

Das Programm zur Nationalen Erziehung (1914-1924) oder: wie ein forciertes Kulturtransfer politisch scheitert

Anja Giudici und Karin Manz

Wir analysieren in diesem Beitrag die Nationale Erziehung als (gescheiterten) Fall eines innerstaatlichen, forcierten Kulturtransfers. Das während des 1. Weltkrieges von der freisinnigen Elite entwickelte Programm sollte durch vermehrten Unterricht in Schweizergeschichte, Politischer Bildung und in den Schweizer Landessprachen die drohende Spaltung der Schweiz verhindern. Das Programm scheiterte jedoch aufgrund der Opposition von katholisch-konservativer, sozialistischer und bildungs-föderalistischer Seite. Wir fassen diesen Fall als forcierten Kulturtransfer auf und legen dar, wie dieses Konzept die traditionelle, auf transnationale und abnehmergesteuerte Prozesse fokussierte Transferforschung im Hinblick auf den Einfluss institutioneller Faktoren sowie intendierter Prozesse um neue Perspektiven erweitern kann.

Einleitung

Die stark ausgeprägte, kantonale Bildungssouveränität gilt als Teil des Schweizer «Erfolgsmodells» und macht das sprachlich und konfessionell heterogene Land zum «paradigmatischen Fall politischer Integration» (Deutsch, 1976; Linder, 2010). Den traditionellen Minderheiten wird dadurch kein einheitliches Bildungs- und Wissensprogramm überstülpt, sondern sie können im Rahmen der kantonalen Kompetenz die schulische Wissenspolitik ihren jeweiligen Ansichten und Bedürfnissen, ihrer Kultur entsprechend ausrichten. Zwar finden Kulturtransfers zwischen den Kantonen statt; sie sind allerdings freiwillig und von den Abnehmern gesteuert. Niemand wird gezwungen, kulturelle Inhalte einer anderen Gruppe zu übernehmen. Vordergründig scheint dieses Modell nur Vorteile mit sich zu bringen. Das mag auch der Grund sein, warum den meisten Arbeiten zum Schweizer Bildungssystem die Annahme zugrunde liegt, der schweizerische Föderalismus sei das, was in der spieltheoretischen Terminologie mit «self-enforcing institution» bezeichnet wird: eine Institution, deren Stabilität selbsterklärend ist, da sie niemandem einen Anreiz bietet, ihr gegenüber ein abweichendes Verhalten einzunehmen (Greif & Laitin, 2004, S. 644). In

dieser Lesart wird jede bildungspolitische Zentralisierung «begründungsdürftig» (Braun, 2003, S. 84) – die Beibehaltung des bildungsföderalistischen Status Quo hingegen nicht.¹

Allerdings hat die bildungshistorische Forschung etliche Momente thematisiert, die entweder in einer Verstärkung der Zentralisierung auf Bundesebene oder der interkantonalen Koordination resultierten. Sie zeigen, dass es durchaus Situationen gab, in denen die kantonale Ausgestaltung der schulischen Wissenspolitik und die Freiwilligkeit von Kulturtransfer in Frage gestellt wurden. Insbesondere wenn es um die Sicherung des nationalen Zusammenhalts und der Landesverteidigung ging, wurde es möglich, den Kulturtransfer zwischen den verschiedenen Ebenen und Einheiten des Schweizer politischen Systems aktiv einzufordern: Die Einführung der Rekrutenprüfungen oder der Bundeskompetenz für den Turnunterricht (Criblez, 1995, 2008; Crotti, 2008) sind frühe Beispiele eines solchen Kulturtransfers. Seitdem seit 2006 das «Damoklesschwert des Bundes über die interkantonale Kooperation» (Sciarini & Bochsler, 2006, S. 278; vgl. auch Fischer, Sciarini & Traber, 2010) und insbesondere über den Stellenwert der Landessprachen in den kantonalen Schulsystemen (Giudici, 2017) wacht, scheint die Politik eines *forcierten* Kulturtransfers zur offiziellen, wenn auch umstrittenen Form der schulischen Wissenspolitik geworden zu sein. Damit gewinnt die Frage, wie der *freiwillige* Transfer bzw. die kantonale Souveränität in Fragen der schulischen Wissenspolitik begründet und erhalten wurde, wiederum an Relevanz.

Wir führen zur Erforschung dieses Spannungsfeldes hier den Begriff des *forcierten Kulturtransfers* ein. Damit knüpfen wir an die Kulturtransferforschung an, mit der wir das Bestreben teilen, der Naturalisierung nationalstaatlicher Grenzen entgegenzuwirken und grenzüberschreitende «Import- und Exportmechanismen» (Mayer, 2014, S. 32; vgl. auch Fontaine, 2015) in den Blick zu nehmen. Unser Konzept des *forcierten Kulturtransfers* erweitert dabei die Kulturtransfer-Perspektive in zweifacher Weise: Einerseits erlaubt es, nicht nur die klassischen, von der Kulturtransferforschung avisierten Prozesse analytisch zu fassen – von der Abnehmerseite gesteuerte Dynamiken (vgl. Mayer, 2014), «in which ideas, tools and solutions flow across boundaries, especially in periods of scientific innovation or social crisis» (Lawn, 2014, S. 23) –, sondern auch die explizit von Akteuren intendierte Transferprozesse und nicht reüssierte Versuche sowie Abwehrhaltungen gegenüber einer Forcierung kultureller Übernahmen. Andererseits hat die Literatur darauf hingewiesen, dass die Kulturtransferforschung ihre Legitimation zwar aus der Problematisierung nationalstaatlicher Kategorien zieht, aber letztlich (National)Staaten «durch die Hintertür wieder einführt» (Werner & Zimmermann, 2002, S. 616): Diese sind meist Start- und Endpunkt von Transfers. Gerade der hier analysierte Fall zeigt jedoch auf, dass nicht nur staatspolitische Grenzen für Akteure relevant sind. Kulturtransfer kann auch über staatsinterne religions-, partei-, professions- oder sprachpolitisch gezogene Grenzziehungen stattfinden, oder eben zu deren Schutz verhindert

werden. Forschende haben Verzerrungen, die aus der Missachtung solcher staatsinterner Heterogenität entstehen, als methodologischen Nationalismus oder Statismus adressiert (Dale & Robertson, 2009; Wimmer & Glick-Schiller, 2002). Mit dem Konzept des forcierten Kulturtransfers und einer spezifischen Anwendung dieses Konzeptes zeigen wir einen neuen Weg auf, um sowohl heterogene akteursspezifische Wahrnehmungen über relevante Grenzen und Kollektive als auch in Bezug auf diese Grenzen intendierte Transfers und Resistenzen analytisch zu fassen.

In dieser Hinsicht ist das Fallbeispiel der Nationalen Erziehung (1914-1924)² besonders aufschlussreich. Die damalige Sachlage überstieg die aktuelle Diskussion zum fehlenden Zusammenhalt der Sprachgruppen um einiges an Dramatik und liess einen forcierten Kulturtransfer besonders dringlich erscheinen. Die damals relevanten (bildungs-)politischen Entscheidungsträger waren sich im Grunde einig: Der Erste Weltkrieg gefährdete die Existenz der Schweiz; gegen den Zerfall des nationalen Bewusstseins musste eine pädagogische Lösung gefunden werden. Das vom dominierenden Freisinn³ konzipierte Programm zur Nationalen Erziehung war eine solche Lösung: Flächendeckend sollten diejenigen Unterrichtsgegenstände gestärkt werden, von denen man sich eine patriotische Wirkung versprach. Damit sollten eine spezifisch schweizerische, mehrsprachige Kultur und eine entsprechend geschulte Bildungselite herausgebildet werden. Inhaltlich gesehen sollte der Bund die Kantone veranlassen, die staatsbürgerlichen Kenntnisse der Schweizer Jugend über die rein kantonalen Lernziele hinaus zu verbessern, den Geschichtsunterricht stärker auf die neuere Schweizergeschichte auszurichten sowie die Heimatkunde und den Unterricht in den jeweils anderen Landessprachen zu stärken. Sprach- und kulturspezifische Eigenheiten sollten aus dieser Sicht durch einen forcierten, gegenseitigen Kulturtransfer zu einem gesamtschweizerischen Kulturraum verbunden werden.

Das Programm zur Nationalen Erziehung stellt damit ein typisches Bildungsprogramm zur Verbreitung einer «nationalen Identität» dar, wie sie die (bildungs-)historische Literatur bereits für etliche Staaten im 19. und 20. Jahrhundert dokumentiert und analysiert hat. Im Fokus dieser Studien – paradigmatisch bspw. Weber (1976) für Frankreich oder Gogolin (1994) für Deutschland – stehen meistens staatliche Behörden und die ihnen nahestehende Lehrerschaft sowie deren Politik, die als *top-down* Verbreitung einer spezifischen nationalstaatlichen Konzeption analysiert wird. Das Konzept des forcierten Kulturtransfers erlaubt es uns, den Blick auf Resistenzen und Heterogenität zu lenken, die – nicht nur in der offiziell mehrsprachigen Schweiz – zwangsläufig entstehen, wenn zur Stärkung eines kollektiven Bewusstseins ein von bestimmten parteipolitischen, professionellen und ethnischen Gruppen geprägtes Kulturverständnis auf Andersdenkende übertragen werden soll.

Denn das Programm zur Nationalen Erziehung reüssierte nicht. Das Scheitern dieses Kulturtransfers – trotz ausserordentlich günstiger Rahmenbedingungen

– eignet sich daher besonders gut, um die Stabilität und Wirkmächtigkeit der kantonalen Souveränität in Sachen schulischer Wissenspolitik zu erklären. Neben der Darlegung fallspezifischer Argumente und Mechanismen erlaubt das Beispiel, generelle Anliegen und Interessenkonstellationen der Akteure in Verbindung mit dem forcierten Kulturtransfer zu identifizieren, sowie herauszuarbeiten, wie politische Institutionen in dieser Hinsicht den Entscheidungsprozess beeinflussen können.⁴

Die Episode zeigt exemplarisch auf, wie sich Akteure mobilisierten – entweder individuell oder kollektiv⁵ –, weil sie im forcierten Kulturtransfer eine Bedrohung sahen, und zwar für unterschiedliche Kulturräume, deren Schutz sie für den Fortbestand oder die Weiterentwicklung der Schweiz als unablässig erachteten. Für die wichtigste parteipolitische Minderheit, die *Konservative Volkspartei (KVP)*, erzwang das Programm der Nationalen Erziehung einen Transfer an parteipolitischen und säkularen Kulturelementen von den freisinnigen in die konservativen Stammlande. Damit stellte das Programm die Diversität religiöser Kulturräume in Frage, deren Schutz konservative Leitfiguren als Voraussetzung für die Förderung von Patriotismus und nationalem Zusammenhalt verstanden. Auch eine Mehrheit innerhalb der *Sozialdemokratischen Partei Schweiz (SPS)* lehnte die Nationale Erziehung ab. Aus ihrer Sicht bewirke das Programm einen Transfer über partei- und klassenpolitische Grenzen hinweg, indem es der zukünftigen Arbeiterklasse eine bürgerliche Kultur von Staatsbürgerschaft und Patriotismus aufzwang. Der Lehrerschaft, den Repräsentanten von Kantonen und Sprachminderheiten, deren Oppositionspotential die *KVP* meisterhaft zu nutzen wusste, ging es wiederum um den Schutz anderer Räume: Kantonsvertreter sahen mit der Nationalen Erziehung die bildungspolitische Rücksicht auf je partikuläre kantonale Bildungskulturen tangiert. Für Vertreter kantonal verankerter Sprachminderheiten und Sprachschützer war es die Diversität der Sprachräume, die die Schweiz ausmachte und vor jeglichen zentralistisch gesteuerten Kultur- und Bildungsprogrammen geschützt werden musste. Letztlich entwarf auch die organisierte Lehrerschaft einen zu schützenden Raum, indem sie das Programm zur Nationalen Erziehung als unangemessene und potentiell schädliche, politische Intervention in einen genuin pädagogischen Bereich sah.

Wie diese Gegner das Programm zur Nationalen Erziehung verhindern konnten, stellen wir im Folgenden dar. Dafür skizzieren wir zunächst den zeitspezifischen Kontext, um danach auf die Akteure einzugehen. Wir erarbeiten deren Positionierung und Strategie im politischen Prozess – zunächst für die Befürworter, dann für die Gegner der Nationalen Erziehung. Unsere Analyse schliesst mit einigen generalisierenden Überlegungen zum Kulturtransfer.

Der Erste Weltkrieg und das Programm zur Nationalen Erziehung

Der Erste Weltkrieg fiel in eine sprachpolitisch sensible Phase. Seit den 1880er-Jahren entstanden aufgrund des wirtschaftlichen Ungleichgewichts zwischen der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz Animositäten, die – so die Befürchtung – bei einem Krieg zwischen Deutschland und Frankreich zu schwerwiegenden Konsequenzen für die Schweizer Einheit führen könnten (du Bois, 1983; Kley, 2014; Kreis, 2014). Mit Kriegsbeginn schienen diese Befürchtungen einzutreten: Die beiden grössten Sprachregionen solidarisierten sich mit der je benachbarten Kriegspartei, es kam zu politischen «Affären» und lokalen «Handgemengen». Die Schweizer – um die Wahrnehmung der Elite mit Spitteler (1915) zusammenzufassen – nahmen keinen «Schweizer Standpunkt» ein, sondern einen «deutschen» bzw. «französischen». Mit Beginn des Ersten Weltkriegs entdeckte die Schweizer Elite das explosive Potential des Zusammenlebens verschiedener Sprachgruppen (Giudici & Grizelj, 2017).

Verschiedene dem Freisinn nahestehende Persönlichkeiten aus Kultur, Politik und Bildung sahen im Bildungsföderalismus einen gewichtigen Grund für das Fehlen eines Schweizer Standpunkts. Die drohende Spaltung lag aus dieser Sicht darin begründet, dass sich die kantonalen Erziehungsbehörden bei der Festlegung schulischer Inhalte statt an gesamtschweizerischen Interessen und einer helvetischen Kultur an je partikulären, sprachlichen und kantonalen Bedürfnissen und Identitätsbildern orientierten. Um dies zu ändern, war gemäss dem Freisinn ein forcierter Kulturtransfer notwendig: Sämtliche Kantone sollten ihren Sprach-, Geschichts- und Staatskundeunterricht koordiniert reformieren und durch diese Schulfächer an der Herausbildung einer kantonsübergreifenden, genuin schweizerischen Kultur mitwirken.

Die von Journalist und Schriftsteller Konrad Falke (1880-1942)⁶ kurz nach Kriegsbeginn publizierte Schrift *Der Schweizerische Kulturwille* wurde aufgrund der grossen Rezeption – Auszüge daraus erschienen 1914 als Leitartikel in der *Neuen Zürcher Zeitung* – quasi zum nichtoffiziellen Programm der Nationalen Erziehung. Darin reagierte Falke zunächst mit starkem Pathos auf die durch den Krieg entstandenen Gegensätze und folgerte daraus die Notwendigkeit, den den «kantonalen Lehranstalten mit Recht gewährte[n] freie[n] Spielraum» künftig zu begrenzen (Falke, 1914, S. 14). Die Eidgenossenschaft müsse via Bundesgesetz die Gymnasien dazu zwingen, ein Obligatorium in Staatskunde, Schweizergeschichte und den damals drei Landessprachen auszusprechen. Für diese Fächer müsse sie auch eine einheitliche Stundenzahl sowie bestimmte Inhalte festlegen – bspw. dass im Sprachunterricht «die Einführung in die völkerpsychologische Eigentümlichkeiten und Unterschiede» die «höchste Aufgabe» sei (Falke, 1914, S. 23). Auch müsse der Bund ein «schweizerisches Lesebuch» erlassen, das die Schüler «jeden Tag» daran erinnere, «dass sie zwar eine Muttersprache sprechen, aber in den drei Sprachen ihres Vaterlandes fühlen und denken lernen sollen»

(Falke, 1914, S. 24). Auch Marcel Grossmann, Mathematikprofessor an der ETH, sprach sich mit seiner Forderung nach einer «gründlichen, vorurteilslosen Reform der Lehrpläne» (Grossmann, 1915, S. 20) für ähnliche Massnahmen aus: Die Bildungshoheit der Kantone sollte beschränkt werden, um gegen die herrschende «Unklarheit über den Begriff des Vaterlandes» (Grossmann, 1915, S. 20) anzukämpfen. Durch den forcierten Transfer von kulturellen Inhalten aller Sprachregionen sollte eine überregionale schweizerische Kultur und Identität entstehen.

Die *Freisinnig-Demokratische Partei* hatte sich bereits 1913 in einer vom Genfer Erziehungsdirektor William Rosier und dem Zürcher Nationalrat (NR) Emil Zürcher geleiteten Delegiertenversammlung für eine Verstärkung der Bundeskompetenzen in der staatsbürgerlichen Erziehung ausgesprochen (Chuard, 1928; BARa). Es überrascht also nicht, dass die Meinungsführer der damals die nationale Politik dominierenden, liberal-radikalen Elite diesen Vorschlägen allgemein positiv gegenüberstanden. Das gilt auch für gewisse traditionell den Bildungsföderalismus stark befürwortenden Vertreter der Sprachminderheiten. Als Bundesrat Felix Calonder (1863-1952) – das erste und bislang einzige rätoromanischsprachige Mitglied der Schweizer Regierung – 1914 die Meinung einer Reihe bildungspolitisch einflussreicher freisinnigen Persönlichkeiten zu Falkes *Kulturwille* einholte, standen auch die Erziehungsdirektoren Rosier (Genf) und Chuard (Vaud) sowie der Tessiner NR Bertoni auf der Empfängerliste; sie alle stimmten den Vorschlägen des Literaten im Grundsatz zu (vgl. BARb). Calonder selbst wurde Falkes passioniertester Verbündeter. Er begann gleich im November 1914 einen Briefwechsel mit Falke, um sich über die Rezeption «unserer Forderungen» (Falke an Calonder, 21.11.1914, BARb) gegenseitig auf dem Laufenden zu halten.

Anders als Falke, verfasste Calonder kein Manifest, womit seine Reformanliegen schwammiger blieben. Aus den vor Lehrerschaft und kantonalen Behörden gehaltenen Reden des Magistraten geht allerdings hervor, dass er ein ähnliches Programm verfolgte. In den Volksschullehrplänen aller Kantone seien die zeitgenössische Geschichte und Schweizergeschichte sowie Staatskunde stärker zu gewichten – «L'école doit servir la vie, y compris la vie nationale» (Calonder in Y., 1916) –, dazu müsse der Bund ein Schweizer Lehrmittel herausgeben. In den Mittelschulen sollte «das gründliche Studium je der andern zwei Landessprachen in der Regel obligatorisch sein» (Calonder in Bähler, 1918, S. 20), wobei diese nicht aus einem praktischen Gesichtspunkt zu lehren seien, sondern mit Fokus auf eine bessere Kenntnis der je anderen Kultur (Calonder in RB TI 1915, S. 45).

In den politischen Prozess eingebracht wurden diese Forderungen letztlich vom radikal-demokratischen Zürcher Justiz- und Polizeidirektor sowie Ständerat Oscar Wettstein (1866-1952). Wettstein reichte 1915 eine Motion mit folgendem Wortlaut ein: «Der Bundesrat wird eingeladen, die Frage zu prüfen, und darüber Bericht einzubringen, in welcher Weise der Bund die staatsbürgerliche Bildung

und Erziehung der schweizerischen Jugend fördern könnte» (Botschaft 1917, S. 749). Die Räte überwiesen die Motion Wettstein an das Eidgenössische Departement des Innern (EDI), womit nun Bundesrat Calonder offiziell legitimiert war, in Sachen Nationale Erziehung politisch zu handeln.

In seiner offiziellen Rolle versuchte nun Calonder, einer «unerquicklichen Debatte über das Zuwenig und Zuviel der Bundesgesetzgebung» aus dem Weg zu gehen (Protokoll Verhandlungen 1916), und definierte die Kantone als aktiven Part: Dem Bund falle die Rolle des «wohlwollenden Handlangers» (Protokoll Verhandlungen 1916) zu, verkündete er vor der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), das EDI sei aber bereit, «die Kantone mit Rat und Tat zu unterstützen» (Calonder in SLV, 1915, S. 276). Er forderte nicht nur die Vertreter der Eidgenössisch Technischen Hochschule, sondern auch die EDK zu einem Gutachten zur Motion Wettstein auf. Bundesrat Calonder wohnte zusammen mit Ständerat Wettstein diversen bildungs- und standespolitischen Veranstaltungen bei und versuchte dabei stets, von der Wichtigkeit seines Anliegens zu überzeugen. Allerdings spielte er damit, vielleicht ohne es zu bemerken, bereits das Spiel seiner Gegner mit.

Opposition gegen die Nationale Erziehung

Religion und Heimat als patriotische Basis: katholisch-konservative Opposition

Die katholisch-konservative Fraktion war in den eidgenössischen Räten schwach vertreten und stellte 1914 eine Minderheit der National- und Ständeräte.⁷ Allerdings war der politische Katholizismus im Begriff, sich nach jahrzehntelanger Isolation in seinem «Staat im Staat» (Altermatt, 1995, S. 26) auf der nationalen Politikbühne neu zu positionieren. Die Einführung direktdemokratischer Instrumente erlaubte dieser Fraktion, sich ab den 1870er-Jahren als kritische Stimme gegenüber der für viele Bürger zu rasch verlaufenden wirtschaftlichen Modernisierung zu etablieren (Mattioli, 1996). Allen voran die «Schulvogt-Abstimmung» von 1882⁸ hatte gezeigt: Im Stimmvolk hatten die katholisch-konservativen Positionen durchaus Mobilisierungspotential. 1891, nach fast fünfzigjähriger Alleinherrschaft, sah sich die liberale Mehrheit der Bundesversammlung gezwungen, den Luzerner Joseph Zemp (1834-1908) als ersten Katholisch-Konservativen in die Landesregierung zu wählen. 1912 kam es zur Gründung einer nationalen Partei, der *Konservativen Volkspartei (KVP)*, der späteren *Christlichen Volkspartei* (Altermatt, 1995; Jost, 1992).

War die nationale Bühne für die *KVP* 1914 noch Neuland, so war die Partei auf der Kantonsebene schon länger in die Regierungstätigkeit eingebunden. Obwohl die auf die liberalen Schulmänner fixierte Schulgeschichtsschreibung dies lange vernachlässigt hat, entwickelten die katholisch-konservativen Stammlande – die Kantone der Zentralschweiz (Luzern, Ob- und Nidwalden, Schwyz,

Uri und Zug) sowie Freiburg und das Wallis – dank Bildungsföderalismus und freiwilligen Transfers – eigenständige moderne Gesellschafts- und Bildungssysteme, wovon die «Christliche Republik» Freiburg als Symbiose von katholischer Gesellschaft und Lehre (Jost, 1992; Wigger, 1997) nur das offensichtlichste Beispiel darstellte. Dieses kulturelle Erbe sah man nun akut bedroht. Aufgrund der politischen Minderheitsposition konnte der mit der Nationalen Erziehung avisierte Kulturtransfer nur zu Ungunsten der katholischen Kultur enden, so die Befürchtung: «Wir geben auf dem Gebiete religiös-konfessioneller Erziehung kampfflos keinen Zollbreit Boden preis», verkündete 1916 der Nidwaldner Erziehungsdirektor von Matt (S. 411).

Es war also nicht nur eine Partei, die 1915 gegen die Nationale Erziehung mobil machte, sondern eine ganze kulturelle Gemeinschaft, die sowohl über eigene Bildungsorganisationen von der Volksschule bis hin zur Universität als auch über eigene Wissenschaftler, Pädagogen und ein ausgebautes Vereinswesen, einschliesslich katholischer Lehrervereine verfügte. Aus dieser Warte wurde die Forcierung des Transfers kultureller Inhalte über die Sprachregionen hinaus als Forcierung eines Transfers von Konfessions- und Parteiideologie wahrgenommen – als parteipolitisch motiviertes Manöver des Freisinns, der den Weltkrieg taktisch ausnutzte, um mit der Verlagerung von Kompetenzen auf die Bundesebene die Herrschaft über das Schulwesen an sich zu reißen und – im damaligen Jargon – seine «entchristlichte» Konzeption der Schule auf die gesamte Schweiz auszuweiten.

Allerdings lässt sich die Haltung der katholisch-konservativen Schweiz nicht nur auf Opposition reduzieren. Ausgehend von ihren Grundhaltungen entwarf die intellektuelle und politische katholische Elite – allen voran die Freiburger Professoren Eugène Dévaud (1876-1942, Priester, Professor für Pädagogik und ab 1923 Leiter des freiburgischen Lehrerseminars) und Joseph Beck (1858-1943, Priester, Professor für Theologie), die Direktoren der katholischen Lehrerseminare, die katholisch-konservativen Erziehungsdirektoren und Ständeräte wie Georges Python (1856-1927, Freiburger Staatsrat und Ständerat), Georges de Montenach (1862-1925, Freiburger Ständerat), Josef Düring (1860-1920, Luzerner Ständerat) – mit dem Konzept der Nationalpädagogik ein pädagogisch, theologisch und politisch abgestütztes katholisches Gegenprogramm zur Nationalen Erziehung. Damit rüttelten sie mächtig an der Deutungsmacht des Freisinns in Sachen Patriotismus.

Genauso wie die Nationale Erziehung war die Nationalpädagogik ein Bildungsprogramm zur Stärkung des patriotischen Zusammenhalts. Es basierte allerdings auf einem anderen Verständnis der Schweiz als staatliche und nationale Gemeinschaft. Aus Sicht der Nationalpädagogik-Verfechter waren nicht die fehlenden staatsbürgerlichen Grundlagen für den mangelnden Zusammenhalt der Schweizer verantwortlich, sondern die zu stark am Materiellen orientierte Jugend und daher letztlich die freisinnige Schule, die dem «Nützlichen» den Vorrang gegenüber dem «Wichtigen» gebe und damit «utilitarisme, affairisme,

je-m'en-fichisme et même socialisme» fördere (de Montenach, 1916, S. 6). Die Einführung oder Verstärkung des Faches Staatsbürgerliche Erziehung bzw. der Landessprachen sei in dieser Hinsicht kontraproduktiv, da Patriotismus nicht auf Wissen, sondern auf Gefühl basiere. Damit sei die «erste und wesentliche Grundlage der nationalen Erziehung ... die katholische Religion» (Beck, 1916, S. 162). Diese zusammen mit Heimatkunde und Muttersprache stärker zu gewichten, sei der einzige Weg, um Schülerinnen und Schüler für den Heimatschutz, die Schönheiten des Lokalen, der Berglandschaft und der ruralen Schweiz patriotisch zu begeistern und moralisch zu verpflichten. Da Patriotismus in der sittlich-moralischen und lokalen Kultur begründet sein müsse (Beck, 1918; Dévaud, 1918), sei die Forcierung eines Kulturtransfers zur Herausbildung einer schweizerischen Kultur und Identität nicht nur unnötig, sondern gar schädlich; zerstöre dies doch die für die Schweizer Identität konstitutive kulturelle Vielfalt und Eigenständigkeit:

Si cette marchandise devait être un moule, *le moule du parfait citoyen*, dans lequel on coulerait tous les Suisses, sans plus s'occuper de leurs origines, de leurs croyances, de leurs principes, de leurs mœurs, repoussons-la. Nous voulons conserver nos vingt-deux moules et avec eux on pourra donner à la Patrie des types de serveurs de plus en plus parfaits (de Montenach, 1916, S. 50f.).

Die Nationalpädagogik als Gegenprogramm wurde in sämtlichen Organisationen der katholisch-konservativen Gesellschaft begrüsst und via katholische Vereinsstrukturen in Lehrerschaft und Bevölkerung gestreut. 1915 veranstaltete die *Vereinigung katholischer Mittelschullehrer der Schweiz* einen «Nationalpädagogischen Kurs für Mittelschullehrer» (Meyenberg, 1915). Im Dezember 1915 nahmen zweihundert Volksschullehrpersonen an einem vom *Schweizerischen Katholischen Volksverein* organisierten pädagogischen Ferienkurs zum selben Thema teil (de Montenach, 1916). In der Zeitschrift der katholisch-konservativen Lehrerschaft häuften sich ab 1915 programmatische Texte von Lehrpersonen und Seminardirektoren zur Nationalpädagogik und ihrer Umsetzung im Unterricht. Im politischen Bereich legte die Delegiertenversammlung der *KVP* im Juni 1916 ihre ablehnende Haltung gegenüber der Nationalen Erziehung in einer Resolution dar und hielt fest, «que toute organisation sociale doit avoir pour fondement les préceptes du christianisme et que l'éducation civique qui s'affranchirait de ces principes serait insuffisante et même dangereuse» (s.n., 1916a, S. 327).

Diese Haltung blieb bis 1925 unverändert, als die Motion Wettstein auf Antrag des Bundesrates von der parlamentarischen Traktandenliste abgesetzt worden war, die nationalrätliche Kommission aber den Wunsch aussprach, dass der Bundesrat das Anliegen wieder aufnehme: Katholiken müssten auf der Hut sein, denn die Erziehung «für den Staat» bleibe gegenüber der Erziehung «für Gott» zweitrangig, stellte der Zuger Erziehungsdirektor Philipp Etter fest (1926, S. 334).

Erziehung zum Staatsbürger oder zum Weltbürger: sozialdemokratische Opposition

In einer anderen Lage befand sich die Sozialdemokratie. Sie war nicht nur in den nationalen Räten äusserst schwach vertreten, sie stellte auch keine Kantonsregierung und verfügte über keine eigenen Stammlande – vor allem aber war sie in Bezug auf die Nationale Bildung gespalten und bewegte sich sehr spät. Die Sozialdemokratie war – dem Katholizismus nicht unähnlich – einer staats- und nationenübergreifenden Ideologie und Solidarität verpflichtet, unterstützte aber zugleich auch eine breitere politische Bildung der Jugend.

Auslöser dafür, dass diese Gegensätze offen ausgetragen wurden, war die Jugendorganisation der *SPS*. In ihrem Publikationsorgan verurteilte sie die vier Genossen im Nationalrat, weil diese der Motion Wettstein, dieser «Waffe der herrschenden Klasse zur Bekämpfung der Sozialdemokratie» (T., 1916, S. 1) zugestimmt hatten. Das Thema war für die Mutterpartei neu und es fehlte an Positionspapieren. Deshalb liess die Geschäftsleitung Gutachten zum staatsbürgerlichen Unterricht verfassen; deren zwei wurden 1916 von den bildungspolitisch bewanderten Nationalräten Robert Seidel (1850-1933, Privatdozent für Pädagogik an ETH und Universität Zürich) und Hans Schenkel (1860-1926, Professor für Mathematik und Physik am Winterthurer Technikum) erarbeitet und anschliessend am ausserordentlichen Parteitag im Juni 1917 diskutiert (Seidel, 1918).

In den Gutachten kommt das Spannungsfeld zwischen Internationalismus und nationaler Emanzipation der Arbeiterklasse klar zum Vorschein. Seidel stellte letztere in den Vordergrund. Er strich das emanzipatorische Potenzial der bislang nur der Elite zugestandenen staatsbürgerlichen Bildung hervor: «Wir Sozialdemokraten müssen deshalb kraftvoll die Erziehung und Bildung der 95 Prozent der Jungmannschaft des Volkes zu Gliedern der Gesellschaft und des Staates fordern» (Seidel, 1918, S. 20). Seidel wollte die *SPS* in einer aufklärerischen Traditionslinie positioniert sehen, die Partei solle in der Frage der «Bildungsdemokratie» (Seidel, 1918, S. 20) die Führung übernehmen, die Nationale Erziehung befürworten und sich dafür einsetzen, dass die Ausweitung der staatsbürgerlichen Erziehung auch für den Volksschulbereich diskutiert werde. Das Fremdsprachenlernen spielte bei Seidel eine nebensächliche Rolle, er wendete das, was als Kulturtransfer über die Sprach- und Kantonsgrenzen gedacht war, in einen klassen- bzw. schultypenübergreifenden Kulturtransfer. Wobei für ihn der nationale Anspruch in keinem Gegensatz zur internationalistisch orientierten Sozialdemokratie stand. Mit Bezug auf Klassiker der politischen (Marx, Bebel, Lassalle) und der reformpädagogischen (Key, Wyneken) Theorie bezeichnete er Staaten und Nationen als Voraussetzung für die internationale Solidarität: «Eine Internationale ohne Nationen ist ein utopisches, unwissenschaftliches und schädliches Hirngespinnst» (Seidel, 1918, S. 31).

Schenkel gewichtete die Frage nochmals anders, indem er die Nationale Erziehung, wie schon die *KVP*, als Versuch eines forcierten Transfers freisin-

niger Parteiideologie deutete. Zwar lehnte er in seinem Gutachten die Nationale Erziehung nicht explizit ab, schloss aber mit der These: «Der staatsbürgerliche Unterricht im Sinne der bürgerlichen Staatsmänner und Pädagogen steht im Dienste der Reaktion» (Schenkel, 1916, S. 44). Die Befürworter der Nationalen Erziehung wollten die staatsbürgerliche Erziehung nicht stärken, um kritische, verantwortungsvolle und politisch informierte Bürger zu schaffen, sondern um die Jugend von der «Vortrefflichkeit des heutigen Staates unter Führung der freisinnig-demokratischen Partei» zu überzeugen und um «patriotische Gesinnung und nationale Begeisterung» zu verbreiten (Schenkel, 1916, S. 5, S. 27). Ersteres richte sich direkt gegen die Sozialdemokratie als «Feind des heutigen Staates» (Schenkel, 1916, S. 7); letzteres sei in Zeiten des Kriegs äusserst gefährlich. Aus diesem Grund entwarf Schenkel ein sozialdemokratisches Gegenprogramm, das auf einen internationalen Wissenstransfer ausgelegt war. Kultur als Ursprung eines kriegerischen Patriotismus sollte nicht transferiert werden, hingegen sollten (obligatorische) Fortbildungsschulen Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge sowie über die Verfassungen verschiedener Länder in geschichtlicher und wissenschaftlich-vergleichender Perspektive vermitteln. Nur so könnten die zukünftigen Bürger ihren «Nationalstolz bescheiden beiseite» legen und sich gegenseitig als «Weltbürger» erkennen (Schenkel, 1916, S. 43). – Keines der beiden Gutachten nahm also die radikale Position der Jugend ein. Trotzdem: Die Mehrheit der SPS folgte 1917 ihren Nationalräten nicht und stimmte gegen die Nationale Erziehung.

**Bekräftigung des *freiwilligen* Kulturtransfers:
Opposition der Lehrervereine, Erziehungsdirektoren
und Kantonsregierungen**

Analysiert man den politischen Prozess, der dazu führte, dass das Programm der Nationalen Erziehung 1925 von den Räten abgeschrieben wurde, zeigt sich: Es waren letztlich die katholisch-konservativen Akteure, die die Schweizer (bildungs-)politischen Institutionen und insbesondere den Bildungsföderalismus besonders geschickt für ihre Zwecke mobilisieren konnten und damit die zwei dominanten Akteure im damaligen System – den Freisinn und den Nationalrat – faktisch ausschalteten.

Die Motion Wettstein wurde 1915 im Ständerat mit nur einer Gegenstimme erheblich erklärt und damit an den Bundesrat weitergeleitet. Die KVP stellte damals mehr als 30 Prozent der Abgeordneten und so mag ein solches Ergebnis aufgrund der unmissverständlichen Haltung der katholischen Schweiz gegenüber dem Programm der Nationalen Erziehung seltsam anmuten. Allerdings war diese Zustimmung ein strategischer Schachzug: Damit verhinderte man, dass der freisinnig dominierte Bundesrat den in der Motion formulierten Anliegen via Massnahmen nachgekommen wäre, die als Regulative keinen Volksrechten unterlagen: pädagogische Rekrutenprüfungen, Schulsubventionen und Maturitätsreglement. Indem die Parlamentarier die Frage der Nationalen Erziehung in

die offiziellen Bahnen des politischen Prozesses lenkten, wurde der Bundesrat zu einer öffentlichen Abklärung dieser Frage gezwungen. Im bildungsföderalistischen System heisst dies stets, dass die Kantonsregierungen involviert werden. In mehr als einem Viertel der Kantonsregierungen stellte damals die KVP die Mehrheit, aber auch der Rest würde den Souveränitätsverlust schwer vor Parlament, Verwaltung und Lehrerschaft verteidigen können, so die katholische Einschätzung. Damit, erklärte der damalige Ständeratspräsident und Freiburger Staatsrat George Python freimütig vor seiner Partei, werde die Durchsetzung einer von der katholischen Schweiz nicht mitgetragenen Lösung schwierig. Würde es trotzdem zu einem Gesetzgebungsvorschlag aufseiten des Bundes kommen, könne man immer noch auf das Stimmvolk hoffen: «[Q]uand il a été appelé à se prononcer en des plébiscites mémorables, il a manifesté clairement sa volonté sur le caractère traditionnel qui devait être conservé à l'école» (Python in s.n., 1916b, S. 441).

In der Tat nahm die öffentliche Diskussion der Nationalen Erziehung rasch eine dem Freisinn nicht genehme Wendung. Zunächst schalteten sich die grossen liberalen Lehrervereine ein, der *Schweizerische Lehrerverein (SLV)* und der *Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)*.⁹ Beide widmeten 1915 ihre Jahresversammlungen dem Thema Nationale Erziehung (SLV, 1915).¹⁰ An diesen Versammlungen kam, in Anwesenheit von Bundesrat Calonder, Nationalrat Seidel und verschiedener National- und Regierungsräte, ein einheitliches pädagogisch begründetes «Ja, aber» zum Ausdruck. Einen forcierten Kulturtransfer lehnte die organisierte Lehrerschaft sowohl für die Volksschule als auch für die Mittelschule ab und gab dafür insbesondere zwei Gründe an: Erstens konnten die Lehrpläne der Volks- und Mittelschulen unmöglich mit neuen obligatorischen Fächern belastet werden, und zweitens würden «wir Föderalisten ... uns jeder Einmischung des Bundes in das Schul- und Erziehungswesen über die durch Art. 27 der B.-V. gezogenen Grenzen hinaus jederzeit und mit aller Entschiedenheit widersetzen» (s.n., 1915).

Gleichzeitig befürworteten beide Organisationen eine innere Reform der schulischen Inhalte auf Basis eines *freiwilligen* Kulturtransfers unter der Leitung der Lehrerschaft selber. Die Lehrer könnten und würden sich dafür einsetzen, deklarierte man, dass im Rahmen der bereits bestehenden Schulfächer – von der Geschichte über den Sing- und Mathematik- bis hin zum Sprachunterricht – auf die anderen Regionen bzw. die Gesamtschweiz bezogene kulturelle Inhalte jeweils stärker gewichtet würden. Damit könne die Nationale Erziehung als Unterrichtsprinzip – anstatt als eigenes Fach – gestärkt werden (SLV, 1915). Eine forcierte Übernahme einheitlich nationalpolitischer Inhalte in das pädagogische Programm lehnte die Lehrerschaft allerdings ab.

Vor diesem Hintergrund schickte Bundesrat Calonder die Motion Wettstein zur Vernehmlassung in die Kantone. Aus dem ehemals mit konkreten Vorschlägen gespickten Programm Falkes war ein unspezifisch formuliertes politisches Geschäft entstanden, das viele Deutungen und inhaltliche Füllungen zulies. An

den Statements und Deliberationen der Regierungsvertreter zeigte sich, dass ab diesem Moment die Grenze zwischen Befürwortern und Gegnern nicht mehr strikt entlang der parteipolitischen Konfliktlinien verlief. Auch innerhalb des Freisinns öffneten sich Gräben. Insbesondere konnten auch die Befürworter der Nationalen Erziehung in ihrer Rolle als Regierungsräte und Erziehungsdirektoren weniger salopp mit der kantonalen Souveränität umgehen, als sie es als Partei- oder Nationalratsmitglieder taten. Das zeigte sich am deutlichsten bei den Vertretern der Sprachminderheiten, die zusammen mit deutschsprachigen Sprachschützern im Programm der Nationalen Erziehung eine ernsthafte Gefahr für die Reinheit und den Bestand der Sprachräume sahen (vgl. bspw. Chiesa, 1914; Rüegg, 1915). 1915 hatte der freisinnig-radikale Genfer Erziehungsdirektor William Rosier in einem persönlichen Brief an Calonder deklariert, die Nationale Erziehung gehe ihm nicht weit genug, weil das Programm nur die Eliten und nicht die Gesamtbevölkerung avisiere (Rosier an Calonder, 22.11.1915, BARb). In seiner offiziellen Position hingegen stellte er sich 1916 hinter alle anderen Erziehungsdirektoren.

Schon das Faktum, dass eine Resolution an der EDK-Plenarversammlung im Mai 1916 (BARc) – also in Präsenz der katholisch-konservativen Erziehungsdirektoren – einstimmig verabschiedet wurde, weist darauf hin: Deren Stossrichtung hatte nur wenig mit dem Originalprogramm zu tun. Tatsächlich stimmten die Erziehungsdirektoren der Notwendigkeit einer verstärkten staatsbürgerlichen Erziehung grundsätzlich zu, sie fassten diesen Begriff allerdings so weit – «Die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend soll vaterländische und soziale Gesinnung erwecken und den gesamten Unterricht durchdringen» (Botschaft, 1917, S. 751) –, dass er nicht mehr mit einem konkreten Reformanspruch in Verbindung gebracht werden konnte. Um dies noch zu verstärken, hielt man ausserdem explizit fest: Wie die staatsbürgerliche Erziehung umgesetzt werde, sei eine ausschliesslich kantonale Angelegenheit. «Eine Änderung der Gesetzgebung im Sinne der Ausdehnung der Befugnisse des Bundes auf dem Gebiete des Erziehungswesens ist nicht notwendig» (Botschaft, 1917, S. 752). Damit wurde die kollektive Unterstützung für kantonal verankerte religiös- und sprachlich geprägte Kulturräume explizit bekräftigt. Dem Bund wurde einzig zugestanden, Beiträge zur Erarbeitung neuer Lehrmittel sowie an Lehrerbildungskurse zu übernehmen. Von einem vom Bund herausgegebenen Schweizer Schulbuch war nicht mehr die Rede. Mit dieser Resolution, betonten Erziehungsdirektionen später, hätte man sich zu keinerlei Reformen verpflichtet und gleichzeitig nochmals ein klares und kollektives Statement zur Kantonsouveränität abgegeben, bspw. in Basel-Stadt:

«Die Leitsätze der EDK ... sind so gefasst, dass ihnen wohl unbedenklich zugestimmt werden darf. ... Thesen, gegen die weder katholische, noch protestantische, weder freisinnige, noch sozialdemokratische, weder welsche, noch deutschschweizerische Erziehungsdirektoren etwas einzuwenden hatten. Praktisch binden sie uns in keiner Weise» (Erziehungsdepartement Basel-Stadt, 1917).

Sogar der Freiburger Erziehungsdirektor Python sah sich mit dieser Definition von staatsbürgerlicher Erziehung einverstanden, da sie keinerlei Einschüchterungen gegen die Katholiken enthalte und mit dem *Status Quo* in Lehrplänen und Lehrmitteln problemlos vereinbar sei (vgl. *Bulletin Pédagogique* 1916/17, S. 325). Ähnlich, aber mit Bezug auf den sprachlichen Kulturraum, reagierten die Tessiner Behörden (RB TI, 1917).

Der Bundesrat zitierte in seiner *Botschaft zum Bundesgesetz zur Förderung der nationalen Erziehung* (1917) diese klare Absage an einen forcierten Kulturtransfer wortwörtlich. Er schlug einen Gesetzesentwurf vor, der nur noch diejenigen Punkte aufnahm, für die sich die EDK explizit ausgesprochen hatte: die Subventionierung von Lehrmitteln und Lehrerbildungskursen. Zwar versuchte der Bundesrat, die umstrittene Reform des Mittelschulunterrichts fern vom Einfluss der Kantone via eine Änderung des Maturitätsreglements im Expertenkreis erfolgen zu lassen. Allerdings koppelte der erstbehandelnde Rat – der Ständerat – diese wieder zusammen, machte so seine Zustimmung für das milde Subventionsgesetz vom Ausgang der Mittelschulreform abhängig und blockierte damit das Geschäft sechs Jahre lang.

Im Januar 1924 ersuchte letztlich das Eidgenössische Departement des Innern unter der Leitung von Calonders Nachfolger, Bundesrat Ernest Chuard, die Motion Wettstein aus der Pendenzenliste zu streichen. Die Lage habe sich geändert und die Motion hätte bereits ein verstärktes freiwilliges Engagement von Lehrpersonen, Parteien und Kantonen im Bereich der patriotischen Bildung und Erziehung mit sich gebracht. Andererseits sei die Opposition der Kantonsregierungen und -vertreter im Ständerat nicht zu brechen und es sei daher besser, Diskussionen in diesem sensiblen Bereich in Zukunft zu umgehen (Chuard, 1929). Von dieser Argumentation überzeugt, konnte der Bundesrat problemlos die Zustimmung des Ständerats und, mit mehr Resistenz, des Nationalrates erhalten. Damit galt die Motion Wettstein sowie das Programm zur Nationalen Erziehung auf dem bildungspolitischen Parkett als erledigt.

Forcierter versus freiwilliger Kulturtransfer

Der Fall der Nationalen Erziehung zeigt zunächst eins: Der Schweizer Bildungsföderalismus ist keine in Stein gemeisselte und unveränderbare Institution und soll auch nicht als solche analysiert werden. Sie kann unter gewissen Umständen in Frage gestellt werden. Gleichzeitig weist unsere Analyse auf zwei wichtige

Folgen dieser Institution für die schulische Wissenspolitik in kulturell und politisch heterogenen oder gar gespaltenen Bildungsräumen hin, die spannende Perspektiven in der Kulturtransferforschung eröffnen.

Erstens schafft der Bildungsföderalismus – einst geschaffen, um politisch relevanten kulturellen Gruppen eine autonome Bildungspolitik zu ermöglichen – Mechanismen, die zu seiner Stabilisierung beitragen; insbesondere weil er zu einem Garanten unterschiedlicher Interessenlagen wird. In unserem Fall beherrschte der politische Katholizismus die Klaviatur als politische Opposition gegenüber dem Establishment mittlerweile so virtuos, dass er all diese Interessen bündeln und die Mobilisierung der jeweiligen Akteure erzwingen konnte. Indem er die Reform zum forcierten Kulturtransfer in die legislativen und öffentlichen Bahnen lenkte, schaltete er auch die Kantonsvertreter und Lehrervereine ein, die gemäss unserer Analyse trotz fehlender Grundsatzopposition dafür sorgten, dass es nicht zum Systemwechsel kam.

Zweitens gingen gleichzeitig die Wahrnehmungen der Akteure darüber, was durch den Bildungsföderalismus geschützt wird, und über die Wünschbarkeit dieses Schutzes auseinander. Was der Freisinn als Transfer einer gesamtschweizerischen Kultur zum Schutz der Schweiz portierte, galt sowohl aus katholisch-konservativer als auch aus sozialdemokratischer Perspektive als forcierte Übernahme der Parteiideologie einer politischen Mehrheit. Für die Repräsentanten der Kantone ging es um den Schutz von kantonalen Kultur- oder Sprachräumen, für die organisierte Lehrerschaft um den Schutz ihrer pädagogischen Einflussphäre gegenüber der Bildungspolitik. Obwohl keine «offiziellen» staatspolitischen Grenzen von Transfer betroffen gewesen wären, regte sich Widerstand, der nur erklärbar wird, wenn die Wahrnehmungen der Akteure darüber, was von wo wohin transferiert wird, analytisch berücksichtigt werden. Und damit stand dann eben viel mehr auf dem Spiel als «nur» politische Grenzen.

Daher können wir abschliessend festhalten, dass unser Zugang durch das Konzept des *forcierten Kulturtransfers* die Transferforschung doppelt bereichert: Einerseits ermöglicht der politische Blick auf Transfers neben den Motivationen auf Abnehmerseite und die Transformation der transferierten Bestände explizit, den «Wille[n] zum Export» (Mayer, 2014, S. 32) zu analysieren, der bislang von der Transferforschung ausgeklammert wurde. Womit nicht nur Dynamiken der Adaptation und Aneignung, sondern – insbesondere durch die Hinzunahme institutioneller Faktoren – auch der Zurückweisung kultureller Inhalte analysiert und erklärbar werden. Wie fruchtbar dieses von uns an innerstaatlichen Transferprozessen entwickelte Konzept auch für den transnationalen Raum ist, wird sich erst noch zeigen müssen.

Andererseits erlaubt dieser Ansatz, bei der Analyse von Transferprozessen den *methodischen Nationalismus* aktiv zu vermeiden. Obwohl die von uns untersuchten Akteure alle innerhalb derselben Staatsgrenzen operieren und sich durchaus mit demselben Staat identifizieren, ist ihre Haltung gegenüber den zu transferierenden Kulturbeständen geprägt von unterschiedlichen kultu-

rellen und räumlichen Interessenlagen und Positionen sowie von unterschiedlichen Haltungen, was die nationale Kultur und Identität sei und wie diese pädagogisch gestärkt werden sollte. Transferprozesse manifestieren sich – oder eben auch nicht – nicht nur über nationalstaatliche Grenzen, sondern auch über politische, konfessionelle oder sprachliche Grenzen hinweg.

Anmerkungen

- 1 Als Institution verstehen Greif und Laitin (2004) – und wir in diesem Beitrag – allgemein geteilte «Spielregeln» (S. 634) gesellschaftlicher und damit auch politischer Prozesse. Der Bildungsföderalismus kann als solch eine Institution verstanden werden, insbesondere für den von uns fokussierten Bereich der Primarstufe sowie der allgemeinbildenden Typen der Sekundarstufen I (und II). Stärkere Zentralisierungstendenzen zeigen sich im Bereich der Berufsbildung und in der Tertiärstufe.
- 2 Bundesrat Calonder führte 1915 an der Generalversammlung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) den Ausdruck «Nationale Erziehung» in die Diskussion ein. Er sollte sowohl patriotische Bildung als auch Erziehung als Gesinnungsunterricht beinhalten (Chuard, 1929). Wir sprechen in diesem Beitrag vom «Programm zur Nationalen Erziehung», weil unter dieses Label verschiedene bildungspolitische Massnahmen fallen, die wir ausführen werden. Als «Programm» wurde diese Policy z.T. schon von zeitgenössischen Akteuren betitelt, gelegentlich sprachen sie auch vom «Programm Wettstein-Calonder-Falke».
- 3 Wir verstehen unter dem Begriff «Freisinn» die «freisinnige Grossfamilie», die vom linken Radikalismus bis zum rechten Liberalismus ein breites Meinungsspektrum abdeckte (Giudici & Stojanović, 2016).
- 4 Wir bedanken uns bei Beatrice Bürgler und Lucien Criblez für die anregenden Diskussionen und ihre kritische Lektüre dieses Beitrages. Unsere Analyse ist im SNF-Sinergia-Projekt Transformation schulischen Wissens seit 1830 (Laufzeit 2013-2016) zu verorten; das bearbeitete Quellenkorpus besteht aus Protokollen und amtlichen Dokumenten aus den eidgenössischen und kantonalen Parlamenten, Verwaltungen, Regierungen und Regierungskonferenzen (insbesondere die Schriften der EDK: *Archiv für das Unterrichtswesen* und *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*), Materialien von Parteien sowie der politischen, pädagogischen und intellektuellen Öffentlichkeit und den wichtigsten Lehrerzeitschriften: den liberalen *Schweizerische Lehrerzeitung*, *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, *L'éducateur*, *L'educatore* und *La scuola* sowie den (katholisch-) konservativen *Schweizer Schule*, *Le Bulletin pédagogique* und *Il risveglio*.
- 5 In Anlehnung an Scharpf (1997) sprechen wir von einem Kollektiv als Akteur, wenn dessen Mitglieder sich aufgrund gemeinsamer Interessenlagen oder Ideen zusammenschliessen und gemeinsame Ziele verfolgen.
- 6 Konrad Falke war ein Pseudonym für Karl Frey. Sämtliche biographischen Angaben sind im Folgenden, wenn nicht anders angegeben, den jeweiligen Artikeln der Online-Version des Historischen Lexikons der Schweiz entnommen (Zugriff am 07.01.2018 unter www.hls-dhs-dss.ch).
- 7 Gemäss Gruner (1969, S. 184f.) besetzte die katholisch-konservative Fraktion im Nationalrat zwischen 1914 und 1925 zwischen 20.1 und 22.2% der Mandate und im Ständerat zwischen 36.4 und 38.6%.
- 8 Quasi als Höhepunkt der Infragestellung des Bildungsföderalismus im Zuge des Kulturkampfes manifestierte sich das Programm des liberalen Bundesrats Schenk zur Einrichtung der Stelle eines eidgenössischen Erziehungssekretärs und das darauffolgende Referendum 1882, die so genannte «Schulvogt-Abstimmung» (Criblez & Huber, 2008). Mit den katholisch-konservativen Kantonen als Gewinnern der Abstimmung wurde der

Bildungsföderalismus als Grundprinzip im Volksschulbildungsbereich gestärkt. Auf struktureller Ebene intervenierte der Bund erstmalig wieder 1985 erfolgreich im Volksschulbereich (Manz, 2011).

- 9 Wir gehen hier primär auf die Position des mehrheitlich deutschsprachigen VSG sowie des SLV und ihrer Publikationsorgane ein. Unsere Analysen der Publikationen liberal ausgerichteter französisch- und italienischsprachiger Vereine zeigen, dass sie eine analoge Position vertraten (vgl. auch Brühwiler, 2015).
- 10 Savary (1919) zählt von Juni, als die Motion Wettstein eingereicht wurde, bis zum November 1916 zehn diesem Thema gewidmete kantonale und schweizerische Lehrerkonferenzen.

Bibliographie

- Altermatt, U. (1995). *Der Weg der Schweizer Katholiken ins Ghetto*. Zürich: Benziger.
- [BARa]. *Stellungnahme der Parti Radical zur nationalen Erziehung an den Mittelschulen, 1918.01.01–1929.12.31*. Schweizerisches Bundesarchiv, Dossier E80#1000/1126#465*.
- [BARb]. *Korrespondenz über die Schrift „Der schweizerische Kulturwille“ von K. Falke und Stellungnahmen zu derselben, 1914.01.01–1915.12.31*. Schweizerisches Bundesarchiv, Dossier E80#1000/1126#469*.
- [BARc]. *Kreisschreiben vom 19. März 1917 mit der Bitte um Stellungnahme zu der Motion Wettstein; Antwortschreiben der Kantone 1917.04.03–1917.04.30*. Schweizerisches Bundesarchiv, Dossier E80#1000/1126#475.
- Bähler, E. (1918). *Die staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz*. *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, 4, 3-125.
- Beck, J. (1918). *Der neue Schulkampf. Erwägung zum Programm Wettstein-Calonder. Zweite und dritte erweiterte Auflage*. Olten: Oltner Druck- und Verlagsanstalt.
- [Botschaft, 1917]. Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung betreffend die Beteiligung des Bundes an den Bestrebungen für die Förderung der nationalen Erziehung (vom 3. Dezember 1917). *Schweizerisches Bundesblatt*, 69, (4), 749-764.
- Braun, D. (2003). Dezentraler und unitarischer Föderalismus. Die Schweiz und Deutschland im Vergleich. *Swiss Political Science Review*, 9, (1), 57-89.
- Brühwiler, I. (2015). The Swiss Willensnation at risk. *History of Education*, 44, (2), 171-186.
- Chiesa, F. (1914). *Swizzera e Ticino, tre discorsi tenuti nel 1913*. Lugano: Tipografia Luganese.
- Chuard, E. (1929). Le rôle de la Confédération dans l'éducation nationale de la jeunesse suisse. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 20, 9-33.
- Criblez, L. (1995). *Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945)*. Bern: Lang.
- Criblez, L. (Hrsg.). (2008). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. Bern, Schweiz: Haupt.
- Criblez, L. & Huber, C. (2008). Der Bildungsartikel der Bundesverfassung von 1874 und die Diskussion über den eidgenössischen «Schulvogt». In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 87-129). Bern, Schweiz: Haupt.
- Crotti, C. (2008). Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 131-154). Bern: Haupt.
- Dale, R. & Robertson, S. (2009). Beyond methodological 'isms' in comparative education in an era of globalisation. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Ed.), *International handbook in comparative education* (pp. 1113-1127). Berlin & Heidelberg: Springer.
- de Montenach, G. (1916). *L'éducation nationale dans les rapports avec la tradition, la région et la beauté*. Fribourg: Fragnière.

- Deutsch, K. W. (1976). *Die Schweiz als paradigmatischer Fall politischer Integration*. Bern: Haupt.
- Dévaud, E. (1918). *À propos de la Motion Wettstein. Réflexions sur l'éducation patriotique*. Fribourg: Librairies St-Paul.
- du Bois, P. (1983). Mythe et réalité du fossé pendant la Première Guerre mondiale. In P. du Bois (Hrsg.), *Union et division des Suisses. Les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois aux XIX^e et XX^e siècles* (S. 65-91). Lausanne: L'aire.
- Erziehungsdepartement Basel-Stadt. (1917). *Auftrag No. 604 vom 13. März 1917 infolge Präsidialverfügung*. Staatsarchiv Basel-Stadt: ED B90.
- Etter, P. (1926). Vaterländische Erziehung und Schulung unserer Jugend. *Schweizer Schule*, 12, (33), 333-335.
- Falke, K. (1914). *Der schweizerische Kulturwille*. Zürich: Rascher.
- Fischer, M., Sciarini, P. & Traber, D. (2010). The silent reform of Swiss federalism: The new constitutional article on education. *Swiss Political Science Review*, 16, (4), 747-771.
- Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'école républicaine*. Paris: Demopolis.
- Giudici, A. (2017). Una centralizzazione passata dalla porta di servizio? Il federalismo scolastico: origini, evoluzione e sfide contemporanee. In S. Mueller & A. Giudici (Ed.), *Federalismo svizzero: attori, strutture, processi* (pp. 193-222). Locarno: Armando Dado.
- Giudici, A. & Grizelj, S. (2017). National unity in cultural diversity: How national and linguistic identities affected Swiss language curricula (1914-1961). *Paedagogica Historica*, 57, (1-2), 137-154.
- Giudici, A. & Stojanović, N. (2016). Die Zusammensetzung des schweizerischen Bundesrates nach Partei, Sprache, Religion und Region 1848-2015. *Swiss Political Science Review*, 22, (2), 288-307.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Greif, A. & Laitin, D. D. (2004). A theory of endogenous institutional change. *American Political Science Review*, 98, (4), 633-652.
- Grossmann, M. (1915). *Nationale Forderungen an die schweizerische Mittelschule*. Zürich: Rascher.
- Gruner, E. (1969). *Die Parteien der Schweiz*. Bern: Franke.
- Jost, H. U. (1992). *Die reaktionäre Avantgarde. Die Geburt der neuen Rechten in der Schweiz um 1900*. Zürich: Chronos.
- Kley, A. (2014). Magistrale Demonstration der nationalen Einigkeit. Politische Reden während des Ersten Weltkrieges. In K. J. Kuhn & B. Ziegler (Hrsg.), *Der vergessene Krieg* (S. 197-209). Baden: hier + jetzt.
- Kreis, G. (2014). *Insel der unsicheren Geborgenheit. Die Schweiz in den Kriegsjahren 1914-1918*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Lawn, M. (2014). Awkward knowledge. The historian of education and cross-border circulations. In M. Caruso, T. Koinzer, C. Mayer & K. Priem (Hrsg.), *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive* (S. 15-27). Köln: Böhlau Verlag.
- Linder, W. (2010). *Swiss democracy. Possible solutions to conflict in multicultural societies* (3. Aufl.). London: Palgrave Macmillan.
- Manz, K. (2011). «Schulkoordination ja – aber nicht so!» *Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960-1985)*. Bern: hep.
- von Matt, H. (1916). Staatsbürgerlicher Unterricht. *Schweizer Schule*, 2, (27), 409-411.
- Mattioli, A. (1996). Die Moderne und ihre Kritiker. In A. Ernst & E. Wigger (Hrsg.), *Die neue Schweiz?* (S. 107-125). Zürich: Chronos.
- Mayer, C. (2014). Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens. In M. Caruso, T. Koinzer, C. Mayer & K. Priem (Hrsg.), *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive* (S. 29-49). Köln: Böhlau Verlag.
- Meyenberg, A. (1915). Nationalpädagogik. *Schweizer Schule*, 1, (35), 537-540.

- Protokoll Verhandlungen (1916). *Protokoll der Verhandlungen der Vorbesprechung des engern Bureau der EDK, Vorortspräsident J. Burgener und Sekretär Bay, mit dem Vorsteher des schweiz. Departements des Innern, Herrn Bundesrat Dr. Calonder, Freitag, den 25. Februar 1916 im Bundeshaus in Bern*. Staatsarchiv Basel-Stadt: ED B90.
- [RB TI 1915]. *Conto-reso del Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone del Ticino*. Lugano: Tipografia Cantonale.
- [RB TI 1917]. *Conto-reso del Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone del Ticino*. Lugano: Tipografia Cantonale.
- Rüegg, A. (1915). *Unsere Landessprachen und unsere nationale Einheit*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- s.n. (1915). Staatsbürgerlicher Unterricht. Eine Motion, IV. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 60, (29), 248-249.
- s.n. (1916a). Education nationale, echos. *Bulletin pédagogique*, 35, (9), 325-327.
- s.n. (1916b). Échos de la press. *Bulletin pédagogique*, 35, (29), 303-304.
- Savary, J. (1919). L'éducation nationale en Suisse. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 10, 45-105.
- Scharpf, F. (1997). *Games real actors play: actor-centered institutionalism in policy research*. Boulder, CO: Westview.
- Schenkel, H. (1916). *Staatsbürger oder Weltbürger? Kritische Gedanken über den staatsbürgerlichen Unterricht*. Bern: Unionsdruckerei.
- Sciarini, P. & Bochsler, D. (2006). Réforme du fédéralisme suisse: contributions, promesses et limites de la collaboration intercantonale. In J.-L. Chappelet (Éd.), *Contributions à l'action publique* (S. 267-286). Lausanne, Suisse: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Seidel, R. (1918). *Sozialdemokratie und staatsbürgerliche Erziehung oder Staatsbürger, Weltbürger und Mensch*. Zürich: Grütlbuchhandlung.
- SLV (1915). Nationale Erziehung: Referate, Thesen und Diskussion an der Jahresversammlung des Schweizerischen Lehrervereins. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 25, (5/6), 233-251.
- Spitteler, C. (1918). *Unser Schweizer Standpunkt*. Zürich: Rascher & Cie.
- T., W. (1916). Staatsbürgerlicher Unterricht. *Freie Jugend*, 16, (11), 1.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen. The modernization of rural France 1870-1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Werner, M. & Zimmermann, B. (2002). Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. *Geschichte und Gesellschaft*, 28, (4), 607-636.
- Wigger, B. (1997). *Die Schweizerische Konservative Volkspartei 1903-1918: Politik zwischen Kulturkampf und Klassenkampf*. Freiburg: Universitätsverlag.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond. *Global Networks*, 2, (4), 301-334.
- Y. (1916). A propos d'éducation civique et nationale. *L'Éducateur*, 52, (26), 401-405.

Schlagworte: Kulturtransfer, Bildungsföderalismus, Politische Bildung, Sprachenpolitik, 1. Weltkrieg

Le programme pour l'éducation nationale (1914-1924) ou: comment un transfert culturel forcé échoue

Résumé

Cet article analyse le programme d'éducation nationale comme cas (échoué) de *transfert culturel forcé* et interne à l'État. Ce programme, conçu par l'élite libérale-radical pendant la Première guerre mondiale, devait empêcher la désintégration de la Suisse en réformant l'enseignement de l'histoire et des langues suisses tant que l'éducation civique. Mais le programme a échoué à cause de l'opposition ferme des milieux catholique-conservateurs, sociaux-démocrates et fédéralistes. Cet article conçoit ce cas comme *transfert culturel forcé* et esquisse comment ce concept ouvre des perspectives nouvelles pour la recherche sur les transferts culturels, qui jusqu'à présent focalisaient les processus d'adaptation et d'appropriation transnationaux et volontaires, gouvernés par les bénéficiaires de ces échanges. Notre approche permet de considérer aussi l'influence des facteurs institutionnels et les processus intentionnels et qui ont échoué.

Mots-clés: Transferts culturels, fédéralisme scolaire, éducation civique, politique des langues, Première guerre mondiale

Il programma di educazione nazionale (1914-1924), o: come fallisce un transfert culturale forzato

Riassunto

Il presente articolo analizza il cosiddetto programma di educazione nazionale in quanto caso (non riuscito) di *transfert forzato* interno allo Stato. Questo programma, sviluppato dall'élite liberale durante la Prima Guerra Mondiale, era volto a combattere le divisioni interne alla Svizzera attraverso una riforma complessiva dell'insegnamento della storia svizzera, dell'educazione civica e delle lingue nazionali. Il programma, però, fallì a causa dell'opposizione cattolico-conservatrice, socialdemocratica e federalistica. La presente analisi concepisce questo caso come *transfert culturale forzato* e dimostra come questo concetto apra nuove prospettive alla ricerca riguardante i transfert culturali, in quanto permette di prendere in considerazione, oltre ai tradizionali processi volontari transnazionali di acquisizione e adattamento, anche influenze istituzionali e processi di transfert intenzionali e non riusciti.

Parole chiave: Transfert culturali, federalismo scolastico, educazione civica, politica linguistica, Prima Guerra Mondiale

The Programme for National Education (1914-1924), or: how a Forced Cultural Transfer Fails

Summary

This article analyses the so-called programme of national education as a (failed) case of a domestic, forced cultural transfer. This programme, developed by the liberal elite during World War One, aimed at preventing Switzerland's disintegration through a stronger focus on Swiss history, political education, and the teaching of Swiss languages in curricula. However, the programme failed because of the opposition exerted by the Catholic-Conservative Party and the Social-Democratic Party as well as by the cantons' representatives. We frame this case as a forced cultural transfer and outline how this concept can add new perspectives to the research on cultural transfers, which up to now focused on voluntary, transnational processes of adaptation and appropriation, steered by the beneficiaries of such exchanges. Our take permits to consider institutional factors as well as deliberate and failed exchange processes.

Keywords: Cultural transfers, education federalism, civic education, language politics, World War One

