability-Bestrebungen zunehmend durch, wie auch Moritz Rosenmund und Karl Weber zeigen, ein «bürokratisch-hierarchisches» Prinzip herausfordert.<sup>81</sup>

Drittens offenbaren die beschriebenen Prozesse eine Neudefinition des Verhältnisses zwischen Autonomie und Kontrolle. Der durchschlagende Erfolg des bürokratisierenden Accountability-Regimes hat auf allen politischen Ebenen – Bund, Kantone, Gemeinde – zentralisierende Kontrolleffekte. Gleichzeitig wird mit der Orientierung an wirtschaftlichen Idealen eine Autonomie der einzelnen Schulen und deren professionelle Verwaltung angestrebt. Evident wird dieses Paradoxon in ethnografischen Studien zum Kanton Bern, die zeigen, dass die angestrebte Deregulierung lokaler Schulverwaltung eher einer delegierten Verantwortung für die Durchsetzung kantonaler Vorgaben gleichkommt, während demokratische Kontrollprozesse zunehmend weniger bedeutungsvoll sind.<sup>82</sup>

Entsprechend öffnet sich viertens ein Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Expertise und Demokratie. So fordert die Kultur der Performanz einerseits eine «Politisierung der Wissenschaft» und andererseits eine «Entpolitisierung der Politik».<sup>83</sup> Wissenschaftliche Expertise und die Semantik ihrer Unentbehrlichkeit angesichts der zunehmenden Komplexität sind – wie dies auch das einleitende Zitat aus der «Neuen Zürcher Zeitung» zeigt – Gegenstand zunehmender Kritik. Der Titel «Ohne Politik keine Volksschule» verdeutlicht die Skepsis gegenüber expertokratisch gesteuerten Schulen. Die politische Öffentlichkeit, so die Kritik, hat kaum kontrollierende Funktionen mehr aufgrund der neu entstandenen professionellen, wissenschaftlich legitimierten Expertise.<sup>84</sup>

In allen Spannungsfeldern steht die Legitimität der an Bildungssteuerung beteiligten Akteure zur Debatte. Diese Legitimitätsfragen zu klären und die Rolle einzelner Akteure (erneut) zu definieren, sind in Zukunft wesentliche Herausforderungen der schweizerischen Bildungspolitik.

## Quellen

Arbeitsgruppe Perspektivstudien: Entwicklungsperspektiven der schweizerischen Volkswirtschaft bis zum Jahre 2000. St. Gallen: s. n., 1971.

ARGEV (Arbeitsgemeinschaft Externe Evaluation von Schulen): Externe Schulevaluation. Überblick über die Situation in den deutsch- und mehrsprachigen

81 Rosenmund/Weber 2017, S. 33.

82 Hangartner/Svanton 2013.

83 Rosenmund/Weber 2017; Tröhler 2018.

84 Bernet 2017; zur Technokratiekritik Sartori 1997.

- Kantone sowie im Fürstentum Liechtenstein, s. t., [www.argev.ch/situation-in-den-kantonen](http://www.argev.ch/situation-in-den-kantonen) (28. 4. 2017).
- Becker, Hellmut: *Bildungsforschung und Bildungsplanung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- Bereday, George Z. F.; Lauwerys, Joseph A: Editors' introduction. In: *The World Yearbook of Education 1967*. Educational Planning, S. xiii f.
- Bildungsraum Nordwestschweiz: *Checks und Aufgabensammlung im Bildungsraum Nordwestschweiz: Portrait 2012*, [www.bildungsraum-nw.ch/medien/dokumente-pdf/checks](http://www.bildungsraum-nw.ch/medien/dokumente-pdf/checks) (28. 4. 2017).
- Bildungsraum Nordwestschweiz: *Checks und Mindsteps*, [www.bildungsraum-nw.ch/schwerpunkte/volksschule/checks\\_mindsteps](http://www.bildungsraum-nw.ch/schwerpunkte/volksschule/checks_mindsteps) (4. 10. 2022).
- Bundesrat: *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. 4. 1999 (Stand 1. 1. 2018)*, [www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html#a61](http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html#a61) (13. 2. 2018).
- EDK: *Schweiz I. OECD Länderexamen Bildungspolitik*. Bern: EDK, 1989.
- EDK: *Internationale Zusammenarbeit der Kantone im Bereich der Bildung und der Kultur. Von der EDK erarbeitetes Strategiekonzept*, 3. Mai 2002, [www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/rel\\_intern\\_conc\\_strat\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/rel_intern_conc_strat_d.pdf) (28. 4. 2017).
- Ender, Susanne; Moser, Urs; Imlig, Flavian; Müller, Stefan: *Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, 2017, [https://www.bildungsraum-nw.ch/bildungsraum\\_nordwestschweiz/bildungsbericht\\_nordwestschweiz](https://www.bildungsraum-nw.ch/bildungsraum_nordwestschweiz/bildungsbericht_nordwestschweiz) (13. 2. 2018).
- Regierungsrat des Kantons Zürich: *Geschäftsbericht des Regierungsrats 1968*. Staatsarchiv des Kantons Zürich STAZ, STAZ III Aah 1, 107, LS
- Europarat: *Resolution on Planning and Investment in Education (No. 2)*, 1964, [www.coe.int/t/dg4/education/Standing\\_Conferences/w.4thSession\\_london1964.asp#P42\\_3232](http://www.coe.int/t/dg4/education/Standing_Conferences/w.4thSession_london1964.asp#P42_3232) (26. 9. 2014).
- Kanton Bern: *Primarschulgesetz des Kantons Bern*. Bern: Stämpfli, 1951.
- Kanton Bern: *Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte des Kantons Bern*. Bern: Stämpfli, 1993.
- Kanton Zürich: *Volksschulgesetz (VSG)*, 7. Februar 2005, [www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_r.nsf/o/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/\\$-file/412.100\\_7.2.05\\_65.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/o/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/$-file/412.100_7.2.05_65.pdf) (28. 4. 2017).
- o. A.: *Abteilungübergreifende Versuche an der Oberstufe*. In: *Schweizer Schule*, 66, 24 (1979), S. 883–887.
- OECD: *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education (Washington 16th–20th October 1961)*. Paris: OECD, 1962.
- OECD/CERI: *Case studies of educational innovation*. Paris: OECD, 1973.
- OEEC: *Forecasting Manpower Needs in the Age of Science*. Paris: OEEC, 1960.
- Oggenfuss, Felix: *Schweiz: Zentrale Steuerung im föderalistischen System*. In: *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren et al. (Hg.): Die Vielfalt orchestrieren. Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei grösserer Selbständigkeit der Einzelschulen. Beiträge des OECD/CERI-*

- Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Rheinfelden (Schweiz) vom 18.–22. Oktober 1999. Innsbruck: Studien-Verlag, 2000, S. 80–92.
- King, Alexander: *Let the Cat Turn Round. One Man's Traverse of the Twentieth Century*. London: CPTM, 2006.
- Rhyn, Heinz: Schulaufsicht und Schulleitung in der deutschsprachigen Schweiz. Länderbericht für das OECD/CERI-Seminar in Innsbruck. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten et al. (Hg.): *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft*. Innsbruck: Studien-Verlag, 1998, S. 163–187.
- SKBF: Bildungsmonitoring, s. t., [www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsmonitoring/](http://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsmonitoring/) (25. 9. 2025).
- Stellwerk: *Weichen Stellen für die Zukunft*, s. t., [www.stellwerk-check.ch](http://www.stellwerk-check.ch) (28. 4. 2017).
- Widmaier, Hans Peter: *Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik*. Stuttgart: Klett, 1966.

## Literatur

- Appius, Stephanie; Nägeli, Amanda: *Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Wiesbaden: Springer VS, 2017.
- Arnott, Margaret: *Thatcherism in Scotland: An Exploration of Educational Reform*. In: Smyth, J. (Hg.): *Critical Perspectives on Educational Leadership*. London: Falmer, 1993.
- Arnott, Margeret A.; Raab, Charles D.: *The Governance of Schooling: Comparative Studies of Devolved Management*. London: Routledge Falmer, 2000.
- Badertscher, Hans (Hg.): *Die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997. Entstehung, Geschichte, Wirkung*. Bern: Haupt, 1997.
- Becker, Rolf; Zangger, Christoph: *Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65, 3 (2013), S. 423–449.
- Bernet, Brigitte; Gugerli David: *Sputniks Resonanzen. Der Aufstieg der Humankapitaltheorie im Kalten Krieg – eine Argumentationsskizze*. In: *Historische Anthropologie* 19, 3 (2011), S. 433–446.
- Bernet, Walter: *Expertokratie und Öffentlichkeit. Kommentar*. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 10. 1. 2017, S. 12, [www.nzz.ch/meinung/expertokratie-und-oeffentlichkeit-ohne-politik-keine-volksschule-ld.138863](http://www.nzz.ch/meinung/expertokratie-und-oeffentlichkeit-ohne-politik-keine-volksschule-ld.138863) (25. 4. 2017).
- Bieber, Tonia; Martens, Kerstin: *The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US*. In: *European Journal of Education*, 46 (2011), S. 101–116.

- Bosche, Anne: Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer in der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre). Bern: hep, 2013.
- Bosche, Anne; Lehmann, Lukas: Governance und die Suche nach Regelungsmechanismen. Methodische Implikationen eines Forschungsansatzes. In: Maag Merki, Katharina; Langer, Roman; Altrichter, Herbert (Hg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 237–257.
- Böttcher, Wolfgang: Bildungsstandards und Evaluation im Paradigma der Outputsteuerung. In: Böttcher, Wolfgang; Holtappels, Heinz Günter; Brohm, Michaela (Hg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim: Juventa, 2007, S. 39–49.
- Bürgi, Regula: Bypassing federal education policies: the OECD and the case of Switzerland. In: International Journal for the Historiography of Education, 2, 1 (2012), S. 24–35.
- Bürgi, Regula: Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise. Opladen: Barbara Budrich, 2017.
- Capaul, Roman; Seitz, Hans: Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern: Haupt, 2007.
- Chitty, Clyde: Privatisation and Marketisation. In: Oxford Review of Education, 23, 1 (1997), S. 45–62.
- Cohen, David K.: A Revolution in One Classroom: The Case of Mrs. Oublier. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 12, 3 (1990), S. 311–329.
- Criblez, Lucien: Bildungsexpansion durch Differenzierung des Bildungssystems – am Beispiel der Sekundarstufe II. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23, 1 (2001), S. 95–118.
- Criblez, Lucien: Bildungsföderalismus und Schulkoordination: konfligierende Prinzipien der Schulpolitik in der Schweiz. In: Casale, Rita; Horlacher, Rebekka (Hg.): Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag. Weinheim, Basel: Beltz, 2007a, S. 262–276.
- Criblez, Lucien: Die Neukonstituierung der Bildungsforschung in der Schweiz Ende der 1960er und anfangs der 1970er Jahre – und deren Konsequenzen. In: Crotti, Claudia; Gonon, Philipp; Herzog, Walter (Hg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Bern: Haupt, 2007b, S. 205–227.
- Criblez, Lucien: Die neue Verfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens. In: Criblez, Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt, 2008, S. 277–299.
- Criblez, Lucien: Bundesstaatliche Förderung und föderalistische Verantwortung. Zur Neuregelung der Stipendienpolitik in den 1960er- und 1970er- Jahren. In: Criblez, Lucien; Rothen, Christina; Ruoss, Thomas (Hg.): Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich: Chronos, 2016, S. 247–269.

- Dadkhah, Kamran: *The Evolution of Macroeconomic Theory and Policy*, Berlin, Heidelberg: Springer, 2009.
- Degen, Bernard: Dienstleistungssektor. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*, Version vom 14. 8. 2007, [www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D14035.php](http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D14035.php) (3. 3. 2017).
- De Vincenti, Andrea; Grube; Norbert; Rosenmund, Moritz: Öffentliche Schulaufsicht zwischen pastoraler Verantwortung, Laienmitwirkung und rationalisierter Expertise. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 17. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011, S. 110–125.
- Droux, Joëlle; Hofstetter, Rita: Going International: the History of Education Stepping Beyond Borders. In: *Paedagogica Historica*, 50 (2014), S. 1–9.
- Dubs, Rolf: *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: SKV, 1994.
- Dyttrich, Bettina: Der Umbuch kam auf leisen Sohlen. In: *WoZ Die Wochenzeitung*, 28. 1. 2016, [www.woz.ch/-6772](http://www.woz.ch/-6772) (25. 4. 2017).
- Gees, Thomas: *Die Schweiz im Europäisierungsprozess: wirtschafts- und gesellschaftspolitische Konzepte am Beispiel der Arbeitsmigrations-, Agrar- und Wissenschaftspolitik, 1947–1974* (Schweizer Beiträge zur internationalen Geschichte). Zürich: Chronos, 2006.
- Geiss, Michael: Sanfter Etatismus. Weiterbildungspolitik in der Schweiz. In: Criblez, Lucien; Rothen, Christina; Ruoss, Thomas (Hg.): *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende*. Zürich: Chronos, 2016, S. 219–246.
- Gonon, Philipp: *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*. Bern etc.: Lang, 1998.
- Gretler, Armin: Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen: von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 1 (2000), S. 111–144.
- Gugerli, David; Bernet, Brigitt: Sputniks Resonanzen. Der Aufstieg der Humankapitaltheorie im Kalten Krieg – eine Argumentationsskizze. In: *Historische Anthropologie*, 19, 3 (2011), S. 433–446.
- Halbeisen, Patrick; Müller, Margrit; Veyrassat, Béatrice: *Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. Basel: Schwabe, 2012.
- Hangartner, Judith; Svanton, Carla: From autonomy to quality management: NPM impacts on school governance in Switzerland. In: *Journal of Educational Administration and History*, 45, 4 (2013), S. 354–69.
- Heinzer, Markus: *Schulsteuerung in der Gemeinde. Wie politische Kommissionen Schule führen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2017.
- Hof, Barbara E.: Modelle: Ein implizites Vermächtnis der deutschen kybernetischen Pädagogik. In: *IJHE Bildungsgeschichte*, 6, 1 (2016), S. 75–90.

- Hoyle, Eric; Wallace, Mike: *Educational Leadership. Ambiguity, Professionals and Managerialism*. London: Sage, 2005.
- Imlig, Flavian; Ender, Susanne: Daten ohne Grenzen. Ein kritischer Blick auf standardisierte Leistungsmessungen in der Schweiz. Präsentation an der SGBF 2016, <https://prezi.com/uqjcfinolun/2016-06-daten-ohne-grenzen> (28. 4. 2017).
- Jones, Philipp W.; Coleman, David: *The United Nations and Education. Multilateralism, Development and Globalization*. New York: Routledge Falmer, 2005.
- Kim, Myung-Shin: *Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1994.
- Künzli, Rudolf; Weber, Karl: Kontexte der Bildungsgovernance in der Schweiz. In: Gonon, Philipp; Hügli, Anton; Künzli, Rudolf; Maag Merki, Katharina; Rosenmund, Moritz; Weber, Karl (Hg.): *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus. Sechs Fallstudien*. Bern: hep, 2016, S. 127–138.
- Kussau, Jürgen; Oertel, Lutz: Bildungsexpansion, Reform der Sekundarstufe I und Pädagogische Arbeitsstellen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 1 (2001). S. 137–164.
- Laak, Dirk van: Planung, Planbarkeit und Planungseuphorie, Docupedia-Zeitgeschichte, 16. 2. 2010, <http://docupedia.de/zg/Planung> (1. 5. 2017).
- Lawn, Martin: The Internationalization of Education and Data: Exhibitions, Tests, Standards and Associations. In: Lawn, Martin (Hg.): *The Rise of Data in Education Systems. Collection, Visualization and Uses*. Oxford: Symposium Books, 2013, S. 11–25.
- Lehmann, Lukas: Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit: Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: hep, 2013.
- Luisoni, Pierre: La CDIP et les relations internationales. In: Badertscher, Hans (Hg.): *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897–1997. Entstehung Geschichte Wirkung*. Bern: Haupt, 1997, S. 131–136.
- Manz, Karin: «Schulkoordination ja – aber nicht so!». Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960–1985). Bern: hep, 2010.
- Martens, Kerstin; Wolf, Klaus Dieter: PISA als Trojanisches Pferd: Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der OECD. In: Botzem, Sebasitan; Hofmann, Jeanette; Quack, Sigrid; Schuppert, Gunnar Folke; Strassheim, Holger (Hg.): *Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel*. Baden-Baden: Nomos, 2009, S. 357–376.
- Milosz Zielinski, Aleksander: Internationalisierung der Bildungspolitik. In: *vpod bildungspolitik*, Nr. 176, Mai 2012, S. 9–11.
- Oggenfuss, Felix: Der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS). Der Beitrag der Bildungsplanung Zentralschweiz zur Bildungsforschung: Ausweitung der Forschungsaktivitäten in klar begrenztem Rahmen. In: Bain, Daniel (Hg.): *Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz, 1960–2000*. Neuenburg: IRDP, 2001, S. 53–60.

- Osterwalder, Fritz; Weber, Karl: Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 26, 1 (2004), S. 11–32.
- Osterwalder, Fritz: Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie. Bern: Haupt, 2011.
- Ozga, Jenny: Deskillling a Profession: Professionalism, Deprofessionalism and the New Managerialism. In: Busher, Hugh; Saran, Rene (Hg.): Managing Teachers as Professionals in Schools. London: Page, 1995.
- Pierson, Chris: The New Governance of Education: the Conservatives and Education 1988–1997. In: Oxford Review of Education, 24, 1 (1998), S. 131–143.
- Raadschelders, Jos C. N. (Hg.): Handbook of Administrative History. New Brunswick: Transaction Publishers, 2012.
- Raphael, Lutz: Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodologische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft, 22 (1996), S. 165–193.
- Resnik, Julia: International Organizations, the «Education-Economic Growth» Black Box, and the Development of World Education Culture. In: Comparative Education Review, 50, 2 (2006), S. 173–195.
- Rinne, Risto; Kallo, Johanna; Hokka, Sanna: Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. In: European Educational Research Journal, 3, 2 (2004), S. 454–485.
- Ritz, Adrian; Hurni, Rahel: Wirkungsorientierte Führungsstrukturen zur Umsetzung von New Public Management an Schulen. In: Thom, Norbert; Ritz, Adrian; Steiner, Reto (Hg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern: Haupt, 2002, S. 291–316.
- Rohstock, Anne: Le développement d'une recherche scientifique en education. Une idée internationale et son appropriation locale au moment de la Guerre froide. In: Laot, Françoise F.; Rogers, Rebecca (Hg.): Les Sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre, Rennes: PUR, 2015, S. 25–43.
- Rolff, Hans-Günter: Schule als lernende Organisation. OECD/CERI-Seminar 1993. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.): Innovationen im Bildungswesen als übergeordnete Aufgabe. Bonn-Buschdorf: Köllen, 1995, S. 163–183.
- Rosenmund, Moritz; Weber, Karl: Die obligatorische Schule: Res publica im Visier des Scientific Management. In: Gonon, Philipp et al. (Hg.): Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus: Sechs Fallstudien. Bern: hep, 2016, S. 25–35.
- Rothen, Christina: Selbstständige Lehrer, lokale Behörden, kantonale Inspektoren. Verwaltung, Aufsicht und Steuerung der Primarschule im Kanton Bern, 1832–2008. Zürich: Chronos, 2015.

- Rutter, Michael; Mughan, Barbara; Mortimer, Peter; Ouston, Janet: Fünfzehntausend Studien. Schule und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz, 1980.
- Sartori, Giovanni: Demokratietheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006.
- Schwegler, Regina: Moralisches Handeln von Unternehmen: eine Weiterentwicklung des neuen St. Galler Management-Modells und der Ökonomischen Ethik. Wiesbaden: Gabler, 2008.
- Skedsmo, Guri; Huber, Stephan: Different Approaches to External Evaluation in the German-Speaking Cantons in Switzerland. Controlling and/or School Development? Unveröffentlichtes Manuskript, 2016.
- Thom, Norbert; Ritz, Adrian; Steiner, Reto: Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern: Haupt, 2002.
- Tröhler, Daniel: Verwaltung und Aufsicht der Zürcher Volksschule. In: Tröhler, Daniel; Hardegger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2008, S. 55–68.
- Tröhler, Daniel: Standardisierung nationaler Bildungspolitiken: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD. In: International Journal for the Historiography of Education, 3, 1 (2013), S. 60–77.
- Tröhler, Daniel: Killing Two Birds with One Stone: Globalizing Switzerland by Harmonizing the Cantonal Systems of Education in the Aftermath of PISA. In: Hultqvist, Elisabeth; Lindblad, Sverker; Popkewitz, Thomas S. (Hg.): Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance. Wiesbaden: Springer, 2018, S. 113–129.
- Waldkirch, Christina von: Das Amt für Bildungsforschung des Kantons Bern. Aufstieg und Fall? In: Bain, Daniel (Hg.): Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz, 1960–2000. Neuenburg: IRDP, 2001, S. 219–228.
- WCG Creating Empowerment: Glossar: St. Galler Management-Modell (2002), [www.wcg.de/glossar/st-galler-management-modell/#:~:text=erfolgreich%20zu%20sein.-,Das%20St.,erfolgreich%20und%20verantwortungsvoll%20zu%20agieren](http://www.wcg.de/glossar/st-galler-management-modell/#:~:text=erfolgreich%20zu%20sein.-,Das%20St.,erfolgreich%20und%20verantwortungsvoll%20zu%20agieren) (26. 1. 2025).
- Weymann, Alexander; Martens, Kerstin: Bildungspolitik durch internationale Organisationen. Entwicklung, Strategien und Bedeutung der OECD. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 30 (2005), S. 68–86.

# Schweizer Mittelschulen und Hochschulen im Kontext gesellschaftlicher Dynamisierungen seit 1950

LUCIEN CRIBLEZ, BARBARA HOF

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wurden die nachobligatorische Allgemeinbildung und die tertiäre Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen grundlegend reformiert. Das schweizerische Bildungssystem war zuvor klar pyramidal aufgebaut: Die Volksschule bildete den breiten Sockel, Gymnasium und Universität galten als schmale Spitze.<sup>1</sup> Nur zwei bis drei Prozent einer Kohorte absolvierten in der Mitte des 20. Jahrhunderts diesen Bildungsweg, der als höhere Bildung bezeichnet wurde. Mädchen und Frauen, Jugendliche und junge Erwachsene aus ländlichen Regionen und aus der katholischen Bevölkerung sowie aus bildungsfernen Familien waren untervertreten.<sup>2</sup> Gymnasien waren damals als allgemeinbildende Mittelschulen konzipiert. Zwischen ihnen und der Berufsbildung gab es kaum Durchlässigkeit; wer ein Maturitätszeugnis erworben hatte, besuchte in aller Regel anschliessend eine Universität. Eindeutiges Ziel des Gymnasiums war deshalb das Erlangen der Hochschulreife. Das Langgymnasium von sechs, sieben oder acht Jahren Dauer im Anschluss an die Primarschule war die Regel, der Besuch des Kurzgymnasiums im Anschluss an die Sekundar- beziehungsweise Bezirksschule (der sogenannte gebrochene Bildungsweg) war eher die Ausnahme. Die neuhumanistische Konzeption des Gymnasiums war nach der Maturitätsreform von 1925 die quantitativ bedeutendste Ausbildungskonzeption geblieben (Maturitätstyp A: Latein und Griechisch, Typ B: Latein und eine moderne Fremdsprache). Das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium (Typ C) war zwar schon eidgenössisch anerkannt, für das Medizinstudium musste aber zwingend Latein nachgearbeitet werden. Daneben existierten kantonal geregelte Mittelschulen

- 1 Eine systematische Aufarbeitung der Geschichte der höheren Bildung in der Schweiz seit 1950 fehlt bislang. Wichtige Hinweise zur jüngeren Geschichte des Gymnasiums geben Criblez 2001, 2002; Egger 1978; Meylan 1998; Meylan/Ritter 1985; zu den neuesten Entwicklungen Eberle/Brüggenbrock 2013; Hinweise zur jüngeren Geschichte von Hochschul- und Forschungspolitik geben Benninghoff/Leresche 2003; Bundesblatt 2009, S. 4561–4563; Ehrenzeller 2018; Herren 2008; Leder 2022; Leresche/Larédo/Weber 2009; Müller 2012; Pasternack/Maue 2016; SWIR 2014.
- 2 Siehe den Beitrag von Philipp Eigenmann und Tamara Deluigi in diesem Band.

(insbesondere Handelsmittelschulen, höhere Töchterschulen und pädagogische Mittelschulseminare). Deren Abschlüsse waren aber nur fallweise und je Universität unterschiedlich als Zulassungsausweis anerkannt.

Im Hochschulbereich zählte die Schweiz Mitte des 20. Jahrhunderts acht kantonale Universitäten und die vom Bund getragene Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (ETHZ). Sieben der kantonalen Hochschulen waren Volluniversitäten, also Universitäten mit einem umfangreichen Studienangebot, organisiert in weitgehend autonomen Fakultäten;<sup>3</sup> die damalige Handelshochschule St. Gallen war auf Wirtschaftswissenschaften und Recht spezialisiert. Im Vergleich zu heute waren die Universitäten überschaubar: Sie hatten ihre Organisation und ihre Studienprogramme nach der Aufbauphase im 19. Jahrhundert differenziert und waren sowohl im Hinblick auf Anzahl Studierende und Professuren als auch infrastrukturell gewachsen. Aber die Erinnerung an die Erfahrungen der 1930er-Jahre, als im Zuge der Weltwirtschaftskrise ein Studium kaum Schutz vor Arbeitslosigkeit bot, führte in der Nachkriegszeit zu einer Zurückhaltung gegenüber einem weiteren Ausbau.

Trotz der kritischen Grundstimmung entstand nach 1950 in der Schweiz eine Reformdynamik, die zwar auch aus dem Wissenschaftsbetrieb, massgeblich aber von aussen, von Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft angetrieben wurde. Das Wirtschaftswachstum – der französische Wirtschaftshistoriker Jean Fourastié bezeichnet die Zeit zwischen 1946 und 1975 als die «trente glorieuses»<sup>4</sup> – und die sich wandelnde Wirtschaftsstruktur, der rasch steigende Qualifikationsbedarf durch die «Intellektualisierung der Berufe»,<sup>5</sup> die steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern auf allen Bildungsstufen infolge demografischer Veränderungen<sup>6</sup> und dann immer deutlicher auch die neuen Ziele der Verbesserung der Chancengerechtigkeit und des Abbaus von Bildungsbenachteiligungen führten zu einem Aus- und Umbau der Mittel- und Hochschulen. Die bisherige Konzeption mit weitreichenden Investitionen vor allem in die Grundbildung (Volksschule) und einer schmalen Spitze, die als Elitebildung stark (sozial)selektiv ausgerichtet war, wurde in mehreren Schritten reformiert: Laufbahnwege wurden vielfältiger und flexibler, unter anderem durch die Etablierung von Erwachsenenmatur und Nachholbildung sowie eine Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Allgemeinbildung. Das Bildungsniveau stieg massgeblich an: Immer mehr Personen

3 Siehe den Beitrag von Lucien Criblez in diesem Band.

4 Fourastié 1979.

5 Sommerhalder 1970, S. 19; gemeint waren damit die in vielen Berufen steigenden kognitiven Anforderungen, verursacht einerseits durch den technologieinduzierten Wandel nach dem Zweiten Weltkrieg, andererseits durch die quantitative Verschiebung von Arbeitsplätzen in den Dienstleistungssektor (Bell 1973/1975).

6 Lorenzetti 2012.

erwarben einen Abschluss der Sekundarstufe II und anschliessend einen Hochschulabschluss. Diese Veränderungen kulminierten zuerst während der sogenannten Bildungsexpansion zwischen den späten 1950er- und den frühen 1970er-Jahren und dann noch einmal in den 1990er- und 2000er-Jahren.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Expansion und allmähliche Neuformulierung der höheren Bildung während dieser zwei Phasen. Er zeigt die Institutionalisierungs- und Systemdifferenzierungsprozesse auf, berücksichtigt aber auch deren Konsequenzen für Wissenschaft und Forschung. Denn verbunden mit dem Wandel der höheren Bildung nahm die Bedeutung der Wissenschaft generell sowie die Nachfrage nach akademischer Qualifikation und wissenschaftliche Expertise (unter anderem als Politikberatung) im Speziellen zu. Dies führte zu einer höheren Nachfrage nach höherer Bildung seit 1950 und prägte den Differenzierungsprozess im Hochschulbereich seit der Jahrtausendwende wesentlich.

## 1 Öffnung und Wandel der höheren Bildung

Etwa in der Mitte der 1950er-Jahre setzte in der Schweiz eine Diskussion über die Restrukturierung von Mittelschulen und Universitäten ein. Die anschließende Zeit bis zur Wirtschaftsdepression in der Mitte der 1970er-Jahre wird generell als Bildungsexpansionsphase bezeichnet. Sie gründete insbesondere in der guten Konjunkturlage,<sup>7</sup> verbunden mit einer Veränderung des Qualifikationsbedarfs sowie einer Verlagerung von Arbeitsplätzen in den dritten Beschäftigungssektor.<sup>8</sup> Jedoch spitzte sich vor allem in den 1960er-Jahren unter Bedingungen der Vollbeschäftigung der Fachkräftemangel zu, trotz steigender Geburtenrate und Immigration. Dieser Trend weitete sich vom anfänglichen Mangel an naturwissenschaftlich-technischem Personal aus auf weitere Bereiche.<sup>9</sup> Stimmen aus der Wirtschaft und Politik forderten deshalb den Ausbau des tertiären Bildungswesens; dies nicht zuletzt, weil internationale Vergleichsdaten zeigten, dass die Schweiz hier gegenüber anderen Ländern in den Rückstand geraten war. So wurde nun beispielsweise auch für das mittlere Kader eine wissenschaftliche Qualifikation als erstrebenswert angesehen. Dies zeigte sich unter anderem beim Vorort des Schweizerischen Handels- und Industrie-Vereins (heute: Economiesuisse), der als privater Akteur forderte, dass die Zahl der in der Industrie tätigen Akademikerinnen und

7 Müller/Woitek 2012.

8 Gonon/Hägi 2019; vgl. auch den Beitrag von Karin Büchel, Michael Geiss und Lea Hägi in diesem Band.

9 Neue Helvetische Gesellschaft 1961; Ostertag 1960.

Akademiker massgeblich steigen müsse.<sup>10</sup> Diese zunächst wirtschaftspolitisch motivierte Forderung wurde mit gesellschaftspolitischen Forderungen nach mehr Chancengleichheit und stärkerer Bildungsbeteiligung von benachteiligten Gruppen ergänzt. In der Bildungspolitik setzte das Umdenken hin zur Öffnung der höheren Bildung spätestens mit dem Bericht des 1956 durch den Bundesrat eingesetzten Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses ein.<sup>11</sup> Seine Kernbotschaft lautete, dass der zunehmende Bedarf an gut qualifizierten Nachwuchskräften nur durch die Förderung neuer Begabungspotenziale zu decken sei. Universität und Gymnasium wurden nun zu bildungspolitischen Schwerpunkten.

### ***Expansion und Typendifferenzierung im Mittelschulbereich***

Zwar expandierte auch die duale Berufsbildung nach der Einführung des ersten nationalen Berufsbildungsgesetzes von 1930 stark,<sup>12</sup> aber generell setzten die Massnahmen zur Behebung des Nachwuchsmangels beim Gymnasium an, denn es galt im Hinblick auf den Zugang zu den Universitäten als «Nadelöhr». Deshalb wurde in den 1960er-Jahren intensiv über seine Öffnung und Weiterentwicklung diskutiert.<sup>13</sup> Der Rektor der Stiftsschule Einsiedeln beispielsweise fragte: «Ist unser traditionelles Gymnasium abbruchreif, und soll an seiner Stelle eine «High-School» schweizerischer Prägung entstehen?»<sup>14</sup> Der Zürcher Erziehungsrat zeigte in seinem Bericht «Aktuelle Mittelschulfragen» Entwicklungsperspektiven auf; er argumentierte, dass der Bedarf an wissenschaftlichem und technischem Nachwuchs nur zu decken sei, wenn sich «unsere Mittel- und Hochschulen in den Dienst der grossen Zahl stellen und neue Wege in der Schulpolitik»<sup>15</sup> beschritten. Er kritisierte die Selektionspraktiken als unzeitgemäss und verlangte die Gründung von Mittelschulen auf dem Land, die Abschaffung von Schulgeldern und die Verbesserung der Stipendiensituation, den Ausbau des Kurzgymnasiums, die Aufwertung der Diplommittelschule sowie die Schaffung eines neusprachlichen Maturitätstypus. Im Rückblick zeigt sich, dass entsprechende Massnahmen längerfristig schweizweit umgesetzt wurden.

Da die Notwendigkeit der Öffnung der höheren Bildung vor dem Hintergrund des Nachwuchsmangels im Unterschied zu den frühen Nachkriegsjahren nun in allen wesentlichen politischen Lagern unbestritten war (wenn

10 Bundesblatt 1968, S. 708.

11 Arbeitsausschuss 1959.

12 Büchel 2018; vgl. auch den Beitrag von Karin Büchel, Michael Geiss und Lea Hägi in diesem Band.

13 Criblez 2001, 2002.

14 Räber 1977, S. 121.

15 Erziehungsrat 1964, S. 99.

sich auch die Motive unterschieden), wurden von Bund und Kantonen in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren verschiedene Reformen initiiert, um den Zugang zur höheren Bildung zu erleichtern und die Gymnasialquote zu erhöhen: 1968 wurde durch eine Revision der Maturitätsanerkennungsverordnung der Maturitätstypus C den Typen A und B hinsichtlich Zulassung zum Medizinstudium gleichgestellt. Gleichzeitig wurde der «gebrochene Bildungsweg» über die Sekundar- beziehungsweise Bezirksschule erleichtert; die gymnasiale Bildung musste nun nicht mehr zwingend sechs Jahre dauern.<sup>16</sup> Um neuen Begabungsprofilen den Zugang zur Universität zu erleichtern, wurden 1972 neben den drei bisherigen Maturitätstypen zwei neue Typen (die in einigen Kantonen als kantonale Mittelschulen bereits existierten) eingeführt: D (neusprachliche Fächer) und E (wirtschaftswissenschaftliche Fächer). Die Selektionsprozesse ins Gymnasium wurden angepasst: In vielen Kantonen wurde die Definitionshoheit über den Eintritt von der aufnehmenden (Gymnasium) zur abgebenden (Volks-)Schule verlagert (Empfehlung der Lehrpersonen, Erfahrungsnoten). Vor allem in den grossen Flächenkantonen Aargau, Bern, St. Gallen, Waadt und Zürich wurden innerhalb weniger Jahre neue Gymnasien geschaffen und verschiedene Kantone eröffneten dezentrale progymnasiale Schulen. Im Zuge dieser vielschichtigen Reformbemühungen stieg die Zahl der Maturitätsschulen stark an (Tab. 1).

Tab. 1: Typendifferenzierung und Anzahl der anerkannten Gymnasien in der Schweiz, 1947–1983

|                                      | 1947 | 1968 | 1983 |
|--------------------------------------|------|------|------|
| Angebot an Ausbildungsgängen Typus A | 40   | 48   | 95   |
| Angebot an Ausbildungsgängen Typus B | 41   | 51   | 111  |
| Angebot an Ausbildungsgängen Typus C | 27   | 33   | 85   |
| Angebot an Ausbildungsgängen Typus D | -    | -    | 52   |
| Angebot an Ausbildungsgängen Typus E | -    | -    | 48   |
| Total                                | 108  | 132  | 391  |
| Anzahl anerkannter Maturitätsschulen | 50   | 57   | 129  |

Quelle: Criblez 2014.

<sup>16</sup> Egger 1978; Meylan 1996.

Benachteiligte Gruppen sollten speziell gefördert und durch Stipendien besser unterstützt werden; dies nicht zuletzt, seitdem der Bund die Kantone nach der Einführung des Stipendienartikels in der Bundesverfassung 1961 mit Subventionen darin unterstützte.<sup>17</sup> Letztlich sollte auch die Förderung der Erwachsenenmatur beziehungsweise des «zweiten Bildungswegs» als Vorbereitung auf die eidgenössische Maturitätsprüfung nicht wie bis anhin in den Händen privater Anbieter bleiben. Vielmehr begannen die Kantone, sich in diesem Bereich zu engagieren. Der Kanton Basel-Stadt hatte mit den Maturitätskursen für Berufstätige bereits 1931 ein erstes staatliches Angebot geschaffen. Andere Kantone folgten in den 1950er- und 1960er-Jahren; kantonale Maturitätsschulen für Erwachsene begannen sich durchzusetzen.<sup>18</sup>

Die erfolgreiche Expansion des Gymnasiums führte in den 1960er-Jahren dazu, dass aus Kreisen der Mittelschulen moniert wurde, nicht alle ins Gymnasium aufgenommenen Jugendlichen seien zur höheren Bildung befähigt. Die «Bildungsinflation»<sup>19</sup> wurde kritisch kommentiert, insbesondere aus Furcht vor einem «Niveauperlust».<sup>20</sup> Dass ein immer grösserer Anteil einer Kohorte das Gymnasium besuchte, löste auch in Berufsbildungskreisen Kritik aus, da ein Verlust der leistungsstarken Jugendlichen befürchtet wurde. Zwischen Gymnasium und Berufslehre klappte auch deshalb eine Lücke, weil das Berufsbildungssystem keine Leistungsdifferenzierung kenne. Lajos Nyikos, Rektor des Basler Mädchengymnasiums, formulierte das Problem so: «Wir postulieren nicht das Gymnasium für alle»,<sup>21</sup> trotzdem dürfe gute Bildung kein Vorrecht der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sein. Er schlug deshalb «eine Schule für mittlere Kader»<sup>22</sup> vor, konstruiert nach dem Vorbild der Handelsdiplomschule. In der Folge entstanden zwei neue Mittelschultypen: die Berufsmittelschule als Teil des eidgenössisch geregelten dualen Berufsbildungssystems und die Diplommittelschule (DMS) in kantonaler Regelungskompetenz. Die neu geschaffene DMS erlaubte es, die noch existierenden höheren Töchterschulen<sup>23</sup> beziehungsweise die allgemeinen Fortbildungsschulen, teilweise auch die Verkehrsschulen und die in der Westschweiz etablierte *École de culture générale* weiterzuentwickeln. Mit einem starken Fokus auf der Vorbereitung auf Gesundheits-, Kunst- und Sozialberufe sowie zunächst auch auf Verwaltungsberufe entwickelte sich die DMS rasch zu einer Schulform, die vorwiegend von Frauen besucht wurde. Ihr Abschluss berechnete aber nicht zum Besuch einer weitergehenden Aus-

17 Criblez 2016.

18 Sauter 1972.

19 Faerber 1966.

20 Panchaud 1966; Zweifel 1967.

21 Nyikos 1967, S. 36.

22 Nyikos 1967.

23 Siehe den Beitrag von Karin Manz und Claudia Crotti in diesem Band.

bildung im tertiären Bildungsbereich. Obwohl die von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eingesetzte Expertenkommission für die «Mittelschule von morgen»<sup>24</sup> die Einführung dieses neuen Mittelschultypus explizit gefordert hatte, fiel die Einschätzung seiner Bedeutung sehr unterschiedlich aus: zwischen «notwendiger Selbstverständlichkeit» und «kostspieliger Fehlleistung».<sup>25</sup> In einzelnen Kantonen (zum Beispiel in den beiden Basel und in der Waadt) gewann die DMS schnell an Bedeutung, während andere Kantone sie vorerst gar nicht einführten. Obwohl die EDK die Entwicklung der DMS zu koordinieren versuchte, entwickelten sich eine ein- und eine zweijährige Form mit teilweise unterschiedlichen Zielsetzungen und Lehrplänen.<sup>26</sup> Mit Richtlinien und Rahmenlehrplänen versuchte die EDK deshalb in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre deren Weiterentwicklung in «geordnete» Bahnen zu lenken.<sup>27</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Gymnasium in den 1960er- und 1970er-Jahren – unter anderem durch Typendifferenzierungen – stark gewachsen war. Es war nun nicht mehr die «exklusive» Schulform für einen kleinen Teil eines Schülerjahrgangs. Durch die Schaffung zweier neuer Mittelschultypen – Diplommittelschule und Berufsmittelschule – war der Mittelschulbereich zudem hierarchisch, durch die neuen Maturitätstypen D und E auch funktional differenziert worden. Diese neue institutionelle Konstellation bildete gleichzeitig den Ausgangspunkt für Weiterentwicklungen nach 1990. Denn die Folgen der vielfältigen Massnahmen blieben nicht aus. Sie zeigten sich in einer kontinuierlich steigenden Maturitätsquote, insbesondere bei den Frauen: 1993 lag deren Abschlussquote erstmals höher als die der Männer. Die quantitative Expansion sorgte aber auch für einen Mangel an Lehrkräften an den Gymnasien. Zudem drängte die wachsende Anzahl von Maturandinnen und Maturanden an die Universitäten. Diese standen nun unter Expansionsdruck, was eine Diskussion über die Einführung eines Numerus clausus provozierte.<sup>28</sup> Dies stellte wiederum das Maturitätszeugnis als allgemeinen Hochschulzulassungsausweis infrage.

### ***Ausbau der Hochschulen, Hochschul- und Forschungsförderung***

Parallel zur Reform des Mittelschulbereichs wurden einschneidende Veränderungen am Hochschulsystem vorgenommen. Bis nach dem Zweiten Weltkrieg war dieses in der Schweiz relativ stabil geblieben: Die ETHZ war die

24 Expertenkommission 1972.

25 Studienkommission Diplommittelschulen 1977, S. 5.

26 Ad-hoc-Arbeitsgruppe Diplommittelschulen 1983.

27 EDK 1989a; EDK 1989b.

28 Flury 2020.

einzigste nationale, das heisst vom Bund geführte Institution, die Universitäten unterstanden kantonaler Regelungs- und Finanzierungshoheit. Für die Forschungsförderung standen von Bundesseite zwei Instrumente zur Verfügung: für die anwendungsorientierte Forschung die 1943 geschaffene Kommission zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (KWF),<sup>29</sup> für die Grundlagenforschung seit 1952 die Stiftung Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF). Besonders im Zuge forschungspolitischer Offensiven der 1960er-Jahre und aufgrund der zunehmenden internationalen Kompetitivität der Forschung nahm die Bedeutung des SNF stetig zu.<sup>30</sup>

Nach Mitte des 20. Jahrhunderts drängten sich unter Bedingungen des starken wirtschaftlichen Wachstums eine Neuregelung der Kompetenzen und der Finanzierung zwischen Bund und Kantonen sowie ein Ausbau der tertiären Bildung auf. Der Fachkräftemangel sowie der Bedeutungsgewinn wissenschaftlicher Expertise in Öffentlichkeit und Politik gaben dem weiteren Auftrieb. Zudem wurden sowohl die Hochschul- als auch die Forschungspolitik der Schweiz mit Blick auf die Reformbemühungen anderer Länder zur Debatte gestellt. Starke Reformimpulse kamen von der 1961 gegründeten Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die ab 1963 regelmässig internationale Wissenschaftsministerkonferenzen abhielt und ihre Mitgliedsländer zur Erweiterung und Konsolidierung der Wissenschaftspolitik anregte.<sup>31</sup> Die Hochschul- und Forschungspolitik war zu Zeiten des Kalten Krieges aber alles andere als auf Zusammenarbeit ausgelegt: Mit wenigen Ausnahmen, insbesondere der 1954 gegründeten Europäische Organisation für Kernforschung (CERN), deren Sitzstaat die Schweiz ist, waren Forschungsprojekte grundsätzlich national organisiert.

Die nun einsetzenden Reformvorhaben wurden wesentlich vom Bund vorangetrieben und vom Vorsteher des Eidgenössischen Departements des Innern (EDI), Hans Peter Tschudi (1913–2002), koordiniert. 1962 setzte das EDI eine Expertenkommission ein, die sich Fragen der Hochschulförderung und der Notwendigkeit und Möglichkeit von Bundessubventionen annahm. Der nach dem Leiter dieser Kommission benannte «Bericht Labhardt» empfahl,

29 Die Gründung der KWF 1943 geht auf Massnahmen gegen die Arbeitslosigkeit von Akademikern als Folge der Wirtschaftskrise zurück; sie wurde 1954 rechtlich verankert und sollte die Verwertung von Erkenntnissen aus der angewandten Forschung fördern (Bundesrat 2015; zur neueren Entwicklung SBFI 2014). Die seit 1996 als Kommission für Technologie und Innovation (KTI) geführte Innovationsagentur wurde auf Anfang 2018 in eine öffentlich-rechtliche Anstalt des Bundes mit eigener Rechtspersönlichkeit, Innosuisse, überführt (Bundesgesetz 2016).

30 Fleury/Joye 2002.

31 Hafner 2015, S. 11 f.

zukünftig signifikante Beiträge an den Betrieb und den Ausbau aller Hochschulen zu leisten.<sup>32</sup> Zur raschen Umsetzung kam es insbesondere aufgrund des Handlungsdruckes: Ein Anstieg der Studierendenzahl und die steigenden Kosten überforderten die Trägerkantone finanziell zunehmend. Dies machte eine Beteiligung des Bundes und der Nichthochschulkantone unumgänglich. 1968 wurde deshalb das Bundesgesetz über die Hochschulförderung verabschiedet, das nicht nur die Subventionierung der kantonalen Universitäten, sondern auch die Aufgaben neuer wissenschafts- und hochschulpolitischer Gremien festlegte. Dieser Schritt zeitigte Folgen für das Föderalismusverständnis: Als Geldgeber hatte der Bund fortan ein grösseres Interesse an einer koordinierten Hochschulpolitik, weshalb er auf eine verfassungsrechtliche Grundlage drängte.<sup>33</sup> Die zunehmende Bedeutung der Hochschulpolitik zeigte sich insbesondere in der Schaffung dreier Organe: Als oberstes ständiges Konsultativorgan für alle Fragen der Hochschul- und Forschungspolitik schuf der Bund bereits 1965 den Schweizerischen Wissenschaftsrat (SWR).<sup>34</sup> Zur Verbesserung der Koordination zwischen den Kantonen sowie zwischen Bund und Kantonen wurde die Schweizerische Hochschulkonferenz eingerichtet.<sup>35</sup> Auf die zunehmenden Aufgaben im Bereich Hochschulen und Forschung reagierte der Bund 1969 mit der Schaffung der Abteilung für Wissenschaft und Forschung im EDI (ab 1979: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft).

Zeitgleich entwickelte sich auch rund um die Frage der Trägerschaft der Universitäten eine Reformdynamik, insbesondere im Kanton Waadt, der eine Volluniversität und die daran angegliederte *École polytechnique* (EPUL) führte. Bereits 1959 hatte der erwähnte Arbeitsausschuss empfohlen, neben der ETHZ auch die EPUL auszubauen und diese neu durch den Bund zu unterstützen.<sup>36</sup> Die beiden Polytechnika der Schweiz sollten zudem aus bildungsföderalistischen und sprachpolitischen Gründen gleichgestellt werden. In einem ersten Schritt stellte der Kanton Waadt 1961 dem Bund ein Beitragsgesuch für den notwendigen Ausbau der EPUL.<sup>37</sup> Weil die Kostenbeteiligung des Bundes von einem Drittel den Engpass nur teilweise überbrückte, wandte sich der kantonale Erziehungsdirektor, Jean-Pierre Pradervand (1908–1996), 1966 mit der Frage an den Bund, «in welcher Weise sich die EPUL in eine zweite Eidgenössische Technische Hochschule umwandeln liesse».<sup>38</sup> Nach-

32 EDI 1964, S. 185.

33 Herren 2008, S. 220 f.

34 Hafner 2015.

35 Herren 2008, S. 231.

36 Arbeitsausschuss 1959.

37 Pont 2010, S. 27.

38 Bundesblatt 1968, S. 699.

dem der für den ETH-Bereich zuständige Schulrat das Anliegen befürwortet, der SWR die Förderung der EPUL als dringlich bezeichnet und das Waadt-länder sowie das nationale Parlament den Wechsel der Trägerschaft gutgeheissen hatten, sollte der Bund die EPUL übernehmen.

Wider Erwarten wurde in der Öffentlichkeit aber hitzig über das neue ETH-Gesetz debattiert, nachdem der Verband der Schweizerischen Studentenschaften (VSS) ein Referendum lanciert hatte. Er forderte mehr Mitspracherecht im Hochschulbereich, ohne die Förderung des Lausanner Instituts zu bestreiten.<sup>39</sup> Nachdem der Gesetzesentwurf 1969 in der Volksabstimmung verworfen worden war, trat für fünf Jahre eine Übergangslösung in Kraft, die anschliessend ohne wesentliche Kritik gesetzlich verankert wurde. Die Mitsprache des akademischen Mittelbaus wurde darin stärker berücksichtigt und die EPUL als *École polytechnique fédérale de Lausanne* (EPFL) der ETHZ gleichgestellt.

Das Beispiel des Referendums des VSS zeigt, dass die hochschulpolitische Landschaft nicht nur von kantonalen und nationalen Gremien geprägt, sondern auch von Vereinen bestimmt wurde, die durch Lobbying Einfluss zu nehmen versuchten. Zwei weitere Akteure traten im Hochschulbereich besonders hervor, deren Interessen als konträr gelten können: Die 1966 gegründete Gesellschaft für Hochschule und Forschung (GHF), die bis zu ihrer Auflösung 2000 durch Veranstaltungen und Stellungnahmen auf einen raschen, koordinierten Ausbau der Hochschulen hinwirkte.<sup>40</sup> Im selben Zeitraum kritisierte der Schweizerische Gewerbeverband (SGV), der die Berufsbildung stärken wollte, die Konsolidierung der Forschungsfinanzierung und die Reform der Hochschulgesetzgebung. Das Beispiel seiner erfolgreichen Kampagnen weist auf eine Wende in der zeitweise ambitionierten nationalen Hochschul- und Forschungspolitik hin, die nach dem Ende der wirtschaftlichen Prosperität und im Zuge der Ölpreiskrise um 1973 einsetzte.

1968 hatte der SGV darauf hingewirkt, die Förderung der akademischen Bildung gering zu halten, der Bund allerdings hatte, wie gezeigt, anders entschieden. Kurz darauf wendete sich das Blatt und hochschulpolitische Abstimmungen fielen nun im Sinne des SGV aus.<sup>41</sup> Mit der Wirtschaftskrise in den 1970er-Jahren schwand die Bereitschaft der Stimmberechtigten, die Expansionspolitik im Hochschulwesen weiterhin zu unterstützen. Die vorherige Tendenz, den (Bildungs-)Föderalismus aufzuweichen und die Forschungs- und Hochschulpolitik stärker zu regulieren und zu zentralisieren, wurde nicht fortgesetzt. So wurden 1973 die Vorschläge für eine einheit-

39 Komitee ETH-Gesetz, S. 10.

40 GHF 2001.

41 SGV 2004, S. 31.

liche Regelung des bisher kantonal geregelten Stipendienwesens und für eine rückzahlbare Ausbildungsfinanzierung abgelehnt.<sup>42</sup> Die Zurückhaltung der Stimmberechtigten zeigte sich in den Jahren «nach dem Boom»<sup>43</sup> auch in zwei Abstimmungsvorlagen 1973, die auf eine Neuordnung der Verantwortlichkeiten im gesamten Bildungswesen und die Verankerung der Forschungsförderung durch den Bund in der Bundesverfassung (Art. 27) zielten. Während der neue Forschungsartikel in der Volksabstimmung angenommen wurde, scheiterte der geplante Bildungsartikel am Volksmehr. Drittens kam 1978 eine Überarbeitung des Hochschulförderungsgesetzes an der Urne zu Fall, nachdem der SGV erfolgreich das Referendum ergriffen hatte.<sup>44</sup> Auch scheiterten die Bemühungen der Kantone Aargau, Luzern und Tessin zur Gründung einer je eigenen Universität. Das Vorhaben wurde im Kanton Aargau 1976 sistiert,<sup>45</sup> in Luzern scheiterte das entsprechende Projekt 1978 – beziehungsweise verzögerte sich bis ins Jahr 2000.<sup>46</sup> Die Bemühungen im Kanton Tessin<sup>47</sup> führten erst 1996 mit der Schaffung der Università della Svizzera italiana zum Erfolg.

Trotz finanzieller Engpässe und der (vorerst) gescheiterten Neugründungsprojekte stieg die Studierendenzahl weiter an, während gleichzeitig der Personalbestand an den Hochschulen wegen der Krise der öffentlichen Haushalte nicht im selben Ausmass ausgebaut wurde. Die späten 1970er- und die 1980er-Jahre zeichneten sich folglich durch einen Widerspruch zwischen fehlenden Ressourcen und fehlendem Rückhalt bei der Mehrheit der stimmberechtigten Bevölkerung einerseits und dem bereits vollzogenen oder geplanten Ausbau des Hochschulbereiches andererseits aus. Dieses Wachstum bei gleichzeitigem Spardruck provozierte eine Diskussion über die Einführung eines Numerus clausus und über die Einführung elaborierter Hochschulmanagementsysteme.<sup>48</sup>

Hochschulreform und Forschungsförderung entwickelten sich deshalb unterschiedlich: Während der Ausbau der Universitäten und die Kompetenzerweiterung auf der regulatorischen Ebene des Bundes stagnierte, wurde die (zentralisierte) Forschungsförderung sukzessive verstärkt. Die in die Wissenschaft gesetzten Erwartungen liessen nicht nach, veränderten sich aber deutlich. Erstens erhielten die Verpflichtungen des Bundes in der Forschungsförderung 1973 eine Verfassungsgrundlage (siehe oben). Dies wurde vor dem

42 APS 1973.

43 Doering-Manteuffel/Raphael 2010.

44 SGV 2004, S. 39.

45 Fricker 2001.

46 Mattioli/Pfenniger 2000.

47 Broggini 1975; Folon 1972, S. 1.

48 Gugerli 2008.

Hintergrund bekräftigt, dass sich zwar die Finanzlage «im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten im Bereich der Erdölversorgung» verschlechtert habe, doch zeige sich deutlich, «wie stark der moderne Industriestaat sich für die Lösung seiner wichtigen Probleme auf die Fortschritte der Forschung abstellen muss». <sup>49</sup> Zweitens schuf der Bundesrat 1974 mit den nationalen Forschungsprogrammen ein Förderungsinstrument, das zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen soll. Seine Themen wurden deshalb politisch definiert. <sup>50</sup> Über zehn Prozent der dem Nationalfonds gewährten Mittel sollten in diese «zweckgebundene Forschungsförderung» <sup>51</sup> fließen. Drittens stellte der SWR 1973 angesichts der beschränkten Ressourcen, die sich für die Folgejahre abzeichneten, eine Prioritätsordnung auf, in der die Bedeutung der Gesellschaftswissenschaften (besonders der Bildungsforschung) hervorgehoben wurde. <sup>52</sup> Diese Prozesse lassen sich als «Verwissenschaftlichung der Gesellschaft» <sup>53</sup> und als «Politisierung der Wissenschaft» <sup>54</sup> beschreiben.

Waren zu Beginn der Bildungsexpansion explizit Disziplinen adressiert worden, die «durch ihr Wesen die Grundlage für technische Anwendungen bilden», <sup>55</sup> aber auch die vom Nachwuchsmangel betroffenen Geisteswissenschaften, die Medizin und die Sekundar- und Gymnasiallehrer, <sup>56</sup> so waren nun die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung stärker nachgefragt, insbesondere Resultate, die explizit auf einen praktischen Nutzen ausgerichtet waren. Diese Entwicklungen sind im Kontext einer Umstellung von der quantitativen wirtschaftlichen Wachstumsstrategie der Nachkriegszeit auf eine an der Verbesserung der Lebensbedingungen orientierten Politik zu interpretieren. Nach der Mitte der 1970er-Jahre machte sich anstelle von Technikgläubigkeit und Wachstumseuphorie ein Bewusstsein für die «Grenzen des Wachstums» <sup>57</sup> breit. Für die Schweiz lässt sich folglich ein Bedeutungszuwachs von sozial- und humanwissenschaftlicher Expertise und eine entsprechende Veränderung der Forschungsförderungspolitik feststellen, die ihren Schwerpunkt noch in den frühen Nachkriegsjahren einseitig auf Natur- und technische Wissenschaften gelegt hatte. <sup>58</sup>

49 Bundesblatt 1974, S. 1103.

50 Schwarzmann 1985.

51 Bundesblatt 1974, S. 1135.

52 SWR 1973.

53 Raphael 1996.

54 Weingart 1983.

55 Arbeitsausschuss 1959, S. 5.

56 EDI 1963.

57 Maedows et al. 1972.

58 Bundesblatt 1974, S. 1104.

## 2 Differenzierung und Internationalisierung

Ab der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre stiegen die Maturitäts- und Hochschulabschlussquoten weiter an, nun aber in vermindertem Tempo. Die Schuleintritte sanken aufgrund des Geburtenrückgangs, die Wirtschaftskrise wirkte (vorerst) dem Fachkräftemangel entgegen und die Bildungseuphorie wich einer skeptischen Grundhaltung.<sup>59</sup> Das Zeitfenster für Bildungsreformen hatte sich geschlossen<sup>60</sup> und wesentliche Reformvorhaben im Mittel- und Hochschulbereich waren sistiert worden: Die Gründungsprojekte für neue Hochschulen waren eingestellt oder aufgeschoben worden, das Projekt «Mittelschule von morgen»<sup>61</sup> und die Expertise «Lehrerbildung von morgen»<sup>62</sup> hatten vorerst keine erkennbaren Folgen. Die hohe Zahl der Studierenden und die erweiterten Infrastrukturen belasteten die öffentliche Hand und führten aufgrund der Konjunkturkrise nach 1975 zu Finanzierungsproblemen. Es kam im Mittel- und Hochschulbereich zu einem Reformstau,<sup>63</sup> der anschliessend im Kontext von Internationalisierung und Europäisierung<sup>64</sup> rasch abgebaut werden musste. Im Mittelschul- und Hochschulbereich lassen sich die 1990er- und frühen 2000er-Jahre deshalb als eine Phase schneller und grundlegender Reformen beschreiben.

### **Die Mittelschulreform nach 1990**

Die Revision der Maturitätsanerkennungsverordnung 1972 hatte nicht alle Wünsche nach weiteren Typen (Sozialwissenschaft, Musik, Pädagogik, Sport) erfüllt. Mit dem Bericht der EDK-Mittelschulkommission «Die Reduktion der Maturitätstypen und -fächer»<sup>65</sup> wurde nun ein Perspektivenwechsel vollzogen: Die Maturitätstypen sollten vermindert und die Gymnasien harmonisiert werden, nicht zuletzt, um die Maturität als allgemeine Hochschulzulassungsberechtigung zu sichern. Aufseiten der Kantone nahm die Kritik an der seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert geltenden Praxis zu, dass die Zulassung zu den kantonalen Universitäten de facto über eine Bundesverordnung, die Maturitätsanerkennungsverordnung, geregelt wird.<sup>66</sup> Zudem standen Postulate nach grösseren inhaltlichen Wahlmöglichkeiten und nach einer Verkür-

59 Widmer 1976.

60 Criblez 2018.

61 Expertenkommission 1972.

62 Müller et al. 1975.

63 Criblez 2018.

64 Unter anderem Corbett 2005; Simoleit 2016; für die Schweiz Herbst/Latzel/Lutz 1997; Leresche/Larédo/Weber 2009; Osterwalder/Weber 2004; Niemann/Bieber/Martens 2013.

65 EDK-Mittelschulkommission 1980.

66 Meylan 1996.

zung der Schuldauer bis zur Matur von zum Teil dreizehn auf zwölf Jahre zur Debatte, nachdem im Rahmen von internationalen Vergleichen festgestellt worden war, dass Schweizer Studierende generell älter waren als diejenigen in andern Ländern.<sup>67</sup>

Deshalb setzten in den 1990er-Jahren vor allem in drei Bereichen erneut Reformbemühungen ein: Zunächst verkürzten viele Kantone die Besuchsdauer des Gymnasiums bis zur Maturität um ein halbes oder ganzes Jahr. Zweitens erliess die EDK Rahmenlehrpläne,<sup>68</sup> die sich allerdings als wenig steuerungswirksam erwiesen<sup>69</sup> und nach einer breit abgestützten Reformdiskussion 2024 in neuer Form in Kraft gesetzt wurden. Drittens erliessen Bund und Kantone 1995 gemeinsam ein neues Maturitätsanerkennungsreglement,<sup>70</sup> auf dessen Grundlagen weitere Massnahmen eingeleitet wurden. Die Maturitätstypen wurden abgeschafft und durch eine Einheitsmatur ersetzt, die zehn Grundlagenfächer, je ein Schwerpunkt- und ein Ergänzungsfach sowie als neues Element eine Maturaarbeit vorsah. Den Kantonen und einzelnen Schulen wurden aber grosse Spielräume bei der Ausgestaltung der Lehrpläne gelassen, die sie entsprechend nutzten. Mit dieser Konzeption des Gymnasiums wurde 1995 zudem die Möglichkeit geschaffen, die Ausbildung mit pädagogisch-psychologischem beziehungsweise musischem Schwerpunkt zu absolvieren. Damit konnte das rund zwanzig Jahre zuvor formulierte Postulat nach einem pädagogisch-sozialen Gymnasium verwirklicht und eine spezifische Vorbereitung für die neu auf Hochschulstufe definierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschaffen werden.

Diese Maturitätsreform wurde zweimal evaluiert. Die erste Evaluation<sup>71</sup> zeigte, dass die Misserfolgsquote bei den Maturitätsprüfungen zunahm, das Ziel der allgemeinen Hochschulreife mit der neuen Maturitätsordnung aber erreicht werde. Die zweite Evaluation<sup>72</sup> wurde mit Schulleistungsmessungen verbunden, die aufzeigten, dass der Ausbildungsstand der Maturandinnen und Maturanden zwar zufriedenstellend sei, aber bedeutsame Differenzen zwischen Individuen, Klassen, Schulen und Kantonen bestünden.<sup>73</sup> Trotzdem beschloss die EDK, an der Maturität als allgemeinem Hochschulzulassungsausweis festzuhalten.<sup>74</sup> Allerdings sollen zusätzliche Massnahmen

67 Prod'hom/Meylan 1993.

68 EDK 1994.

69 Bonati 2017.

70 MAR 1995.

71 Ramseier et al. 2005.

72 Eberle/Gehrer/Jaggi et al. 2008.

73 Eberle/Gehrer/Jaggi et al. 2008.

74 Allerdings ist der allgemeine Hochschulzugang allein mit der gymnasialen Maturität schon heute nicht mehr generell gewährleistet. In der Medizin existiert ein Numerus clau-

diese Berechtigung langfristig sichern:<sup>75</sup> Als Ergänzung wurden 2016 «basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit» in Mathematik und Erstsprache als Anhang in den Rahmenlehrplan aufgenommen. Um das Leistungsniveau zu harmonisieren, sollen die Maturitätsprüfungen besser aufeinander abgestimmt werden; die Studien- und Laufbahnberatung im Gymnasium soll verbessert werden.

Nachdem einige Kantone (unter anderem St. Gallen und Zürich) in der zweiten Hälfte der 2010er-Jahre ihre aus den 1990er-Jahren stammenden Regelungen für die Gymnasien zu reformieren begonnen hatten, beschlossen die EDK und das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) ein Projekt zur «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität». Mit der Neuregelung der Maturitätenanerkennung 2023<sup>76</sup> wurden Informatik sowie Wirtschaft und Recht zu neuen Grundlagenfächern (neu insgesamt 12). Die fachliche Definition der Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer wurde zudem liberalisiert, sodass die Kantone im Wahlpflichtbereich in Zukunft grössere Entscheidungsspielräume haben. Die Anforderungen sind stärker kompetenzorientiert formuliert worden und Interdisziplinarität beziehungsweise überfachliche Kompetenzen erhielten einen höheren Stellenwert. Die von der EDK verantwortete Revision des Rahmenlehrplans folgt dieser Logik, indem für die Fächer jeweils allgemeine Bildungsziele sowie fachspezifische Inhalte und fachliche Kompetenzen, aber auch ihr Beitrag zu überfachlichen Kompetenzen und zu den basalen fachlichen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit ausgewiesen wurden.<sup>77</sup>

Im Zuge der oben beschriebenen Reformen war die DMS um die Jahrtausendwende in eine Legitimationskrise geraten, denn die EDK hatte eine Verknüpfung des Diploms mit einer sektoriellen Fachhochschul-Zulassungsberechtigung zunächst abgelehnt.<sup>78</sup> Zudem waren neue Berufslehren im Sozial- und Gesundheitsbereich mit der Möglichkeit des Erwerbs einer Berufsmatur geschaffen worden, was die DMS als Zubringerin zu den höheren Fachschulen konkurrenzierte. Deren konzeptionelle Weiterentwicklung zur Fachmittelschule (FMS) schien notwendig: Seit 2004 kann die FMS nach einer dreijährigen Ausbildung mit einem Diplom abgeschlossen werden. Mit einem zusätzlichen einjährigen Praktikum oder einem allgemeinbildenden Ausbildungsjahr kann zusätzlich die Fachmaturität erworben werden, die als

sus, viele Studienrichtungen an den Universitäten haben selektive Studieneingangsphasen oder Assessmentjahre eingeführt, und der Zugang zu verschiedenen Fachhochschulrichtungen ist nur mit einem entsprechenden Praktikum möglich.

75 EDK 2016.

76 Es handelt sich um textidentische Erlasse; vgl. MAR 2023.

77 EDK 2024a, 2024b.

78 EDK 1999.

Zulassungsberechtigung für die entsprechenden Studiengänge an Fachhochschulen gilt. 2018 führte die EDK neue Rahmenlehrpläne ein.<sup>79</sup> Nach wie vor zieht dieser Schultyp vor allem Frauen an.<sup>80</sup>

Die gymnasiale Maturitätsquote hat sich in den letzten Jahren bei wenig mehr als 20 Prozent konsolidiert, das Wachstum bei den Berufsmaturitäten hat sich verlangsamt, die Berufsmaturitätsquote nähert sich langsam der gymnasialen Abschlussquote an. Als Wachstumsbereich zeigt sich – wenn auch auf tiefem Niveau – die Fachmaturität. Eine der Folgen steigender Maturitätsquoten war, dass auch die Hochschulbesuchsquote zunahm.

### **Entwicklungen im Hochschulbereich nach 1990**

Wachstum, Typenbildung, Autonomie und Bologna-Reform sind die zentralen Stichworte der Entwicklung des Hochschulbereichs in den letzten drei Jahrzehnten. Nicht nur die Steigerung der Maturitätsquoten führte zu einer Akademisierung,<sup>81</sup> sondern auch weitreichende Universitätsreformen, die erfolgreiche Schaffung von Fachhochschulen<sup>82</sup> und die vollständige Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Hochschulbereich durch die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen.<sup>83</sup>

Nachdem sich seit der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre ein Reformstau aufgebaut hatte, standen zu Beginn der 1990er-Jahre wichtige Veränderungen an.<sup>84</sup> Die Universitäten mussten sich neu positionieren, denn die Kritik an den als nicht mehr zeitgemäss erachteten Universitätsstrukturen nahm zu, insbesondere vor dem Hintergrund von Effizienz- und Effektivitätspostulaten sowie zunehmender Konkurrenz zwischen den Hochschulen im In- und Ausland.<sup>85</sup> Die hochschulpolitischen Gremien begegneten der Kritik an zu langen Studienzeiten<sup>86</sup> mit der Begrenzung der interkantonalen Ausgleichszahlung. Für das Problem der zu hohen Studienabbrecherquoten<sup>87</sup> sah man in der Einführung gestufter Studiengänge die beste Lösung.<sup>88</sup> Um die Mobilität der Studierenden zu fördern, bemühte sich die Schweiz um die Teilnahme an

79 EDK 2018.

80 SKBF 2023, S. 183.

81 Der Prozess der Akademisierung wird in der Schweiz heute – anders als in den 1960er-Jahren – negativ konnotiert. In der bildungspolitischen Debatte geht es immer wieder vor allem um die «richtige» gymnasiale Maturitätsquote; vgl. Pfister 2011, 2018; Strahm 2014.

82 Weber/Tremel/Balthasar/Fässler 2010.

83 Zu den Pädagogischen Hochschulen vgl. Criblez/Lehmann/Huber 2016.

84 Osterwalder/Weber 2004.

85 Unter anderem SWR 1989; VAUZ/VPOD 1995; Rusterholz/Liechti 1998.

86 Galley 1992; Spiess 1997.

87 Kiener 1999.

88 Zur Einführung von gestuften Studiengängen beziehungsweise zur Bologna-Reform in der Schweiz KFH 2003; Matt 2010; Müller 2012.

EU-Programmen,<sup>89</sup> um die geringe Frauenquote zu steigern und den wissenschaftlichen Nachwuchs an den Universitäten zu fördern, lancierten die Rektorenkonferenz und der SNF entsprechende Programme.<sup>90</sup> Der Kritik an einer zu einseitigen Konzentration auf die Grundausbildung begegneten die Universitäten mit dem systematischen Aufbau und der Förderung von Weiterbildungsmassnahmen.<sup>91</sup> In die Kritik gerieten auch die Lehre und die Betreuungsverhältnisse, denn die Kantone hatten es verpasst, den Personalbereich der Universitäten entsprechend dem Wachstum der Studierendenzahlen auszubauen.<sup>92</sup>

Kantone und Bund reagierten darauf mit der (zum Teil mehrfachen) Revision der Universitäts- und der ETH-Gesetzgebung, aber auch damit, dass sie bei den Neugründungen im Bereich der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen bereits beim Aufbau neue Führungskonzepte einführten. Konkret wurde den Hochschulen hinsichtlich Finanzen, Organisation, Personal und Inhalten grössere Autonomie zugestanden. Als strategische Führungsorgane führte man flächendeckend Universitäts- und Hochschulräte ein.<sup>93</sup> Die Steuerung der Universitäten sollte nun per Leistungsauftrag und mehrjährigem Globalbudget erfolgen. Die Rektorate wurden hinsichtlich der operativen Führung gestärkt. Folge dieser Entwicklungen war, dass ab den 1990er-Jahren innerhalb der Universitäten, die bisher dem Modell eines *lean management* entsprochen hatten, der Verwaltungsbereich stark ausgebaut wurde.

In der Forschungspolitik gewann der Wissenstransfer an Bedeutung. Die Vorbehalte gegenüber der Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Teilbereiche begannen dank Nutzenerwartungen selbst in Gewerbekreisen zu schwinden: So argumentierte nun auch der SGV, kleinere und mittlere Betriebe (KMU) «müssen am Technologiestandort Schweiz partizipieren und sich neue Erkenntnisse zunutze machen. Zusammenarbeitsmodelle zwischen Wissenschaft und KMU sind in geeigneter Form möglichst schnell zu erarbeiten und umzusetzen.»<sup>94</sup> Die höhere Bildung wandelte sich in ihrer Rolle und Bedeutung: Folgen der oft kritisierten «Ökonomisierung» von Bildung und Wissenschaft<sup>95</sup> sind, dass Hochschulen und Forschung stärker auf ihren Nutzen hin befragt werden und die Erwartungen an die Ausbildung von

89 Unter anderem BFS 2005; Bundesrat 2027.

90 Zur Frauenförderung Leemann/Stutz 2010; zur Nachwuchsförderung Roux/Gobet/Lévy 1997; CSST 2001.

91 Bundesrat 1989; Universität Bern/ETH Zürich 1997; Reichert 2007.

92 SWR 1989, 1993.

93 Criblez/Oggenfuss 2010.

94 SGV 1994.

95 Unter anderem Münch 2011.

marktfähigem Personal stiegen. Drittmittelinwerbung, die Anzahl Publikationen und Zitierungsindices entwickelten sich zur neuen Währung akademischer Reputation und wurden Gütekriterien flächendeckend eingeführter Evaluationen.<sup>96</sup>

Die Zahl der Studierenden stieg nach der Konjunkturkrise weiter an und hat sich seit den frühen 1980er-Jahren mehr als verdoppelt. Nur ein kleiner Teil dieses Wachstums geht aber auf die beiden Neugründungen von Universitäten (Tessin und Luzern) zurück. Ein wesentlicher Teil des Wachstums und des Bedeutungswandels der höheren Bildung ist stattdessen durch die Gründung zweier neuer Hochschultypen zu erklären. Durch die Weiterentwicklung des grösseren Teils der höheren Fachschulen<sup>97</sup> zu Fachhochschulen sowie die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen wurde das Hochschulsystem der Schweiz grundlegend verändert und ausgebaut. Diese Ausdifferenzierung basiert auf dem 1995 vom nationalen Parlament erlassenen Fachhochschulgesetz, das den höheren Fachschulen im Regelungsbereich des Bundes eine Neupositionierung ermöglichte.<sup>98</sup> Mit einer Revision des Fachhochschulgesetzes 2004 wurden auch die höheren Fachschulen, die bislang der Regelungshoheit der Kantone unterstanden (insbesondere im GSK-Bereich [Gesundheit, Soziales, Kunst]), ins Fachhochschulsystem des Bundes integriert.<sup>99</sup> Der Bund sorgte mit Regelungsvorgaben und einem Anerkennungsverfahren dafür, dass zunächst nur sieben öffentliche Fachhochschulen entstanden sind.<sup>100</sup> Heute sind es - je nach Zählweise - acht oder neun öffentliche Fachhochschulen sowie eine in privater Trägerschaft. Der Bund tritt als Regulierer auf, eigentliche Schulträger sind aber die Kantone, die entsprechende Ausführungsgesetze erliessen und den Hauptanteil der Kosten finanzieren.

Die Fachhochschulen wurden gegenüber den Universitäten als «gleichwertig, aber andersartig»<sup>101</sup> konzipiert. In der Botschaft zum Fachhochschulgesetz unterschied der Bundesrat drei Typen: Fachhochschulen für Technik, Architektur, Landwirtschaft, Wirtschaft, Verwaltung, Soziales und Gesundheit usw., Pädagogische Hochschulen; Kunsthochschulen (für Musik, bildende Kunst usw.).<sup>102</sup> Die neuen Hochschulen wurden mit einem vierfachen Leistungsauftrag ausgestattet: Ausbildung, angewandte Forschung und Entwicklung, Weiterbildung und Dienstleistung. Sie profilierten sich insbesondere

96 Eine der ersten systematischen Analysen zum «Forschungoutput» erschien 1992; vgl. Weingart/Strate/Winterhager 1992.

97 Siehe den Beitrag von Karin Büchel, Michael Geiss und Lea Hägi in diesem Band.

98 Zosso 2006.

99 Bundesrat 2004.

100 Unter anderem Pätzmann 2005; Matt 2022.

101 Bundesblatt 1994.

102 Bundesrat 1994, S. 813.

durch Abgrenzungen: von den Universitäten durch die Betonung der angewandten Forschung und einer klaren Berufsfeld- und Professionsorientierung sowie von den verbliebenen höheren Fachschulen durch den Leistungsauftrag in Forschung und Entwicklung.

Für die Entstehung der Fachhochschulen wurden unterschiedliche Gründe genannt:<sup>103</sup> Erstens seien die Qualifikationsansprüche in vielen Berufen gestiegen. Zweitens zeichnete sich erneut ein Mangel an hochqualifiziertem Personal ab. Drittens sollten der Wissenstransfer und die Diffusion von Forschungsergebnissen vor allem in kleinere und mittlere Unternehmen (KMU) gefördert werden. Viertens sollte die Wettbewerbsfähigkeit der Schweizer Unternehmen im Kontext der Globalisierung durch die Förderung des Humankapitals verbessert werden. Es ging fünftens aber auch darum, die grossen kantonalen und regionalen Unterschiede, die beim starken Ausbau der höheren Fachschulen in den 1970er- und 1980er-Jahren entstanden waren, abzubauen.<sup>104</sup> Letztlich hatte sich im Kontext der Volksabstimmung über den Beitritt zum Europäischen Wirtschaftsraum 1992 auch gezeigt, dass Schweizer Diplome auf dem internationalen Arbeitsmarkt schlecht vergleichbar sind und eine Reform zur Anerkennung der Diplome, Titel und Zeugnisse deshalb voranzutreiben sei.<sup>105</sup>

Auch für die Weiterentwicklung des universitären Bereichs wirkte die Internationalisierung des Arbeitsmarktes (und damit verbunden das Streben nach der Anerkennung nationaler Diplome) dynamisierend. Der Prozess zur Vernetzung der Schweiz im Europäischen Hochschulraum ist deutlich sichtbar an der Bologna-Deklaration der europäischen Bildungsministerinnen und -minister von 1999, die in der Schweiz flächendeckend umgesetzt wurde.<sup>106</sup> Zeichen dieser Internationalisierung ist die Einführung gestufter Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen. Ein Kreditpunktesystem sollte die Mobilität fördern. Durch die engere Verbindung der europäischen Hochschulen sollte die Forschung wettbewerbsstärker werden.

Die Bologna-Reform beschränkte sich in der Schweiz nicht auf die Universitäten. Auch die Fachhochschulen erhielten die Möglichkeit, Bachelor- und Masterstudiengänge anzubieten.<sup>107</sup> Die ursprünglich programmatisch gefasste Abgrenzung der Universitäten gegenüber den Fachhochschulen<sup>108</sup> und Pädä-

103 Unter anderem Pätzmann 2005; Weber/Tremel/Balthasar/Fässler 2010, S. 32 f.; Matt 2022.

104 BIGA 1991.

105 Bundesrat 1994, S. 793.

106 Müller 2012, insbesondere S. 188–241.

107 BFS 2005; KFH 2003; Matt 2010; Müller 2012; CRUS 2014.

108 Bundesrat 1994, S. 804–805.

gogischen Hochschulen<sup>109</sup> wurde so aufgeweicht. Obwohl eine klare Differenzierung der Hochschultypen angestrebt worden war, zeigten sich jedoch, unter anderem angetrieben durch Internationalisierung und Forschungsorientierung, konvergierende Entwicklungen.<sup>110</sup> Deutlichster Ausdruck hiervon sind die Bildungsverfassung von 2006, die dem Bund ein subsidiäres Koordinationsrecht im Hochschulbereich einräumt, sowie das darauf beruhende Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz von 2011 (in Kraft seit 2015):<sup>111</sup> Die Universitätsförderung und die Fachhochschulen werden neu in einem Gesetz geregelt, das gemeinsame Organe und ein einheitliches Hochschulakkreditierungsverfahren vorsieht. Formal unterscheiden sich die Hochschultypen gegenwärtig vor allem noch durch das Promotionsrecht (das ausschliesslich den Universitäten zukommt), die Rechtsetzungskompetenz und den Finanzierungsmodus.

### 3 Fazit: Expansion und Systemdifferenzierung

Überblickt man die Entwicklung seit Mitte des 20. Jahrhunderts, lassen sich deutlich Prozesse der Expansion, der Tertiarisierung, der Veränderung der Akteurskonstellationen sowie der Ausdifferenzierung feststellen. Treiber dieser teils inkrementellen und eigendynamischen, teils bewusst intendierten Veränderungsprozesse waren insbesondere die steigende Nachfrage nach akademisch qualifiziertem Personal und wissenschaftlicher Expertise sowie eine stark zunehmende internationale Orientierung von Hochschulen und Forschung. Strukturell entwickelte sich das Schweizer Bildungssystem von einem pyramidal aufgebauten System zu einem System mit zwei Spitzen und entsprechenden Bildungswegen: dem traditionellen Weg übers Gymnasium zur Universität, der heute allerdings von einem sehr viel grösseren Anteil eines Jahrgangs eingeschlagen wird als um 1950, und demjenigen über die Berufsmatur beziehungsweise die Fachmatur zur Fachhochschule, der sich quantitativ dem ersten Weg annähert. Die Durchlässigkeit zwischen diesen zwei Pfaden wurde bewusst gefördert.

Mit der Verschulung der Sekundarstufe II war ein institutioneller Differenzierungsprozess verbunden: Die Maturitätstypen wurden nicht nur durch neue ergänzt, neben dem Gymnasium entstanden mit Berufsmittelschule und Diplommittelschule in den 1970er-Jahren zwei neue Mittelschultypen, die im Kontext der Gründung von Fachhochschulen und Pädagogischen

109 EDK 1993.

110 Weber/Tremel/Balthasar/Fässler 2010.

111 Bundesblatt 2009.

Hochschulen nach 1990 weiterentwickelt und mit einer sektoriellen Hochschulzulassungsberechtigung verbunden wurden. Durch den Aufbau dieser Hochschultypen setzten sich Wachstums- und Differenzierungsprozesse im Hochschulbereich deutlich fort.

Waren Gymnasium und Universität um 1950 mit Ausnahme der ETHZ ausschliesslich in kantonaler Regelungskompetenz, haben sich die Akteurskonstellationen seit Mitte der 1960er-Jahre in zwei Richtungen wesentlich verändert: Der Bund erweiterte seine Einflussmöglichkeiten in drei Schritten massgeblich: zuerst mit der Universitätsförderung und der Eingliederung des Lausanner Polytechnikums in den ETH-Bereich, dann mit der Regelung und dem Aufbau der Fachhochschulen in den 1990er-Jahren und letztlich mit der neuen Bildungsverfassung 2006 und dem neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz 2011. Parallel dazu entwickelte sich die EDK zum wichtigen hochschulpolitischen Akteur: Die Kantone sind Träger und auch Hauptfinanzierende der allermeisten Hochschulen. Ausnahme bleiben die ETHZ und die EPFL, die Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB) sowie die wenigen Hochschulen beziehungsweise Hochschulinstitute in privater Trägerschaft. Im Bereich der Mittelschulen regelt der Bund zwar die Berufsmaturität, die Kantone sind aber auch da die hauptsächlichen Träger. Fachmittelschulen und Fachmatur lagen von Anfang an im Kompetenzbereich der Kantone. Diese haben zudem dem Bund das Recht, die Maturitätsanerkennung allein zu regeln, erfolgreich strittig gemacht; heute ist die Regelung der Maturität eine Verbundaufgabe von Bund und Kantonen. Vor dem Hintergrund des Umbaus des Hochschulbereichs hat der horizontale und vertikale Austausch bei gleichzeitiger Autonomisierung der Hochschulen massgeblich zugenommen.

Die Bildungsangebote sind durch Reformen vielfältiger geworden. Nach dem Differenzierungsprozess zeichnen sich nun eher Integrationstendenzen ab: Innerhalb des Gymnasiums sind die Maturitätstypen zugunsten einer Einheitsmatur mit Möglichkeiten der (individuellen) Schwerpunktbildung aufgelöst worden. Mit einer gymnasialen Matur, einer Berufs- oder Fachmatur kann heute jedes Studium an einem der Hochschultypen ergriffen werden, auch wenn teils je nach Vorbildung und Studienwahl vorgängig ein Praktikum oder eine zusätzliche Prüfung in Allgemeinbildung absolviert werden muss. Die Idee «Hochschule Schweiz»,<sup>112</sup> wie sie in den 1960er-Jahren aufkam, ist in ihren Grundzügen etappenweise realisiert worden.

## Quellen

- Ad-hoc-Arbeitsgruppe Diplommittelschulen: Diplommittelschulen [DMS]. Stand der Entwicklung. Genf: EDK, 1983.
- Arbeitsausschuss: Schlussbericht des Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses. Bern: EDMZ, 1959.
- BIGA (Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit): Die Stellung der Höheren Fachschulen im nationalen Bildungsangebot. Bern: BIGA, 1991.
- Broggini, Gerardo: La Svizzera italiana di fronte alle nuova situazione delle Università. In: *Civitas*, 31 (1975/76), S. 159–165.
- CSST (Conseil suisse de la science et de la technologie): L'encouragement de la relève universitaire dans les hautes écoles suisses. Recommentations. Bern: CSST, 2001.
- EDI (Eidgenössisches Departement des Innern): Bericht der Eidgenössischen Kommission für Fragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufes auf der Mittelstufe. Bern: EDI, 1963.
- EDI: Bericht der Eidgenössischen Expertenkommission für Fragen der Hochschulförderung (29. Juni 1964). Bern: EDI, 1964.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren): Richtlinien für die Anerkennung der Diplome von Diplommittelschulen (RAD) vom 11. Juni 1987. In: EDK (Hg.): *Diplommittelschulen DMS*. Bern: EDK, 1989a, S. 5–9.
- EDK: Rahmenlehrpläne der Diplommittelschulen (DMS) vom 2. September 1988. In: EDK, *Diplommittelschulen DMS*. Bern: EDK, 1989b, S. 11–39.
- EDK: Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: EDK, 1993.
- EDK: Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Diplommittelschulen (DMS) vom 25. Februar 1999. Bern: EDK, 1999.
- EDK: Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs: Entscheid über den Abschluss der Teilprojekte – Folgemassnahmen. Beschluss der Plenarversammlung, 17. März 2016, [http://edudoc.ch/record/121444/files/PB\\_gym\\_maturitaet\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/121444/files/PB_gym_maturitaet_d.pdf) (3. 10. 2025).
- EDK: Rahmenlehrplan gymnasiale Maturitätsschulen. Bern: EDK, 2024a.
- EDK: Lehrpläne Schwerpunktfächer. Beispiele für die Umsetzung in den Kantonen. Bern: EDK, 2024b.
- EDK-Mittelschulkommission: Die Reduktion der Maturitätstypen und -fächer. Genf: CESDOC, 1980.
- Erziehungsrat [des Kantons Zürich]: Aktuelle Mittelschulfragen. Zürich: Erziehungsdirektion, 1964.
- Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen: Mittelschule von morgen. Bericht. Frauenfeld: Huber, 1972.
- Faerber, Hans Rudolf: Bildungsinflation im Gymnasium. In: *Schweizerische Zeitschrift für Nachwuchs und Ausbildung*, 5 (1966), 1, S. 27–31.

- Folon, Jean Michel: I problemi universitari della Svizzera italiana. In: Scuola Ticinese. Periodico mensile della sezione pedagogica, 1 (1972), 3, S. 1–17.
- Fourastié, Jean: Les trente glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975. Paris: Fayard, 1979.
- Galley, Françoise: La durée des études dans les hautes écoles suisses. Disparités et facteurs explicatifs. Berne: Conseil suisse de la science, 1992.
- GHF (Gesellschaft für Hochschule und Forschung): Die Zukunft des Hochschulstandorts Schweiz. Zürich: GHF, 2001.
- KFH (Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz): Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Bern: KFH, 2003.
- Komitee ETH-Gesetz: Einreichung des Referendums gegen das ETH-Gesetz, 8. Januar 1969. In: ETH-Bulletin, 2 (1969), 8, S. 9–10.
- Maedows, Dennis L.; Meadows, Donella H.; Zahn, Erich; Milling Peter: Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1972.
- Neue Helvetische Gesellschaft (Hg.): Probleme des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses. Zürich: Atlantis, 1961.
- MAR: Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995, [http://edudoc.ch/record/38112/files/VO\\_MAR\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf) (2. 10. 2025).
- MAR: Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätszeugnissen (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR) vom 22. Juni 2023. Bern: EDK, 2023.
- Müller, Fritz et al.: Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch: Comenius, 1975.
- Nyikos, Lajos: Eine Schule für mittlere Kader? In: gymnasium helveticum, 22 (1967), S. 32–46.
- Ostertag, Adolf: Über Förderung und Pflege des technischen Nachwuchses. Zürich: Polygraphischer Verlag, 1960.
- Panchaud, Georges: Le niveau des élèves est-il en baisse? In: Schweizerische Zeitschrift für Nachwuchs und Ausbildung 5 (1966), 1, S. 32–36.
- Prod'hom, Jacques; Meylan, Jean-Pierre: Die Maturitätsschulen: Situation und Dauer. Genf: CESDOC, 1993.
- Räber, Ludwig: Die amerikanische High School und das schweizerische Gymnasium. In: Räber, Ludwig: Leitbilder einer christlichen Pädagogik. Freiburg: Universitätsverlag, 1977, S. 121–128.
- Roux, Patricia; Gobet, Pierre; Lévy, René: La situation du corps intermédiaire dans les hautes écoles suisses. Bern: Conseil suisse de la science, 1997.
- Sauter, Kurt: Der zweite Bildungsweg in der Schweiz. Zürich: aku-Fotodruck, 1972.
- SGV (Schweizerischer Gewerbeverband): 125 Jahre Schweizerischer Gewerbeverband, 1879–2004. Bern: SGV, 2004.
- Sommerhalder, Paul: Berufsbildung im Umbruch. Zürich: Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik, 1970.

- Studienkommission Diplommittelschulen: Diplommittelschulen. Bericht der Studienkommission Diplommittelschulen. Genf: EDK, 1977.
- SWR (Schweizerischer Wissenschaftsrat): Forschungsbericht. 2 Bände. Bern: SWR, 1973.
- SWR: Hochschulplatz Schweiz: Horizont 1995. Perspektiven der Hochschulentwicklung für die Planungsperiode 1992–1995. Bern: SWR, 1989.
- SWR: Zielvorstellungen für die Entwicklung der schweizerischen Hochschulen. Horizont 2000. Bern: SWR, 1993.
- VAUZ/VPOD (Vereinigung der Assistentinnen und Assistenten an der Universität Zürich / Schweizerischer Verband des Personals öffentlicher Dienste): Hochschule zwischen Sparzwang und Investitionsbedarf. Zürich: VAUZ, 1995.
- Widmaier, Hans Peter; Bahr, Klaus: Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik. Stuttgart: Klett, 1966.
- Widmer, Konrad: Bildungsplanung und Schulreform. Frauenfeld: Huber, 1976.
- Zweifel, Otto: Massnahmen zur Mittelschulförderung. Gefahren der Qualitätseinbusse bei ansteigender Maturandenquote. In: *gymnasium helveticum*, 22 (1967), S. 106–124.

## Literatur

- APS (Année politique suisse): Bildung, Kultur und Medien. Bildung und Forschung, 1973, [https://anneepolitique.swiss/APS/de/APS\\_1973/APS1973\\_I\\_8\\_a.html](https://anneepolitique.swiss/APS/de/APS_1973/APS1973_I_8_a.html) (2. 10. 2025).
- Bell, Daniel: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus, 1975 (engl. Original: *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books 1973).
- BFS (Bundesamt für Statistik): Studentische Mobilität an den Schweizer Hochschulen. Ergebnisse der Absolventenbefragungen 1991 bis 2003. Neuenburg: BFS, 2005.
- BFS: Bologna-Barometer 2012. Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Studienströme, auf die Mobilität und den Erfolg im Schweizer Hochschulsystem. Neuenburg: BFS, 2012.
- Bonati, Peter: Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne. Untersuchungen – Praxisimpulse – Perspektiven: Bern: hep, 2017.
- Büchel, Karin: Duale Berufsbildung als Teil der «Bildungsexpansion». Der Kanton Luzern als Beispiel für die expansive Entwicklung der dualen Berufsbildung von 1954 bis 1980. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Luzern: o. V., 2018.
- Corbett, Anne: *Universities and the Europe of Knowledge*. New York: Palgrave MacMillan, 2005.

- Criblez, Lucien: Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23 (2001), 1, S. 95–118.
- Criblez, Lucien: Gymnasium und Berufsschule. Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. In: Traverse, 9 (2002), 3, S. 29–40.
- Criblez, Lucien: Das Schweizer Gymnasium: ein historischer Blick auf Ziele und Wirklichkeit. In: Eberle, Franz; Schneider-Taylor, Barbara; Bosse, Dorit (Hg.): Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung. Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 15–49.
- Criblez, Lucien: Bundesstaatliche Förderung und föderalistische Verantwortung. Zur Neuregelung der Stipendienpolitik in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: Criblez, Lucien; Rothen, Christina; Ruoss Thomas (Hg.): Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und Verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich: Chronos, 2016, S. 247–269.
- Criblez, Lucien: Ein «Window of opportunity» als Bedingung für Bildungsreformen. Das Beispiel der Bildungsexpansion in der Schweiz. In: Göttlicher, Wilfried; Link, Jörg-W.; Matthes, Eva (Hg.): Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018, S. 247–264.
- Criblez, Lucien; Lehmann, Lukas; Huber, Christina (Hg.): Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung. Zürich: Chronos, 2016.
- Criblez, Lucien; Oggenfuss, Chantal: Die Hochschulräte an den pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 28, 2 (2010), S. 287–302.
- Doering-Manteuffel, Anselm; Raphael, Lutz: Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.
- Dubs, Rolf: Gutachten zur Fragen der schweizerischen Berufsbildung. Bern: hep, 2005.
- Eberle, Franz; Brüggengbrock, Christel: Bildung am Gymnasium. Bern: EDK, 2013.
- Eberle, Franz; Gehrer, Karin; Jaggi, Beat et al.: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II. Bern: SBF, 2008.
- Egger, Eugen: Die Reformetappen von 1946 bis 1978. In: Vonlanthen, Adolf; Lattmann, Urs Peter; Egger, Eugen (Hg.): Maturität und Gymnasium. Ein Abriss über die Entwicklung der eidgenössischen Maturitätsordnungen und deren Auswirkungen auf das Gymnasium. Bern: Haupt, 1978, S. 101–131.
- Ehrenzeller, Bernhard: Hochschulrecht auf Bundes- und interkantonaler Ebene. In: Ehrenzeller, Bernhard (Hg.): Bildungs-, Kultur- und Sprachenrecht. Basel: Helbing & Lichtenhahn, 2018, S. 147–234.
- Fleury, Antoine; Joye, Frédéric: Les débuts de la politique de la recherche en Suisse: histoire de la création du Fonds national suisse de la recherche scientifique, 1934–1952. Genève: Droz, 2002.

- Flury, Carmen: Überfüllt und Unterfinanziert? Die hochschulpolitische Debatte um einen Numerus clausus an den kantonalen Universitäten der Schweiz in den 1970er-Jahren. MA-Arbeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich 2020.
- Fricke, Martin: «Das Aargauervolk braucht keine Hochschule, das Aargauervolk will keine Hochschule!». Das Aargauer Hochschulprojekt 1962–1978. In: *Argovia*, 113 (2001), S. 1–120.
- Gonon, Philipp; Hägi, Lea: Expansion und Differenzierung der Berufsbildung in der Schweiz (1960–2010). In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 36 (2019), S. 1–18, [www.bwpat.de/ausgabe/36/gonon-haegi](http://www.bwpat.de/ausgabe/36/gonon-haegi) (2. 10. 2025).
- Gugerli, David: Kybernetisierung der Hochschule. Zur Genese des universitären Managements. In: Hagner, Michael; Hörl, Erich (Hg.): *Die Transformation des Humanen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008, S. 414–439.
- Hafner, Urs: Vom Wissenschaftsrat zum Innovationsrat. Die historische Entwicklung des Schweizerischen Wissenschaftsrates in der Aussensicht. Bern: Schweizerischer Wissenschafts- und Innovationsrat, 2015.
- Herbst, Marcel; Latzel, Günther; Lutz, Leonard (Hg.): *Wandel im tertiären Bildungssektor. Zur Position der Schweiz im internationalen Vergleich*. Zürich: vdf, 1997.
- Herren, Marc: Die nationale Hochschul- und Forschungspolitik in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: Criblez, Lucien (Hg.): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt, 2008, S. 219–250.
- Kiener, Urs: *Gibt es Studienabbrecher?* Chur, Zürich: Rüegger, 1999.
- Leder, Christian: *Der lange Weg von der «Hochschule Schweiz» zum «Hochschulraum»*. Analysen zur politischen Geschichte und Organisation des Hochschulsystems. Dissertation Universität Zürich 2020, 2022, [www.zora.uzh.ch/id/eprint/224274](http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/224274) (2. 10. 2025).
- Leemann, Regula Julia; Stutz, Heidi (Hg.): *Forschungsförderung aus Geschlechterperspektive. Zugang, Bedeutung und Wirkung in wissenschaftlichen Laufbahnen*. Zürich: Rüegger, 2010.
- Leresche, Jean-Philippe; Larédo, Philippe; Weber, Karl (Hg.): *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. France, Suisse et Union européenne*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, 2009.
- Lorenzetti, Luigi: Demographie und Wirtschaftsentwicklung. In: Halbeisen, Patrick; Müller, Margrit; Veyrassat, Béatrice (Hg.), *Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. Basel: Schwabe, 2012, S. 223–316.
- Matt, Hans-Kaspar von: *Bologna-Report Fachhochschulen 2010*. Luzern: o. V., 2010.
- Matt, Hans-Kaspar von: *Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie*. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler, 2022.
- Mattioli, Aram; Pfenniger, Patrick: Die verpasste Chance. Das Luzerner Universitätsprojekt 1962–1978. In: Mattioli, Aram; Ries, Markus (Hg.): «Eine höhere

- Bildung thut in unserem Vaterlande Noth». Steinige Wege vom Jesuitenkollegium zur Hochschule Luzern. Zürich: Chronos, 2000, S. 93–114.
- Meylan, Jean-Pierre: Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten – Stationen der Debatte 1968–1995. In: EDK (Hg.): Von der «Mittelschule von morgen» zur Maturitätsreform 1995. Bern: EDK, 1996, S. 7–45.
- Meylan, Jean-Pierre; Ritter, Verena: Das schweizerische Gymnasium. Wachstum und Reformen der letzten 15 Jahre. In: EDK (Hg.): Materialien zur Entwicklung des Mittelschulunterrichts. Bern: EDK, 1985, S. 28–43.
- Müller, Barbara: Die Anfänge der Bologna-Reform in der Schweiz. Bern: hep, 2012.
- Müller, Margrit; Woitek, Ulrich: Wohlstand, Wachstum und Konjunktur. In: Halbeisen, Patrick; Müller, Margrit; Veyrassat, Béatrice (Hg.), Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe, 2012, S. 91–222.
- Münch, Richard: Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2011.
- Niemann, Dennis; Bieber, Tonia; Martens, Kerstin: Contre toutes attentes – l'influence européenne sur les politiques d'enseignement supérieur en Allemagne et en Suisse. In: Education comparée, 8 (2013), S. 63–95.
- Osterwalder, Fritz; Weber, Karl: Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 26 (2004), 1, S. 11–32.
- Pasternack, Peer; Maue, Isabell: Die BFI-Policy-Arena in der Schweiz. Akteurskonstellationen in der Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 2016.
- Pätzmann, Monika. Die Fachhochschulen in der schweizerischen Hochschullandschaft. Bern: Selbstverlag, 2005.
- Pfister, Andreas (Hg.): Das Gymnasium im Land der Berufslehre. Zug: Kantonschule, 2011.
- Pfister, Andreas: Matura für alle. Embrach: Arisverlag, 2018.
- Pont, Michel: Chronique de l'EPFL 1978–2000. L'âge d'or de l'ingénierie. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, 2010.
- Ramseier, Erich; Allraum, Jürgen; Stalder, Ursula et al.: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur, Pädagogische Ziele, Schulentwicklung. Bern: SBF, 2005.
- Ramseier, Erich; Keller, Carmen; Moser, Urs: Bilanz Bildung. Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Chur, Zürich: Rüegger, 1999.
- Raphael, Lutz: Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft, 22 (1996), 2, S. 165–193.
- Reichert, Sybille: Universitäre Weiterbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung, 2007.

- Rusterholz, Peter; Liechti, Anna (Hg.): Universität am Scheideweg. Herausforderungen, Probleme, Strategien. Zürich: vdf, 1998.
- SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation): Organisatorische Ausgestaltung der Kommission für Technologie und Innovation KTI. Bern: SBFI, 2014.
- Schwarzmann, René: Der Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Zürich: Schulthess, 1985.
- Simoleit, Julia: Europäisierung der Universität. Individuelle Akteure und institutioneller Wandel in der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 2012.
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung): Bildungsbericht Schweiz 2023. Aarau: SKBF, 2023.
- Spieß, Claudia: Studienwechsel. Ausmass, Bedingungen und Folgen. Zürich, Chur: Rüegger, 1997.
- Strahm, Rudolf H.: Akademisierungsfälle. Bern: hep, 2014.
- SWIR (Schweizerischer Wissenschafts- und Innovationsrat): Die Tertiärstufe des Schweizer Bildungssystems. Bern: SWIR, 2014.
- Universität Bern; ETH Zürich (Hg.): Universitäre Weiterbildung: Institutionalisierung, Markt und Qualität der Weiterbildung an Hochschulen. Bern: Universität Bern/Koordinationsstelle für Weiterbildung, 1997.
- Weber, Karl; Tremel, Patricia; Balthasar Andreas; Fässler, Sarah: Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. Bern: ZUW, 2010.
- Weingart, Peter: Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, 12 (1983), 3, S. 225–241.
- Weingart, Peter; Strate, Jörg; Winterhager Matthias: Forschungslandkarte Schweiz. Eine Strukturanalyse des Publikationsoutputs der schweizerischen Grundlagenforschung. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1992.
- Zosso, Barbara: Gleichwertig und gleichartig? Eine vergleichende Untersuchung der Entstehung der Fachhochschulen in der Schweiz. Lausanne: idheap, 2006.

# Berufsbildung, Konjunktur und Arbeitsmarkt

KARIN BÜCHEL, MICHAEL GEISS, LEA HÄGI

Die Schweiz gilt im internationalen Vergleich als ein Land mit einer hochwertigen, breit abgestützten und in der Privatwirtschaft nachgefragten Berufsbildung. Für die Konsolidierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung im 20. Jahrhundert waren drei parallele Entwicklungen ausschlaggebend: Erstens führte das erste Berufsbildungsgesetz auf Bundesebene von 1930 zu einem Reglementierungsschub, der mit den Revisionen von 1963 und 1978 fortgesetzt wurde. Zweitens erzeugte die nahezu drei Jahrzehnte dauernde Phase des starken wirtschaftlichen Wachstums nach 1945 zu einem kontinuierlich angespannten Arbeitsmarkt, der als Motor für Veränderungen fungierte. Der Personalmangel und der technische Fortschritt waren für die Arbeitgeber Anreiz, verstärkt in die betriebliche Aus- und Weiterbildung zu investieren. Und drittens setzte die Öffnung der höheren Bildungseinrichtungen die Berufsbildung zunehmend unter Druck. Dieser Herausforderung begegnete man in der Schweiz in den 1990er-Jahren mit einer konzertierten Aktion verschiedener Interessensgruppen, die sich der Erneuerung und Stärkung der Berufsbildung verschrieben hatten.

Die Jahrzehnte nach Ende des Zweiten Weltkriegs waren von einer Hochkonjunktur der Industrie geprägt. Technologieunternehmen – und nicht die ebenfalls expandierenden Grossbanken – gaben die Bilder vor, an denen sich die öffentliche Debatte zur Berufsbildung orientierte. Der Mangel an technisch und naturwissenschaftlich qualifiziertem Personal beschäftigte Politik, Verbände und die interessierte Öffentlichkeit. Strukturell gesehen vollzog sich die Tertiarisierung der Wirtschaft, also das Wachstum des Dienstleistungssektors.

Nach dem starken Konjunkturreinbruch Mitte der 1970er-Jahre kamen dann diejenigen Zweige stärker in den Blick der öffentlichen Diskussion, die nicht im eigentlichen Sinne der Produktion von materiellen Gütern verpflichtet waren. Dem entsprachen neue Technologien, die sich nun nicht mehr durch Grösse und Kraft, sondern durch gesteigerte Kapazitäten der Informationsverarbeitung auszeichneten. Mit der Durchsetzung der elektronischen Datenverarbeitung in den Unternehmen und Behörden und der wachsenden Bedeutung des Dienstleistungssektors gegenüber Gewerbe und Industrie galt die duale Berufsausbildung Ende der 1980er-Jahre als nicht mehr zeitgemäss. Das duale System mit einer betrieblichen und einer schulischen Komponente musste sich – vor dem

Hintergrund vermehrt international orientierter Diskussionen – gegenüber rein schulischen und akademischen Angeboten behaupten.

In diesem Beitrag verknüpfen wir die Geschichte der beruflichen Aus- und Weiterbildung nach 1945 mit jener der Lage auf dem Arbeitsmarkt und den Verschiebungen in der Wirtschaftsstruktur. Damit tragen wir den Besonderheiten des nicht akademisch geprägten beschäftigungsbezogenen Bildungsangebots Rechnung. Wir nehmen lange Phasen wirtschaftlicher Prosperität ebenso in den Blick wie Krisenzeiten und berücksichtigen auch die Entwicklungen auf gesetzgeberischer Ebene.

## **1 Die Entwicklung der beruflichen Bildung im Kontext der Hochkonjunktur**

Wie andere westeuropäische Staaten, die USA oder Japan<sup>1</sup> erlebte die Schweiz nach Ende des Zweiten Weltkriegs eine anhaltende gesamtwirtschaftliche Boomphase. Dem unversehrten Land kam im zerstörten Nachkriegseuropa jedoch eine besondere Rolle zu: Mit einer guten Kapitaldecke und einer intakten Produktionsstruktur versorgten die Banken und Unternehmen die wieder entstehenden Märkte mit dringend benötigten Krediten und die Länder mit hoch entwickelten Technologieprodukten. Zwar wurden seitens der Alliierten nach Ende des Krieges auch an die Schweiz Wiedergutmachungsforderungen gerichtet. Mehrere Hundert Unternehmen wurden auf schwarzen Listen geführt, da sie Deutschland mit kriegsrelevanten Produkten versorgt hatten. Aufgrund geschickter Verhandlungen und weil sich im Zeichen des Kalten Krieges die Konfliktlinien verschoben hatten, kam die Schweiz aber glimpflich davon.<sup>2</sup>

Die konjunkturelle Lage, die Expansion und innere Differenzierung der Unternehmen sowie die technologisch immer aufwendigeren Produkte liessen das einschlägig qualifizierte einheimische Personal nach Ende des Zweiten Weltkriegs schnell knapp werden. Für die einfacheren Tätigkeiten warb man Arbeitskräfte aus dem Ausland an. Die anfänglich planlose grenzüberschreitende Anwerbepolitik der Unternehmen wurde aber mehr und mehr eingeschränkt. Mit dem sogenannten Rotationsmodell schienen sich massenhaft junge Menschen gewinnen zu lassen, ohne die sozialpolitischen Folgen schultern zu müssen. Angesichts der anhaltenden Hochkonjunktur und zunehmender Ängste vor «Überfremdung» galt dieser Modus aber bei Politik und

1 Crafts/Toniolo 1996.

2 Tanner 2015, S. 295–297.

Behörden bald als nicht mehr sinnvoll. Die Unternehmen wiederum wollten die einmal angelernten Arbeitskräfte nicht einfach wieder gehen lassen. Insbesondere die italienischen Migrantinnen und Migranten bauten zudem ein umfassendes Aus- und Weiterbildungsangebot auf.<sup>3</sup>

In den Jahrzehnten nach Ende des Zweiten Weltkriegs waren akademische Arbeitskräfte und qualifizierte Arbeitnehmer des mittleren Kaders dringend gesucht. Wenn aber das Problem des Personalmangels hier nicht auch über die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte gelöst werden sollte, mussten die einheimischen Humanressourcen besser bewirtschaftet werden. Der Druck blieb wegen der Personalsituation in den Unternehmen gewaltig. Zudem hatten die Investitionen in den gymnasialen und akademischen Bildungsweg einen eigenen Sog entwickelt, dem mit Reformen auf allen Ebenen des beruflichen Bildungsweges begegnet werden sollte.<sup>4</sup>

In den 1950er-Jahren wurde das Problem des Personalmangels nicht mehr nur in den Berufsverbänden und Unternehmen diskutiert, sondern wurde auch zu einem politischen Gegenstand. Um Bedürfnisse der Wirtschaft, die Eigenlogik der Berufsbildung und die wahrgenommenen Defizite früherer Gesetzgebungen zusammenzuführen, wurden in den Nachkriegsjahren verschiedentlich Expertenkommissionen gegründet, die häufig nach dem Vorsitzenden des Gremiums benannt waren und ihre Ergebnisse pointiert in Berichten festhielten. Diese Dokumente bildeten zum einen den jeweiligen Stand der Diskussion ab, sie stellten aber auch mögliche zukünftige Massnahmen im Bereich der beruflichen Bildung vor und waren zentraler Referenzpunkt der bildungspolitischen Debatten.

Die Zusammensetzung der Kommissionen war Ausdruck einer schweizerischen Ausprägung des Korporatismus. In der Kommissionsarbeit fanden die Interessen der Wirtschaft über Verbände Eingang in die vorbereitende beziehungsweise beratende Arbeit für die Legislative. Fritz Hummler etwa, von 1955 bis 1965 Delegierter des Bundesrats für Arbeitsbeschaffung und wirtschaftliche Kriegsvorsorge und Präsident des Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses, war zuvor Sekretär des Vereins Schweizerischer Maschinenindustrieller. Gleich zu Beginn seiner Tätigkeit als Delegierter des Bundesrates erschienen im Hausblatt seiner Behörde eine Reihe von «Bemerkungen zum Problem des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses»,<sup>5</sup> die den Ton für die weiteren Debatten vorgaben. Es ging zunächst vor allem um die Stärkung der «wissenschaftlich-technischen Lauf-

3 Haug 1980; Kury 2003; Gees 2004; Eigenmann 2017, S. 41–85.

4 Criblez 2002.

5 Hummler 1955, S. 61.

bahn» – nicht um eine konzertierte Öffnung der höheren Bildung für breitere Bevölkerungsschichten aus Gerechtigkeitsgründen.<sup>6</sup>

Das Problem des technischen Nachwuchses wurde auch in der Arbeitgeberpresse intensiv diskutiert. Gemeinsam wollten Unternehmen und Behörden sicherstellen, dass die neuen qualifizierten Positionen mit Schweizern besetzt werden konnten.<sup>7</sup> Im Gewerbe wiederum hatte man Angst, dass die eigenen Beschäftigten von der boomenden Grossindustrie abgeschöpft würden.<sup>8</sup> Hummler berief im März 1956 eine Konferenz der verschiedenen Interessenten ein und präsidierte in den folgenden Jahren den von ihm angeregten Arbeitsausschuss, der 1959 einen vielfach beachteten Schlussbericht vorlegte. Um dem Mangel an technisch und naturwissenschaftlich gebildetem Personal abzuhelfen, forderte der Arbeitsausschuss den Ausbau der Gymnasialstufe, die Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die finanzielle Stärkung der Hochschulen und die Gründung neuer Technika.<sup>9</sup>

### ***Erste Revision des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1963***

Rückblickend betrachtet lassen sich die Absichtserklärungen, Postulate und Positionspapiere von Behörden, Parlamentariern und Wirtschaftsverbänden als eine Reaktion auf die sogenannte zweite industrielle Revolution, die im Verbund mit der anhaltenden Hochkonjunktur nach 1945 einen massiven Fachkräftemangel zur Folge hatte, lesen. Zu Beginn des Jahrhunderts divergierten die Beschäftigtenzahlen in der exportierenden Produktion des ersten Sektors (Nahrungsmittel, Textilien und Schuhe) und in der Chemie und Metall- und Maschinenindustrie zugunsten des zweiten Sektors.<sup>10</sup> Die Veränderung zwischen den Wirtschaftssektoren verlagerte sich nach 1960 schwerpunktmässig in Richtung Dienstleistungssektor. Seit den frühen 1970er-Jahren verzeichnete dieser den grössten Anteil an den Beschäftigten (siehe Abb. 1).

Die grosse Bedeutung der exportorientierten Unternehmen des zweiten Sektors schlug sich auch in der Berufswahl nieder. Am beliebtesten waren zu diesem Zeitpunkt (1940–1965) mit Abstand und anhaltend bis in die 1980er-Jahre die Berufe in der Metall- und Maschinenindustrie. Sie machten durchschnittlich ein Viertel aller Lehrverhältnisse aus. Viele männliche Jugendliche wollten Mechaniker (Elektro-, Fein-, Klein- oder Automechaniker) werden. Nachgefragt waren aber auch der Elektromonteur oder Werkzeugmacher, der Maschinen- und

6 Geiss 2023, S. 196–206.

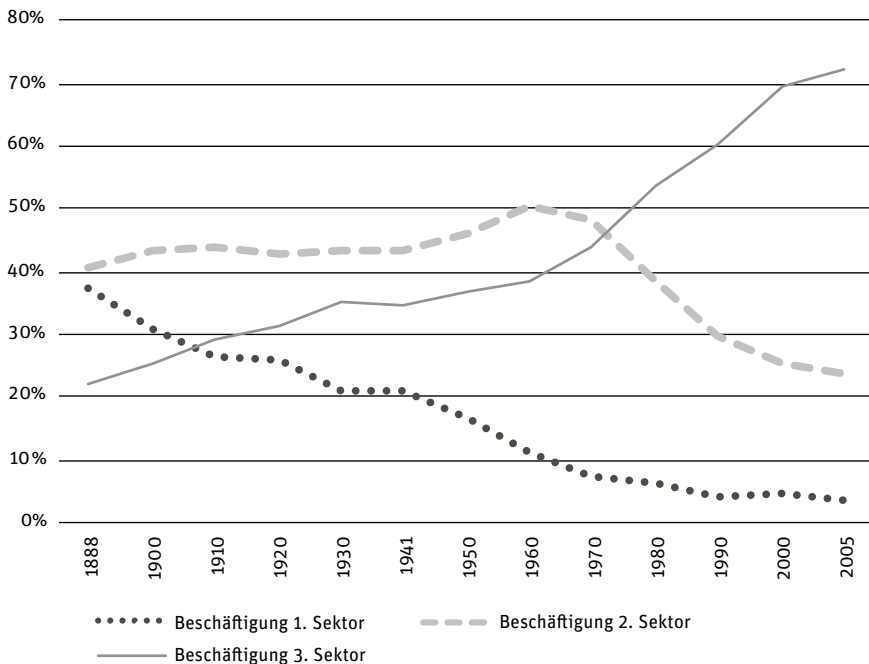
7 [Ohne Autor]: Vom Tage. In: Schweizerische Arbeitgeber-Zeitung, 51, 11 (1956), S. 177 f., hier S. 178.

8 Ch. Blanc: Das Gewerbe und die Frage der Eingliederung der geburtenreichen Kriegsjahrgänge ins Erwerbsleben. In: Schweizerische Arbeitgeber-Zeitung, 51, 3 (1956), S. 38 f.

9 Arbeitsausschuss 1959 [Bericht Hummler], S. 50 f.

10 Veyrassat 2015.

Abb. 1: Entwicklung der Anzahl Beschäftigten in den verschiedenen Sektoren



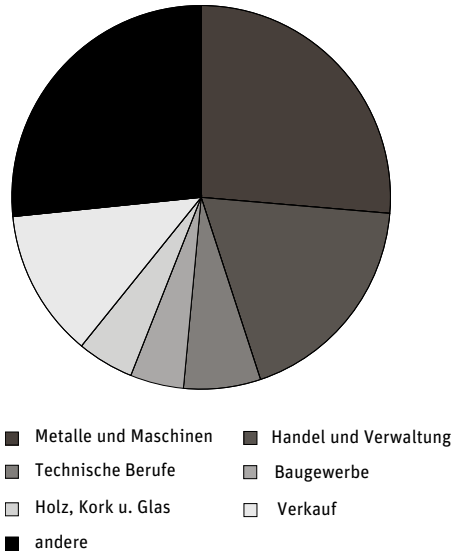
Quelle: Historische Statistik der Schweiz, F.28; eigene Darstellung.

der Bauschlosser (siehe Abb. 2 und 3). Hier ist wichtig zu betonen, dass diese Befunde nur diejenigen Berufe berücksichtigten, die über das Berufsbildungsgesetz (BBG) geregelt waren. Aufgrund der entsprechenden Formulierung in der Bundesverfassung aus dem Jahr 1908 war der Bund (genauer das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit, BIGA) lediglich befugt, gesetzliche Regelungen über Industrie, Gewerbe, Handel und Dienstleistungen zu erlassen.<sup>11</sup> Die Bereiche Gesundheit, Soziales, Kunst (in der Verantwortung der Kantone) sowie die landwirtschaftlichen Berufe (in der Verantwortung des Bundesamtes für Landwirtschaft) wurden zu diesem Zeitpunkt statistisch nicht einheitlich erfasst.

Über alle Berufe hinweg lag der Anteil weiblicher Auszubildender 1960 an den gesamten Lehrverhältnissen unter Aufsicht des BIGA gerade einmal bei einem Drittel. In der Metallverarbeitung und Maschinenproduktion kam die Ausbildung von Frauen praktisch nicht vor. Deutlich mehr Frauen als Männer wurden in den kaufmännischen und Büroberufen ausgebildet. 1960 hielten sich männliche und weibliche Jugendliche bei den kaufmännischen

11 Wettstein/Gonon 2009, S. 97; Criblez 2015, S. 13–19.

Abb. 2: Berufswahl 1940–1965



Quelle: Historische Statistik der Schweiz, Z.07; eigene Darstellung.

Angestellten die Waage, während achtmal mehr Verkäuferinnen als Verkäufer ausgebildet wurden.<sup>12</sup>

Während Hummlers Arbeitsausschuss noch Massnahmen gegen den Mangel an technischem und wissenschaftlichem Personal ersann, informierte der Bundesrat die interessierten Kreise bereits über die angedachte erste Revision des Berufsbildungsgesetzes.<sup>13</sup> 1957 verschickte das BIGA ein entsprechendes Rundschreiben an Verbände und Behörden.<sup>14</sup> 1960 ging der Entwurf des Bundesrats für ein revidiertes Berufsbildungsgesetz in die Vernehmlassung (Anhörungsverfahren). 1963 wurde das Gesetz von den Abgeordneten beider Kammern und im folgenden Jahr von der Stimmbevölkerung mit 68 Prozent Jastimmen angenommen. Dabei war die Umsetzung des ersten eidgenössischen Berufsbildungsgesetzes von 1930 noch nicht lange abgeschlossen. Einige seiner Abschnitte wurden erst 1948 wirksam. Die dritte Verordnung zum Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung trat sogar erst zu Beginn der 1950er-Jahre in Kraft.<sup>15</sup>

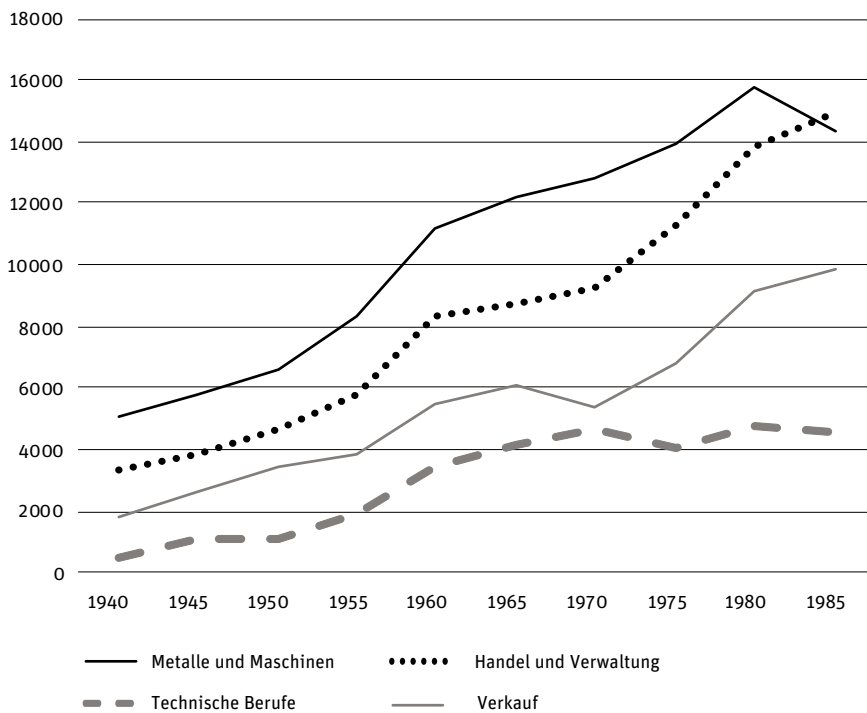
<sup>12</sup> BIGA 1961, S. 154–159.

<sup>13</sup> Arbeitsausschuss 1959 [Bericht Hummler].

<sup>14</sup> Bundesrat 1962, S. 894.

<sup>15</sup> Kreisschreiben des EVD 1951.

Abb. 3: Neu abgeschlossene Lehrverträge in den vier wichtigsten Berufsfeldern 1940–1985



Quelle: Historische Statistik der Schweiz, Z.07; eigene Darstellung.

In Bezug auf die berufliche Erstausbildung war die Revision kein grosser Wurf, was auch daran lag, dass die Berufsverbände keine Ambitionen hatten, das etablierte System grundsätzlich infrage zu stellen. Auch gab es zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite keinen wirklichen Widerspruch.<sup>16</sup> Um den Personalmangel abzufedern, setzte die Gesetzesrevision von 1963 an drei verschiedenen Stellen an: Differenzierung der «höheren Berufsbildung», gesetzliche Verankerung der Subventionsgrundlagen für die berufliche Weiterbildung und Entwicklung der höheren technischen Lehranstalten (HTL). Erstens wurde auf Vorschlag des Schweizerischen Gewerbeverbandes – seit der Einführung des ersten Bundesgesetzes von 1930 ein zentraler Akteur in der nationalen Berufsbildungspolitik – eine Zweiteilung der bestehenden praxisorientierten und berufsspezifischen höheren Fachprüfungen (postsekun-

<sup>16</sup> Wettstein 1987, S. 58.

däre Berufsbildung, auch Meisterprüfungen genannt) in Abschlüsse erster und zweiter Stufe mit unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen im Berufsbildungsgesetz verankert. Auf diese Weise sollte einerseits die Anzahl Absolventinnen und Absolventen der postsekundären Berufsbildung im Vergleich zur Gesamtzahl Arbeitskräfte erhöht und andererseits ausreichend Personal für die Kaderstellen in den Unternehmen bereitgestellt werden. Die Berufsprüfungen erster Stufe zielten auf fachlich-technische Kenntnisse ab und setzten den Schwerpunkt auf das gestalterische Können. Damit sollte für diejenigen Arbeitnehmer ein Angebot geschaffen werden, die nicht die Absicht hatten, sich selbstständig zu machen, aber beispielsweise zum Teamleiter oder Angestellten mit besonderer Qualifizierung aufsteigen wollten. Die Prüfung zweiter Stufe war für Arbeitnehmer gedacht, die einem grösseren oder mittleren Betrieb vorstehen wollten. Der inhaltliche Fokus der Prüfung wurde deshalb auf geschäftskundliche Fächer gelegt.<sup>17</sup>

Zweitens wurde versucht, der beruflichen Weiterbildung mehr Gewicht zu geben, indem Subventionen für berufliche Weiterbildungsangebote erstmals eine gesetzliche Grundlage bekamen. Die Gründe dafür waren die Fortschritte im technischen Bereich, die ständig die Berufsanforderungen erhöhten, und der zunehmende Personalbedarf im unteren und mittleren Management. Der Bund als Gesetzgeber unterschied zwei Bereiche, die von Subventionen profitieren sollten. Einerseits unterstützte er Weiterbildungsangebote für Angelernte und andererseits Kurse zur Weiterbildung von Personen, die eine Lehre abgeschlossen hatten. Die 1950 gegründete Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung (SVEB) hatte sich zunächst allein auf die gemeinnützige und subjektorientierte Weiterbildung konzentriert, wendete sich aber in diesem Kontext ebenfalls stärker der beruflichen Weiterqualifikation zu. Sie wurde fortan zur wichtigsten Lobbyistin für das Lernen Erwachsener in der Schweiz.<sup>18</sup>

Der Bund zeigte drittens grosses Interesse an der Entwicklung der höheren technischen Lehranstalten (HTL), weil in der Hochkonjunktur sowohl die binnenorientierte Industrie als auch die Baubranche boomte.<sup>19</sup> Beide Wirtschaftszweige waren auf gut ausgebildete Ingenieure und Architekten angewiesen. Deshalb verankerte der Bund, der die HTL bereits vorher gefördert hatte, auch diese Subventionsgrundlage im Berufsbildungsgesetz von 1963.

Gegen die Gesetzesrevision wurde jedoch das Referendum ergriffen, da mit Inkrafttreten des Bundesgesetzes die Titelfrage zwischen HTL-Absolventen und Absolventen der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH)

17 Bundesrat 1962, S. 929–931.

18 Geiss 2016.

19 Bundesrat 1962.

gesetzlich verankert wurde. In den Jahren des Baubooms, der fortschreitenden Technologieentwicklung sowie der Forderung nach technisch höher qualifizierten Angestellten erhielt diese Titelfrage eine prominente Bühne. Der Schweizerische Ingenieur- und Architekten-Verein (SIA) vertrat den Vorschlag des Bundes, die HTL-Absolventen mit «Ingenieur-Techniker HTL» und «Architekt-Techniker HTL» zu bezeichnen. Damit sollte eine klare Abgrenzung der beiden sich konkurrenzierenden Bildungsinstitutionen ETH und HTL bezüglich der Titelvergabe erreicht werden.<sup>20</sup> Der Schweizerische Technische Verband (STV) war damit jedoch nicht einverstanden und ergriff zu Beginn des Jahres 1964, zusammen mit dem Verein der Ehemaligen des Technikums Winterthur und anderen Technika, das Referendum gegen die im BBG verankerten Bezeichnungen «Ingenieur-Techniker HTL» und «Architekt-Techniker HTL». Sie forderten, sich weiterhin «Ingenieur HTL» und «Architekt HTL» nennen zu dürfen, da sie aufgrund der Neuformulierung eine Abwertung des Berufstitels befürchten mussten.<sup>21</sup> Das Referendum wurde von der Stimmbevölkerung jedoch abgelehnt und das Bundesgesetz über die Berufsbildung trat am 15. April 1965 in Kraft. Das Bundesgericht lehnte einen ähnlichen Vorstoss des Schweizerischen Technischen Verbands später ebenfalls ab: Die HTL-Absolventen durften sich deshalb rein rechtlich gesehen einzig mit «Ingenieure-Techniker HTL» und «Architekt-Techniker HTL» betiteln.<sup>22</sup> Bezüglich der Titelführung blieb die Uneinigkeit jedoch bestehen. Mit der Revision des Berufsbildungsgesetzes 1978 wurde die Änderung der Titelbezeichnungen letztendlich wieder rückgängig gemacht.<sup>23</sup>

### ***Die Gründung der ersten Berufsmittelschule***

Die Debatte über die Nachwuchsförderung intensivierte sich ab der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre. Anlass für die Diskussion war ein Artikel des Gymnasialrektors Lajos Nyikos mit dem Titel «Eine Schule für mittlere Kader?».<sup>24</sup> Nyikos skizzierte einen neuen Schultyp auf der Sekundarstufe II, der zwischen Gymnasium und Berufsschule angesiedelt sein sollte. Er orientierte sich dabei am Unterseminar und an den Diplomhandelschulen. Ein Jahr später passte Nyikos seine Idee an und sprach zum ersten Mal von einer «Berufsmittelschule».<sup>25</sup> Nyikos' Vorschläge lösten 1968 heftige Reaktionen an der Dele-

20 Risch 1967.

21 Büchel 2018, S. 49 f.

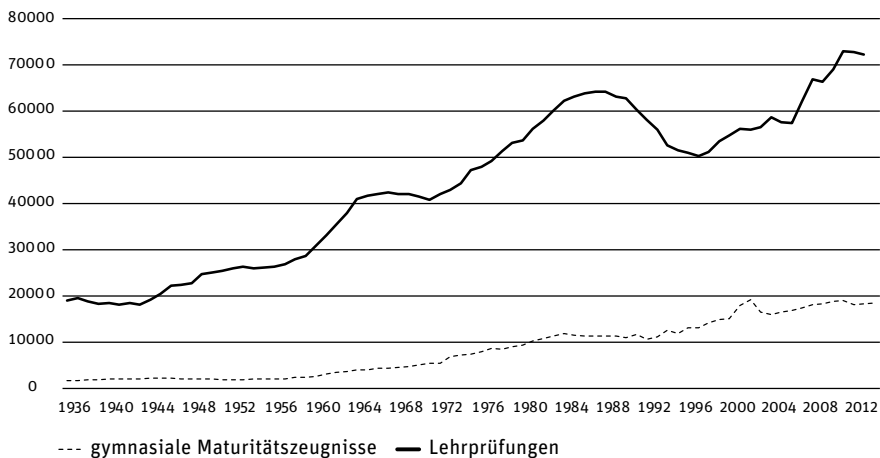
22 Bundesgerichtsentscheid 1967; Wettstein 2020, S. 192.

23 Bundesrat 1977.

24 Nyikos 1967.

25 Criblez 2001; Nyikos 1968.

Abb. 4: Entwicklung der Anzahl Maturitätszeugnisse und absolvierter Lehrprüfungen 1936–2014 im Vergleich



Quelle: BFS; eigene Darstellung.

gertenversammlung des Schweizerischen Verbands für Gewerbeunterricht in Zürich aus. Die Gewerbelehrerinnen und Gewerbelehrer sahen die duale Berufsbildung durch die Vorschläge massiv bedroht.<sup>26</sup>

Die duale Berufsbildung geriet aber nicht nur durch die Idee einer «Schule für mittlere Kader» unter Druck, sondern hatte seit Mitte der 1960er-Jahre auch sinkende Absolventenzahlen zu verzeichnen. Die Anzahl der abgeschlossenen Lehrverträge war zwischen 1964 und 1967 insgesamt rückläufig. Wie das Beispiel des Kantons Luzern<sup>27</sup> zeigt, war die Abnahme zwar relativ klein, bedeutete aber für die Berufsbildung eine Trendwende, war doch die Anzahl Lehrverträge absolut gesehen bis ins Jahr 1964 stetig gestiegen.<sup>28</sup> In der zeitgenössischen Literatur wurden dafür zwei Umstände verantwortlich gemacht: Die demografische Entwicklung und die expandierenden Gymnasien. Erstens kamen ab 1960 eher geburtenschwache Jahrgänge ins Jugendalter. Zweitens waren bis 1960 Gymnasien vorwiegend in den Städten präsent, während deren Expansion in ländliche Gebiete in den darauffolgenden Jahren viele Schülerinnen und Schüler weg vom berufsbildenden Weg hin zu den Gym-

26 Sommerhalder 1989, S. 55; Wettstein 2020.

27 Büchel 2018, S. 98.

28 Bundesrat 1977.

nasien zog.<sup>29</sup> Abbildung 4 zeigt die Entwicklungen der Anzahl Abschlüsse auf Sekundarstufe II (Berufsbildung und gymnasiale Maturität im Vergleich). Die nationalen und kantonalen Akteure der Berufsbildung sahen sich auch aufgrund dieser Entwicklungen gezwungen, Reformen in der Berufsbildung anzustossen.<sup>30</sup> Noch während der Diskussion über Möglichkeiten der Begabtenförderung wurde 1968 die erste Berufsmittelschule (BMS) in Aarau eröffnet. Dieses Angebot war sowohl eine Antwort auf das langjährige Problem der Differenzierung zwischen der praktischen und theoretischen Berufsausbildung als auch ein Versuch, die Attraktivität der industriellen und gewerblichen Berufsbildung zu steigern.<sup>31</sup> Damit wurde ein zweiter wöchentlicher Schultag für begabte Lernende geschaffen, die «eine breitere, der beruflichen und persönlichen Entwicklung dienende Bildung» ergänzend «zum Pflichtunterricht an gewerblichen Berufsschulen, Lehrwerkstätten und Kunstgewerbeschulen»<sup>32</sup> erwerben wollten.

Unterrichtet wurden die Fächer Mathematik, Deutsch, Geschichte und eine Fremdsprache. Der Abschluss der BMS sollte den prüfungsfreien Zugang zu anspruchsvolleren Bildungsgängen an höheren Berufsschulen (HTL, aber auch die höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen, HWV) ermöglichen. Das Modell Berufsmittelschule wurde politisch auch auf Bundesebene unterstützt. Am 27. Juni 1969 verfügte der Vorsteher des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartementes dann die Gründung einer Expertenkommission für die Ausarbeitung von Vorschlägen für die Verbesserung der Berufslehre. Das Ziel war, Massnahmen zur Steigerung der Attraktivität der Berufslehre auszuarbeiten, damit sie eine echte Alternative zum Gymnasium werde.<sup>33</sup> Die Weiterentwicklung und Etablierung der Berufsmittelschule wurde in dieses Massnahmenpaket integriert. Die am 26. Juni 1970 vom BIGA veröffentlichte Wegleitung für die Errichtung und die Organisation von Berufsmittelschulen und deren Subventionierung durch den Bund galt entsprechend als Zeichen für die Ernsthaftigkeit und den Willen auf nationaler Ebene, die «Begabtenförderung» im Bereich der Berufsbildung voranzutreiben.<sup>34</sup>

29 Feierabend 1975, S. 16–20.

30 Büchel 2018.

31 Feierabend 1975, S. 16–20.

32 Bundesrat 1977, S. 686.

33 Grübel 1972.

34 BIGA 1970.

## 2 Die zweite Revision des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1978 im Zeichen von Konjunkturreinbruch und strukturellem Wandel

Mit der Gesetzesrevision 1963 war aus der alten, historisch gewachsenen Meisterlehre endgültig das duale Modell der Berufsbildung geworden. Zugleich hatte die Bedeutung einer stärker theoretisch verorteten, akademisch ausgerichteten Schulung des Nachwuchses diskursiv wie praktisch massiv an Bedeutung gewonnen. Ende der 1960er-Jahre wurde dennoch bereits wieder intensiv über eine Revision der Berufsbildung diskutiert.<sup>35</sup> Unter dem Vorsitz Paul Sommerhalders, Berufsschulinspektor und später Gewerbeschulrektor, machte sich die vom Bundesrat einberufene Kommission Gedanken, wie sich die Attraktivität der beruflichen Lehre verbessern liesse. Parallel wurde um eine Verbesserung der Gewerbeschullehrerausbildung gerungen und die berufliche Qualifizierung der Landwirte evaluiert. Von der «Berufsbildung im Umbruch»<sup>36</sup> war bereits wieder vermehrt die Rede. Auch die Gewerbekammer (eine Einrichtung des Gewerbeverbands), der Schweizerische Gewerkschaftsbund und der Arbeitgeberverband der Schweizer Maschinenindustrie meldeten sich mit einem eigenen Vorschlag zu einer Gesetzesrevision zu Wort.<sup>37</sup>

Die weiterhin angespannte Lage auf dem Arbeitsmarkt liess fortlaufende Reformen notwendig und möglich erscheinen. 1970 setzte der Bundesrat eine Berufsbildungskommission als Beratungsgremium ein. Bereits 1971 wurde im Nationalrat eine Teilrevision des Berufsbildungsgesetzes diskutiert.<sup>38</sup> Der Fokus lag hier auf der Verbesserung der beruflichen Grundbildung. Dazu zählte die Umstellung von der dualen Berufslehre auf ein triales System, das neben dem Betrieb und der Berufsschule Einführungskurse im Sinne eines dritten Lernortes vorsah. Die Verantwortung für diese Einführungskurse (heute überbetriebliche Kurse, kurz ÜK) wurde in die Hände der Berufsverbände gelegt. Merkmal des trialen Systems sollte sein, «dass nicht mehr jeder Lehrmeister dem Lehrling die grundlegende Fertigkeit seines Berufes selber vermittelt, sondern dass ein Teil der Ausbildung kollektiv [...] erfolgt».<sup>39</sup> Durch die Aufnahme der Einführungskurse ins Berufsbildungsgesetz im Jahr 1978 erhielten die Berufsverbände entsprechend mehr inhaltliche Kompetenzen bezüglich berufskundlicher Bildungsziele und damit verknüpfter Aufgaben im Vollzug.

35 Chresta 1970.

36 Sommerhalder 1970.

37 Wettstein 1987, S. 68.

38 Wettstein 1987, S. 119 f.

39 Bundesrat 1977, S. 683.

Vor allem aber sollte die fortgeschrittene Systemdifferenzierung (Berufsmittelschule, höhere Berufsbildung und Anlehre)<sup>40</sup> bundesrechtlich geregelt werden. Zudem wollte man das neu gegründete Schweizerische Institut für Berufspädagogik im Bundesgesetz verankern. Der vom Bundesrat vorgelegte Gesetzesentwurf wurde von den meisten Akteuren der Berufsbildung im Rahmen der umfänglichen Vernehmlassung positiv beurteilt: Die Kantone bezeichneten den Gesetzesentwurf mehrheitlich als «realistisch und ausgewogen»; die Verbände kamen zum Schluss, dass der Entwurf «vernünftig und praxisnah» sei, äusserten aber Bedenken in Bezug auf die Gewichtsverlagerung von der Ausbildung im Betrieb zur Berufsschule. Sie befürchteten eine sinkende Bereitschaft der Betriebe, Lernende auszubilden, die eine erhöhte Anzahl Stunden in der Berufsschule absolvieren müssten und somit dem Betrieb entsprechend weniger Stunden als Arbeitskraft zur Verfügung stehen könnten.<sup>41</sup>

Auf Ablehnung stiess der Gesetzesentwurf hingegen beim Schweizerischen Gewerkschaftsbund (SGB), weshalb dieser eine Referendumskampagne gegen die gesetzliche Verankerung der Anlehre lancierte. Er fürchtete, dass mit der Gesetzesrevision eine «Schmalspurausbildung» geschaffen und so Berufschancen vermindert würden. Zusätzlich strich er hervor, dass mit der Anlehre eine neue «Kategorie von Lohndrückern» hervorgebracht werde. Ausserdem lehnte er die Idee einer «Berufsmittelschule» ab und schlug als Alternative zwei Berufsschultage und Wahlpflichtfächer für alle Lernenden vor. Er forderte in diesem Sinne mehr Allgemeinbildung für alle.<sup>42</sup>

Der SGB scheiterte aber mit seinem Versuch, das Gesetz per Referendum zugunsten einer alternativen Lösung zu stoppen. 1978 wurde das Berufsbildungsgesetz revidiert und die Systemdifferenzierung der Berufsbildung mit der Anlehre sowie mit den Berufsmittelschulen bundesrechtlich verankert.<sup>43</sup>

Experimente schienen aufgrund der wirtschaftlichen Situation nicht angezeigt zu sein. Die Gesetzesrevision fiel in einen Zeitraum, in dem sich die gesamtwirtschaftliche Lage und die Situation auf dem Arbeitsmarkt fundamental veränderten. Die goldenen Jahrzehnte waren nun vorbei: Infolge der Ölpreiskrise von 1973 erlebte die Schweiz einen der grössten Konjunkturerinbrüche ihrer Geschichte.<sup>44</sup> Die Beschäftigung brach gesamthaft um zwölf Prozent ein. Die Heftigkeit des wirtschaftlichen Einbruchs in der Schweiz war auch im europäischen Vergleich einmalig. Einige Branchen, wie die Baubranche,

40 Zweijährige Lehre in einem als weniger anspruchsvoll geltenden Beruf (Bundesrat 1977, S. 711).

41 Bundesrat 1977, S. 692.

42 SGB 1978, S. 136.

43 Gonon/Maurer 2012.

44 Siegenthaler 1985.

Uhrenproduktion oder Textilindustrie, bekamen ihn mit besonderer Härte zu spüren. Auf dem Arbeitsmarkt bildete sich die Krise jedoch kaum ab, da sie über eine Einschränkung der Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte abgefedert wurde.<sup>45</sup> Für die Berufsbildungspolitik spielten nunmehr weniger konjunkturelle als vielmehr strukturelle und demografische Gesichtspunkte eine entscheidende Rolle. Der Dienstleistungssektor wurde fortan zum wichtigsten Arbeitsgeber, wenn auch ein bedeutender Teil der Bevölkerung weiterhin in der Industrie beschäftigt war.<sup>46</sup>

### 3 Demografie, Politik und die Zukunft der dualen Berufsbildung, 1980–2010

Als das revidierte Berufsbildungsgesetz am 1. Januar 1980 in Kraft trat, hatte sich die Konjunktur von ihrem Einbruch Mitte der 1970er-Jahre wieder erholt.<sup>47</sup> Die Ausbildung des beruflichen Nachwuchses hingegen stand zu dieser Zeit vor der Herausforderung der demografischen Entwicklung: Geburtenstarke Jahrgänge sollten bald das erwerbsfähige Alter erreichen und auf ein entsprechendes Angebot an Lehrstellen angewiesen sein. Zugleich sah sich die klassische Berufsbildung durch die neuen Technologien infrage gestellt. Wie in anderen Industriestaaten diskutierte man auch in der Schweiz, ob über mit dem engmaschig reglementierten System der beruflichen Grundbildung rechtzeitig ausreichend Informatiker ausgebildet werden können. Mit einer Reihe von Sondermassnahmen zur beruflichen Weiterbildung im technologischen Bereich versuchte der Bund seit den späten 1970er-Jahren, dieser Herausforderung gerecht zu werden.<sup>48</sup>

Im gleichen Zeitraum sah sich das Schweizerische Rote Kreuz (SRK), das im Auftrag der Kantone die meisten Ausbildungsgänge nicht bundesrechtlich geregelter Berufe verantwortete (insbesondere Gesundheitsberufe), mit einer zunehmenden politischen Einmischung der Kantone (konkret der Schweizerischen Sanitätsdirektorenkonferenz SDK, heute Schweizerische Konferenz der kantonalen Gesundheitsdirektorinnen und -direktoren, GDK) konfrontiert. Vom SRK wurde primär mehr Professionalität im Vollzug und mehr Fachkompetenz verlangt. «Etatistische Sichtweisen und korporatistische Interessen»<sup>49</sup> sollten das vom SRK hochgehaltene Gebot der politischen Neutralität ablösen.

45 Tanner 2015 S. 419 f.

46 Siegenthaler 1985.

47 Müller/Woitek 2012, S. 157–174.

48 Geiss 2021; Geiss 2023, S. 303–348.

49 Bender 2011, S. 39.

Auseinandersetzungen bezüglich unterschiedlich definierter Ansprüche und Zuständigkeiten im Bereich der Berufsbildung gab es aber nicht allein im Kontext der Gesundheitsberufe. Mit der «Lehrwerkstätten-Initiative» wurde in den 1980er-Jahren die sprachregional unterschiedlich verankerte schulische Organisationsform der beruflichen Grundbildung diskutiert und in den 1990ern stand gar die generelle gesetzgeberische Kompetenz des Bundes im Bereich der Berufsbildung zur Debatte.

### ***Die «Lehrwerkstätten-Initiative» und die gesellschaftliche Verankerung der dualen Berufsbildung***

Zu Beginn der 1980er-Jahre monierten Gewerkschaften und die politische Linke, dass die Betriebe sich nicht ausreichend auf die demografische Entwicklung einstellten. Sie forderten in einer eidgenössischen Initiative die Schaffung zusätzlicher öffentlicher Lehrwerkstätten, die als Alternative zur dualen Lehre in Betrieb und Berufsfachschule ein vollzeitschulisches Äquivalent anbieten sollten.<sup>50</sup> Mit der stärkeren Gewichtung der vollzeitschulischen beruflichen Grundbildung ging es jedoch nicht nur um die Schaffung zusätzlicher Lehrstellen. Die Initianten der «Lehrwerkstätten-Initiative» kritisierten die dual organisierte Berufsbildung als Ganzes: Die Berufswahl sei durch die starke Abhängigkeit von der Anzahl angebotener Lehrstellen (und damit von Arbeitgebern einerseits und gesamtwirtschaftlichen Entwicklungen andererseits) zu stark eingeschränkt. Zudem wurde hervorgehoben, dass die zweijährige Anlehre das Berufsbild verenge und dadurch die berufliche Mobilität der zukünftigen Arbeitskräfte eingeschränkt werde. Auf diese Weise würden prekäre Arbeitsverhältnisse geschaffen und eine noch grössere Abhängigkeit der Angestellten von ihren Arbeitgebern erzeugt. Man griff damit bereits im Rahmen der Verhandlungen zur Revision des Berufsbildungsgesetzes 1978 eingebrachte Anliegen auf, die in der Detailberatung im Nationalrat jedoch keinen Eingang in den Gesetzestext fanden.<sup>51</sup>

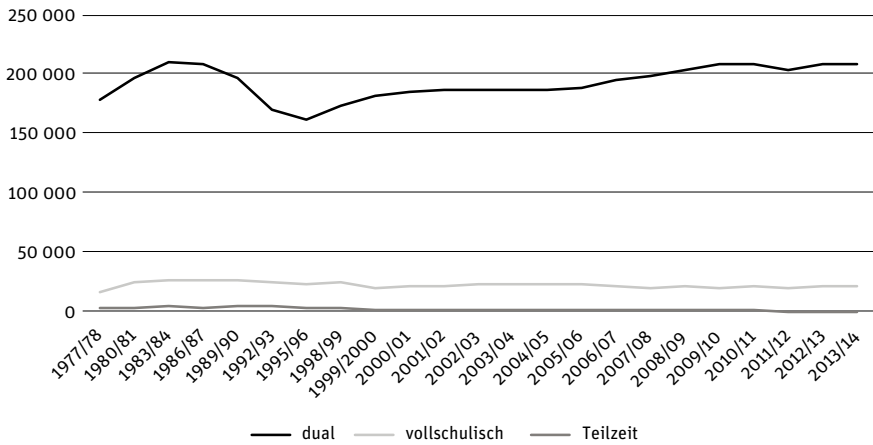
Im Gegensatz dazu betonte der Schweizerische Bundesrat in seiner Botschaft zur «Lehrwerkstätten-Initiative» die Stärke der korporatistisch verfassten Berufsbildung und empfahl, die Initiative abzulehnen.<sup>52</sup> Der Bezug zu den wirtschaftlichen Gesamtentwicklungen galt ihm als massgeblich für die erfolgreiche Integration von Lehrabgängerinnen und Lehrabgängern in den primären Arbeitsmarkt und entsprechend tiefe Jugendarbeitslosenzahlen. Die Integrationsfunktion der Berufsbildung wurde damit über eine Stärkung der individuellen Berufswahl gestellt. Dieser Argumentation des Bundes-

<sup>50</sup> Revolutionäre Marxistische Liga 1980.

<sup>51</sup> Nationalrat 1977.

<sup>52</sup> Bundesrat 1984.

Abb. 5: Anzahl Lehrverhältnisse (absolut) nach Ausbildungsform 1977–2014



Quelle: BFS; eigene Darstellung.

rates folgten sowohl die politische Legislative (National- und Ständerat) als auch die Stimmbevölkerung. Mit wuchtigem 82 Prozent Neinstimmenanteil wurde die Volksinitiative am 28. September 1986 abgelehnt. Auch nur eine vorsichtige Ablösung der beruflichen Bildung von der korporatistischen Logik wurde damit deutlich verworfen.

Analysen zum Gesamtbestand der Ausbildungsverhältnisse in diesem Zeitraum zeigen, dass sich der Lehrstellenmarkt in den 1980er-Jahren in Bezug auf das demografisch bedingte Mehr an Lehrstellensuchenden flexibel zeigte und kein Einbruch der Anzahl laufender Lehrverträge verzeichnet werden kann.<sup>53</sup> Die duale Berufsbildung war dabei im Verhältnis zur vollschulischen sowie teilzeitorganisierten Berufsbildung der überdurchschnittlich häufig gewählte berufliche Bildungsweg.

### ***Die duale Berufsbildung in den 1990er-Jahren***

Die Debattenkonstellation änderte sich in den 1990ern grundsätzlich. Rund drei Jahre nach der Abstimmung über die «Lehrwerkstätten-Initiative» legte die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) – die sich mittlerweile als Akteurin internationaler Bildungspolitik etabliert hatte<sup>54</sup> – ihren ersten Expertenbericht zur schweizerischen Bildungspolitik

<sup>53</sup> Abbildung 5; Gonon 2016.

<sup>54</sup> Bürgi 2017.

vor. Die OECD hielt fest, dass sich insbesondere das höhere technische Bildungswesen rasant entwickle und die Schweiz Gefahr laufe, den Anschluss zu verpassen. Die OECD beschrieb die schweizerische Berufsbildung als Sackgassenmodell, monierte fehlende Qualifikationsmöglichkeiten auf Tertiärstufe für Personen mit Berufsbildungsabschluss und forderte mehr Durchlässigkeit zwischen dem dualen Berufsbildungssystem und dem allgemeinbildenden Weg.<sup>55</sup>

Mit dem Argument des beschleunigten technologischen Wandels traf die OECD einen zentralen Punkt: Viele multinationale Unternehmen hatten in den 1980er-Jahren begonnen, Produktion und Distribution ins Ausland zu verlagern, während die Schweiz als Standort für Forschung und Entwicklung übrig blieb.<sup>56</sup> Die Branchenverbände der technischen Industrie schlossen sich der Kritik an. Insbesondere mit Blick auf die sich immer stärker internationalisierende Branche forderten sie eine strukturelle Aufwertung der einzig in der Schweiz anerkannten Bildungsgänge der höheren technischen Lehranstalten (HTL).<sup>57</sup>

Die Internationalisierung von Abschlüssen und Zertifikaten war nun ein zentrales bildungspolitisches Anliegen der Branchenverbände. Neben der angestrebten Aufwertung der bestehenden höheren Fachschulen (zu denen neben der HTL auch Schulen der Bereiche Wirtschaft und Verwaltung, Soziales und Gesundheit, Naturwissenschaft und Kunst zählten) zu Bildungsanbietern auf Tertiärstufe wurden auch die bis anhin nicht einheitlich geregelten Übergänge zu diesen Studiengängen sowie der äusserst eingeschränkte Zugang zu weiterführenden Studien an den Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) und Universitäten als zentrale Herausforderung erkannt. Losgelöst von jeglichen konjunkturellen Entwicklungen, aber im Kontext des immer wichtiger werdenden tertiären Wirtschaftssektors, wurden in der Folge die Transformation der höheren Fachschulen zu Fachhochschulen und eine Berufsmaturität, die die erweiterte Allgemeinbildung im Rahmen der beruflichen Erstausbildung gesamtschweizerisch verankern sollte, angestrebt. Mit der Einführung der eidgenössischen Berufsmaturität im Jahr 1993 wurden die seit Ende der 1960er-Jahre bestehenden Berufsmittelschulen mit einem vom Bund geregelten Qualifikationsverfahren ergänzt, das seither als Bedingung für einen prüfungsfreien Übertritt an die neuen Fachhochschulen figuriert.<sup>58</sup>

Die Entstehung der Fachhochschulen und die Berufsmaturität reflektieren zwei zentrale Elemente der strukturellen Reform der Berufsbildung und deren

<sup>55</sup> OECD 1990, S. 114–118, 132–137.

<sup>56</sup> Müller 2012, S. 419–426.

<sup>57</sup> Gonon/Zehnder 2016.

<sup>58</sup> Gonon 2013; Hägi 2018.

Eingliederung ins allgemeine Bildungssystem der Schweiz. Als drittes Element wurden Mitte der 1990er-Jahre die bisher unsystematisch gegliederten Angebote des Bundes im Bereich der beruflichen Weiterbildung neu als Kategorie «höhere Berufsbildung» zusammengefasst und in die Bildungssystematik als Tertiärstufe B eingeordnet (analog zur Tertiärstufe A, die Universitäten, ETH und Fachhochschulen umfasst). Diese Systematisierung der Bildungsangebote im Bereich der Berufsbildung ging mit einer Regelung der Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsgängen einher und erfüllte somit das Postulat nach Durchlässigkeit sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Richtung.<sup>59</sup> In horizontaler Richtung wurden die Übergänge vom allgemeinbildenden zum berufsbildenden Weg transparenter, in vertikaler Richtung wurden neue berufsbildende Karrierewege bis auf Tertiärstufe eröffnet.

Die Reformen in den 1990er-Jahren wurden zudem von einer Grundsatzdebatte um die Entkoppelung der schweizerischen Berufsbildung von der Idee eines gesamtschweizerischen Wirtschaftsraums begleitet. Damit sah sich die bundesrechtliche Kompetenzregelung im Bereich der Berufsbildung unmittelbar infrage gestellt. Ende der 1980er-Jahre aufgegleist und Anfang der 1990er-Jahre ausgearbeitet, formulierte eine finanzpolitisch zusammengesetzte Expertengruppe im Rahmen der Neuverhandlungen zum Neuen Finanzausgleich zwischen Bund und Kantonen (NFA) Vorschläge zur finanzpolitischen Optimierung, die auch die Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen im Bereich der Berufsbildung berührten. Vorhandene kantonale Strukturen auf der Sekundarstufe II (Mittelschulen) sollten ausgebaut werden und die Berufsbildung aus der Kompetenz des Bundes in die gesetzliche Verantwortung der Kantone übergehen. Die föderalistische Staatsmaxime und folglich auch das Prinzip der Subsidiarität sollte damit gefördert und gestärkt werden.<sup>60</sup>

Bereits bevor der erste Bericht zum NFA in die Vernehmlassung ging, stiess dieser Vorschlag der «Kantonalisierung» der Berufsbildung jedoch von verschiedenen Seiten auf grossen Widerstand. Der Wirtschaftsraum Schweiz sei zu klein, um die Berufsbildung kantonal zu regeln, und die hohe Mobilität der Arbeitskräfte verlange nach einheitlich definierten Berufen. Zudem würde durch diesen Schritt die mit der Einführung der Berufsmaturität und Fachhochschulen eben erst geschaffene horizontale und vertikale Durchlässigkeit prompt wieder geschwächt.<sup>61</sup>

59 Wettstein/Gonon 2009, S. 165.

60 Strahm 2008.

61 Hagenbüchle 1996.

Was sich bereits vor der Vernehmlassung abzeichnete, kam im Bericht über die Vernehmlassung zum genannten NFA-Bericht<sup>62</sup> deutlich zum Ausdruck: Die «Kantonalisierung» der Berufsbildung wurde nahezu von allen Akteuren, insbesondere von den Berufsverbänden, abgelehnt. Zu einer Verschiebung der Gesetzgebung von der eidgenössischen auf die kantonale Ebene kam es folglich nicht, dafür zu einem deutlichen Bekenntnis zur Berufsbildung als gemeinsamer Aufgabe von Bund, Kantonen und den «Organisationen der Arbeitswelt», ein Sammelbegriff für Sozialpartner, Berufsverbände, Branchenorganisationen und andere Organisationen und Anbieter beruflicher Bildung.<sup>63</sup> Mit der Revision der Bundesverfassung von 1908 war der Bund befugt worden, die Berufsbildung in den Bereichen Industrie, Gewerbe, Handel und Dienstleistungen zu regeln. Die Regelungskompetenz für die Berufsbildung in den Feldern Gesundheit, Soziales und Kunst lag hingegen bei den Kantonen. Erst durch die Annahme einer gesamtrevidierten Bundesverfassung durch das Volk 1999 erlangte der Bund das Recht, die Gesetzgebung für alle nicht akademischen Berufe zu erlassen.<sup>64</sup>

Im Rahmen der Debatte rund um eine mögliche «Kantonalisierung» der Berufsbildung wurden auch Punkte diskutiert, die schlussendlich in die jüngste Revision des Berufsbildungsgesetzes einfließen. So ging aus dem Schlussbericht der NFA-Projektorganisation an den Bundesrat<sup>65</sup> hervor, dass eine Teilentflechtung der Aufgaben vorgenommen werden sollte: Der Bund sollte sich aus den Finanzierungsbereichen Bauten und Mieten, der Ausbildung der Berufsschullehrpersonen, der allgemeinen Weiterbildung und der Berufsberatung zurückziehen. Für die verbleibenden Finanzierungshilfen durch den Bund sollten zudem neue Regeln gelten, indem aufwandorientierte Beiträge durch Pauschal- oder Globalsubventionen ersetzt wurden. Die bedeutendste Neuerung erfolgte jedoch in einer bundesrechtlichen Gesetzgebung, die nun alle nicht universitären Berufe umfassen und sich nicht mehr auf die Bereiche Industrie, Gewerbe, Handel und Dienstleistungen beschränken sollte.

Mit Blick auf die negative konjunkturelle Entwicklung Anfang der 1990er-Jahre wurden die Stärkung der bundesrechtlichen Gesetzgebung sowie die Einführung der Berufsmaturität und der Fachhochschulen durchaus auch im Dienste einer «Revitalisierung der Wirtschaft» verstanden.<sup>66</sup> Der volkswirtschaftliche Wachstumseinbruch 1991–1993 war aber weniger

62 EFD 1996.

63 Hägi 2022.

64 Siehe dazu den Beitrag von Philipp Gonon in diesem Band; Wettstein/Gonon 2009, S. 97.

65 NFA-Projektorganisation o. J.

66 EFD 1996.

gravierend als die früheren. Viel bedeutender war die anschliessende, bis 1996 anhaltende Stagnation, die auf verschiedene Wachstumsprobleme der Schweizer Wirtschaft schliessen liess.<sup>67</sup>

Vor dem Hintergrund des fehlenden Investitionsvolumens und des Abbaus von Arbeitsstellen im Produktionsbereich ist eine dritte berufsbildungspolitische Entwicklung der 1990er-Jahre zu betrachten. Denn im Nachgang zu dieser Rezession zeichneten die Medien unter dem Schlagwort «Lehrstellenkrise» ein düsteres Bild: Ein Drittel der Schulabgängerinnen und Schulabgänger hatte noch keine Anschlusslösung. Der Stellenabbau fand seinen Niederschlag also auch im Bereich des Lehrstellenmarktes. Politisch war man sich uneinig, wie gravierend der Lehrstellenmangel war. Tatsächlich ging das Angebot der Lehrstellen in den Jahren 1985–1995 von rund 66 000 auf rund 55 000 zurück. Zusätzlich zu den regulären Schulabgängerinnen und Schulabgängern in zunehmender Zahl (aufgrund geburtenstarker Jahrgänge der 1980er-Jahre) suchten im Jahr 1996 10 000 Jugendliche, die das zehnte Schuljahr oder ein Praktikum absolviert hatten, eine Lehrstelle.<sup>68</sup> Ergebnisse der TREE-Studien zeigen, dass diese Bildungsangebote wie das zehnte Schuljahr, die Vorlehre oder das Motivationssemester (auch Zwischenlösungen genannt) in den 1990er-Jahren ein enormes Wachstum verzeichneten. Während zu Beginn der 1990er-Jahre rund 6 Prozent aller Schulabgängerinnen und Schulabgänger den direkten Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II nicht schafften, war es zehn Jahre später fast ein Viertel aller Jugendlichen.<sup>69</sup>

Exekutiven und Ämter – allen voran das zuständige Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA)<sup>70</sup> – sahen zwar weniger Handlungsbedarf als die Parlamentarier. Der Bundesrat legte jedoch noch im Jahr 1996 einen Bericht über die Berufsbildung vor. Darin hob er deutlich hervor, dass die schweizerische Berufsbildung zu Beginn der 1990er-Jahre vor verschiedenen Herausforderungen gestanden habe, die sehr unterschiedlicher Natur gewesen seien und entsprechend differenzierter Lösungsansätze bedurft hätten. Als Herausforderungen definiert wurden der Trend hin zu höheren allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen, eine Herauszögerung des Berufswahlentscheids in wirtschaftlichen Krisenzeiten und die Einwanderung wenig qualifizierter junger Ausländerinnen und Ausländer aus dem Balkan. Das Angebot an und die Nachfrage nach Lehrstellen stimmten folglich auch nach Ansicht der Landesregierung nicht mehr überein und Lösungsansätze schienen trotz starker

67 Straumann 2003; Steinmann/Rentsch 2005.

68 Strahm 2008.

69 Meyer 2003.

70 Heute Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

Verankerung der Berufsbildung in der Privatwirtschaft auch von der öffentlichen Hand gefordert.<sup>71</sup>

Wie entsprechende Studienergebnisse nahelegen, waren Fragen zur Systemeffizienz zu diesem Zeitpunkt denn auch bereits mehr als berechtigt.<sup>72</sup> In Abstimmung mit den verschiedenen politischen Vorstössen auf nationaler Ebene war man bereit, im Rahmen des Investitionsprogramms 1997 60 Millionen Franken für Massnahmen zur Förderung zusätzlicher Lehrstellen für die Ausbildungsjahre 1997/98/99 zur Verfügung zu stellen. Mit einem zweiten Beschluss im Jahr 1999 wurden weitere 100 Millionen Franken zur Verfügung gestellt.<sup>73</sup> Der Rückgang des Lehrstellenangebots konnte mit den umgesetzten Massnahmen im Folgenden gestoppt werden.<sup>74</sup> Es muss aber festgehalten werden, dass die Anzahl Jugendlicher in Zwischenlösungen bis 2007 stetig anstieg, dann nur leicht zurückging und gemäss damaligen Prognosen bis ins Jahr 2025 wieder zunehmen werde.<sup>75</sup> Neuere Zahlen liegen zurzeit nicht vor. Steuerungselemente, die aus der vom Bund beschlossenen Lehrstellenförderung der 1990er-Jahre durch die öffentliche Hand in die jüngste Revision des Berufsbildungsgesetzes eingeflossen sind, finden sich zum Beispiel in der Plattform Lehrstellennachweis (LENA), dem Lehrstellenbarometer oder dem Mentoring-Angebot «Case Management» für Lernende, die im Rahmen ihrer beruflichen Integration mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sind. Weiterführende Fördermassnahmen und deren gesetzliche Verankerung, beispielsweise im Rahmen der Lehrstelleninitiative, die die Einrichtung eines Berufsbildungsfonds anstrebte, wurden vom Volk abgelehnt.

### ***Das neue Berufsbildungsgesetz 2002***

Die Revision des Berufsbildungsgesetzes 2002 spannte dann einen Bogen um alle berufsbildungspolitischen Entwicklungen der zurückliegenden dreissig Jahre. Die dezidierte Stärkung der korporatistisch organisierten Berufsbildung, gestützt durch das Bundesgesetz, fusste nicht zuletzt in den konjunkturellen und demografischen Entwicklungen der Jahre 1985–1995. Es zeigt sich aber auch, dass eher staatsbürgerlich geprägte Anliegen und Entwicklungen wie die Reform und Innovation der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit innerhalb des schweizerischen Bildungssystems oder die erwähnten Steuerungselemente, die die Chancengerechtigkeit fördern sollten, volkswirt-

71 Bundesrat 1996.

72 Meyer 2003.

73 Strahm 2008.

74 Meyer 2004.

75 Babel/Gaillard/Strübi 2017, S. 23–25.

schaftliche Entwicklungen zwar zum Ausgangspunkt haben können, sich aber nicht primär an ihnen orientieren.

Gleiches gilt für das «Strategieprojekt höhere Berufsbildung». Es zielt auf eine Stärkung der höheren Berufsbildung (Tertiär B) und soll denjenigen anspruchsvolle strukturierte Weiterqualifikationen ermöglichen, die nicht an einer Hochschule oder Universität studieren wollen oder können. Auf diese Weise soll eine vielfach beklagte «Akademisierungsfalle»<sup>76</sup> des Bildungs- und Beschäftigungswesens verhindert werden. Im Januar 2015 gingen die dafür notwendigen Änderungen des 2002 revidierten Berufsbildungsgesetzes ins Vernehmlassungsverfahren. Die Gesetzesvorlage wurde in der Herbstsession des National- und Ständerats 2016 beraten. Ziel war die Umstellung der Finanzierung der Vorbereitungskurse für die höhere Berufsbildung von einer angebotsorientierten zu einer nachfrageorientierten Abgeltung. Seit Januar 2018 wird diese Form der Subjektfinanzierung umgesetzt. Auf den 1. Januar 2017 trat zudem ein erstes eigenes Weiterbildungsgesetz in Kraft, das als Rahmengesetz jedoch fast keine eigenen Fördertatbestände enthält. Die Auswertung des schweizerischen Gewerkschaftsbundes zu den in der Schweiz erworbenen Bildungsabschlüssen von 1970 bis 2015 zeigt eindrücklich, dass sich eine Zunahme tertiärer Bildungsabschlüsse über alle Berufsfelder belegen lässt. Insbesondere die Primarlehrerberufe, Gesundheitsberufe und Berufe in den Bereichen Marketing, Informatik, Banken und Versicherungen verweisen auf einen starken Trend hin zur Tertiärisierung der Bildung.<sup>77</sup>

#### **4 Konsolidierung und Differenzierung der Berufsbildung im 20. Jahrhundert**

In der Berufsbildungsgeschichte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind zwei Tendenzen zu beobachten: Die schweizerische Berufsbildung konsolidierte und differenzierte sich gleichzeitig in mehreren Etappen. Mit der Konsolidierung der Berufsbildung ist die Festigung und breiter werdende gesetzliche Verankerung der beruflichen Bildung gemeint. Die Differenzierung der Berufsbildung verlief auf unterschiedlichen Ebenen: Durch die Schaffung der Anlehre und der Berufsmittelschule vervielfältigten sich die Angebote der beruflichen Grundbildung. Dadurch gelang es, den Zugang zur Berufsbildung für eine breitere Bevölkerungsschicht zu öffnen. Mit der Einführung der eidgenössischen Berufsmaturität und der Schaffung der Fachhochschu-

<sup>76</sup> Strahm 2014.

<sup>77</sup> SGB 2017.

len wurde die Durchlässigkeit von der Berufsbildung in Bildungsangebote der Tertiärstufe (primär Fachhochschulen) angestrebt. Gleichzeitig wurde die Berufsbildung ins gesamte Bildungssystem der Schweiz integriert.

Die in den 1990er-Jahren einsetzende Renaissance der klassischen beruflichen Grundbildung findet aktuell ihre Erweiterung in der Stärkung der sogenannten höheren Berufsbildung. Und mit Verweis auf die Folgen der Finanzkrise von 2008, insbesondere die hohe Jugendarbeitslosenquote in den Ländern Südeuropas mit akademisch geprägten Bildungswegen, sind in der Schweiz nahezu alle Stimmen, die sich kritisch zum dualen Modell der Berufsbildung äusserten, verstummt.

Wie gut sich die betrieblich verankerte Berufsbildung mit zwei oder drei Lernorten halten liess, hing im 20. Jahrhundert nicht nur, aber auch vom Einsatz der politischen Akteure und verschiedener Interessensgruppierungen ab. Struktureller Wandel und konjunkturelle Lage bestimmten aber stets den Rahmen, in dem Verbände, Gewerkschaften, Unternehmen und Parlamentarier sich bewegen konnten. Die Situation auf dem Arbeitsmarkt und technologische Neuerungen waren in den letzten sieben Jahrzehnten mindestens so zentral für den Ausbau der Berufsbildung wie diese umgekehrt für die wirtschaftliche Entwicklung.

## Quellen

- Arbeitsausschuss: Schlussbericht des Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses. Bern: EDMZ, 1959.
- BIGA: Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit: Lehrabschlussprüfungen und Lehrverträge im Jahre 1960. In: *Die Volkswirtschaft*, 34, 4 (1961), S. 154–159.
- BIGA: Bundesamt für Industrie Gewerbe und Arbeit: Wegleitung für die Errichtung und die Organisation von Berufsmittelschulen und deren Subventionierung durch den Bund. Bern: BIGA, 1970.
- Bundesgerichtsentscheid: Urteil der I. Zivilabteilung vom 13. Juni 1967 i. S. Schweizerischer Technischer Verband gegen Schweizerischer Ingenieure- und Architekten-Verein: BGE 93 II 135 – Ingenieur HTL.
- Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 20. September 1963. In: *Bundesblatt*, 1963, II, S. 768–790.
- Bundesrat: Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Berufsbildung vom 28. September 1962. In: *Bundesblatt*, 1962, II, S. 885–980.
- Bundesrat: Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung. In: *Bundesblatt*, 1977, I, S. 681–766.

- Bundesrat: Botschaft über die Volksinitiative «für eine gesicherte Berufsbildung und Umschulung» vom 22. August 1984. In: Bundesblatt, 1984, II, S. 1377–1397.
- Bundesrat: Bericht des Bundesrates über die Berufsbildung (Bundesgesetz über die Berufsbildung) vom 11. September 1996. In: Bundesblatt, 1996, II, S. 586–655.
- Ch. Blanc: Das Gewerbe und die Frage der Eingliederung der geburtenreichen Kriegsjahrgänge ins Erwerbsleben. In: Schweizerische Arbeitgeber-Zeitung, 51, 3 (1956), S. 38 f.
- Chresta, Hans: Aktuelle Probleme der Berufsbildung (Schriftenreihe, 2). Zürich: Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik des Kantons Zürich, 1970.
- EFD: Eidgenössisches Finanzdepartement: Der neue Neue Finanzausgleich zwischen Bund und Kantonen. Grundzüge. Bericht über die Vernehmlassungsergebnisse, 1996.
- Grübel, Albert: Schlussbericht über die Arbeiten der Eidgenössischen Expertenkommission für die Verbesserung der Berufslehre, Bern: BIGA, 1972. (Auch: Schweizerisches Bundesarchiv, E7001C#1984/200#1356\*.)
- Hagenbüchle, Walter: Gibt der Bund die Berufsbildung auf? Die geplante Kantonalisierung stösst auf Widerstand. In: Neue Zürcher Zeitung, 17. 4. 1996, S. 13.
- Hummler, Fritz W.: Bemerkungen zum Problem des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses. In: Mitteilungsblatt des Delegierten für Arbeitsbeschaffung, 3, November 1955, S. 55–61.
- Kreisschreiben des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartementes an die Kantonsregierungen über das hauswirtschaftliche Bildungswesen vom 8. März 1951. In: Bundesblatt, 1, 12 (1951), S. 781–789.
- Nationalrat, Wintersession 1977, 8.–11. Sitzung: Berufsbildung, Bundesgesetz (Parlamentsberatung). In: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung, Bd. V, 1977, S. 1563–1640.
- Neuer Finanzausgleich. Projektgruppe 1 Subsidiarität und neue Zusammenarbeitsformen Bund/Kantone, 1997/98. Schweizerisches Bundesarchiv, E4114A#2004/75#542.
- NFA-Projektorganisation: Der neue Finanzausgleich zwischen Bund und Kantone. Schlussbericht der Projektorganisation an den Bundesrat, o. J., [www.zrk.ch/fileadmin/dateien/dokumente/nfa/schlussberichtbr.pdf](http://www.zrk.ch/fileadmin/dateien/dokumente/nfa/schlussberichtbr.pdf) (2. 8. 2016).
- Nyikos, Leo: Eine Schule für mittlere Kader? In: *gymnasium helveticum*, 22 (1967), S. 32–46.
- Nyikos, Leo: Allgemeine Berufsmittelschule. In: *Schweizerische Blätter für Gewerbeunterricht*, 93 (1968), S. 99–103.
- OECD: Berufsbildungspolitik in der Schweiz. Expertenbericht. Bern: EDK, 1990. [Ohne Autor]: Vom Tage. In: *Schweizerische Arbeitgeber-Zeitung*, 51, 11 (1956), S. 177 f.
- Revolutionäre Marxistische Liga: Berufsausbildung im Kreuzverhör. Fragen und Antworten um einen Vorschlag für öffentliche Lehrwerkstätten. s. l.: s. n., 1980.

- Risch, Gaudenz: Die Stiftung der Schweizerischen Register der technischen Berufe und die Titelfrage. In: Schweizerische Bauzeitung, 85, 29 (1967), [www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=sbz-002:1967:85::465#3481](http://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=sbz-002:1967:85::465#3481) (28. 3. 2017).
- SGB: Schweizerischer Gewerkschaftsbund: Tätigkeitsbericht 1975, 1976, 1977. Bern: Unionsdruckerei, 1976, 1977, 1978.
- SGB, Schweizerischer Gewerkschaftsbund: Augmentation du niveau de formation des travailleuses et travailleurs: analyse et revendications syndicales (Dossier Nr. 124). Bern: SGB, 2017.
- Sommerhalder, Paul. Berufsbildung im Umbruch (Schriftenreihe, 3). Zürich: Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik des Kantons Zürich, 1970.
- Steinmann, Lukas; Rentsch, Hans; Avenir Suisse (Hg.): Diagnose: Wachstumsschwäche. Die Debatte über die fehlende Dynamik der schweizerischen Volkswirtschaft. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2005.

## Literatur

- Babel, Jacques; Gaillard, Laurent; Strübi, Pascal: Szenarien 2016–2025 für das Bildungssystem. Bildungsperspektiven. Neuenburg: BFS, 2017.
- Bender, Philippe: Chronik und Aspekte des Wandels 1976–2006. Ausbildung in den nicht-ärztlichen Gesundheitsberufen. Bern: Schweizerisches Rotes Kreuz, 2011.
- Büchel, Karin: Duale Berufsbildung als Teil der «Bildungsexpansion». Der Kanton Luzern als Beispiel für die expansive Entwicklung der dualen Berufsbildung von 1954 bis 1980. Dissertation Universität Zürich 2018, <https://doi.org/10.5167/uzh-156966> (8. 9. 2025).
- Bürgi, Regula: Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise. Opladen: Barbara Budrich, 2017.
- Crafts, Nicholas; Toniolo, Gianni (Hg.): Economic Growth in Europe since 1945. Cambridge etc.: Cambridge University Press, 1996.
- Criblez, Lucien: Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23, 1 (2001), S. 95–118.
- Criblez, Lucien: Gymnasium und Berufsschule. Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. In: Traverse, 9, 3 (2002), S. 29–40.
- Criblez, Lucien: Die Verfassungsgrundlage für die schweizerische Berufsbildung. In: Kraus, Katrin; Weil, Markus (Hg.): Berufliche Bildung. Historisch – aktuell – international. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft, 2015, S. 13–19.
- Eigenmann, Philipp: Migration macht Schule. Bildung und Berufsqualifikation von und für Italienerinnen und Italiener in Zürich, 1960–1980. Zürich: Chronos, 2017.

- Feierabend, Urs J.: Die Berufsmittelschule mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im Kanton Solothurn. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung. Aarau: Sauerländer, 1975.
- Gees, Thomas: Die Schweiz als europäische Antithese? Ausländerpolitik zwischen «Überfremdungsdiskurs» und Personenfreizügigkeit nach 1945. In: *Zeitschrift für Geschichte*, 31, 4 (2004), S. 226–242.
- Geiss, Michael: Sanfter Etatismus: Weiterbildungspolitik in der Schweiz. In: Criblez, Lucien; Rothen, Christina; Ruoss, Thomas (Hg.): *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und Verwalten vor der neoliberalen Wende*. Zürich: Chronos, 2016, S. 219–246.
- Geiss, Michael: Trade Unions, Digital Technologies and the Skill Question in Switzerland. In: Dernbach-Stolz, Stefanie; Eigenmann, Philipp; Kamm, Chantal; Kessler, Stefan (Hg.): *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung*. Wiesbaden: Springer VS, 2021, S. 79–95.
- Geiss, Michael: Das Kapital der Bildung. Pädagogische Ambitionen in der Schweizer Privatwirtschaft im 20. Jahrhundert. Zürich: Chronos, 2023.
- Gonon, Philipp: Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? In: Maurer, Markus; Gonon, Philipp (Hg.): *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven*. Bern: hep, 2013, S. 119–145.
- Gonon, Philipp: Beruf und Profession im Kontext der Expansion der schweizerischen Bildung. In: Zimmermann, Therese E.; Jütte, Wolfgang; Horváth, Franz (Hg.): *Arenen der Weiterbildung*. Bern: hep, 2016, S. 190–199.
- Gonon, Philipp; Maurer, Markus: Educational Policy Actors as Stakeholders in the Development of the Collective Skill System: The Case of Switzerland. In: Busemeyer, Marius R.; Trampusch, Christine (Hg.): *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press, 2012, S. 126–149.
- Gonon, Philipp; Zehnder, Lea: Die Berufsbildung der Schweiz als permanenter Kompromissbildungsprozess. In: Seifried, Jürgen; Seeber, Susan; Ziegler, Birgit (Hg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2016. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, 2016, S. 43–58.
- Hägi, Lea: Disparate Entwicklungen der schweizerischen Berufsmaturität – Zur Wertigkeit eines beruflichen Bildungsabschlusses in verschiedenen Kantonen. In: Imdorf, Christian; Leemann, Regula Julia; Gonon, Philipp (Hg.): *Bildung und Konventionen: Die «Economie des conventions» in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 2018, S. 341–369.
- Hägi, Lea: «Revitalisierung» der Berufsbildung. Der bildungspolitische Weg zur Institutionalisierung der Berufsbildung in der Schweiz als Verbundaufgabe in den 1990er-Jahren. Dissertation Universität Zürich 2022, <https://doi.org/10.5167/uzh-215759> (8. 9. 2025).
- Halbeisen, Patrick; Müller, Margrit; Veyrassat, Béatrice (Hg.): *Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. Basel: Schwabe, 2012.

- Haug, Werner: «... und es kamen Menschen». Ausländerpolitik und Fremdarbeit in der Schweiz, 1914–1980. Basel: Z-Verlag, 1980.
- Kury, Patrick: Über Fremde reden. Überfremdungsdiskurs und Ausgrenzung in der Schweiz 1900–1945. Zürich: Chronos, 2003.
- Maurer, Markus; Gonon, Philipp (Hg.): Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven. Bern: hep, 2013.
- Meyer, Thomas: Zwischenlösung – Notlösung? In: Bundesamt für Statistik (Hg.): Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der abgeschlossenen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuenburg: BFS, 2003, S. 101–109.
- Meyer, Thomas: Rationierte Bildung. In: NZZ am Sonntag, 7. 11. 2004, S. 77.
- Müller, Margrit: Internationalisierung im Kontext von Liberalisierung, Globalisierung und europäischer Integration. In: Halbeisen, Patrick; Müller, Margrit; Veyrassat, Béatrice (Hg.): Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe, 2012, S. 396–434.
- Müller, Margrit; Woitek, Ulrich: Wohlstand, Wachstum und Konjunktur. In: Halbeisen, Patrick; Müller, Margrit; Veyrassat, Béatrice (Hg.): Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe, 2012, S. 91–222.
- Siegenthaler, Hansjörg: Die Schweiz. In: Fischer, Wolfram et al. (Hg.): Handbuch der europäischen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Bd. 6: Europäische Wirtschafts- und Sozialgeschichte vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Stuttgart: Klett-Cotta, 1985, S. 482–512.
- Sommerhalder, Paul: Berufsbildung. So entstand die Berufsmittelschule (BMS). Die Einführung einer Neuerung in der schweizerischen Berufsbildung 1968, aus der Sicht der Initianten und mit persönlichem Kommentar des Verfassers dargestellt. Zürich: Amt für Berufsbildung, 1989.
- Strahm, Rudolf H.: Die entscheidenden Neunzigerjahre. Das Ringen um Reform und Aufwertung der Berufsbildung 1995 bis 2005. In: Bauder, Tibor; Osterwalder, Fritz (Hg.): 75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven. Bern: hep, 2008, S. 311–350.
- Strahm, Rudolf H.: Die Akademisierungsfalle. Bern: hep, 2014.
- Straumann, Tobias: Ökonomie und Diskurs. Globalisierung in der Schweiz während der 1990er Jahre. In: Gilomen, Hans-Jörg; Müller, Margrit; Veyrassat, Béatrice (Hg.): Globalisierung – Chancen und Risiken. Die Schweiz in der Weltwirtschaft 18.–20. Jahrhundert (Schweizerische Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 19). Zürich: Chronos, 2003, S. 357–376.
- Tanner, Jakob: Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. München: Beck, 2015.
- Veyrassat, Béatrice: Industrialisierung, [www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13824.php](http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13824.php) (1. 2. 2015).
- Wettstein, Emil: Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz. Aarau: Sauerländer, 1987.
- Wettstein, Emil: Berufsbildung. Entwicklung des Schweizer Systems. Bern: hep, 2020.
- Wettstein, Emil; Gonon, Philipp: Berufsbildung in der Schweiz. Bern: hep, 2009.

## Abkürzungen

|        |  |
|--------|--|
| BBG    | Berufsbildungsgesetz, Bundesgesetz über die Berufsbildung  |
| BFS    | Bundesamt für Statistik  |
| BIGA   | Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit  |
| BMS    | Berufsmittelschule   |
| DMS    | Diplommittelschule   |
| EDI    | Eidgenössisches Departement des Innern   |
| EDK    | Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren <sup>1</sup>  |
| EPFL   | École polytechnique fédérale de Lausanne   |
| EPUL   | École polytechnique de l'Université de Lausanne, Vorgängerin der EPFL  |
| ETH[Z] | Eidgenössische Technische Hochschule Zürich  |
| FCLIS  | Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera  |
| GHF    | Gesellschaft für Hochschule und Forschung  |
| HFG    | Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Forschung  |
| HTL    | höhere technische Lehranstalt  |
| IGLU   | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung  |
| KMU    | kleine und mittlere Unternehmen  |
| NFA    | Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen                                    |
| OECD   | Organisation for Economic Co-operation and Development / Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung |
| PISA   | Programme for International Student Assessment   |
| QUIMS  | Qualität in multikulturellen Schulen   |
| SGV    | Schweizerischer Gewerbeverband   |
| SHK    | Schweizerische Hochschulkonferenz  |
| SNF    | Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung   |
| STV    | Schweizerischer Technischer Verband  |
| SWR    | Schweizerischer Wissenschaftsrat   |
| TIMSS  | Trends in International Mathematics and Science Study  |
| UNO    | United Nations Organisation  |

<sup>1</sup> 2023 wurde der Name in Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren geändert.

## Autorinnen und Autoren

### ANNE BOSCHE

Dr., ist Prorektorin Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen. In ihren Forschungen beschäftigt sie sich vor allem mit der Schulgeschichte, der Bildungsgovernance sowie mit Curriculum Studies.

Pädagogische Hochschule Schaffhausen, Ebnetstrasse 80, 8200 Schaffhausen, anne.bosche@phsh.ch

### INGRID BRÜHWILER

Dr., ist Leiterin des Bereichs Bildung bei der Beisheim Stiftung. Ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte sind: Curriculum Studies, Citizenship education, Lehrerbildung, sozioökonomische Aspekte von Schulen und Historiografie der Erziehung. Sie war als Postdoc an der Universität Lausanne, University of British Columbia in Vancouver, Hamline University in Minneapolis (USA) und als Dozentin an der Fachhochschule Nordwestschweiz tätig.

Beisheim Stiftung, Neuhofstrasse 4, 6340 Baar, bruehwiler@beisheim-stiftung.com

### KARIN BÜCHEL

Dr., studierte an der Universität Zürich Erziehungswissenschaft und promovierte am Lehrstuhl für Berufsbildung an der Universität Zürich. Zudem ist sie diplomierte Sekundarlehrerin. Nach mehrjähriger Tätigkeit in der Lehre an der Pädagogischen Hochschule Luzern forschte und dozierte sie auch an der Hochschule Luzern – Wirtschaft im Bereich Öffentliches Bildungsmanagement und war Studiengangsleiterin des CAS Educational Governance. Seit 2024 leitet sie den Fachbereich Bildung, Jugend und Familie bei Interface. Interface Politikstudien Forschung Beratung AG, Seidenhofstrasse 12, 6003 Luzern, buechel@interface-pol.ch

### REGULA BÜRGI

Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) am Lehrstuhl für Berufsbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der historischen Bildungsforschung, der internationalen Bildungspolitik und der beruflichen Bildung.

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, regula.buergi@ife.uzh.ch

**LUCIEN CRIBLEZ**

Prof. Dr., ist emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Historische Bildungsforschung und Bildungspolitikanalysen an der Universität Zürich; Forschungsschwerpunkte sind: pädagogische Institutionengeschichte (Volksschule, Gymnasium, Lehrerbildung und Hochschulen), Geschichte schulischen Wissens (Lehrpläne und Lehrmittel), Professions- und Disziplinengeschichte sowie Bildungspolitikanalysen, insbesondere Fragen des Bildungsföderalismus und der Steuerung von Bildungssystemen.

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, [lcriblez@ife.uzh.ch](mailto:lcriblez@ife.uzh.ch)

**CLAUDIA CROTTI**

Prof. Dr., leitet das Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW. Im wissenschaftlichen Bereich verfolgt sie folgende Forschungsthemen: Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im 19. und 20. Jahrhundert in der Schweiz; Mädchen- und Frauenbildung vom 18. bis ins 20. Jahrhundert, Bildungssystementwicklung in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert.

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz, [claudia.crotti@fhnw.ch](mailto:claudia.crotti@fhnw.ch)

**TAMARA DELUIGI**

Dr., ist Dozentin am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern, Lehrerin und engagiert sich in Projekten mit Fokus auf Nachhaltigkeit und Gemeinschaftlichkeit. Ihre Forschungsinteressen sind Normalitätsvorstellungen, Kategorisierungs- und Standardisierungsprozesse, Geschichte von Schul- und Bildungssystemen, Ausbildung von Lehrpersonen sowie Gleichheits- und Gerechtigkeitsfragen in Bildungssystemen.

Pädagogische Hochschule Bern, Institut Primarstufe (IPS), Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, [tamara.deluigi@phbern.ch](mailto:tamara.deluigi@phbern.ch)

**PHILIPP EIGENMANN**

Prof. Dr., ist Leiter Forschung und Dozent Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Er verantwortet den Forschungsbereich Bildungsgeschichte und Bildungssysteme und arbeitet zur Systementwicklung zwischen Berufs- und Allgemeinbildung, zur Geschichte von Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit, zu Bildung und Migration sowie zur Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen, [philipp.eigenmann@phtg.ch](mailto:philipp.eigenmann@phtg.ch)

**MICHAEL GEISS**

Prof. Dr., ist Leiter des Zentrums Bildung und Digitaler Wandel und Professor für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Gegenwärtig forscht er zur Geschichte der Computerbildung in Europa. Weitere Schwerpunkte seiner Arbeit sind die Politische Ökonomie der Bildung und die Rolle privater Akteure im Bildungswesen.

Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, 8090 Zürich, michael.geiss@phzh.ch

**PHILIPP GONON**

Prof. Dr., ist emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich; Forschungsschwerpunkte sind international vergleichende Berufs- und Weiterbildung, Qualität und Evaluation im Bildungssystem. Historisch sind vor allem die Entwicklung der Berufsbildungssysteme, Institutionengeschichte in der Schweiz sowie Ideengeschichte bezüglich Allgemeinbildung und Berufsbildung im Vordergrund.

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, gonon@ife.uzh.ch

**LEA HÄGI (ZEHNDER)**

Dr., studierte Erziehungswissenschaften und BWL. Ihre Dissertation schrieb sie am Lehrstuhl für Berufsbildung an der Universität Zürich (UZH) zur Institutionalisierung der Verbundpartnerschaft in der schweizerischen Berufsbildung. Im Rahmen ihrer Anstellung an der UZH als Doktorandin und Postdoc forschte sie im Besonderen zu nationalen und kantonalen Entwicklungen der Berufsbildung in der Schweiz. Seit 2024 arbeitet sie in der Bildungsberatung. Sie begleitet die Verbundpartner der schweizerischen Berufsbildung durch Berufsrevisionen, entwickelt mit ihnen kompetenzorientierte Lern- und Prüfungsdesigns und setzt diese mit ihnen um.

lea.haegi@ectaveo.ch

**MARIANNE HELFENBERGER**

Dr., ist Leiterin der Abteilung Bildung der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft. Forschungsschwerpunkte sind: Schul- und Bildungsgeschichte der Schweiz, Schulhausbau, Demokratie und Schule in Lateinamerika, Professionalisierung pädagogischer Berufe.

Kanton Basel-Landschaft, Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Generalsekretariat, Rheinstrasse 31, 4410, Liestal, marianne.helfenberger@bl.ch

**BARBARA HOF**

Dr., ist Postdoktorandin an der Universität Lausanne. Sie forscht, lehrt und publiziert zu Wissenschaftsdiplomatie, Hochschulgeschichte, Computergeschichte, Physikgeschichte sowie zur Schnittstelle von Kognitivismus, KI und Bildungstechnologien.

Universität Lausanne, Quartier UNIL-Chamberonne, Bâtiment Anthropole, 1015 Lausanne, barbara.hof@unil.ch

**MICHÈLE HOFMANN**

Dr., ist Leiterin der Forschungsstelle Historische und vergleichende Kindheits- und Jugendforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schweizer Schul- und Bildungsgeschichte und der Kindheitsgeschichte, sie interessiert sich dabei insbesondere für Fragen der Medikalisierung und Psychopathologisierung.

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, michele.hofmann@ife.uzh.ch

**REBEKKA HORLACHER**

Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und Dozentin am Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Forschungsinteressen sind Schulgeschichte, Geschichte der Bildung und ihrer Theorie, Historische Methoden, Pestalozzi im Kontext, 18. Jahrhundert.

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, rhorlach@ife.uzh.ch

**VALÉRIE LUSSI BORER**

Prof. Dr., est Professeure en Apprentissage, formation et développement professionnels dans l'enseignement (AFORDENS, [www.unige.ch/fapse/afordens](http://www.unige.ch/fapse/afordens)) à l'Université de Genève. Ses recherches portent sur l'analyse de l'activité enseignante dans une perspective de formation et de développement professionnels ainsi que sur la professionnalisation des formations à l'enseignement primaire et secondaire dans une perspective socio-historique.

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Boulevard du Pont-d'Arve 40, 1205 Genève, valerie.lussi@unige.ch

**KARIN MANZ**

Prof. Dr., ist Leiterin der Professur für Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule

FHNW. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung, Curriculumtheorie, Schul- und Bildungsgeschichte, Educational Governance sowie Geschlechterforschung. Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz, karin.manz@fhnw.ch

**STEFAN MÜLLER**

MSc in Education, doktoriert bei Prof. em. Dr. Lucien Criblez am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Im Rahmen seiner Dissertation erforscht er den Wandel religiöser Bildung in den Volksschulen der deutschsprachigen Schweiz seit 1830. stefan.mueller2@uzh.ch

**CHRISTINA ROTHEN**

Dr., ist Dozentin für allgemeine Erziehungswissenschaft an der PHBern. Aktuell forscht sie zur Geschichte des Kindergartens in der Schweiz. Pädagogische Hochschule Bern, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, christina.rothen@phbern.ch