

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	10
Vorwort von Doris Bühler-Niederberger und Viola Hartung-Beck	11
Prolog und Dank	17
1 Einleitung	21
1.1 Allgemeines Forschungsinteresse	21
1.2 Die gesellschaftliche Funktion der Schule im Zeitraum zwischen der ersten BV 1848 und ihrer Revision 1874	27
1.3 Primärdokumente als Datengrundlage	28
1.4 Erkenntnistheoretische und terminologische Präzisierungen	32
1.5 Forschungsthese	38
1.6 Methode	39
1.7 Kapitelausblick	48
2 Das 19. Jahrhundert: soziokulturelle, institutionelle und berufsständische Kontexte	50
2.1 Einführende Hinweise: historisch-gesellschaftliche, epistemologische und methodische Aspekte	50
2.2 Zeit	52
2.3 Historischer Kontext: Zeit und Zeitgeist	55
2.4 Institutioneller Kontext: Volksschule	64
2.5 Berufsständischer Kontext: Organisations- und Vereinsgeschichte, Standesorganisation und Professionalisierung	67
2.6 Vereinsgeschichte unter spezifischer Berücksichtigung der Vereinszeitschrift	72
2.7 Abschliessende Gedanken	82
3 Professionalisierung und generationales Ordnen aus katholischer, liberaler und evangelischer Sicht	84
3.1 Einführende Hinweise	85
3.2 Zum methodischen Vorgehen	86

3.3	Die Kernkategorie als zentraler Theoriebestandteil	90
3.4	Die Kernkategorie und die in ihr zusammengefassten Kategorien	92
4	Professionelle Orientierungsschemata generationalen Ordners aus katholischer Sicht: Volks-Schulblatt für die katholische Schweiz	96
4.1	Schulisches Leitbild: Schule als Reproduktionsraum der göttlichen Ordnung	96
4.2	Weltwahrnehmung und -deutung mit Fokus auf den Schulzweck	98
4.3	Anthropologie der kindlichen Natur mit Fokus auf die Konstruktion schulischer Kinderfiguren	102
4.4	Berufsethos mit Fokus auf die grundlegende Verpflichtung der Lehrperson dem Schulkind gegenüber	107
4.5	Erziehungs- und Bildungsexpertise mit Fokus auf die konkrete Unterrichtspraxis	111
4.6	Autonomieanspruch legitimieren mit Fokus auf eine übergeordnete exklusive Berufsexpertise	118
4.7	Resümee und Interpretation: professionelle katholische Orientierungsschemata generationalen Ordners	122
5	Professionelle Orientierungsschemata generationalen Ordners aus liberaler Sicht: Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz ..	127
5.1	Schulisches Leitbild: Schule als Verpflichtungsraum der Moderne gegenüber	127
5.2	Weltwahrnehmung und -deutung mit Fokus auf den Schulzweck	129
5.3	Anthropologie der kindlichen Natur mit Fokus auf die Konstruktion schulischer Kinderfiguren	134
5.4	Berufsethos mit Fokus auf die grundlegende Verpflichtung der Lehrperson dem Schulkind gegenüber	140
5.5	Erziehungs- und Bildungsexpertise mit Fokus auf die konkrete Unterrichtspraxis	146
5.6	Autonomieanspruch legitimieren mit Fokus auf eine übergeordnete exklusive Berufsexpertise	152
5.7	Resümee und Interpretation: professionelle liberale Orientierungsschemata generationalen Ordners	157
6	Professionelle Orientierungsschemata generationalen Ordners aus evangelischer Sicht: Blätter für die christliche Schule	163

6.1	Schulisches Leitbild: Schule als Bewährungsraum vor Gott	163
6.2	Weltwahrnehmung und -deutung mit Fokus auf den Schulzweck	164
6.3	Anthropologie der kindlichen Natur mit Fokus auf die Konstruktion schulischer Kinderfiguren	167
6.4	Berufsethos mit Fokus auf die grundlegende Verpflichtung der Lehrperson dem Schulkind gegenüber	171
6.5	Erziehungs- und Bildungsexpertise mit Fokus auf die konkrete Unterrichtspraxis	176
6.6	Autonomieanspruch legitimieren mit Fokus auf eine übergeordnete exklusive Berufsexpertise	183
6.7	Resümee und Interpretation: professionelle evangelische Orientierungsschemata generationalen Ordens	190
7	Diskussion und Resümee	193
7.1	Diskussion mit Blick auf die erkenntnistheoretischen Prämissen des Konstruktivismus	193
7.2	Diskussion mit Blick auf die Forschungsthese	196
7.3	Diskussion mit Blick auf die gewählte Methode (kGT)	208
7.4	Diskussion mit Blick auf die historische Kontextualisierung (19. Jahrhundert), inklusive Brückenschlag zu heute	216
7.5	Resümierende Zusammenfassung	218
7.6	Abschliessende Gedanken: „Wenn der Wind des Wandels weht ...“	223
8	GT – induktiv-deduktiv fortschreitender Theoriebildungsprozess	225
8.1	Wissenschaftshistorische Entwicklung eines spezifischen Forschungsstils	225
8.2	Zentrale GT-Begriffe und methodische Grundstrategien	236
8.3	GT – ausgewählte konkrete Vorgehensweisen und Leitlinien	243
8.4	Gütekriterien	249
	Anhang	253
	Literaturverzeichnis	255

1 Einleitung

Vorschau: Die Einleitung steckt den wissenschaftstheoretischen Rahmen dieser Studie ab und stellt die Forschungsthese vor. Daneben werden grundlegende Begriffe wie z. B. Kind, Kindheit oder generationales Ordnen eingeführt und ein historischer Einblick soll das Verständnis für den Zweck der Volksschule im 19. Jahrhundert fördern. Weiter wird die methodologische Ausrichtung der Untersuchung vorgestellt sowie das analysierte Datenmaterial diskutiert. Abschliessend erfolgt ein Ausblick auf alle Hauptkapitel der Studie.

Dass es den Moralisten und Erziehern des 17. Jahrhunderts [...] gelang, ihre ernsthafte Auffassung von einer langen Kindheit durchzusetzen, ist dem Erfolg der schulischen Institution und den erzieherischen Praktiken zu verdanken [...]. Es stehen diese von ihrer erzieherischen Aufgabe besessenen Männer also am Ursprung sowohl der modernen Auffassung von Kindheit als auch der modernen Verschulung. (Ariès, 2000, S. 457)

1.1 Allgemeines Forschungsinteresse

1.1.1 *Soziologischer Zugang*

Die Frage, ob die Volksschule im 19. Jahrhundert vor allem für Kinder geschaffen wurde, scheint auf den ersten Blick obsolet: zweifellos war dies Ziel und Zweck dieser Einrichtung. Erst bei einem zweiten Blick schleichen sich Zweifel ein, ob dem auch tatsächlich so ist. Insbesondere wenn der systematisch vorangetriebene strukturelle Ausbau des Volksschulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in seinem historischen Kontext genauer unter die Lupe genommen wird, lässt sich argumentieren, dass hinter dem Institutionalierungsprozess der öffentlichen Schule gewichtige Eigeninteressen des Lehrkörpers ausgemacht werden können, die nur vordergründig mit dem Wohl der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen. Daher wird in der vorliegenden Studie danach gefragt, was sich hinter dem Interesse der Lehrpersonen an der Arbeit mit Kindern verbirgt und inwieweit damit ihre Vorstellungen von Kindheit im Allgemeinen und vom Schulkind im Spezifischen zusammenhängen.

Aus soziologischer Perspektive können diese Fragen nur zufriedenstellend geklärt werden, wenn die Antworten darauf auch gesellschaftliche Prozesse

miteinbeziehen. In Bezug auf die Vorstellungen von Kindheit bzw. vom (Schul-)Kind heisst das beispielsweise, dass sie nichts von der Gesellschaft Unabhängiges, sondern etwas hochgradig mit ihr Verzahntes sind. Wandeln sich gesellschaftliche Verhältnisse, wandeln sich in der Regel auch die Vorstellungen von Kindheit bzw. vom (Schul-)Kind.

Selbstverständlich wäre es zu kurz gegriffen, ein bloss einseitig ausgerichtetes Kausalitätsverhältnis zwischen gesellschaftlichem Wandel und den Vorstellungen von Kindheit bzw. vom Kind behaupten zu wollen. Wie z. B. Bühler-Niederberger (2005c) zeigt, beeinflussen in umgekehrter Richtung die Kindheits- bzw. Kindervorstellungen der politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger ihre Argumentationsmuster und wirken sich so auch auf die konkrete Ausgestaltung der Gesetzgebung aus (vgl. S. 236–247). Das heisst, dass sowohl der gesellschaftliche Wandel als auch die Vorstellungen von Kindheit bzw. vom Kind in vielfältigen Wechselwirkungsbeziehungen miteinander verknüpft sind.

Trotzdem stellt die vorliegende Analyse aus pragmatisch-heuristischen Gründen die Auswirkungen gesellschaftlicher Prozesse auf die Vorstellungen von Kindheit bzw. vom Kind in den Mittelpunkt des Interesses. Der Studie liegt die generelle Vorannahme zugrunde, dass der gesellschaftliche Modernisierungsprozess, der die Schweiz in der Mitte des 19. Jahrhunderts erfasste, auch die damaligen Vorstellungen von Kindheit bzw. vom Kind prägte.

Konkret wird in dieser Studie die Volksschule als gesellschaftliches Subsystem untersucht, das im Zuge der Modernisierung eine grundlegende Reform durchläuft. In diesem historischen Kontext, der ein Stück weit herkömmliche Werte und Normen aufbricht, formulieren Volksschullehrpersonen die expliziten Ziele, Erziehung und Bildung zu professionalisieren und dadurch den Lehrpersonenstand in der Schweiz als autonomen Berufsstand etablieren zu wollen. In diesem Zusammenhang interessiert hier vornehmlich die Frage, welche Vorstellungen Lehrpersonen vom Schulkind *als Folge* ihrer professionellen Ambitionen entwerfen.

Die grossen Linien dieses heuristischen Modells – (a) im Rahmen des Modernisierungsprozesses der Volksschule (b) entwickeln Lehrpersonen Professionalisierungsambitionen und (c) konstruieren daher Vorstellungen vom Schulkind, welche die Professionalisierung legitimieren – erschliessen sich aus der Analyse der pädagogischen Zeitschriften der Deutschschweiz aus dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts. Darin zeigt sich, dass sich Lehrpersonen ausführlich mit dem akzelerierten gesellschaftlichen Wandel des 19. Jahrhunderts auseinandersetzen, auf diesem Hintergrund den Schulzweck und die Aufgaben der Lehrpersonen neu deuteten und aus ihnen wiederum spezifische Vorstellungen vom Schulkind deduzierten.

Es sei schon jetzt darauf hingewiesen, dass in der Volksschule die Vorstellungen vom Schulkind in Abhängigkeit der jeweils konfessionell geprägten Weltanschauung erheblich variieren. Das verweist auf den soziologischen

Standpunkt, dass Menschen nicht nur soziale Welten mit eigenen Normen schaffen, sondern in ihrem Denken und Handeln auch massgeblich von der sozialen Welt geprägt werden, in der sie sich bewegen (vgl. Prisching, 1992, S. 20). Auf die vorliegende Studie übersetzt heisst das, dass die Vorstellungen vom Schulkind soziale Konstruktionen sind und der Konstruktionsprozess bestimmten Regeln folgt, die hier aufgezeigt werden sollen.

1.1.2 Die Begriffe Kind und Kindheit

Die Begriffe Kind und Kindheit hängen zwar miteinander zusammen, werden in dieser Studie jedoch aus analytischen Gründen unterschieden (siehe auch Unterkapitel 1.4.4).

Kindheit wird als kontextzentrierte gesellschaftliche Strukturkategorie definiert und kann als eigenes Element der gesellschaftlichen Sozialstruktur sowohl von ökonomischen als auch kulturellen, politischen, sozialen und gesetzlichen Parametern beeinflusst sein (vgl. Qvortrup, 1993, S. 112). Jedes Kind wird in solche Verhältnisse hineingeboren und gestaltet sein Leben darin (vgl. Hengst & Zeiher, 2005, S. 12).

Demgegenüber verstehen wir unter dem Begriff Kind einen jungen, noch nicht jugendlichen Menschen, ein aktiv handelndes, ‚eigen-williges‘ Subjekt mit individuellen Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Baacke, 1999, S. 54–55), die individuell in unterschiedlichem Grad ausgeformt werden. Der Begriff Kind wird subjektzentriert verwendet, nimmt eine ‚Sicht von unten‘ ein und stellt die individuellen Perspektiven, Interessen und Einschätzungen der Kinder ins Zentrum (vgl. Baacke, 1999, S. 54–55; vgl. auch Andresen & Hurrelmann, 2010, S. 56–57).

Im Folgenden interessiert uns allerdings weniger ein je individuelles, einzigartiges Subjekt, sondern ganz im Sinne von Meads (1973) „der (das) verallgemeinerte Andere“ (S. 194–206)¹ das überindividuelle Kind als Repräsentant einer gesellschaftlichen Gruppe, also die Schnittmenge allgemeingültigen Wissens über Kinder, das aus Erwachsenensicht üblicherweise für jedes einzelne Mädchen oder jeden einzelnen Jungen zutrifft. Dieses sozial arrangierte Wissen korrespondiert in der Regel mit kindlichen Wesensmerkmalen, die den Kindern zugeschrieben werden.

Der eben verwendete Ausdruck der ‚Zuschreibung‘ wird hier gezielt gewählt, um auf die erkenntnistheoretische Position dieser Studie, den Konstruktivismus, hinzuweisen (siehe ausführlicher Unterkapitel 1.4). Um die konstruktivistische Sichtweise zu betonen, wird fortan – wo angezeigt – nicht von Kind oder Kindern, sondern von Kinderfigur(-en) und nicht von Kindheit, son-

1 Meads (1973) Begrifflichkeit kann für diese Studie gut herbeigezogen werden, da sich sein theoretischer Ansatz stimmig mit der vorliegenden konstruktivistisch ausgerichteten Studie verbinden lässt (vgl. Charmaz, 2014, S. 263–266).

dern von Kindheitsbild(-ern) gesprochen. Damit soll verdeutlicht werden, dass das damit Bezeichnete nichts Endgültiges ist, sondern grundsätzlich veränderbare mentale Produkte darstellen.

1.1.3 Untersuchungszeitraum und Analysematerial

Aus historischer Sicht waren für die Institutionalisierung der Volksschule die Jahre zwischen der ersten Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1848 (BV 1848) und ihrer verbrieften Revision von 1874, welche letztlich die säkularisierte Volksschule etablierte, grundlegend. Insbesondere der in der BV 1874 neu verankerte Schulartikel, in welchem unter anderem die Schulpflicht festgehalten wurde, war aus professionstheoretischer Sicht ein entscheidender beruflicher Meilenstein für die Lehrpersonen und zudem von prägender Auswirkung auf die Alltagsstruktur von Kindern. Durch den öffentlich übertragenen Erziehungs- und Bildungsauftrag an Lehrpersonen wurde deren Berufsfeld verfassungsstrukturell verankert und gesellschaftlich legitimiert, für verschiedene, zum Teil neue Arbeitsfelder sowie ein gesichertes Einkommen gesorgt und dazu beigetragen, den Lehrpersonenstand als Profession zu stärken. Die allgemeine Schulpflicht ordnete den Alltag der Kinder massgeblich um. Noch nie zuvor war im öffentlichen Raum, in welchem das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen unter pädagogischer² Perspektive geordnet wird, die gesamte Kinderkohorte der Schweiz so lückenlos und regelmässig versammelt. Eine bemerkenswerte neue Situation.

Während verschiedene erziehungswissenschaftliche Arbeiten diesen wegweisenden Zeitabschnitt aus gesellschaftspolitischer oder disziplingeschichtlicher Sicht (z. B. Criblez, 2008b) oder als Verlaufsgeschichte (z. B. Späni, 1999, S. 299) aufgearbeitet haben, bleibt bei ihnen der Blick auf die zentralen Protagonistinnen und Protagonisten, also Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, weitgehend im Dunkeln. Die vorliegende Studie schliesst diese Lücke ein Stück weit, indem in archäologischer Absicht diese wichtige Phase des öffentlichen Volksschulwesens in der Schweiz untersucht wird und dabei Schichten freigelegt werden, auf welchen das heutige Schulsystem nach wie vor fusst.

Zwar sind diese Schichten in der Gegenwart mehrheitlich aus dem Blick geraten; trotzdem ordnen sie als unreflektierte Parameter nicht nur die äusseren Eckpunkte des Schulwesens, sondern als verborgenes Vermächtnis auch das darin eingebettete Generationenverhältnis zwischen Lehrpersonen und Schul-

2 In Anlehnung an Oelkers, Osterwalder und Tenorth (2003) werden hier unter dem Begriff Pädagogik pädagogische Praxis und Praxisreflexion verstanden, nicht aber eine beobachtende und methodisch kontrollierte Erziehungswissenschaft im engeren Sinne (siehe Unterkapitel 1.4.4).

kindern so nachhaltig, dass es heutzutage geradezu als natürlich oder ahistorisch gegeben erscheint und kaum hinterfragt wird.

Ein historischer Zugang vermag den langfristigen Wandel von Kinderfiguren/Kindheitsbildern aufzuzeigen und illustriert, dass sie in Raum (Ort) und Zeit verschieden wahrgenommen, beschrieben und gedeutet werden und gegenwärtige Interpretationsmuster keineswegs die einzig möglichen sind.

Als Analysematerial werden Artikel deutschschweizerischer Lehrpersonen aus Vereinszeitschriften der Zeit des enormen Aufschwungs der pädagogischen Presselandschaft im 19. Jahrhundert beigezogen. Sie stehen als Speichermedien zur Verfügung und stellten dazumal das bedeutendste und umfassendste fachspezifische Kommunikationsmedium dar. Die darin veröffentlichten Diskurse haben massgebend dazu beigetragen, die Schule im öffentlichen Raum zu installieren und sie damit als prägenden Kindheitskontext zu etablieren.

1.1.4 Generationales Ordnen als Bezugsfolie

Damit sind wir beim Nukleus der vorliegenden Studie angelangt: der Analyse von Differenz- und Unterscheidungspraktiken zwischen Erwachsenen und Kindern, dem sogenannten generationalen Ordnen.³ Die Untersuchung von Bedingungen, Ursachen, Folgen und Prozessen generationalen Ordners dient in der vorliegenden Studie als Erkenntnisprinzip und wird auf der Basis verschiedener schulischer Gegenstandsbereiche wie Erziehungs- und Bildungsideen oder -praktiken untersucht. Das Forschungsinteresse ist demnach konsequent auf einer epistemologischen Ebene angesiedelt – nicht auf einer objekttheoretischen, beschreibenden Ebene – und geht der Frage nach, wie Kinderfiguren/Kindheitsbilder von Lehrpersonen als soziale Konstruktionen generiert werden.

Die obligatorische Volksschule wird in der vorliegenden Studie für das Aufwachsen von Kindern als öffentlicher Raum der Generationenvermittlung verstanden, der ihr Leben nachhaltig prägt. Bei der Generationenvermittlung wird eine besondere Form generationaler Architektur errichtet, kultiviert und umgebaut, welche wiederum eine schulspezifische Kinderfigur / ein schulspezifisches Kindheitsbild installiert. Dabei ist es wichtig zu bedenken, dass das empirische Potenzial der vorliegenden Studie weniger in der konkreten Beschreibung von Kinderfiguren/Kindheitsbildern, sondern vor allem in der Darstellung von Prozessen und Praktiken des generationalen Ordners „resp. seinem Kernstück, dem Entwurf des Kindes“ (Bühler-Niederberger, 2005b, S. 219) liegt.

3 Dieses Konzept bildet, angliisiert als ‚generationing‘ bezeichnet, eines der zentralsten theoretischen Analyseinteressen der neueren Kindheitsforschung (vgl. Honig, 2009, S. 12).

Unser engeres Forschungsinteresse, Konstruktionsprozesse von Kinderfiguren/Kindheitsbildern im schulischen Setting zu durchleuchten, bedarf – wie weiter oben bereits ausgeführt – der Berücksichtigung des gesellschaftspolitischen und soziokulturellen Kontextes. In unserem Theorieverständnis sind Kinder nie etwas ausserhalb der Gesellschaft Stehendes wie etwa Rousseaus Emile. Die Kindergeneration ist immer Teil des gesellschaftlichen Gesamtgefüges und muss auf diesem Hintergrund analysiert werden, um dichte theoretische Konzepte oder Modelle von Kinderfiguren/Kindheitsbildern zu entwickeln (vgl. Bühler-Niederberger, 2011, S. 201, 214).

1.1.5 Das engere Ziel der Studie

Auf dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen kann nun das engere Ziel der vorliegenden Studie abgesteckt werden: Es besteht darin, die prinzipielle Variabilität, Heterogenität und den niemals abgeschlossenen sozialen Deutungs- und Konstruktionsprozess von Kinderfiguren/Kindheitsbildern aufzuzeigen. Genauer: In dekonstruktivistischer Absicht entfaltet die vorliegende Studie ihre Bedeutung darin, gängige, häufig zu Alltagsüberzeugungen geronnene, nicht mehr hinterfragte und als natürlich angesehene Generationenverhältnisse, pädagogische Aussagen, Handlungsmaximen oder ‚Facts‘ über schulische Kinderfiguren/Kindheitsbilder analytisch aufzubrechen und die dahinterstehenden Motive oder Begründungen als interessen geleitete Konstruktionen in Raum und Zeit zu entlarven:

Der Blick auf das Kind zielt über dieses hinaus auf die Gesellschaft – oft so weit hinaus, dass er vor allem ihr gilt. [...] Was an Merkmalen und Eigenarten und was als das Wesentliche des Kindes ausgemacht wird, richtet sich schon immer auf die Veränderung oder Bewahrung der gesellschaftlichen Ordnung, auf die Durchsetzung von Interessen. (Bühler-Niederberger, 2005a, S. 13).

Dieser Studie liegt schliesslich die Annahme zugrunde, dass Bildungsgeschichte Teil der gesamten Gesellschaftsgeschichte ist (vgl. Criblez, 1995, S. 18; Tenorth, 2000, S. 28). Unter dieser Voraussetzung werden Kinderfiguren/Kindheitsbilder im schulischen Setting ein Stück weit als repräsentativ für gesamtgesellschaftliche Ansichten über Kinder und Kindheit ausgelegt. Daher wird im folgenden Unterkapitel 1.2 ein zentraler Meilenstein der schweizerischen Bildungsgeschichte kurz vorgestellt: die Entstehungszeit des Schulartikels in der BV.

1.2 Die gesellschaftliche Funktion der Schule im Zeitraum zwischen der ersten BV 1848 und ihrer Revision 1874

Seit den 1830er-Jahren herrschte in der Schweiz ein allgemeiner Fortschritts-optimismus vor, der ab den 1860er-Jahren einer sich ausbreitenden Krisenwahrnehmung wich (vgl. Widmer, 1992, S. 12, 755). Der Hauptgrund für diesen Wandel lag im ausbleibenden Wohlstandserfolg, den die wirtschaftliche Elite einst optimistisch verheissen hatte. Zwar profitierten gewisse Gesellschaftsschichten durchaus von den modernen Entwicklungen, die Kehrseite der Medaille zeigte sich aber in neuen Problemfeldern und sozialen Konflikten wie unhaltbaren Arbeitsbedingungen im Fabrikwesen, zunehmender Arbeitslosigkeit, Umweltverschmutzung oder der öffentlichen Wahrnehmung, dass die Jugend verrohe.

Im Zuge dieses Wandels geriet auch die Schule stärker in den Blickpunkt des Interesses. In ihr wurde die Chance einer gesellschaftlichen Stabilitäts- und nationalen Integrationsfunktion gesehen: Indem sie der nachwachsenden Generation alle notwendigen Kompetenzen vermittele, könne sie eine solide gesellschaftliche Basis mit verbindlichen Werten, Normen und Zielen etablieren.⁴ Mit diesem Anspruch einhergehend brach allerdings auch ein heftiger Streit über Schulzweck, Lehrplaninhalte, Ausbildung von Lehrpersonen, Lehr-Lern-Methoden und die Schulaufsicht vom Zaun (vgl. Hofstetter & Schneuwly, 2006, S. 1–3), der eine nachhaltige Transformationsphase des schweizerischen Bildungssystems anstieß. Crotti (2010) betont, dass in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen auch immer die soziale Realität verändert wird, einerseits in Form von neuen Gesetzen, Erlassen oder Bestimmungen (vgl. 1. Vorlesung, S. 11–12), andererseits durch Modifikationen bei den pädagogischen Konzepten, in der pädagogischen Praxis oder in den Funktionszuschreibungen der Betroffenen (vgl. 1. Vorlesung, S. 3–4).

Tatsächlich zeigen sich auch im hier untersuchten Zeitraum mächtige ideologische Verwerfungslinien, nicht nur im öffentlichen und politischen Diskurs, sondern ebenso intensiv zwischen traditionsorientierten und fortschrittlich gesinnten pädagogischen Kreisen. Während traditionsorientierte Kreise die seit Langem vernachlässigte und daher dringend notwendige moralische Festigung des Kindes als schulischen Hauptbeitrag zur gesellschaftlichen Stabilisierung erachten, muss sich die Schule aus Sicht der Modernisierungsbefürworter dringend neu erfinden: Ihr erklärtes Ziel, die Schweiz als zeitgemäßen Wirtschafts- und Wohlfahrtsstaat zu etablieren, kann nur erreicht werden, wenn alle Kinder nicht nur in traditionellen Fächern (Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen), sondern auch in modernen wissenschaftlichen Fächern unter-

4 Zum Beispiel zählte die Schweiz 1887 knapp drei Millionen Einwohnerinnen und Einwohner; darunter befanden sich rund eine halbe Million Kinder im schulpflichtigen Alter (vgl. Boser & Hofmann, 2018, S. 133).

richtet werden (z. B. höhere Mathematik, Geschichte, Biologie, Geografie). Diese und andere Reformen bilden für die Modernisierer und Modernisierinnen die zwingende Voraussetzung zur Überwindung der nationalen Krise und lassen sich nur dann verwirklichen, wenn die Schule aus der struktur- und wert-konservativen kirchlichen Aufsicht entlassen und unter staatliche Obhut gestellt wird.

Das komplexe Modernisierungsgeschehen des 19. Jahrhunderts – von den Zeitgenossen weitgehend als anomischer Zustand wahrgenommen (vgl. Achermann, 1860, S. 1) – öffnet dieser Studie gewinnbringende Analysefenster auf spannungsgeladenes generationales Ordnen: Gerade weil die schulische Generationenordnung brüchig geworden ist und sich nicht mehr allein aus traditionellen Verhältnissen begreifen und begründen lässt, brechen im Untersuchungszeitraum pädagogische Diskussionslinien auf, welche das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schulkindern intensiv reflektieren, hinterfragen oder neu auslegen. Insgesamt wird dabei ein Prozess angestoßen, der den pädagogischen Blick aufs Kind, seine Erziehung und Bildung intensiviert.

Um besagte Diskussionen zu untersuchen, stellen pädagogische Zeitschriften ein reiches Quellenangebot mit vielfältigem Analysematerial dar und eignen sich zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsthese (siehe Unterkapitel 1.5). Im nachfolgenden Unterkapitel 1.3 wird der Blick auf die Auswahlkriterien der verwendeten Datengrundlage gerichtet. Wohlbermerkt muss dabei bedacht werden, dass es sich bei der vorliegenden Studie um keine historische Arbeit im engeren Sinne handelt, sondern um eine sozialwissenschaftliche Analyse auf der Basis von historischen Primärdokumenten.⁵

1.3 Primärdokumente als Datengrundlage

1.3.1 *Zeitschriften als Speichermedien für historische Professionsdiskurse*

Während in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ausschliesslich Einzelpersonen für die Herausgabe pädagogischer Zeitschriften verantwortlich zeichneten, übernahmen diese Aufgabe in der Folge zunehmend Kollektive (vgl. Bo-

5 Um diesen Unterschied bewusst zu akzentuieren, wird fortan bei konkreten Texten, die analysiert werden, ausschliesslich von Primärdokumenten und nicht von Quellen gesprochen (wie es in historischen Wissenschaften üblich ist).

sche, 2008, S. 157–171).⁶, ⁷ In der pädagogischen Presselandschaft der Schweiz setzten sie sich aus den neu gegründeten Lehrervereinen⁸ zusammen, deren Periodika als Informationsdistributoren und Diskussionsforen die höchste Bedeutung im schulischen Diskursfeld einnahmen (vgl. Bosche, 2008, S. 163–164): Denn in der Zeit zwischen den wichtigen verfassungsrechtlichen Marksteinen von 1848 und 1874 zielten sie als berufsständische und standespolitische Meinungsmacher und -macherinnen darauf ab, Rezipienten und Rezipientinnen in ihrem Sinne breitenwirksam zu überzeugen und in schulpolitischen Prozessen ihre Standesinteressen mit gebührendem Gewicht einzubringen.

Als engere Datengrundlage liegen dieser Studie die Vereinszeitschriften der drei führenden meinungsbildenden Lehrerverbände zugrunde. Analysiert wurden die fünf ersten Jahrgänge jeder Zeitschrift unter der Annahme, dass diese Zeitspanne entscheidend ist, um ihren Hauptzweck – einen neu gegründeten Verein und dessen Ziele nachhaltig zu etablieren – zu erfüllen. Wie eine explorative Vorstudie bestätigte, wird dieser Zweck immer auch mit Blick auf einschlägig konstruierte schulische Kinderfiguren/Kindheitsbilder legitimiert, was bei unserer Forschungsanlage von entscheidender Bedeutung ist.

Die Organe zeichnen sich durch überregionale, nationale Bedeutung aus, wodurch bei der Analyse prototypische Tendenzen auf der gesellschaftlichen Makroebene erschlossen werden können.⁹ Die Ausgabenzahl und/oder der Gesamtumfang der Zeitschriften variierte(-n) in den ersten fünf Jahren.¹⁰ Alle

-
- 6 Die kollektive Herausgabe ergab sich vermutlich anlässlich reger Vereinsgründungen als Folge der in der BV 1848 garantierten Vereinsfreiheit.
 - 7 Eine Zusammenstellung aller bekannten pädagogischen Titel von 1803 bis 1856 in der *Pädagogischen Monatsschrift für die Schweiz* (Z., 1856, S. 57–59) bestätigt diese Aussage. Es zeigt sich zudem deutlich, dass Zeitschriften, die von Einzelpersonen herausgegeben worden sind, ihr Erscheinen bereits nach einem oder einigen wenigen Jahren wieder eingestellt haben. Vereinszeitschriften, wie die hier untersuchten, konnten sich dagegen über Jahrzehnte hinweg etablieren.
 - 8 Da der erste Lehrerinnenverein erst 1893 gegründet wurde – also ausserhalb des in dieser Studie untersuchten Zeitraums –, wird hier sachgerecht die maskuline Sprachform benutzt.
 - 9 Aus arbeitsökonomischen Gründen konnte die vielfältige, föderalistisch geprägte schweizerische pädagogische Presselandschaft nicht berücksichtigt werden; es ist aber anzunehmen, dass sie ein Stück weit in den überregionalen, nationalen Titeln aufgehoben ist.
 - 10 Ausgabenanzahl und der Seitenumfang sehen bei den fünf ersten Jahrgängen wie folgt aus:
 - *Volks-Schulblatt für die katholische Schweiz*: 1. Jahrgang 1860: 39 Ausgaben (total 648 Seiten); 1861: 52 Ausgaben (total 830 Seiten); 1862: 52 Ausgaben (total 621 Seiten); 1863: 52 Ausgaben (total 416 Seiten); 1864: 52 Ausgaben (total 424 Seiten).

drei erscheinen unter wechselnden Namen regelmässig, zwei bis weit ins 20. Jahrhundert hinein, eine auch heute noch:

- Organ des Vereins katholischer Lehrer und Schulmänner: *Volks-Schulblatt für die katholische Schweiz* (Erstausgabe 1860; nennt sich ab 1863 *Volksschulblatt für die katholische Schweiz*, ab 1867 *Katholisches Volksschulblatt*, ab 1870 *Volksschulblatt*, ab 1878 *Schweizerischer Erziehungsfreund*, ab 1894 *Pädagogische Blätter*, ab 1915 *Schweizer-Schule*; 2000: Einstellung)
- Organ des Schweizerischen Lehrervereins: *Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz* (Erstausgabe 1856; nennt sich ab 1862 *Schweizerische Lehrerzeitung*, ab 1982 *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung*, ab 2000 *Bildung Schweiz*)
- Organ des Evangelischen Lehrervereins: *Blätter für die christliche Schule* (BCS) (Erstausgabe 1866; nennt sich ab 1891 *Schweizerisches Evangelisches Schulblatt*; 1972: Einstellung)

Die gesamte Datengrundlage besticht durch ihren Umfang, differenzierte Abhandlungen, engagierte Diskussionen sowie durch eine über alle Zeitschriften hinweg auffallende thematische Homogenität (z. B. Schulzucht, Stellenwert des Religionsunterrichts und der konfessionellen Schule, Lehrpersonenbesoldungsfrage, methodische Prinzipien). Diese Einheitlichkeit kann so gedeutet werden, dass die über Jahre besprochenen Hauptthemen die grossen Diskussionslinien auf nationaler Ebene einfangen und ein Stück weit repräsentativ für die deutschschweizerische Schuldiskussion sind.

1.3.2 Christliche Wurzeln der Volksschule

Aus weltanschaulicher Sicht zeigt sich bei den drei Zeitschriften die trennschärfste Bruchlinie entlang von Lehrpersonen mit einer stark religiös geprägten Einstellung (katholischer oder evangelischer Ausrichtung) auf der einen und liberal orientierten auf der anderen Seite. Ihre zum Teil diametral entgegengesetzten Ansichten verdichten sich in jeweiligen Kinderfiguren/Kindheitsbildern und materialisieren sich in pädagogischen Auffassungen, Prinzipien und praxisorientierten Richtlinien zu kindlicher Erziehung und Bildung.

-
- *Pädagogische Monatsschrift der Schweiz*: 1. Jahrgang 1856: 11 Ausgaben (total 388 Seiten); 1857: 10 Ausgaben (total 384 Seiten); 1858: 7 Ausgaben (total 380 Seiten); 1859: 9 Ausgaben (total 384 Seiten); 1860: 7 Ausgaben (total 384 Seiten).
 - *Blätter für die Christliche Schule*: 1. Jahrgang 1866: 6 Ausgaben (total 60 Seiten); 1867: 12 Ausgaben (total 128 Seiten); 1868: 12 Ausgaben (total 132 Seiten); 1869: 24 Ausgaben (total 220 Seiten); 1870: 27 Ausgaben (total 340 Seiten).