

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)¹ 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:² 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.

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]» Institution³ – 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.⁴ 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 Bildungsforschung⁵ 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.⁶

Eine umfassende Bildungsgeschichte, wie sie für andere Länder existiert,⁷ gibt es für die Schweiz bislang nicht – ein Umstand, der immer wieder als Forschungsdesiderat beklagt wurde.⁸ 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 Schweiz⁹ berücksichtigen. Da die bundesstaatliche Bildungspolitik in der Schweiz bis in die 1960er-Jahre schwach ausgeprägt und im Bereich der Volksschule sogar weitgehend inexistent war,¹⁰ 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.¹¹

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 Demokratisierung¹² 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.»¹³ 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.¹⁴

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 Koppelung¹⁵ 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 einführend 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.»¹⁶ 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.¹⁷ 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».¹⁸ 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; Rhyn 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 gross¹⁹ 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 Studien²⁰ 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,²¹ die neben Bibliotheken und Archiven zum Teil bis heute²² 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.

nenten 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»;²³ 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»²⁴ fortsetzen. In Konkurrenz²⁵ zu Hunzikers Publikationen gab der Berner Gymnasiallehrer Emanuel Lüthi (1843–1924) ab 1880 in Bern den «Pionier» als «Organ der Schweizerischen Permanenten Schulausstellung»²⁶ 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»²⁷ 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.²⁸ 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.²⁹ 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» Figuren³⁰ 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»³¹ 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:³² 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 Historiographie in der Schweiz seit 1945» von Fritz-Peter Hager (1939–1997),³³

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.³⁴ 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»³⁵ 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.³⁶ Die französische Annales-Historikerin Marie-Madeleine Compère legte Mitte der 1990er-Jahre eine vergleichende Studie zur Situation der pädagogischen Historiografie in Europa vor.³⁷ 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.³⁸ 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»)³⁹ der Geschichts- und Kulturwissenschaften an und nahmen neue Ansätze ins Repertoire der pädagogischen Historiografie auf.⁴⁰ 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 Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und in der Familie (historische Sozialisationsforschung, historische Anthropologie, historische Kindheits-, Jugend- und Familienforschung)⁴¹ wurden als wesentliche Kontexte der Bildungsgeschichte neu bewertet.⁴² 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,⁴³ bearbeiteten Themen in einer Perspektive der «longue durée»⁴⁴ oder mit mikrohistorischen Ansätzen.⁴⁵ 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.⁴⁶ Eine Neuorientierung im Bereich der Ideengeschichte⁴⁷ 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 Texthermeneutik⁴⁸ 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»,⁴⁹ in der auf unzählige Textstellen bei pädagogischen «Klassikern»⁵⁰ 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 Antipädagogik⁵¹ kritisiert. Daraus erwuchs eine Diskussion darüber, was ein pädagogischer Klassiker sei, und in der Folge wurde eine Art Dekonstruktionsgeschichte⁵² 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.⁵³

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.⁵⁴ Diese neue Orientierung an der Wissenschaftsgeschichte und der (historischen) Wissenschaftssoziologie führte zur Beschäftigung mit der Geschichte der akademischen Disziplin Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft. So entstanden internationale Bemühungen um ein besseres Verständnis der Entstehung und Entwicklung der akademischen Disziplin,⁵⁵ 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.⁵⁶

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.⁵⁷ So gesehen ist eine Geschichte von Bildung und Erziehung Teil einer umfassenden Gesellschaftsgeschichte.⁵⁸ 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-Projekt⁵⁹ 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.⁶⁰ In diesem Rahmen beschäftigten sich Forschende auch mit Fragen zur Veränderung von Produktion und Verwendung statistischer Daten im Kontext der Bildungspolitik.⁶¹

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 Professionsangehörigen⁶² und über sie.⁶³ 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.⁶⁴ Im weiteren Sinne gehören zum Teilbereich der historischen Professionalisierungsforschung auch Studien zur Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung⁶⁵ 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).⁶⁶

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.⁶⁷ Hieraus ergibt sich die organisationstheoretische Frage, die unter anderem vom Neoinstitutionalismus aufgeworfen wurde, nach der Steuerung pädagogischer Organisationen durch ausserpädagogische Umwelten.⁶⁸ Die Umweltabhängigkeit pädagogischer Institutionen wird in der Regel in zwei Dimensionen diskutiert: als Abhängigkeit vom Staat und als Abhängigkeit vom Markt.⁶⁹ Im englischsprachigen Raum differenziert Douglas Mitchell drei relevante Umwelten für Schulen: die politische Umwelt, die Normen der Professionen sowie sozio-kulturelle Überzeugungen und Vorstellungen.⁷⁰ 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.»⁷¹

Eine historische Organisationsforschung für Schulen aller Schulstufen existiert in der Schweiz bisher aber kaum.⁷² 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.⁷³ 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.⁷⁴

Zu den aktuellen Perspektiven der historischen Bildungsforschung zählt auch die neue Kulturgeschichte,⁷⁵ die im späten 20. Jahrhundert ihren Anfang nahm.⁷⁶ Der deutsche Historiker Rudolf Vierhaus hat den Gegenstandsbereich der neuen Kulturgeschichte mit dem Begriff «Lebenswelt» beschrieben.⁷⁷ 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),⁷⁸ Materialitäten⁷⁹ und Räume,⁸⁰ Erwartungen an Schule⁸¹ und Zusammenhänge zwischen Bildung und sozialen Phänomenen wie Migration⁸² 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.⁸³ 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. Prondczynsky 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 Helfenberger 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.⁸⁴ 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 Enquêtes⁸⁵ 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.⁸⁶ 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.⁸⁷ Drittens hat die Schule selber eine sich verändernde Wissensordnung, die durch Schulfächer, Lehrpläne, Stundentafeln und Lehrmittel konstituiert wird.⁸⁸ In diesen Zusammenhang würden auch historisch orientierte Studien zur Wissenspolitik⁸⁹ 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».⁹⁰ 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.⁹¹ Im schweizerischen Kontext wurden jüngst zwei Nationalfondsprojekte im Bereich der Curriculum-Studies durchgeführt,⁹² es liegen aber auch verschiedene Einzelstudien vor.⁹³

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); Resultate 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,⁹⁴ 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.⁹⁵ 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.