

Form und Reform der Schule im freien Markt – Schulentwicklung im Ancien Régime

Anne Bosche

Seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gibt es in den meisten schweizerischen Kantonen eine moderne, staatlich garantierte und öffentlich kontrollierte Volksschule, die sowohl die Erziehung als auch die Bildung der Kinder sichert. Die Gründungen der modernen Volksschulen laufen in vielen Kantonen in einem sehr begrenzten Zeitraum ab, obwohl die vorherige Bildungslandschaft von Heterogenität geprägt war. Zu diesem Institutionalisierungsprozess der modernen Volksschulen möchte der vorliegende Artikel einen Forschungsbeitrag leisten, indem ein Fallbeispiel historisch kontextualisiert wird. Im Zentrum steht die These, dass die Institutionalisierung der Volksschule als eine logische historische Konsequenz der Entwicklungen innerhalb des bestehenden Bildungsmarktes verstanden werden kann.

Einleitung

Im Jahr 2007 feierte die moderne Zürcher Volksschule ihr 175jähriges Bestehen. 1832 wurde das erste Zürcher Volksschulgesetz verankert, welches bestimmte, dass alle Kinder gemeinsam fünf Jahre eine öffentliche Schule besuchen müssen (Lengwiler, Rothenbühler & Ivedi, 2007). Auch in den katholischen Gebieten der Schweiz, wie zum Beispiel dem Kanton Solothurn, gilt die Einführung des Volksschulgesetzes 1832 als erstes Manifest, mit dem anhand rigider Kontrollen die Einhaltung der Schulpflicht nachdrücklich verfolgt wurde (Jenzer, 1999, S. 75ff). Die Fälle Zürich und Solothurn sind, was die Entwicklung hin zum Volksschulgesetz angeht, durchaus repräsentative Beispiele schweizerischer Schulgeschichte. Denn in ungefähr diesem Zeitraum fand die gleiche Entwicklung auch in vielen anderen Kantonen¹ statt (Jenzer, 1999, S. 75ff; Scandola, 1991, S. 621).² Dieser Prozess der kantonsübergreifenden Einrichtung von Volksschulen lässt sich als Institutionalisierung beschreiben. Denn Institutionen bezeichnen Einrichtungen des gemeinschaftlichen Lebens, die «auf die dauerhafte Bewältigung von Kernaufgaben einer Gesellschaft» zielen (Fend, 2006b, S. 28). In diesem Falle sollte die Schule «gesellschaftlich gewollte, verstetigte und

methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung realisieren» (Fend, 2006b, S. 29).

Institutionalisierung setzt einerseits den wichtigen Aspekt der gesamtgesellschaftlichen Wahrnehmung eines Problems voraus und andererseits einen Konsens darüber, wie das Problem gelöst werden solle (Senge & Hellmann, 2006). Die Institutionalisierung selbst sagt nun aber noch nichts darüber aus, *wie* es zu diesem Prozess gekommen ist. Angesichts der Tatsache, dass das Bildungswesen kantonale organisiert ist und auch heute noch wenig eidgenössische Regelungskompetenzen vorherrschen, muss der relativ einheitliche Zeitpunkt der Einführung der Volksschulgesetze erstaunen. Soll der Prozess der *Institutionalisierung* erklärt werden, muss man zunächst die Zeit vor der Einführung des Volksschulgesetzes betrachten.

Zwar galt auch vor der Institutionalisierung die Schulpflicht in den reformierten Kantonen seit der Reformation. Der Unterricht auf der heutigen Volksschulstufe lief jedoch keineswegs für alle Bürger einheitlich ab. Stattdessen lief der Unterricht in der Stadt (deutsche Schulen³) und auf der Landschaft (Landschulen) getrennt ab und war der Obhut der kirchlichen Obrigkeit unterstellt (Schwab, 2006). 1549 mischten sich im Kanton Zürich zwar erstmals städtische Behörden in die Schulordnung für deutsche Schulen ein und 1637 wurde eine Schulordnung für die Landschaft verfasst. Beide Schulordnungen blieben jedoch stark kirchlich geprägt (Durchgehende Ordnung, 1637; Wegmann, 1941, S. 79). Auch in den anderen Kantonen stehen die Schulen bis zu den Einführungen der Volksschulgesetze ab 1830 unter einer kirchlichen Obhut (Criblez, Hofstetter & Magnin, 1999, S. 19; Jenzer, 1999, S. 82ff; Späni, 1999, S. 300f; Tröhler & Schwab, 2006). Zu diesem unter kirchlicher Obhut stehenden Schulwesen, das auf Stadt und Land parallel nebeneinander lief, entwickelte sich ab etwa 1750 ein *privater Bildungsmarkt*, in dem verschiedenste Schulmodelle parallel nebeneinander bestanden.^{4,5} (Bossard, 1984; Schmid, 1951, S. 14f; Tobler, 1944; Tröhler, 2000).

Dieser steht somit inmitten der Übergangszeit von kirchlicher zu staatlicher Trägerschaft von Schule und richtete sich an die städtische besser-gestellte Bevölkerung. Diese Etablierung des Bildungsmarktes legt die Annahme nahe, dass die unterschiedlichen Schulmodelle zusammenhanglos nebeneinander bestanden – es also keine Institution Schule gab. Aufgrund dieser Annahme muss es verwundern, wie sich der Übergang von einem privaten Bildungsmarkt hin zur Institutionalisierung der modernen Volksschule in den verschiedenen Kantonen zu einer ähnlichen Zeit vollziehen konnte. Um diesen Prozess zu erklären, wird ein Fallbeispiel aus dem privaten Bildungsmarkt des 18. Jahrhunderts fokussiert, um der Frage nachzugehen, ob die Schulmodelle beliebig gestaltet werden konnten und welche Relevanz die Etablierung des Bildungsmarktes für die Gründung der modernen Volksschule hatte.⁶

Die Frage wird beantwortet, indem zunächst das schulische Feld um 1800 charakterisiert wird (1), um darauf aufbauend ein Fallbeispiel auszuwählen, das

historisch kontextualisiert wird, um die Frage nach der Rolle des Bildungsmarktes und der Beliebtheit desselbigen zu beantworten (2). In einem letzten Schritt wird dann der Prozess von einem privaten Markt hin zu einer staatlichen Institution thesenartig erklärt (3).

Schulen im Konkurrenzkampf

Das 18. Jahrhundert gilt im pädagogischen Kontext als Umbruch-Zeit, in der das Schulwesen in neue Bahnen gelenkt wurde (Fend, 2006a, S. 147ff, Oelkers, 2004, S. 75). Zu dieser Zeit kumulierten pädagogische Strömungen zu dem Streben nach einem freiheitlichen, republikanischen Denken, was das Ziel einer Tugenderziehung mit sich brachte (Oelkers, 2004, S. 85). Demnach lässt sich ab 1750 in der Schweiz ein kultureller Wandel feststellen, der sich in den öffentlichen Diskursen als Pädagogisierung nachweisen lässt (Dolf, 1943, S. 87; Tröhler, 2000, S. 403). Seit dieser Zeit werden soziale und politische Fragen und Probleme vermehrt pädagogisch gewendet (Bossard, 1984). «Die öffentliche Auseinandersetzung über Bildungsinstitutionen und über Volksbildung in Frankreich und in Westeuropa insgesamt wurde... auf einen grundsätzlich neuen Boden gestellt.» (Osterwalder, 2007, S. 12) Dieser Wandel, der sich praktisch in der Gründung zahlreicher Privatschulen manifestiert, wird massgeblich von verschiedenen Sozietäten in der gesamten Schweiz geprägt (Erne, 1988, S. 14). In dieser neuen pädagogischen Öffentlichkeit, nimmt die *Helvetische Gesellschaft*, die 1761 in Schinznach gegründet wurde, eine besondere Stellung ein, wenn es um den privaten Bildungsmarkt geht (Tröhler, 2000, S. 406). Im Folgenden gilt es an einigen Beispielen zu zeigen, inwiefern sich dieser kulturelle Wandel zum einen in nationalen Diskursen und zum anderen in lokalen praktischen Schulprojekten niederschlägt.

Die Gründung der *Helvetischen Gesellschaft*, die patriotische Gesinnungen zusammen mit pädagogischen Bestrebungen in sich vereinte, kann als Teil einer nationalpädagogischen Strömung gesehen werden, die sich unter anderem von Frankreich als politisch, wirtschaftlich und kulturell dominantem Nachbarland abgrenzen wollte. Diese politischen Tendenzen, in denen Patriotismus und der reformierte Glaube an Bedeutung gewannen, sind deswegen pädagogisch zu werten, da in dieser Zeit eine Ansicht diffundierte, die auch heute noch gültig ist. Denn die Aufgabe, die patriotischen Gesinnungen und den reformierten Glauben in die Praxis umzusetzen und sie so tatsächlich zu forcieren, wurde dem Unterricht übertragen. Das Ziel war es, diese neuen und akuten Probleme der nationalen Abgrenzung durch eine andere und bessere Erziehung und Bildung der Jugend zu erreichen, um so eine helvetisch-republikanische Gesinnung zu erhalten. Die gesamte gesellschaftliche Situation sollte durch Unterrichtung der Jugend gefördert werden. Zentral war darin die Tugendlehre verankert, denn durch die Pflege alter bewährter schweizerischer Tugenden würden der Patriotis-

mus und der Glaube von alleine aufkommen – so die Überlegungen der damaligen Gründungsmitglieder der *Helvetischen Gesellschaft* (Tröhler, 2000, S. 410ff). Dadurch gewannen Geschichte und alte Heldenerzählungen als Lehrmittel an Bedeutung. Diese Lehrmittel sollten, so die Ziele der *Helvetischen Gesellschaft*, in zahlreichen Erziehungsanstalten angewandt werden, die aber eben erst noch gegründet werden mussten (Tröhler, 2000, S. 413ff).

Diese Diskussionen in der *Helvetischen Gesellschaft* um Erziehung und Schule zielten allerdings auf einen bestimmten, kleinen Teil der schweizerischen Bevölkerung ab. Die eher sozial gut gestellten Mitglieder der *Helvetischen Gesellschaft* hatten Schulen vor Augen, in denen eher elitäre denn öffentliche Modalitäten herrschen. Die Schulen, die von ihr unterstützt wurden, kosteten Geld.

Innerhalb des Bildungsmarktes gab es zwischen den privaten, kostspieligen Erziehungsanstalten weit reichende Unterschiede.⁷ Die schweizweite Bestrebung, die gesellschaftliche Wohlfahrt durch bessere Schulung der Jugend zu erreichen, war zwar vorhanden. Wie diese Schulung aber konkret auszusehen hatte, hing von den jeweiligen Gründern der Anstalten ab (siehe z.B. Leimgruber, 2006). So gab es beispielsweise 1773 den Vorschlag von Leonhard Usteri, einen öffentlichen Unterricht für die Töchter zu lancieren (1773, S. 1ff). Nachdem sich die Situation der Schulung für Knaben bereits stark verbessert hätte – die neu gegründeten Schulanstalten seien vortrefflich – gelte es nun auch die Töchter zu bilden, denn diese verbrachten viel mehr Zeit mit der Jugend als die Männer und hätten demnach auch mehr Einfluss auf diese (Usteri, 1773, S. 3ff). Diese Schule richtete sich an Mädchen der Stadt Zürich und sollte für diese unentgeltlich sein. Er strebte eine gemeinnützige Finanzierungsart an, in der Bürger der Oberschicht diese Schule bezuschussen sollten.

Neben solchen einzelnen Schulversuchen gab es auch relativ verbreitete Strömungen, die mehrere Anhänger fanden. Eine recht verbreitete Strömung der Beschulungsbemühungen manifestierte sich in den ersten zwanzig Jahren des 19. Jahrhunderts in der Schweiz, in Deutschland, Frankreich, England und Spanien durch zahlreiche Schulen und Institute, die sich mit dem Kennzeichen *Pestalozzi*, *pestalozzisch* oder nach *pestalozzischem Vorbild* schmückten (Horlacher, 2008; Tobler, 1944, S. 78ff).

Eine andere dominante pädagogische Strömung schwappte etwas früher von Deutschland in die Schweiz und führte zur Gründung einiger philanthropischer Institute (Schmitt, 2005). Ein Beispiel dafür ist die *Bündnerische Nationalschule* von Johann Baptista von Tschärner in Jenins, die später nach Reichenau übersiedelte und die es von 1786-1798 gab (Rufer, 1963).

Weiterhin unterhielt Andreas Rosius a Porta eine private höhere Lehranstalt, die 1791 gegründet wurde und sich bis «über die Mitte des 19. Jahrhunderts» (Tobler, 1944, S. 5) halten sollte (Schmid, 1942; Tobler, 1944, S. 281).

Trotz einiger Strömungen zeichnet sich der Bildungsmarkt durch eine grosse Vielfalt, die für die Schulen auch Konkurrenz bedeutete, aus. So wurden trotz einiger Erziehungstrends Schulen mit verschiedenen methodischen Ansätzen für

unterschiedliche Altersgruppen, Konfessionen, Geschlechter, sozialen Stand und auch für verschiedene Ausbildungszwecke gegründet. Nun kommt es aber nicht nur zu zahlreichen Schulgründungen, sondern die Zeit von 1750-1830 stellt sich als sehr unruhige Zeit dar, in der fast ebenso viele Anstalten auch wieder geschlossen werden. Viele Anstalten bestanden kaum mehr als fünf Jahre (Tobler, 1944, S. 281). Was heute in den Diskussionen um «freie Schulwahl» wieder angedacht wird (siehe bspw. Oelkers, 2008, S. 1ff), wurde in dieser Zeit durch den freien Markt möglich. Eltern konnten – zumindest theoretisch – ihre Kinder je nach Bedarf in eine bestimmte Schule schicken. Wenn sie eine, in ihren Augen, bessere gefunden hatten oder mit der aktuellen nicht mehr zufrieden waren, wurden die Kinder in eine andere Anstalt gegeben. Zahlreiche Schulen konkurrierten mit je unterschiedlichen Schulkonzepten um die Elternschaft. Die Tatsache des privaten Bildungsmarkts mit der hohen Fluktuation einzelner Schulen legt die Vermutung nahe, dass die Schulen relativ beliebig nebeneinander existierten und jedes Modell von Schule existieren konnte. Diese Vermutung legt allerdings die Frage nach der Möglichkeit der Institutionalisierung nahe, die Konstanz und bis zu einem gewissen Mass auch Einheitlichkeit bedeutet (Meyer, Boli & Thomas, 1987/2005, S. 17-46). Die Frage, die es demnach in diesem Artikel zu beantworten gilt, ist, wie eine Institutionalisierung nach dem Bildungsmarkt möglich war und welche Rolle der Bildungsmarkt bei dem Institutionalisierungsprozess spielte.

Aus diesem schulischen Konkurrenzkampf innerhalb des privaten Bildungsmarkts wird die Schule *Haldenstein-Marschlins* extrahiert, die von 1761 bis 1777 im Bündnerland bestand und von Martin Planta und Johann Peter Nesemann gegründet wurde. Sie eignet sich besonders gut als Fallbeispiel, da sie 1772 einer Reform unterzogen wurde und danach ein völlig anderes Schulkonzept verfolgte, als zu Beginn. So können mit diesem Fallbeispiel zwei Schultypen untersucht werden.

Das Beispiel *Haldenstein-Marschlins* – Schulentwicklung im Kontext

Im Jahr 1761, genau in dem Gründungsjahr der *Helvetischen Gesellschaft*, wurde im bündnerischen Zizers eine private Erziehungsanstalt von *Martin Planta* und *Johann Peter Nesemann* gegründet.⁸ Die Schule stellt ein typisches Beispiel bildungsreformerischer Bestrebungen der Zeit dar. Denn die beiden Urheber der Schule waren zur Zeit der Schulgründung bereits regional bekannte Hauslehrer und seit mehreren Jahren in diesem Beruf tätig (Schmid, 1951, S. 16ff; Christoffel, 1927). Im Vorfeld der Gründung versicherten sich die beiden künftigen Direktoren der Schule, dass in der Anfangszeit auch genügend Schüler anwesend seien. Denn ohne die Gewissheit, dass eine Schule im privaten Bildungsmarkt auch Schüler hat, hätte diese von Beginn an keine guten Chancen gehabt

(Schmid, 1951, S. 16ff). Eben dieser Gefahr beugten sie durch ihre Kontakte zu Bündner Familien der Oberschicht vor. Mit nur vier Schülern hielten sie in den ersten Wochen den Unterricht ab, woraufhin die erste Werbeschrift von *Martin Planta* (1761) veröffentlicht wurde. Dieses früheste überlieferte Dokument der Schule ist ein Aufruf an eine potentielle Elternklientel, ihre Kinder in die neu gegründete Schule zu senden. In dieser Werbeschrift macht er die politische Unterstützung, die seine Schule geniesst, öffentlich wirksam bekannt:

das hohe Wohlgefallen welches unsere gnädige Herren und Oberrn auf dem Bunderstag zu Davos über diese Anstalten zu bezeugen geruhet, nebst der von Hochselben zur Anlegung eines hinlänglichen Gebäudes allermindest veranstalteten Lotterie, uns in den Stande setzet ins künftige eine grössere Anzahl an und aufzunehmen zu können (Planta, 1761, S. 1)

Die Umzugspläne wurden nach nur drei Monaten umgesetzt und die Schule bezog einen Teil des Schlosses *Haldenstein* (Schmid, 1951, S. 31f). Dies wurde in erster Linie durch den immensen Schüleransturm notwendig. Diesen Schüleransturm erreichte die Schule einerseits durch den guten Ruf der beiden Direktoren (Hartmann, 1953; Keller, 1899). Allerdings haben auch andererseits die beiden veröffentlichten Werbeschriften 1761 und 1763 ihren Anteil daran. Ein Anziehungspunkt der Schule war ihre klare und deutliche Ausrichtung. Das Ziel der Schule war es «1. junge Leute in dem wahren Christenthum zu gründen 2. Solche zu diesem 3fachen Beruff, nemlich dem Obrigkeitlichen und Häuslichen, dem militärischen, und endlich der Kaufmannschaft vorzubereiten und thüchtig zu machen.» (Planta, 1761, S. 1). Unter dem wahren Christenthum verstand Planta in erster Linie den reformierten Glauben – bei Bedarf sollte aber auch der lutherische Glaube unterrichtet werden.

Diese Zielsetzung der Schule und somit die Beschränkung auf eine durchaus eingegrenzte Klientel – das Bündnerland war zu dieser Zeit zu 50% reformiert und zu 50% katholisch – stiess auf Zuspruch (Ammann & Schib, 1958). Denn innerhalb der ersten fünf Jahre stieg die Schülerzahl um mehr als das Zehnfache an (Hartmann, 1934, S. 14ff). Dass die Konzeption der Schule durchaus ernst genommen wurde und als Auswahlkriterium für die Elternschaft galt, zeigen die Nachforschungen zu der Klientel der Schule. Diese bestand nämlich ausschliesslich aus reformierten bzw. lutherischen Bürgern der Oberschicht. Weiterhin waren die Väter der Schüler zu 77% entweder Staatsmann, Offizier oder Kaufmann (Bosche, 2008b).

Im Jahr 1766 stellte *Planta* die Schule zum dritten Mal der Öffentlichkeit vor. Das hatte den Grund, dass *Planta*, aufgrund der Begeisterung der *Helvetischen Gesellschaft* für seiner Schule, eben in den Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft (Helvetische Gesellschaft, 1766, S. 25ff.) eingeräumt wurde, um ihm so das Wohlwollen und die propagandistische Unterstützung zu signalisieren (Schmid, 1951, S. 20). Denn die *Helvetische Gesellschaft* hatte selbst Pläne, eine Erziehungsanstalt nach ihren Massstäben zu gründen, diese verliefen aber im Sande, denn die Mitglieder konnten ihre jeweils individuellen Wünsche und

Vorstellungen nicht so koordinieren, als dass sie sich auf eine Anstalt hätten einigen können. *Haldenstein-Marschlins* allerdings war die potentielle Gelegenheit, diese Pläne mit einer anderen Anstalt verwirklicht zu sehen (Erne, 1988). In dieser Präsentation der Schule gewichtet *Planta* erstmals die Tugendbildung stärker als die Vernunftbildung. Das mag angesichts der klaren Stellung der *Helvetischen Gesellschaft*, als Sozietät, die sich für Tugendbildung einsetzt, nicht erstaunen. So schreibt diese in ihren Verhandlungen 1763: «Wir sind keine von denen gelehrten Gesellschaften, die sich mit Wissenschaften gross dünken... Man braucht nur wenig zu wissen, um ein redlicher Mann zu seyn» (S. 52). Weiterhin wird in dieser Veröffentlichung *Plantas* erstmals von einer besonderen Einrichtung, einer Schülerrepublik gesprochen. Auch hier erscheint *Planta* als durchaus bedachter Geschäftsmann, denn die *Helvetische Gesellschaft*, patriotisch und tugendhaft gesinnt, wollte die schweizerische Republik fördern (Tröhler, 2000, S. 401ff). Wie sollte das besser gehen, als mit einer wöchentlich abgehaltenen Schülerrepublik, in der Debattieren, moralisches Beurteilen und Verhandeln geübt wurde (*Planta*, 1766). Doch nicht nur dies stand auf dem Programm, denn bei der Republik wurden besonders tugendhafte Schüler demokratisch gewählt und dann belohnt, was wiederum als Anreiz für das erwünschte Verhalten galt. Die Einrichtung einer Schülerrepublik war in der damaligen Zeit der Schweiz eher ungewöhnlich. *Martin Planta* transferierte diese Idee wahrscheinlich aus England, wo er einige Jahre vor der Gründung der Schule auf einer Studienreise war (Schmid, 1951, S. 16f). Auch die Republik scheint nicht nur bei der *Helvetischen Gesellschaft* auf positive Reaktionen zu stossen, denn unmittelbar nach der Bekanntmachung der Einrichtung einer Schülerrepublik, stiegen die Schülerzahlen sprunghaft an. Aber auch abgesehen von diesem sprunghaften Anstieg der Schülerzahlen kann die Schule von 1761 bis 1772 einen stetigen Anstieg an Schülern verzeichnen – von anfangs vier Schülern stieg die Anzahl auf 160 an (Bosche, 2008a). Beachtet man die Tatsache, dass zu dieser Zeit keine Schulpflicht für eine solch weiterführende Schule herrschte und in dem privaten Bildungsmarkt eine Konkurrenzsituation zwischen zahlreichen anderen Schulen bestand, liegt die Schlussfolgerung nahe, *Haldenstein-Marschlins* einen grossen gesellschaftlichen Zuspruch und somit Erfolg zu bescheinigen. Die stetig steigenden Schülerzahlen waren auch der Grund für den Kauf des halben Schlosses Haldenstein im Jahr 1763, um so mehr Platz zu haben. 1771 sollte der letzte Umzug in das Schloss *Marschlins* von Statten gehen, welches der Schule von dem finanziellen Gönner, *Ulysses von Salis-Marschlins*, zur Verfügung gestellt wurde.

Dieser gesellschaftliche Zuspruch der *Helvetischen Gesellschaft*, von Politikern und in Form von Schülerzahlen, soll jedoch nicht zu dem voreiligen Schluss führen, in der Schule sei das, was im Schulkonzept versprochen wurde, realisiert worden. Dieser gesellschaftliche Zuspruch ist also nicht darauf zurück zu führen, dass die Schüler all das, was im Programm versprochen wurde, auch tatsächlich lernten. Aus überlieferten Zeugnissen geht hervor, dass beispielsweise weder Rechnen und Mathematik, noch Sprachen, wie zum Beispiel Latein, Italienisch

und Französisch oder auch Bündner und Veltliner Rechte, Landes- und Schweizer Historien, Weltweisheit und Universalhistorie gelehrt wurden, obgleich sie in den Programmen versprochen worden waren (Planta & Nesemann, 1772). Stattdessen wurde grosser Wert auf die republikanische Erziehung gelegt – das tugendhafte Verhalten, die Ordnung der Kinder im Allgemeinen und die der Kleider im Besonderen wurde in der Schülerrepublik bewertet. Fraglich ist dabei allerdings, wie die Direktoren mit diesem Stundenplan die propagierten Ziele der Schule realisierten wollten. Wie die Ausbildung zum Beruf des Kaufmanns beispielsweise ohne Rechen- und Mathematikunterricht möglich sein sollte, bleibt fraglich. Dies scheint allerdings die Elternschaft der Schüler nicht gestört zu haben, auch wenn diese zu 26% aus Kaufmännern bestand. Regional betrachtet, stammten die Schüler zu 39% aus dem regionalen Umland der Schule und müssten somit an einer regional geprägten Erziehung interessiert gewesen sein (Bosche, 2008b). Aber auch dies wurde nicht in die Praxis umgesetzt, auch wenn es im Schulkonzept, etwa in Form von Bündner und Veltliner Rechten, aufgenommen war.

Aus welchen Gründen aber schickten die Eltern ihre Kinder dann nach *Haldenstein-Marschlins*? Sicherlich einerseits wegen der starken republikanischen Ausrichtung, die vor allem durch die *Helvetische Gesellschaft* mit unterstützt wurde. Aber auch die breite Unterstützung der Helvetischen Gesellschaft und von politischen Gremien, wie dem Bundestag zu Davos, waren Gründe, die Kinder nach *Haldenstein-Marschlins* zu senden. Die Tatsache, dass die Direktoren der Schule im Bündnerland sehr angesehen und renommiert waren, dürfte ihr Übriges getan haben.

Ab 1772 wurde, nachdem der Gründer Martin Planta kurz zuvor gestorben war, die Schule einer Reform unterworfen. Sie wurde, nachdem sie 1771 ins Schloss *Marschlins* umgesiedelt war, nun von dem finanziellen Fürsorger *Ulysses von Salis-Marschlins* auch geleitet. *Ulysses von Salis-Marschlins*, zwar von Hause aus kein Lehrer oder pädagogisch ausgebildeter Mann, war in der Helvetischen Gesellschaft engagiert, der er 1771 sogar vorsass. Er hatte ein grosses bildungspolitisches Interesse, das sich inhaltlich bis 1771 mit den Bestrebungen der helvetischen Gesellschaft weitgehend deckte. Dennoch unterzog er die erfolgreiche Schule, die von der *Helvetischen Gesellschaft* unterstützt wurde, einer Reform. Der Grund dafür liegt in einem Gesinnungswandel um 1772. Zu dieser Zeit wurde der Philanthropismus im deutschsprachigen Raum populär – in der Schweiz wurden die Schriften *Johann Bernhard Basedows* von nur drei Personen im öffentlichen Diskurs populär vertreten (Iselin, 1771, S. 5; Tobler, 1944, S. 4). Eine Person davon war *Ulysses von Salis-Marschlins*, der in dem philanthropischen Erziehungskonzept eine bessere Möglichkeit sah, die Jugend zu erziehen und zu bilden. Diese Meinung teilte er mit *Isaak Iselin* und *Johann Caspar Lavater*, die dem Philanthropismus ebenso grössere Wirksamkeit zumassen, als den bisherigen pädagogischen Bestrebungen der Helvetischen Gesellschaft und so-

mit *Haldenstein-Marschlins* (Iselin & Lavater, 1771). Die *Helvetische Gesellschaft* hingegen stand dem Philanthropismus skeptisch gegenüber (Tröhler, 2000, S. 414). Nichtsdestotrotz begann *Ulysses von Salis-Marschlins*, gestützt von propagandistischem Beistand *Isaak Iselins* und *Johann Caspar Lavaters*, *Haldenstein-Marschlins* zu reformieren. Das erforderte zum einen die völlige Änderung des Schulkonzepts und zum anderen den kompletten Austausch des früheren Lehrpersonals. Die Änderungen im Schulkonzept beinhalteten die Umgestaltung des Ziels, der Lehrmethode und des Stundenplans. Dementsprechend wurde nun das Ziel der allgemeinen Menschenbildung verfolgt. Zwar gab *Salis-Marschlins* in einer ersten Werbeschrift für seine neue Schule noch an, dass «alles Gute so wie bisher gehabt, besonders alles was dienlich und wirksam ist, nicht nur Bürger, sondern den republikanischen Bürger besonders zu bilden, wird auf das sorgfältigste beibehalten.» (Salis-Marschlins, 1775, S. 2). Fraglich ist, wie er das mit dem neuen Stundenplan realisieren wollte. Denn der Schwerpunkt lag nun neben allgemein philosophisch-logischen Übungen auf körperlicher Auferziehung in Form von diversen Sportarten und gymnastischen Lektionen. Weiterhin wichtig war die religiöse Bildung, die allerdings – im Gegensatz zum ersten Schulkonzept von *Martin Planta* – nun nach keiner bestimmten Religion ausgerichtet sein sollte. *Salis-Marschlins* strebte vielmehr folgendes an: «eine Art von Gottesdienst sowohl als besonderer Uebungen, der Andacht und der Tugend welche noch nie etwas ähnliches gehabt haben: Uebungen, die die Liebe zur Tugend und Rechtschaffenheit, die Freude an Gott, und die wärmsten Gefühle der Ehrerbietung gegen dieses liebenswürdige Wesen und auf eine solche Art anzünden und unterhalten, die selbst den leichtsinnigsten Kindern unterhaltend und gemessbar werden muss» (Salis-Marschlins, 1775, S. 9). *Salis-Marschlins*, *Iselin* und *Lavater* verfolgten angelehnt an *Rousseau* eine eher natürliche Religion, was 1776 zu folgender öffentlicher Denunziation durch einen deutschen Staatsmann geführt hatte «Was hat euer Emil von allen seinen bis ins 16. Höchstens 18. Jahr fortgesetzten körperlichen Anstrengungen für einen Lohn?» (Schlosser, 1776, S. 33).

Auch die Auswechslung des Lehrpersonals – es wurden fast ausschliesslich deutsche Lehrer eingesetzt, wobei es zu *Plantas* Zeiten nur regional anerkannte Lehrer waren (Bosche, 2008b, S. 109) – inklusive der Anstellung eines neuen Direktors trug dazu bei, dass *Haldenstein-Marschlins* zwischen 1772 und 1775 zu einer völlig neuen Schule umgewandelt wurde, obgleich sie vorher sehr erfolgreich gewesen war. Mit der Reform des Konzepts änderte sich auch die alltägliche Schulpraxis. Erstaunlicherweise lassen die Quellen nach der Reform keine andere Schlussfolgerung zu, als dass der neue Stunden- bzw. Lehrplan nahezu eins zu eins umgesetzt wurde; ganz im Gegensatz zum Tagesablauf unter *Plantas* Leitung, standen ab 1772 alle propagierten Fächer tatsächlich auch auf der Lektionentafel (Anonym, 1775). Dessen ungeachtet zeigt sich ab 1772 aber eine rapide Abnahme der Schülerzahlen. Ab 1774 verzeichnet die Schule überhaupt keinen einzigen Neuzugang mehr – statt dessen verlassen in diesem Jahr

über dreissig Schüler die Schule, was der quantitativ grösste Anteil in der Geschichte von *Haldenstein-Marschlins* ist. Die rapide und stetige Abnahme der Schülerzahlen mündet darin, dass es 1777 nur noch zwölf Schüler gab – im Gegensatz zu 1772, als es noch über 160 waren. Zeitgleich mit den sinkenden Schülerzahlen beendete die *Helvetische Gesellschaft* ihre propagandistische Unterstützung. *Ulysses von Salis-Marschlins* erkannte durchaus rechtzeitig, dass die Schule einer Rezession unterlag; seine Reaktion darauf war es, gemeinsam mit seinen beiden philanthropischen Mitstreitern, *Lavater* und *Iselin*, gezielt und nachdrücklich um Hilfe und Unterstützung bei der Helvetischen Gesellschaft zu bitten. Allerdings ernteten sie bei allen Anläufen nur Ignoranz. Nachdem nun die einstige Klientel der Schule geflüchtet war und die vormalige politisch-propagandistische Unterstützung der Helvetischen Gesellschaft endete, war die logische Konsequenz die Schliessung der Schule im Jahr 1777.

Möchte man nunmehr die Frage nach den Gründen der Schliessung der Schule beantworten, muss man diese sicherlich in der Zeit der Reform suchen. Neben der Tatsache, dass der Gründer *Martin Planta*, als renommierter Pädagoge starb und daraufhin der Nachfolger *Ulysses von Salis-Marschlins* seine Nachfolge antrat, der keinerlei Erfahrungen und Kenntnisse im pädagogischen Bereich hatte, sind definitiv sowohl die Reform des Schulkonzepts als auch der Austausch des Lehrpersonals Gründe für die Schliessung (vor der Reform bestand der Lehrpersonal aus angesehenen bündner Hauslehrern (Schmid, 1951, S. 79ff). Angesichts der Klientel der Schule, die in erster Linie aus reformierten bündnerischen Kaufmanns-, Offiziers- und Staatsmannsfamilien bestand, konnte das neue Schulkonzept nicht auf Anklang stossen. Wie sollten diese Familien ihre Interessen umgesetzt sehen, anhand von unkonfessioneller, natürlicher Religion und keinerlei republikanischer oder bündnerischer Ausrichtung – im Gegenteil: es wurde für das Weltbürgertum geworben, so dass es keine regional oder staatlich geprägten Fächer, wie Bündner Rechte oder Schweizer Historie, geben sollte. Hinzu kam, dass *Ulysses von Salis-Marschlins* die Berufsausbildung nicht als anstrebenswertes Ziel erachtete. Von der *Helvetischen Gesellschaft* entfernte er die Schule immer mehr durch seine Abkehr von den einstigen Bestrebungen, eine republikanische und beruflich gut ausgebildete Jugend zu fördern.

Resümierend war die Tatsache, dass eine renommierte Schule, mit gesellschaftlicher und politischer Unterstützung, in eine völlig andere Schule umgewandelt wurde, die die Erwartungen der einstigen Förderer nicht mehr erfüllen konnte, der ausschlaggebende Aspekt, der zur Schliessung *Haldenstein-Marschlins* führte.

Die Tatsache, dass die Schule zunächst Erfolg hatte, also gesellschaftlichen Erwartungen entsprach, die Sachlage sich nach der Reform aber ins Gegenteil umkehrte, lässt zwei Schlussfolgerungen zu. Zum einen setzte sich der Bildungsmarkt aus relativ zusammenhanglosen Schulideen zusammen. Zum anderen heisst es aber nicht, dass es keine institutionalisierte Vorstellung von und Erwartungen an Schulen gab.

Vom privaten Bildungsmarkt zur Institution – Formlose Schule im 18. Jahrhundert?

Die staatliche Institutionalisierung der Volksschule ab den 1830er Jahren lässt sich als gemeinsame Wahrnehmung einer gesellschaftlichen Kernaufgabe interpretieren. Schulen stellen eine Repräsentation gesellschaftlicher Wertvorstellungen dar – jeder hat eine Vorstellung davon, wie Schule auszusehen hat (Senge, 2006). Diese Vorstellungen werden in der heutigen Forschung als *taken for granted* bezeichnet (Fend, 2006a, S. 148f; Mayntz & Scharpf, 1995, S. 42ff; Scott, 1995, S. 57). In der aktuellen Institutionentheorie wird vermehrt auf solche latenten Erwartungshaltungen verwiesen, die zu einer Institution gehören bzw. die für einen Institutionalisierungsprozess notwendig sind, damit es zu einer Institution kommen kann (Mayntz & Scharpf, 1995, S. 42ff). Das Fallbeispiel legt diesbezüglich die Vermutung nahe, dass eine ungefähre Erwartungshaltung in der Gesellschaft bestand, *bevor* die modernen Volksschulen gegründet wurden. (Meyer & Rowan, 1983/1991, S. 108ff.; Hasse & Krücken, 1999). Denn trotz fehlender staatlicher Institutionalisierung scheint der Bildungsmarkt nicht jedwedes beliebige Schulkonzept zugelassen zu haben. Durch den Abzug der Schüler signalisierte die Klientel klar die Unzufriedenheit mit den Entwicklungen nach der Reform. So gab es ab Mitte des 18. Jahrhunderts in der Schweiz zwar viele verschiedene Schulkonzepte – allerdings war der Markt nicht beliebig gestaltbar, sondern es herrschten latente gesellschaftliche Vorstellungen darüber, wie Schule aussehen sollte.

Die Tatsache, dass es viele verschiedene Schulkonzepte gab, deren Existenz teilweise sehr kurzzeitig war, lässt sich als Versuchsphase beschreiben, in der sich das Schulwesen in seiner Formungsphase befand. Das gesellschaftliche Problem der Schulung der Gesellschaft, wurde anhand verschiedener Schultypen und Lehrkonzepte zu lösen versucht, bis es in den 1830er Jahren dann zu einer Institutionalisierung und somit zu einem konsensfähigen Modell der Schule kommen konnte (Fend, 2006b). Somit kann der Bildungsmarkt des 18. Jahrhunderts als Vorläufer «der Systembildungsprozesse im 19. und 20. Jahrhundert» (Fend, 2006a, S. 148) angesehen werden, der die Funktion erfüllte, dass die verschiedenen Schulkonzepte erprobt werden konnten.

Die staatliche Institutionalisierung bietet sowohl den Schulen als auch der Gesellschaft ein hohes Mass an Sicherheit und Konstanz. In Anbetracht der zahlreichen Gründungen und Schliessungen von Schulen vor der Institutionalisierung der Volksschule, kann die Institutionalisierung als Schutzmechanismus gedeutet werden, der einerseits willkürlichen Steuerungsinitiativen einzelner Personen rechtlich entgegensteht, wie es im Fallbeispiel von *Salis-Marschlins* praktiziert wurde. Andererseits bewahrt es Schulen vor dem Misserfolg, in dem eine rechtlich, staatlich und gesellschaftlich anerkannte Orientierungsfolie geschaffen wird, an der sich alle Schulhäuser zu orientieren haben, wollen sie staatlich anerkannte Abschlüsse ermöglichen. Ausserdem garantiert eine Institution

Schule der Gesellschaft die gemeinsame, einheitliche Schulbildung aller Bürger und schafft so die Voraussetzung für ein neues Gesellschaftsmodell, in dem «nicht *vererbte Privilegien*, sondern *erworbenes Verdienst* und erworbene Fähigkeiten» die Grundlage der Republik bilden sollten (Fend, 2006a, S. 149).

Anmerkungen

- ¹ Die meisten dieser Kantone werden als «liberal» bezeichnet, da sie tendenziell eher die nicht katholisch-konservativ geprägt waren (Scandola, 1991).
- ² Und auch im Kanton Zug etwa, dessen Schulpolitik seit den 1830er Jahren bis in die 1880er Jahre von Gegensätzen zwischen Liberalen und Konservativen geprägt war, wurde 1849 das erste Schulgesetz verfasst, in dem die allgemeine Schulpflicht an Schulen verlangt wurde, die unter öffentlicher, kantonaler Aufsicht und nicht unter kirchlicher Aufsicht standen. Dieses Schulgesetz wurde kurze Zeit später in der einbrechenden konservativen Ära wieder revidiert. So wurde die Kirche in das Schulgesetz wieder aufgenommen und die Privilegien der geistlichen Schulleute wieder institutionalisiert (beispielsweise mussten Lehrschwestern und Geistliche keine Prüfungen mehr ablegen). Das erste Schulgesetz, das sowohl unter kantonaler Aufsicht und der des Bundes stand als auch Bestand hatte, wurde 1898 erlassen (Omlin, 1999).
- ³ Deutsche Schulen waren städtische Schulen, in die Kinder von ihrem sechsten bis zum zwölften Lebensjahr gingen (Mantel, 1933).
- ⁴ Es muss davon ausgegangen werden, dass der private Markt in einigen Kantonen in der Zeit von 1750 bis 1830 reglementiert wurde und somit ein quasi-privater Markt bestand. In Zürich wurde 1812 erstmals ein ausführliches Reglement für die Organisation von Privatanstalten erlassen (Erziehung-Rath des Kantons Zürich, 1812).
- ⁵ Als Beispiel sind hier die Pestalozzi-Anstalten zu nennen, wie beispielsweise die Institute in Münchenbuchsee oder Yverdon (Morf, 1966).
- ⁶ Das Fallbeispiel befindet sich zeitlich in den 1760er und 1770er Jahren. Das heisst, aus der Erforschung dieses Fallbeispiel kann nur eine Hypothese folgern, möchte der Prozess von einem privaten Bildungsmarkt hin zur Institutionalisierung der modernen Volksschule erklärt werden. Denn dazwischen liegen viele Jahre, die gesondert überprüft werden müssten um die Hypothese validieren zu können.
- ⁷ Eine beeindruckende Auflistung findet sich bei Tobler, 1944.
- ⁸ Martin Planta (1727-1772) war ein Theologe und ein Hauslehrer aus dem heutigen Kanton Graubünden. Johann Peter Nesemann (1724-1802) stammt ursprünglich aus Deutschland (Barendorf), besuchte die Schulen der Franckeschen Stiftungen in Halle, studierte später Theologie und war seit 1751 als Hauslehrer tätig.

Literatur

- Ammann, H. & Schib, K. (1958). *Historischer Atlas der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Anonymus. (1775). *Lektionentafel*. Chur: Staatsarchiv Graubünden, Archiv Salis-Marschlin, Signatur: D VI Ma III. V D 6 E 2 Nr. 6.
- Bosche, A. (2008a). Loose coupling als konstitutives Element der Organisation von Schule. Das Fallbeispiel Haldenstein-Marschlin im 18. Jahrhundert der Schweiz. In M. Göhlich, C. Hopf & D. Tröhler (Hrsg.), *Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext* (S. 69-82). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bosche, A. (2008b). *Schulsteuerung im 18. Jahrhundert. Eine historische Analyse der institutionellen Einbettung von Schulorganisation*. Saarbrücken: VDM-Verlag.
- Bossard, C. (1984). *Bildungs- und Schulgeschichte von Stadt und Land Zug*. Zug: Verlag Zürcher AG.

- Christoffel, R. (1927). *Ein Vorläufer Pestalozzis Martin Planta 1727-1772*. Genf: Éditions Forum.
- Criblez, L., Hofstetter, R. & Magnin, C. (1999). Einleitung. In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.), *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 19-35). Bern: Peter Lang.
- Dolf, W. (1943). *Die ökonomisch-patriotische Bewegung in Bünden. Ein Beitrag zur bündnerischen Wirtschafts- und Geistesgeschichte des 18. Jahrhunderts*. Aarau: Sauerländer.
- Durchgehende Ordnung für die Schulen vff der Landschaft.. (1637). Zürich: s.n.
- Erne, E. (1988). *Die schweizerischen Sozietäten. Lexikalische Darstellung der Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts in der Schweiz*. Zürich: Chronos.
- Erziehungs-Rath des Kantons Zürich (1812). *Reglement über die Privat-Unterrichts-Anstalten*. Zürich: s.n.
- Fend, H. (2006a). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fend, H. (2006b). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hartmann, B. (1934). *Schülergeschichten von Haldenstein-Marschlins*. Chur: s.n.
- Hartmann, B. (1953). Martin Planta. *Bündner Monatsblatt*, 303-312.
- Hasse, R. & Krücken, G. (1999). *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: Transcript.
- Helvetische Gesellschaft. (Hrsg.). (1763). *Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft* (S. 52). Basel: s.n.
- Horlacher, R. (2008). Kopie, Adaption oder Label? Die Pestalozzische Musterschule in Frankfurt und ihr Burgdorfer Vorbild. In M. Göhlich, C. Hopf & D. Tröhler (Hrsg.), *Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext* (S. 203-216). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Iselin, I. (1771). Iselin an Lavater. In I. Iselin & J. C. Lavater, *Einige Briefe über das Basedowsche Elementarwerk von Isaak Iselin und Joh. Casp. Lavater* (S. 1-14). Zürich: David Buegkli.
- Iselin, I. & Lavater, J. C. (1771). *Einige Briefe über das Basedowsche Elementarwerk von Isaak Iselin und Joh. Casp. Lavater*. Zürich: David Buegkli.
- Jenzer, C. (1999). Der Aufbau der staatlich organisierten Schule im Kanton Solothurn: Der obligatorische Schulbesuch für alle und die Loslösung von der Kirche. In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.), *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 73-92). Bern: Peter Lang.
- Keller, J. (1899). Das Philanthropinum in Marschlins. In K. Muthesius (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung* (S. 1-58). Gotha: s.n.
- Leimgruber, Y. (2006). *In pädagogischer Mission. Die Pädagogin Rosette Niederer-Kasthofer (1779-1857) und ihr Wirken für ein «frauengerechtes» Leben in Familie und Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lengwiler, M., Rothenbühler, V. & Ivedi, C. (2007). *Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich: 1832-2007*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Mantel, A. (1933). Die zürcherische Volksschule vor dem Ustertag. In Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hrsg.), *Die zürcherische Volksschule 1832-1932. Festgabe zur Jahrhundertfeier* (S. 39-102). Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung* (S. 39-72). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Meyer, J. W., Boli, J. & Thomas, G. M. (1987/2005). Ontologie und Rationalisierung im Zurechnungssystem der Westlichen Kultur. In G. Krücken (Hrsg.): *John W. Meyer Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (S. 17-46). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1983/ 1991). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In W. Powell & P. J. DiMaggio, *The new institutionalism in organizational analysis* (p. 108-142). Chicago: University of Chicago Press.

- Morf, H. (1966). *Zur Biographie Pestalozzi's. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. Dritter Theil*. Osnabrück: Biblio-Verlag.
- Oelkers, J. (2004). Aufklärung. In J. Oelkers & D. Benner (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 75-105). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2008): *Innovation durch freie Schulwahl und Privatschulen? Ein Blick über die Grenzen*. Vortrag auf dem Symposium der Konferenz der kantonalen Kader für die Volksschulen (KKV) am 11. Juli 2008 im Hotel Alexander-Gerbi in Weggis. Zugriff am 11.09.2008 unter <http://www.paed.uzh.ch/ap/home/vortraege.html>
- Omlin, S. (1999). Demokratische Volksschule und Probleme der Laizität in der Innerschweiz im 19. Jahrhundert am Beispiel des Kantons Zug. In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.), *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 93-122). Bern: Peter Lang.
- Osterwalder, F. (2007). Volksschule – ein internationaler Diskurs und nationale Kontexte vor Rochow und Pestalozzi. In H. Schmitt, R. Horlacher & D. Tröhler (Hrsg.), *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich* (S. 10-31). Bern: Haupt.
- Planta, M. (1761). *Nachricht von dem zu Haldenstein in Bündten errichteten Seminario* (S. 1). Chur: s.n.
- Planta, M. (1766). Geschichte und Beschreibung des Seminarii in der Frey-Herrschaft Haldenstein, nahe bei Chur, in Bündten. In Helvetische Gesellschaft (Hrsg.), *Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft 1766* (S. 25-64). Basel: s.n.
- Planta, M. & Neseemann, J. P. (1772). *4 Zeugnisse 1772*. Chur: Staatsarchiv Graubünden, Archiv Salis-Marschlins, Signatur: D VI Ma III. V D 6 E 2 Nr. 6.
- Rufer, A. (1963). *Job. Baptista von Tschanner. Eine Biographie im Rahmen der Zeitgeschichte*. Chur: Bischofberger.
- Salis-Marschlins, U. v. (1775). *Brief des Herrn Ulysses von Salis, von Marschlins an die Väter und Kinderfreunde*. Chur: s.n.
- Scandola, P. (1991). Von der Standesschule zur Staatsschule. Die Entwicklung des Schulwesens in der schweizerischen Eidgenossenschaft 1750-1830 am Beispiel der Kantone Bern und Zürich. In W. Schmale & N. L. Dodde (Hrsg.), *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung 1750-1825* (S. 581-625). Bochum: Winkler.
- Schlosser, J. G. (1776). Herrn Hofrath Schlossers Schreiben an Herrn Rathschreiber Iselin über die Philanthropinen. *Ephemeriden der Menschheit, Erstes Stück*, 23-42.
- Schmid, M. (1942). *Die Bündner Schule*. Zürich: Oprecht.
- Schmid, M. (1951). *Marschlins eine Schule der Nationen*. Chur: Bischofberger.
- Schmitt, H. (2005). Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung. In N. Hammerstein & U. Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 262-277). München: C. H. Beck.
- Schwab, A. (2006). Wissen, um zu handeln – handeln, um zu wissen. Die Zürcher Schulumfrage 1771/72 in ihren Kontexten. In D. Tröhler & A. Schwab (Hrsg.), *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772* (S. 31-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scott, W. R. (1995). Three pillars of institutions. In W. R. Scott (Hrsg.), *Institutions and organizations* (p. 47-70). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Senge, K. (2006). Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus. Mit einem Beitrag von W. Richard Scott* (S. 35-47). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Senge, K. & Hellmann, K. U. (Hrsg.). (2006). *Einführung in den Neo-Institutionalismus. Mit einem Beitrag von W. Richard Scott*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Späni, M. (1999). Die Entkonfessionalisierung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.), *Eine Schule für die*

- Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 297-324). Bern: Peter Lang.
- Tobler, E. (1944). *Institut-Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der praktischen Erziehung in der deutschen Schweiz von der Zeit Pestalozzis bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*. Aarau: Sauerländer.
- Tröhler, D. (2000). Republikanismus als Erziehungsprogramm: die Rolle von Geschichte und Freundschaft in den Konzepten eidgenössischer Bürgerbildung der Helvetischen Gesellschaft. In M. Böhler, E. Hofmann, P. H. Reill & S. Zurbuchen (Hrsg.), *Republikanische Tugend. Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers* (S. 401-424). Genf: Slatkine.
- Tröhler, D. & Schwab, A. (2006). *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Usteri, L. (1773). *Vorschlag zu einem öffentlichen Unterricht für Töchter*. Zürich: s.n.
- Wegmann, W. (1941). *Ignaz Thomas Scherr. Ein Kapitel zürcherischer Schulgeschichte 1830-1839*. Aarau: Sauerländer.

Schlagworte: Institutionalisierung, Schulgeschichte, 18./19. Jahrhundert, Schulmodelle, Bildungssystem, Bildungsmarkt

Forme et réforme de l'école dans un marché libre – le développement de l'école sous l'Ancien Régime

Résumé :

Depuis la première moitié du 19^e siècle, il existe, dans la majorité des cantons suisses, une école publique, moderne, garantie par l'État qui assure l'éducation et la formation des enfants. Bien que le paysage de l'éducation et de la formation antérieur à l'école publique moderne ait été marqué par l'hétérogénéité, l'institutionnalisation de cette dernière se produit dans beaucoup de cantons sur une période très délimitée. À l'aide d'une étude de cas historique, cet article contribue à saisir le processus d'institutionnalisation de l'école publique moderne. Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle l'institutionnalisation de l'école publique est la conséquence historique logique du marché de la formation préexistant au sein duquel différents modèles d'école ont été expérimentés.

Mots clés: Institutionnalisation, histoire de l'école, 18-19^e siècles, modèle d'école, système éducatif, marché de la formation

Forma e riforma della scuola in un mercato libero – lo sviluppo della scuola sotto l'Ancien Régime

Riassunto

Una scuola pubblica, moderna, garantita dallo Stato che assicura l'educazione e la formazione dei bambini esiste nella maggior parte dei cantoni svizzeri a partire

dalla prima metà del XIX secolo. Sebbene il paesaggio della formazione che precede la scuola pubblica moderna sia marcato da una certa eterogeneità, la sua creazione si realizza in un tempo limitato. L'articolo contestualizza questo processo attraverso uno studio di caso e difende la tesi che l'istituzionalizzazione della scuola pubblica sia la conseguenza logica del mercato della formazione che preesisteva e che ha permesso di sperimentare diversi modelli di scuola.

Parole chiave: istituzionalizzazione, storia della scuola, 18o e 19o secolo, modello disciuita, sistema educativo, mercato della formazione

School form and reform in a free market: The development of school under the Ancien Régime

Summary

In most of the Swiss cantons the modern public school has been erected in the first half of the 19th century. This school secures the education of the children. This homogeneity of the institutionalization of the first elementary school acts in a lot of cantons in a defined period is oppositional to the heterogeneity of the time before. Till the 1830ies schools were in a private education market. The following article focuses that process and seeks to contribute to the research in that field with the contextualization of a case study. The main thesis is that the institutionalization of the elementary school was the logical consequence of the private education market.

Key words: Institutionalization, school history, 18th-19th century, schoolmodel, education system, education market