Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 23 (2001)

Heft: 1

Vorwort: Die Bildungsexpansion in der Schweiz der 1960er- und 1970er-Jahre

Autor: Criblez, Lucien / Magnin, Charles

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Thema

Editorial
Die Bildungsexpansion in der Schweiz der 1960er- und 1970er-Jahre

Lucien Criblez, Charles Magnin

«Bildungsexpansion» bezeichnet einerseits einen langfristigen historischen Prozess, andererseits eine bestimmte bildungshistorische Epoche. Die langfristige Entwicklung des Bildungssystems kann allgemein in Kategorien des Wachstums beschrieben werden. Als «Verschulung der Gesellschaft» gilt dieser Prozess als einer der erfolgreichsten Institutionalisierungsprozesse der beiden letzten Jahrhunderte. Im engeren Sinne ist mit «Bildungsexpansion» der Wachstumsprozess gemeint, der ungefähr Mitte der 1950er-Jahre beginnt, seinen Höhepunkt in den 1960er Jahren erreicht, während der ökonomischen Krisen der 1970er-und 1980er-Jahre eine Verlangsamung erfährt, jedoch bis heute nicht abgeschlossen ist. Mit der hier vorliegenden Themennummer zur «Bildungsexpansion» wird hauptsächlich diese Epoche der neueren Bildungsgeschichte thematisiert, fokussiert auf die 1960er- und 1970er-Jahre, wobei auch die Langzeitentwicklung und die Vorgeschichte dieser Epoche in einzelnen Beiträgen bearbeitet werden.

In der *inhaltlichen Ausprägung* meint Bildungsexpansion einerseits quantitatives Wachstum, andererseits Ausbau und Neustrukturierung des Bildungssystems. Das quantitative Wachstum ist wesentlich durch folgende Faktoren bedingt: durch demographische Veränderungen (z.B. den sog. «baby-boom»), die einen Wechsel von grösseren und kleineren Schülerjahrgängen bewirken und dadurch die Systemreform massgeblich beeinflussen; durch die Verlängerung der obligatorischen Schulpflicht – in der Schweiz materiell als flächendeckende Einführung von neun obligatorischen Schuljahren; durch die durchschnittliche Verlängerung der Verweildauer im Bildungssystem – im Wesentlichen erzeugt durch eine erhöhte Nachfrage und einen Ausbau der Angebote im vor- und nachobligatorischen Bildungsbereich (Kindergarten, Sekundarstufe II, Tertiärstufe); durch die Reduktion der durchschnittlichen Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Schulklasse sowie durch die Erhöhung der Bildungsbeteiligung aufgrund der Öffnung der höheren Bildung (Gymnasium, Universität) für breitere Bevölkerungsschichten («Demokratisierung») und aufgrund der durch die gesteigerten wirtschaftlichen Qualifikationserfordernisse erhöhten Nachfrage nach Bildung.

Die Bildungspolitik reagierte auf diese quantitativen Herausforderungen (mehr Schülerinnen und Schüler, mehr Lehrerinnen und Lehrer, mehr Schulen, nicht zuletzt auch: mehr finanzielle Ressourcen) mit einem Ausbau des Systems am oberen und unteren Ende der obligatorischen Schulzeit, mit Systemdifferenzierung (neue gymnasiale Typen, Differenzierung der Berufslehre), mit dem Auf- und Ausbau des tertiären Bildungsbereichs, mit einem ersten Institutionalisierungsschub im Bereich Weiterbildung, aber auch mit Versuchen der Integration von Schultypen auf der Sekundarstufe I mit dem Ziel, die Zugangsmöglichkeiten zur höheren Bildung zu erweitern. Alle diese Systemveränderungen trugen wiederum zum quantitativen Wachstum des Bildungssystems bei und sorgten dafür, dass sich die Expansion – wenn auch verlangsamt – nach dem Abklingen der wirtschaftlichen Prosperität und bei kleineren Schülerjahrgängen fortsetzt.

In den 1960er- und 1970er-Jahren erlebte die Bildungspolitik sowohl auf kommunaler als auch auf kantonaler und auf Bundes-Ebene eine «Hoch-Zeit», die in Verfassungsänderungen, umfassenden Gesetzgebungsprozessen und Schulneubauten ihren materiellen Ausdruck fand. Die Ausgaben der öffentlichen Hand für den Bildungsbereich stiegen stark an. Das Stipendienwesen erfuhr mit der Zielsetzung der Demokratisierung der höheren Bildung einen Ausbau ohne historisches Vorbild.

Auch wenn sich auf der Ebene der Massnahmen «Wachstum» und «Ausbau» als durchgängige Bewältigungsprinzipien der Folgen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels beschreiben lassen, darf nicht verkannt werden, dass mit der Bildungsexpansion politisch zwei unterschiedliche Zielsetzungen verknüpft waren, die mitunter auch zu Konflikten in der konkreten Ausgestaltung der Expansion und der Reformprojekte führten: Auf der einen Seite wurden seit Mitte der 1950er-Jahre von Seiten der Wirtschaft mit Nachdruck Massnahmen zur Behebung des Nachwuchsmangels, zunächst vor allem im technischen Bereich, verlangt. Die Nachwuchsproblematik, die sich aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklungen der späten 1950er- und frühen 1960er-Jahre verallgemeinerte, das heisst auf alle Beschäftigungsbereiche ausdehnte, konnte nur durch quantitativen Ausbau *und* Systemreformen gelöst werden. Parallel dazu verstärkten sich auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen die Forderungen nach Demokratisierung des Bildungswesens, konkreter: nach einer gerechteren Verteilung der Chancen, eine höhere Ausbildung absolvieren zu können, zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen (zwischen Gruppen unterschiedlicher sozialer [und nationaler] Herkunft, zwischen Stadt- und Landbevölkerung, zwischen Frauen und Männern sowie zwischen Gruppen unterschiedlicher konfessioneller Herkunft). Auch diese Zielsetzung, verdichtet im Schlagwort nach «mehr Chancengleichheit» im Bildungswesen, liess sich nur durch einen *quantitativen Ausbau, der mit Systemreformen gekoppelt war*, einlösen.

Politisch dynamisierend wirkte der Kalte Krieg, der nicht nur zu einem militärischen Wettrüsten führte, sondern auch zu einem weltweiten Konkurrenz-

kampf zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen politischen Ideologien und Wirtschaftssystemen. Die allgemeine Wahrnehmung des Kalten Krieges kristallisierte sich im Ereignis des sog. «Sputnikschocks», in der Tatsache also, dass die Sowjetunion am 4. Oktober 1957 als erste einen Satelliten auf die Erdumlaufbahn schoss und die westliche Welt daraus eine sowjetische Überlegenheit nicht nur im wissenschaftlichen, sondern auch im militärischen und wirtschaftlichen Bereich ableitete. Das wissenschaftliche Ereignis wurde in ein politisches uminterpretiert, genauer: in ein militärischpolitisches, in ein wirtschaftspolitisches und ein bildungspolitisches. Das «Versagen» der westlichen Nationen wurde u.a. auf ein Malaise in der höheren Bildung zurückgeführt. Forderungen nach Bildungsreformen erhielten dadurch weiteren Auftrieb.

Während der quantitative Ausbau auf pragmatische Art und Weise einigermassen bewältigt werden konnte, ergaben sich im Hinblick auf Systemreformen und Systemdifferenzierung verschiedene bildungspolitische Kontroversen, die zum Teil heute noch nicht abgeschlossen sind. Politisch-öffentliche Auseinandersetzungen sind im Nachhinein vor allem an den Stellen auszumachen, an denen es um Veränderungen im Gefüge von Selektion und Berechtigung ging. Wo bisherige Privilegien und bisherige Mechanismen der Elitebildung tangiert waren, und nicht gleichzeitig eine hohe wirtschaftliche Notwendigkeit der Reform geltend gemacht werden konnte, hatten die Reformen einen schweren Stand. So blieb etwa die kompensatorische Erziehung und der damit verbundene Ausbau des Kindergartens und der Vorschulerziehung als «Verschulung» zunächst umstritten. Die Diskussion um die Institutionalisierung des Vorschulbereichs hat sich nach der quasi flächendeckenden Einführung zweier Kindergartenjahre inzwischen aus sozial- und wirtschaftspolitischen Gründen auf die Kinderkrippen verlagert. Die Aufhebung bzw. die Relativierung der Schultypen auf der Sekundarstufe I – verkürzt als «Gesamtschuldiskussion» in Erinnerung – bleibt bis heute politisch umstritten, obwohl die internationalen Schulleistungsvergleiche die Strukturfrage inzwischen relativieren. Die damalige Typendiffererenzierung der Sekundarstufe II (allgemein bildende Schulen und Berufsschulen) ist zu Beginn der 1990er-Jahre massgeblich korrigiert worden, wobei die Dezentralisierung der Schulen weitgehend beibehalten wurde. Der damalige Aufbau der Höheren Fachschulen ist inzwischen unter internationalem Freizügigkeitsdruck (Diplomanerkennung) in die Gründung von Fachhochschulen gemündet. Die öffentliche Förderung des Weiterbildungsbereiches bleibt bislang (mit wenigen Ausnahmen) verbaler Natur und die Forderungen nach einer interkantonalen bzw. nationalen Koordination des Stipendiensystem konnten bis heute nicht eingelöst werden. Letztlich wird auch der damalige Versuch, Bildungspolitik und Bildungsplanung mittels Ergänzung der Bildungsadministration durch eine Informationsfunktion (sog. Pädagogische Arbeitsstellen) auf rationale Grundlagen zu stellen, heute durch die Dezentralisierung der Schulentwicklung im Zuge von New Public Management in Frage gestellt.

Insgesamt manifestiert sich das Phänomen «Bildungsexpansion» als Summe sehr vieler einzelner Entwicklungen. Ein bildungspolitisches Gesamtprojekt «Bildungsexpansion» gab es in der Schweiz der 1960er- und 1970er-Jahre nicht, und auch eine nationale oder auch nur regionale politische Steuerung dieses Prozesses ist nicht zu erkennen. Ein umfassendes Verständnis dieses Phänomens als Gesamtentwicklung wird in der Schweiz erst aufgrund weiterer Forschungsarbeiten möglich sein. Die vorliegenden Beiträge können nur sehr ausgewählte Bereiche thematisieren und in diesem Sinne nur weitere Forschungsarbeiten motivieren.

In der Schweiz ist die zeitgeschichtliche Bildungsforschung nur schwach entwickelt. Deshalb liegen bisher nur zu einzelnen Aspekten der Bildungsexpansion Forschungsarbeiten vor. Besonders störend sind die Lücken im quantitativen Bereich, setzen doch die Datenreihen des Bundesamtes für Statistik erst Ende der 1970er- bzw. anfangs der 1980er-Jahre ein. Die Bildungsgeschichte beschäftigt sich eben nach wie vor schwergewichtig mit der Zeit bis zur Reformpädagogik. Die vorliegende Themennummer verstehen wir deshalb als eine Art Initialzündung für die weitere Beschäftigung mit der zeitgeschichtlichen Bildungsforschung seit dem Zweiten Weltkrieg.

Der Beitrag von Charles Magnin thematisiert die Vorgeschichte der Bildungsexpansion, genauer die Vorgeschichte der Diskussion um die Demokratisierung des Bildungssystem, also um die Öffnung des Zugangs zur höheren Bildung im Kanton Genf im Zeitraum zwischen 1885 und 1961. Im Zentrum des Beitrages stehen die parlamentarischen Debatten im Grossen Rat des Kantons Genf um die sogenannte «école unique» (später «école moyenne»), eine «Einheitsschule» ohne Schultypen, die nicht nur für die Primarschule, sondern auch für die Sekundarstufe I gefordert wird, um die soziale Zusammensetzung der Eliten zu verändern. Das Projekt wird seit Ende des 1. Weltkrieges von der politischen Linken vertreten und trifft bei den bürgerlichen Parteien auf heftigen Widerstand. Die Demokratisierung des Zugangs zur höheren Bildung als Strukturreform der Sekundarstufe I erweist sich als langwieriges Projekt. Die in der Phase vor 1960 politisch und sozial motivierte Kritik an den Schulstrukturen bleibt zwar zunächst erfolglos, schafft aber ein Bewusstsein für Ungleichheitsrelationen. Strukturreformen liessen sich erst aufgrund des steigenden wirtschaftlichen Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften, also ökonomisch motiviert, seit anfangs der 1960er-Jahre realisieren, denn die politische Rechte verlangte nun aus ökonomischen Gründen, was die Linke aus politischen und sozialen Gründen lange Zeit durchzusetzen versuchte. Die sozialen Konzessionen im Bereich Schulreformen waren ökonomisch motiviert, was – so Magnin – die Ambiguität der Entwicklungen zeigt. Die Diskussionen um die Demokratisierung des Zugangs zur höheren Bildung waren damit auch in Genf nicht abgeschlossen. Das Parlament nahm 1977 einen Passus ins Schulgesetz auf, der verlangt, die Ungleichheit der Chancen im Hinblick auf den Schulerfolg von den ersten Schuljahren auszugleichen.

Andreas Rieger stellt in seinem Beitrag die Langzeitentwicklung der Mittelschulen (mit Mittelschulen sind in der Schweiz die allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe II gemeint, also Gymnasien, Diplommittelschulen, Handelsdiplomschulen und Mittelschulseminare) im Kanton Zürich dar. Die Datenreihen zeigen am Beispiel der Mittelschule, dass die Expansion als langfristiges Phänomen verstanden werden muss und sich in der Zeitachse auch Expansionswellen beobachten lassen. Eine erste, lang anhaltende Wachstumsphase macht Rieger zwischen 1850 und 1910 aus, wobei sich das Wachstum zwischen 1890 und 1910 enorm beschleunigt. Allerdings sind in diesem Wachstumsprozess verschiedene Gruppen (Kinder aus niederen Sozialschichten, Kinder vom Land, katholische Kinder, Ausländerkinder und Mädchen) stark unterrepräsentiert. Rieger kann u.a. zeigen, dass die Mädchen zunächst eher Zugang zu den Mittelschulen mit Diplomabschluss finden und erst nach 1950 dieser zunächst schultypenspezifische Zugang für Mädchen auf die Maturitätsmittelschulen ausgedehnt wird. In der Phase der Bildungsexpansion nach 1950 werden die Benachteiligungen mit Ausnahme der schichtspezifischen Benachteiligung aufgelöst. Auch wenn sich die Zürcher Mittelschulen für die unteren sozialen Schichten öffnen, macht Rieger doch darauf aufmerksam, dass in dieser Hinsicht weiterhin Benachteiligungen bestehen.

Antoine Prost beschreibt einen ähnlichen Prozess für Frankreich wie Magnin und Rieger an kantonalen Beispielen aus der Schweiz. Ausgehend von der Diskussion um die sog. «école unique», die in Frankreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts beginnt – man erhofft sich von der «Einheitsschule» eine soziale Durchmischung der Schule und eine Selektion ausschliesslich aufgrund der Leistung –, zeigt Prost auf, dass die Realisierung im Sinne einer Einführung von Beobachtungs- und Orientierungsstufe von zwei unterschiedlichen Intentionen geleitet wird. Während die einen die Demokratisierung im Zugang zur humanistischen Bildung für alle sehen, verknüpfen die andern die Öffnung der höheren Bildung mit einer Neuausrichtung der Bildungsinhalte auf die technische Massenkultur. Die Demokratisierung bleibt nach Prost eng mit der Systementwicklung verbunden, indem die Aufhebung der Schultypen auf der Sekundarstufe I («collège») eine fundamentale Neustrukturierung der Sekundarstufe II («lycée») nach sich zieht. Nach einer ersten Expansionswelle zwischen 1960 und 1975, die 1975 zur Einführung des «collèges uniques» führt, und einer Phase der Stabilisierung zwischen 1975 und 1985 verläuft die zweite Welle der Expansion, ausgelöst 1985 durch den politischen Willen, die Baccalauréat-Quote bis ins Jahr 2000 auf 80% eines Schülerjahrganges zu erhöhen, viel schneller und geht wiederum mit einem Strukturwandel des Schulsystems einher. Einer der Hauptgründe für die Expansionswelle liegt darin, dass die Verantwortung für die Schullaufbahnentscheide wiederum von der Schule zu den Eltern verlagert wurde, nachdem die Orientierungsfunktion 1975 ausschliesslich den Schulen zugeordnet worden war, was zu einer Abwanderung von Schülerinnen und Schülern aus den öffentlichen in die privaten Schulen geführt hatte.

Hat sich das französische Schulsystem durch die Bildungsexpansion demokratisiert? Antoine Prost gelangt aufgrund der scheinbar widersprüchlichen Datenlage zu einem differenzierten Schluss: Erstens unterscheidet er unterschiedliche Phasen in der Entwicklung seit den 1960er-Jahren. Zweitens stellt er fest, dass die Entwicklung nur zum Teil als egalitäre Demokratisierung beschrieben werden kann. Zumindest in einzelnen Phasen öffnet sich zwar der Zugang zur höheren Bildung weiter, das Schulsystem wird also insgesamt demokratischer. Gleichzeitig nehmen jedoch die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich der Beteiligung an der höheren Bildung zu.

Der Beitrag von Lucien Criblez zeigt am Beispiel der Sekundarstufe II den Prozess der Neustrukturierung durch Systemdifferenzierung im Rahmen der Bildungsexpansion auf. Systemdifferenzierung ermöglicht nicht nur Wachstum, sondern sorgt auch für dessen Kontinuität. Im allgemein bildenden Bereich der Sekundarstufe II entstehen im Rahmen der Bildungsexpansion neue Maturitätstypen, der sogenannte «gebrochene Bildungsweg» setzt sich durch und die Maturität für Erwachsene wird etabliert. Zwischen Berufsbildung und allgemein bildenden Schulen entsteht mit den Diplommittelschulen ein neuer Schultyp. Die Berufsschulen werden in drei unterschiedliche Niveaus differenziert. Ist Systemdifferenzierung ein allgemeines Wachstumsphänomen? Im historischen Prozess stellt Criblez fest, dass sowohl Differenzierung als auch Integration (von Schultypen) als gestaffelt komplementäre Prozesse angesehen werden können.

Danièle Périsset Bagnoud zeigt am Beispiel des Kantons Wallis, wie mit den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen seit den 1950er-Jahren die der Tradition verbundene Walliser Gesellschaft einem enormen Modernisierungsdruck ausgesetzt wird, von dem auch das Bildungswesen betroffen ist. Mit dem Volksschulgesetz von 1962 wird die Schule ausgebaut (u.a. Verlängerung der Schulpflicht, Halbierung der grossen Schulklassen, Ausbau und Dezentralisierung der Schulen der Sekundarstufen I und II) und säkularisiert, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbleibt jedoch wegen der Angst vor dem Verlust traditioneller Werte vorerst bei den Kongregationen. Die Bildungsexpansion unterstützt jedoch den Mentalitätswandel. Der grosse Mangel an Lehrkräften und die deshalb eingeführten Kurzausbildungen für Lehrerinnen und Lehrer im Anschluss an eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II befördern dann aber auch die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Aufhebung des Internatzwangs, Säkularisierung der Inhalte und Aufhebung der Geschlechtertrennung. Diese Entwicklung mündet schliesslich in die Schaffung eine Pädagogischen Hochschule und in die Aufhebung der Lehrerinnen- und Lehrerseminare im Jahre 2000.

Jürgen Kussau und Lutz Oertel befassen sich mit der Gründung von Pädagogischen Arbeitsstellen in den 1970er-Jahren als Einbau einer Informationsfunktion in die Bildungsverwaltung und deren Hauptaufgabe, Entscheidungsgrundlagen für die Strukturreform der Sekundarstufe I zur Verfügung zu stellen. Bildungsexpansion sehen sie im Bereich der Sekundarstufe I im Spannungsfeld

zwischen Öffnung und Begrenzung, denn die expansive Entwicklung verändert die Schulstrukturen und damit die Verteilung von Qualifikationen und gesellschaftlichem Status. Schulpolitik soll – so das Dilemma – gleichzeitig die Begabungsreserven ausschöpfen und Bildung im Verteilungskampf begrenzen. Die Pädagogischen Arbeitsstellen sollen für diese dilemmatische Aufgabe die Planungsgrundlagen zur Verfügung stellen, wobei sie von ihrer Funktion und ihrem Ort innerhalb der Verwaltung her systematisch ins Konfliktfeld zwischen wissenschaftlicher Rationalität und politischer Dezision geraten. Der Konflikt ist systemimmanent und lässt sich nicht auflösen. Ist Bildungsplanung der wissenschaftlichen Rationalität verpflichtet, bleibt ihr Einfluss auf die Verwertung der wissenschaftlichen Resultate gering. Mischt sie sich in die Verwertung der Information ein, verliert sie die Funktion der «neutralen» Information und wird selber zur Politik. Das politische System dagegen behält sich die Verfügungsrechte über den Umgang mit wissenschaftlicher Information vor. Gleichzeitig muss Wissenschaft in Politik «übersetzt» werden, weil sie politische Entscheide nicht einfach schon begründet.

Anne van Haecht und Peter Drewek nehmen in ihren Diskussionsbeiträgen einzelne Probleme der Beiträge noch einmal auf, kommentieren sie aus belgischer bzw. deutscher Sicht, führen theoretische Aspekte weiter oder nehmen zu einzelnen Aussagen auch kritisch Stellung. Während Anne van Haecht die von Prost und Magnin analysierten Prozesse auch in Belgien wiedererkennt, nimmt Drewek am Schluss seines Diskussionsbeitrages die Kernfrage von Antoine Prost noch einmal auf: Hat die Bildungsexpansion zur Demokratisierung der Schule geführt? Er verweist darauf, dass es für die Massnahmen, welche die Bildungspolitik zur Ungleichheitsbegrenzung ergreife, nicht förderlich sein könne, «der Vorstellung der Unveränderbarkeit der Ungleichheitsrelationen Vorschub zu leisten».