

Stefan Lingg

Schule in akteurzentrierter Perspektive.
Inspektoren, Lehrer, Eltern und Gemeinde-
eliten und ihr Einfluss auf die Primarschulen
des Kantons Luzern zwischen 1830 und 1850.

Lizentiatsarbeit in Neuerer Geschichte
bei Prof. Dr. Heinrich-Richard Schmidt, Bern im April 2010

1. EINLEITUNG	1
1.1 FORSCHUNGSSTAND	2
1.2 LOKALISMUSTHEORIEN UND METHODISCHE KONSEQUENZEN	8
1.3 LEHRER UND PROFESSIONALISIERUNGSDEBATTE	14
1.4 METHODE.....	16
1.5 FRAGESTELLUNG UND QUELLEN	19
2. DER STAAT ALS AKTEUR: DIE ERZIEHUNGSGESETZGEBUNG DES KANTONS LUZERN IN DEN 1830ER JAHREN	23
2.1 DAS ERZIEHUNGSGESETZ IM KANTON LUZERN VON 1830.....	23
2.1.1 <i>Vorberatungen und Entwürfe</i>	23
2.1.2 <i>Bestimmungen des kantonalen Erziehungsgesetzes von 1830</i>	27
2.2 DIE GESETZESREVISION IN DEN 1830ER JAHREN: TEIL- ODER TOTALREVISION?	32
2.2.1 <i>Der Wunsch der Luzerner Regierung nach einer Teilrevision</i>	32
2.2.2 <i>Der Grosse Rat verlangt eine Totalrevision</i>	35
2.2.3 <i>Der Entwurf als liberale Gesetzgebung mit konservativen Elementen</i> ..	37
2.2.4 <i>Kirche und Staat sorgen für die Erziehung: Das Erziehungsgesetz von 1841</i>	43
3. VORSTELLUNGEN UND ZIELE AN DIE VOLKSSCHULE: LEHRER, INSPEKTOREN, GEISTLICHKEIT UND OBRIGKEIT	46
3.1 STREITPUNKTE DER REVISIONSDEBATTE	48
3.1.1 <i>Schulaufsicht und Erziehungsbehörden</i>	48
3.1.2 <i>Ausbildung, Entlöhnung und Anforderungen der Lehrer</i>	53
3.1.3 <i>Lehrfächer, Schulbesuch und Primarschuldauer der Landschulen</i>	59
3.2 DIE AKTEURE UND IHRE BILDUNGSVORSTELLUNGEN.....	62
3.2.1 <i>„Denn nur, wo reine Sittlichkeit blüht, gedeiht auch die äussere Legalität und das allgemeine Bürgerwohl“: Die Funktion der Schule bei der Geistlichkeit</i>	62
3.2.2 <i>Universalbildung im Dienste der Öffentlichkeit: Liberale Bildungsvorstellungen von Lehrern, Inspektoren und der Revisionskommission</i>	67
3.2.3 <i>Fazit: Lehrer und Inspektoren als liberale Vordenker der Primarschulgestaltung</i>	69
4. ORGANISATION UND VERFAHREN DER SCHULAUF SICHT	71
4.1 OBERSCHULINSPEKTOREN, SCHULKOMMISSIONEN UND SCHULPFLEGEN: EIN STREIFZUG DURCH DIE ORGANISATION DES AUFSICHTSWESEN ZWISCHEN 1830 UND 1850.....	72
4.2 „ALLERERST GING ICH ZU HERRN PFARRER RÖTHLIN, BEFRAGTE MICH UM DAS BENEHMEN DER SCHULE, DES LEHRERS, DER VORSTEHER UND ELTERN“: VERFAHREN DER VISITATION UND DIE ROLLE VON DRITTPERSONEN	83
5. DIE LANDSCHULEN IM SPIEGEL DER INSPEKTORENBERICHTE....	90
5.1 SCHULLOKAL, SCHULINVENTAR, LEHRMITTEL UND STUNDENPLÄNE.....	90
5.2 SCHULABSENZEN	95
5.3 „BILDUNGSRAUM LUZERN“ ODER „BILDUNGSRÄUME IN LUZERN“? DIE ENTWICKLUNG DER PRIMARSCHULEN ZWISCHEN 1830 UND 1850.....	97
6. DIE PRIMARSCHULE ALS HANDLUNGSFELD VON INSPEKTOREN, LEHRERN UND GEMEINDEN	99
6.1 DIE INSPEKTOREN	100
6.1.1 <i>Amtsführung und Berufsethos der Inspektoren</i>	101
6.1.2 <i>Hilflos und ohnmächtig? Strategien und Handlungsmuster der Inspektoren am Beispiel der Schulabsenzen</i>	106
6.1.3 <i>Toleranz der Inspektoren gegenüber Normabweichungen an Primarschulen</i>	111
6.1.4 <i>Hohe Präsenzzahlen als Bewertungsmaßstab guter Schulen 1830</i>	114
6.1.5 <i>Geistliche als katholisch-liberale Oberschulinspektoren?</i>	118
6.1.6 <i>Im Dienst der Statistik: Datenerhebung ohne Schulbewertung 1839</i> ...	121

6.1.7 Schülerleistungen als Determinanten der Schulqualität 1848	123
6.2 LEHRER	130
6.2.1 Lehrerfähigkeiten, Mobilität und Berufserfahrung	130
6.2.2 „Zum Theil Landarbeit, dann aber Lektüre ins Schulfach einschlagender Schriften“: Löhne und Nebenbeschäftigungen der Schullehrer.....	137
6.2.3 „Nebenbeschäftigung ist ein grosses Hinderniss auf die allseitige Bildung des Lehrers und seiner Schule“: Berufsethos der Lehrer	143
6.2.4 Der Primarschullehrer als Heilsbringer: Anforderungen und Selbstbilder des Lehrerstandes.....	145
6.2.5 Der Zeit voraus: Outputfunktion als Bewertungsmaßstab von Lehrern mit Aufsichtsfunktion	149
6.2.6 Oberschulinspektoren, Pfarrer und schlechte Lehrer in der Kritik: Bildungsvorstellungen der Musterlehrer.....	151
6.3 ELTERN UND GEMEINDEELITEN	155
6.3.1 Aus Bildungsfeindlichkeit wird Bildungsfreundlichkeit: Eltern und ihre Einstellungen zur Schule	155
6.3.2 Schulkritische Gemeinderäte.....	157
6.3.3 „Mit der Pflichterfüllung der Pfarrer dürfen wir im Ganzen sehr wohl zufrieden seyn“: Die Ortspfarrrer	160
7. SCHLUSS	162
8. BIBLIOGRAPHIE.....	178
8.1 QUELLEN.....	178
8.1.1 Ungedruckte Quellen.....	178
8.1.2 Gedruckte Quellen.....	179
8.2 LITERATUR.....	180
8.3 ABKÜRZUNGEN	193
9. ANHANG.....	194

1. Einleitung

Fragen, die sich mit der Gestaltung der Schule im Allgemeinen und der Primarschulen im Besonderen befassen, sind zu jeder Zeit allgegenwärtig. Dies belegt die intensive Diskussion der Öffentlichkeit um das so genannte *HarmoS-Konkordat*, welches die Dauer der Bildungsstufen und die Vorgaben bezüglich der Schulpflicht schweizweit vereinheitlichen will.¹ Die Debatte zeigte erstens die unterschiedlichen Auffassungen darüber, was Schule ist und wie sie beschaffen sein soll. Zweitens aber auch eine Vielzahl an Akteuren, die sich mit dieser Frage beschäftigen: Es sind dies staatliche Stellen, die Reformen in die Wege leiten, Lehrer, die sich als Betroffene äussern und zuletzt auch die Eltern der Schulkinder, die sich aktiv für oder gegen die Umsetzung des Konkordats einsetzten. Diskussionen wie beispielsweise die Thematik der Verantwortlichkeit gegenüber der Kindererziehung und -Bildung werden hart geführt. Aber auch Reformen um das Volksschulwesen in den einzelnen Kantonen sind Kontroversen, welche die Öffentlichkeit aufwühlen und beschäftigen.² Die Gegner rekrutieren sich durch ein Konglomerat von verschiedenen Akteuren. Mehrheitlich sind es aber Eltern und einer Partei nahe stehende Personen, welche gegen die Harmonisierung Stellung beziehen.³ Bereits 1830 wurde über bildungspolitische Themen gestritten und debattiert und es zeigte sich eine rege Beteiligung verschiedener Akteursgruppen, die unterschiedliche Meinungen vertraten. Fragen nach dem Wesen der Schule und ihre Bedeutung für die Gesellschaft wurden bereits damals mit vergleichbarem Einsatz geführt wie heute. Das Denken darüber, was die Schule für die Gesellschaft bedeutet, war und ist Gegenstand einer öffentlichen Diskussion. Aber auch der Umgang mit Problemen der Vollziehung gesetzlicher Normen trat zu Tage, wie das Beispiel Schulabsenzen zeigt. Die Schulbehörden in Zürich drohen heute „Schulschwänzern“ mit saftigen Bussen, wenn die Eltern ihre Kinder nicht in die Schule schicken. Die Bussen werden aber vielfach nicht eingefordert, was eine gewisse Milde in Bezug auf den Strafvollzug erkennen lässt, was die Politik der Bestrafung allerdings ins Symbolhafte absteigen lässt.⁴ Das Beispiel der Schulabsenz zeigt, wie sich verschiedene Akteure im *Handlungsfeld Schule* verhalten und welche Interessen sie verfolgen.

Dabei würde sich ein Blick in die Geschichte auch im Bereich des Umgangs mit „Schulschwänzern“ zeigen, dass ähnliche Probleme

¹ Gemäss dem Stand im März 2010 haben elf Kantone das Konkordat angenommen. Das HarmoS-Konkordat ist am 1.8.2009 in Kraft getreten.

² NZZ, Schulpräsidien geraten ins Visier. In der Stadt Zürich stehen die Aufsichtsgremien der Volksschule im Visier der Reformer. Gefordert wird eine Schwächung der Schulpräsidien (Aufsichtsgremien) zu Gunsten der Schulleitungen.

³ NZZ, „Königin Isabelle“ wird in ihrem Stammland herausgefordert. Gemeint ist die Freiburger Staatsrätin Isabelle Chassot, die im Kanton Freiburg vehement für die Durchsetzung der HarmoS-Initiative warb.

⁴ NZZ, Die Erzieher erziehen.

bereits damals bestanden und die damit beauftragten Schulinspektoren nur unter bestimmten Handlungsmaximen erfolgreich gewesen sind.⁵

Die Obrigkeit als reformorientierter Akteur war auf die Mithilfe Anderer angewiesen, um ihre Interessen und Normen durchzusetzen. Wie die verschiedenen Akteure, worunter die Obrigkeit, die Inspektoren als *Agenten des obrigkeitlichen Handelns*, die Lehrer als von der Schulgesetzgebung betroffene, die Gemeindeeliten in Gestalt von Pfarrern und Gemeinderäten und die Eltern der Schulkinder auf diese Reformansätze reagierten und im Bereich der Primarschule Einfluss nahmen, ist Gegenstand dieser Arbeit.

1.1 Forschungsstand

„Eine schweizerische Schulgeschichte, die sich mit den Standards in Nachbarländern – etwa Deutschland und Frankreich – messen könnte, existiert nicht und kann auch nicht in kurzer Zeit etabliert werden.“⁶ Diese von Criblez und Jenzer gemachte Feststellung zeigt einerseits denn Rückstand der schweizerischen Schulgeschichtsschreibung, und andererseits die Richtung, welche die Schulgeschichte einschlagen sollte. Dabei wurde in der Schweiz einiges verbessert, doch die Publikationen konzentrieren sich auf Punktuell.⁷

Als Folge davon bemängeln die Autoren Criblez und Jenzer das Fehlen einer gesamtschweizerischen Darstellung der Entwicklung des Bildungswesens. In der Tat: Sucht man nach institutionell oder kantonal übergreifenden Darstellungen, so werden dem Suchenden die Grenzen der schweizerischen Schulgeschichtsschreibung deutlich. Für den Bereich der Primarschulen sieht die Lage noch düsterer aus: Im Gegensatz zur Erforschung sekundärer oder tertiärer Bildungsanstalten erblickt Heinrich Richard Schmidt in den Primarschulen eine „unbekannte Welt“,⁸ die es noch zu erschliessen gilt. Im interstaatlichen Vergleich sticht auch das Fehlen von quantitativen Untersuchungen hervor, die in Frankreich, England oder auch in den USA seit geraumer Zeit vorliegen.⁹

Dabei war die Situation nicht immer so: Criblez und Jenzer sehen zwischen 1880 und 1920 eine „Blütezeit“ schulhistorischer Arbeiten, die durch Otto Hunziker begründet wurde.¹⁰ Es folgten weitere schulhistorische Werke zu Beginn des 20. Jahrhunderts.¹¹ Begünstigt wurden diese Arbeiten durch den Zusammenschluss der Schulhistoriker in der *Gruppe Schweiz der Gesellschaft für deutsche Erziehungs-*

⁵ Schon in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts versuchte die staatliche Obrigkeit, Eltern von „Schulschwänzern“ mit Geldbussen, teilweise sogar mit Einsperrung zu bestrafen und so eine höhere Schulpräsenz zu erreichen.

⁶ Criblez, Jenzer, Schulgeschichte: 230.

⁷ Criblez, Jenzer: Schulgeschichte: 211.

⁸ Schmidt, Teutsche Schulen: 450.

⁹ Messerli, Lesen: 17.

¹⁰ Geradezu monumental das vierbändige Werk „Geschichte der schweizerischen Volksschule“ von Otto Hunziker. Criblez, Jenzer, Schulgeschichte: 217.

¹¹ Stellvertretend seien genannt: Mösch, Volksschule; Fluri, Beschreibung.

und Schulgeschichte, die zeitweise von Hunziker präsiert wurde.¹² Umso erstaunlicher mutet der Fall der Schulgeschichte seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts an. Die Gründe dürften in der Hinwendung der Geschichtsschreibung an *Grosse Männer und Ereignisse* historischen Formats liegen und später dann in der historischen Sozialgeschichte, welche Kategorien wie Modernisierung oder Disziplinierung erforschte. Beide Formen der Geschichtsschreibung gaben sich kaum der Thematik des Primarschulwesens hin, was sich erst in jüngerer Zeit mit der Konzentration auf regionale Aspekte in der Geschichte änderte.¹³ Die Orientierung an der Reformpädagogik, die eine Abwendung der wissenschaftlichen Ausrichtung der Schule und eine Neugestaltung der Pädagogik vom Kinde aus forderte, war ein weiterer Grund für das Abflauen schulhistorischer Arbeiten. Die Psyche des Kindes und der Lehrkraft standen nun im Vordergrund. Die Schule als Institution mit einer gesellschaftlichen Funktion war unter dieser Perspektive nicht mehr interessant. Man wandte sich nun zur psychischen Verfassung des Kindes und seinem Verhältnis zur Lehrperson.¹⁴

Ein weiterer Grund für das Verschwinden des schulhistorisch-wissenschaftlichen Diskurses liegt im Stillstand der wissenschaftlichen Disziplin der Erziehungswissenschaft, die im letzten Jahrhundert nur wenig ausgebaut wurde.¹⁵ Die Folge dieses geringen Ausbaustandards der akademischen Disziplin war das Fehlen von spezialisierten schulhistorischen Arbeiten. Doch der Abstieg der Schulgeschichte war auch mit politischen Veränderungen verbunden, denn in der „Blütezeit“¹⁶ schulhistorischer Forschung zwischen 1880 und 1920 wurden die grossen schulhistorischen Werke von Vertretern des Liberalismus geschrieben. Das Ziel lag einerseits darin, den Mangel der vormodernen Schule mehr oder weniger anklagend darzustellen und gleichzeitig die Errungenschaften im Bildungswesen durch den Liberalismus in den 1830er Jahren in positivem Licht erstrahlen zu lassen. Durch die Einführung des Proporzwahlrechts 1919 verlor der Liberalismus seine politische Vormachtstellung. Nicht ganz zufällig, meinen Criblez und Jenzer, habe im Anschluss an den politischen Einflussverlust auch der Abstieg der Schulgeschichte begonnen.¹⁷

Die liberale Sicht in der Schulgeschichtsschreibung blieb allerdings noch sehr präsent, was sich in der Parteinahme für die Erfolge des liberalen Zeitalters und die Misserfolge vor 1830 im Bildungswesen zeigte. Neben dieser tendenziösen Begünstigung liberaler Bildungserfolge überzeugten diese Arbeiten aber durch ein profundes

¹² Criblez, Jenzer, Schulgeschichte: 218.

¹³ Schmidt: Teutsche Schulen: 450.

¹⁴ Die Hinwendung zur Psychologie war unter diesen Umständen eine logische Konsequenz, deren Nutzen aber erst noch abgeklärt werden musste. Criblez, Jenzer, Schulgeschichte: 222.

¹⁵ Ausnahmen bildeten die entstandenen Arbeiten unter Jürgen Oelkers, die schulgeschichtliche Themen bearbeiteten: Metz, Herbartianismus; Grunder, Landeserziehungsheim; Grunder, Seminarreform; Criblez, Bildung und Erziehung; Criblez, Jenzer, Schulgeschichte: 223.

¹⁶ Criblez, Jenzer, Schulgeschichte: 217.

¹⁷ Eine Zwischenblüte erreichte die Schulgeschichtsschreibung in den 30er und 40er Jahren des letzten Jahrhunderts in der Folge einer Rückbesinnung auf die Tradition der schulhistorischen Forschung im 19. Jahrhundert. Criblez, Jenzer, Schulgeschichte: 224.

Studium der Quellen. Sie dienten somit als Grundlage für weitergehende Arbeiten.¹⁸

Inhaltlich lassen sich in der schweizerischen Schulgeschichtsschreibung vier Typen unterscheiden.¹⁹

- Die schulgeschichtliche Jubiläumsliteratur: Schuljubiläen boten vermehrt Anlass zum Schreiben der eigenen Schulgeschichte. Das Bestreben lag einerseits im Erbringen des Fortschrittsnachweises und in der Vermittlung von Identifikation und Verbundenheit, andererseits waren diese Jubiläumsschriften auch gedacht als Besinnung und Standortbestimmung und dienten nicht zuletzt auch zur Unterhaltung.

- Die Schulgeschichte in der Lehrerbildung: Schulgeschichte war über längere Zeit ein Fach in der Lehrerbildung. Viele Lehrer waren Schulhistoriker von Format.²⁰ Seit der empirischen Wende der Pädagogik hat die Schulgeschichte in der Lehrerausbildung aber erheblich an Wert verloren. Criblez und Jenzer vermuten denn auch, dass mit der Vermittlung der Schulgeschichte an den Seminarien den Lehrern eine „weltanschauliche Orientierung“²¹ gegeben werden sollte, die auch eine Anbindung einer Philosophie des Lehrberufs zum Ziel hatte.

- Schulgeschichtliche Exkurse in der pädagogischen Literatur: pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Arbeiten sind durch historische Exkurse ergänzt, um sich auf eine Autorität stützen zu können, Mängel hervorzuheben oder auch um Neuerungen zu relativieren.

- Die Schulgeschichte mit wissenschaftlichem Anspruch: Im Gegensatz zur Jubiläumsliteratur mit höherem Anspruch und der Wissenschaftlichkeit verpflichtet, versucht die Schulgeschichte „abgesicherte, nachvollziehbare und überprüfbare Analysen“ zu machen. Dabei stellte der Bereich der Ideengeschichte traditionell ein breites Feld in der schulhistorischen Forschung dar. Erweitert wurde diese Ideengeschichte durch die Orientierung an präskriptiven Texten (Gesetze, Reglemente, Lehrpläne), welche die Ideen auf rechtliche Grundlagen zu stellen versuchten.²² Eine dritte Form befasst sich mit den kollektiven Mentalitäten gewisser der Schule nahestehenden Kreise.²³ Abgeschlossen wird das thematische Feld durch die Schulhistoriker, die sich mit der Geschichte der (Arte-)Fakten beschäftigen und jenen, die sich mit dem Wirken und dem Einfluss auf die Schule von grossen Persönlichkeiten auseinandersetzen.

Die neuere Schulhistorie versuchte den Wandel der Schule in den Blick zu nehmen und bediente sich dabei auch neueren methodischen Elementen. Vergleiche zwischen verschiedenen Kantonen waren nun möglich.²⁴ Auch thematisch erfuhr die Forschung mit der Hinwendung an die Prozesse der Alphabetisierung oder des Erlernens der elementaren Kulturtechniken wie das Lesen oder Schreiben eine Erweiterung, die sich auch durch die Bearbeitung anderer Quellen be-

¹⁸ Für Böning waren die Schulen des Ancien Régime wenn vorhanden, kaum entwickelt. Böning, Traum.

¹⁹ Criblez, Jenzer, Schulgeschichte: 211–217.

²⁰ Schneider, Landschule, Klinke, Volksschulwesen.

²¹ Criblez, Jenzer, Schulgeschichte: 214.

²² Über die waadtländische Schulreform: Bober, réforme.

²³ Zum Beispiel Heller, L'enfant.

²⁴ Wyss, Katechismus; Badertscher, Grunder, Erziehung; Messerli, Lesen; Eigemann, Brachland.

merkbar machte.²⁵ Generell musste das Bild der *schlechten* vormoder-
nen Schule, das sich aus dem Blickwinkel einer liberalen Perspektive
konstituierte, revidiert werden. Die Anstrengungen vor der Regenera-
tion im schulischen Bereich hatten durchaus positive Auswirkungen,
die sich beispielsweise in einer höheren Alphabetisierungsquote nieders-
chlug, als ursprünglich angenommen worden war.²⁶

Aber noch immer sind gewisse Bereiche der Schulforschung
bedingterweise unerforscht.²⁷

Zudem zeigt sich ein Nachholbedarf, wenn man nach den tat-
sächlichen Schulwirklichkeiten in den einzelnen Gemeinden und nach
den Unterstützern und Gegner der Schule fragt. Welche Argumente
vertraten einzelne Gruppen, um die Schule lokal zu fördern? Solche
Arbeiten, die nun vermehrt auch als Lizentiatsarbeiten entstehen, fra-
gen nach den Interessen und den Wertzuschreibungen der Menschen,
die sie an die Schule stellten. Auf diese Weise wären einige interes-
sante Fragen nach den Wirkungen solcher Akteure in der Entwicklung der
Landschulen zu beantworten und würde den Blick in die Tiefe der
unterschiedlichen Handlungsinteressen verstärken.²⁸ Dabei muss aller-
dings darauf geachtet werden, dass sich solch mentalitätsgeschichtlich
angelegte Untersuchungen auf die Schule beziehen und nicht allge-
mein auf die Sozialgeschichte.²⁹

Um das eingangs erwähnte Zitat von Criblez und Jenzer zu wie-
derholen: „Eine schweizerische Schulgeschichte, die sich mit den
Standards in Nachbarländern – etwa Deutschland und Frankreich –
messen könnte, existiert nicht und kann auch nicht in kurzer Zeit eta-
bliert werden.“³⁰ Jedoch können gemäss den beiden Autoren einige
Perspektiven und Handlungsanleitungen eingeleitet werden. Dazu
müsste aber erstens eine Schulgeschichtsschreibung entstehen, die
über die verschiedenen Institutionen und Kantone hinausginge.³¹
Zweitens sollte eine Strukturgeschichte des schweizerischen Bildungs-
systems erarbeitet werden, die über die historische Wandlung von
Strukturmerkmalen informiert.

Die Veränderung in der Lehrerbildung mit der Neuorganisation
an den Pädagogischen Hochschulen könnte ein Ansporn sein, die
Schulgeschichte „um des Verständnisses des heutigen Schulsystems

²⁵ Von Wartburg-Ambühl, Alphabetisierung, die Visitationsakten der Zürcher Land-
schaft untersucht, regional- lokale Quellenbestände bei Schmidt, Teutsche Schulen.
Auch die Forschung über die Schulen während der Zeit der Helvetik erfuhr einen
Anstoss: Bütikofer, Staat. Osterwalder, Schule denken, Criblez, Öffentlichkeit,
Böning, Traum.

²⁶ Messerli, Normen. Bereits gegen Ende des 18. Jahrhundert waren Analphabeten
in der Minderheit. Von Wartburg-Ambühl, Alphabetisierung.

²⁷ Dazu zählen die Professionalisierung der Lehrer, aber auch die Fabrik- oder Indu-
strieschulen. Montandon, Determinanten: Zur Professionalisierungsdebatte vgl. Ka-
pitel 1.3.

²⁸ Hier wären unter anderem die Arbeiten von Egli, Schulreform; Cam; Volksschu-
le; Dätwyler, Schülerwahrnehmung; Hofmann, Schule; Montandon, Determinanten;
Gränicher, Bildungsideale zu nennen.

²⁹ Zymek, Konjunkturen: 1–14.

³⁰ Siehe Anmerkung 6.

³¹ Es existieren mehrere Jubiläumsschriften zur Geschichte einzelner Gymnasien,
aber keine schweizerische Geschichte der Gymnasialschulen, von den Landschulen
ganz zu schweigen. Criblez, Jenzer, Schulgeschichte: 231.

willen³² wieder vermehrt zu fördern und jene Beachtung zu schenken, die ihr früher bereits einmal entgegenkam. Ein erster Schritt dazu sind auch schulhistorische Projekte, die im Rahmen des Schweizerischen Nationalfonds SNF lanciert worden sind.³³

Festzuhalten gilt es aber ebenso, dass sich die oben beschriebenen Lücken nicht nur auf die Schweiz übertragen lassen. Auch in Deutschland wurden Defizite der Schulhistorie ausgemacht.³⁴ Getreu der Maxime *Grosse Männer machen grosse Geschichte* wurde dem schulhistorischen Aspekt insofern wenig Beachtung entgegengebracht, als nur die Entscheidungsprozesse über das Schulwesen interessierten.³⁵ Es ging in erster Linie also nicht um die Schulen selbst, sondern es herrschte eine „fast ausschliesslich ideen- und personengeschichtlich ausgerichtete historische Pädagogik vor.“³⁶ Eine Neuorientierung fand erst gegen Ende der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts mit dem Aufkommen sozialgeschichtlicher Untersuchungen statt. Daneben führten allgemeine politische und gesellschaftliche Veränderungen zur Beschäftigung mit der Frage, wie demokratische Gesellschaften Bildung definieren und organisieren sollten. Dies beeinflusste in hohem Masse auch die historische Forschung über die Schule.³⁷ Methodisch betrachtet würde man sich der Bildungsgeschichte aber noch zu sehr „von oben“ nähern, die Bildungspolitik in den Vordergrund rücken und gesetzliche Rahmenbedingungen und ihre Wirksamkeit untersuchen, „in der Meinung, damit bereits Bildungswirklichkeit zu beschreiben.“³⁸ Dies bedeutet, dass das Strukturwachstum, später dann der Strukturwandel nicht zuerst als Ergebnis von obrigkeitlichen Regelungen zu verstehen ist, sondern aufgrund eines „dialektischen Zusammenwirkens von lokalem und regionalem Bedarf einerseits und herrschaftlicher Einwirkung andererseits.“³⁹ Der Sammelband von Ulrich und Kurt Andermann kommt gemäss Neugebauer diesem Wunsch entgegen.⁴⁰ An einigen Arbeiten des Bandes wurde deutlich, dass die Erforschung der Entwicklung von Schulstrukturen zukünftig weniger an Landesgrenzen ausgerichtet werden sollten und die Räume mehr als kulturelle Einheiten aufzufassen sind.⁴¹ Im Bereich der städti-

³² Criblez, Jenzer, Schulgeschichte: 231.

³³ Zu erwähnen sind hier erstens das Stapfer-Projekt, das sich bis ins Jahr 2015 erstreckt und zweitens ein weiteres Projekt, das sich mit den Tätigkeiten von Schulkommissionen beschäftigt.

³⁴ So beispielhaft Zymek, Konjunkturen; Neugebauer, Niedere Schulen.

³⁵ Zymek, Konjunkturen.

³⁶ Sauer, Bildungsgeschichte: 505.

³⁷ Sauer, Bildungsgeschichte: 505; Zymek, Konjunkturen; Berg, Okkupation.

³⁸ Sauer, Bildungsgeschichte: 505.

³⁹ Neugebauer, Bildungsgeschichte: 644. Diese Feststellung überzeugt vor allem für die Frühe Neuzeit. Diese für die Reformationszeit geltende und allgemein akzeptierte Feststellung bedarf aber einer genaueren und ergänzenden Darstellung durch umfangreicheres Quellenmaterial und eine stärker regionale Ausrichtung. Neuere Forschungen heben auch die Bedeutung lokaler Kräfte für die Entwicklung der Schulen im 18. Jahrhundert hervor.

⁴⁰ Andermann, Andermann (Hrsg.), Regionale Aspekte.

⁴¹ „Auch für die Schulgeschichte gilt, dass die Betrachtung von der Warte des Gesamtstaates aus zu einer allzu ‚modernen‘, da gleichsam aus der Perspektive der Zentralverwaltung urteilenden Position verleitet und retardierende Kräfte, lokale Gewalten in ihrer Bedeutung ganz zu unrecht unterschätzt oder ignoriert werden.“ Neugebauer, Bildung: 27.

schen Schulentwicklung ist vor allem der Band von Kirchgässner und Brecht hervorzuheben.⁴² Diese Sammelbände dienen dazu, den staatszentrierten Blick auf das Schulwesen zu relativieren und die Rolle der Gemeinden und lokalen Kräfte in der Frühen Neuzeit zu verdeutlichen. Stellvertretend kann die Studie von Hauer über die lokale Schulentwicklung in Tübingen genannt werden, die vom Mittelalter bis zum Jahr 1806 Elementar- und Lateinschulen einschliesst und die lokalen Bedingungen für die Entwicklung neuer Erziehungsprogramme untersucht.⁴³ Auch dann, wenn der Faktor Staat sich langsam zu etablieren vermochte, stellte Hauer eine stark lokal gesteuerte Bildungsnachfrage fest, die auch die Strukturen prägte.⁴⁴ Den Transformationsprozess von der traditionellen vormodernen Schule zur öffentlich-staatlichen Schulinstitution hat Busch-Geertsema⁴⁵ am Beispiel Bremens erarbeitet, in dem die Autorin den Bruch zwischen Schulorganisation in traditionaler „Nachbarschaft“⁴⁶ und dem Staat als administrativ-tätigen Akteur im 19. Jahrhundert darstellte.

Erhellende Regionalstudien, die aufgrund der Betrachtung von Visitationsquellen zustande kamen und den Faktor Staat nicht als Alleinverantwortlicher für schulischen Wandel darstellten, entstanden auch für Nordwestdeutschland.⁴⁷

Eine Reihe von Studien befasste sich mit den pädagogischen Bildungsprogrammen und ihrer Wirkung.⁴⁸ Dass sich die Bildungsgeschichte auch mit der Beschreibung der Schulgeschichte nicht erschöpft, zeigen Arbeiten, die dem Aspekt der Jugend Aufmerksamkeit schenkten.⁴⁹

Trotz der steigenden Anzahl bildungshistorischer Arbeiten stellt Neugebauer noch immer ein Manko im Bereich der Transformationsprozesse der Schulen und ihren Strukturen im Übergang zum 19. Jahrhundert fest.⁵⁰ Diese Lücke ist erst durch die Arbeiten von Jeismann⁵¹ aufgebrochen worden, die aber primär höhere Bildungsanstalten wie die Gymnasien in den Blick nahmen. Auch zu nennen wären verschiedene Beiträge eines Sammelbands zur Thematik „Bildung, Staat und Gesellschaft“⁵², ebenfalls herausgegeben durch Jeismann. Das Bemühen zur Verdeutlichung von Bildungswirklichkeiten in Europa kennzeichnet diesen Band. Beispielhaft sind die Arbeiten von Neugebauer⁵³ zur Schulwirklichkeit in Preussen, in denen der Autor den Faktor Staat für das 18. und beginnende 19. Jahrhundert auf einen nur noch gering feststellbaren Einfluss zu Gunsten lokaler Kräfte zurechtstutzt. Die Übergangszeit zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert erfährt auch bei

⁴² Kirchgässner, Brecht (Hrsg.), Stadt und Bildung.

⁴³ Hauer, Schulentwicklung.

⁴⁴ Neugebauer, Bildungsgeschichte: 647.

⁴⁵ Busch-Geertsema, Schule wird Pflicht.

⁴⁶ Neugebauer, Bildungsgeschichte: 647.

⁴⁷ Hanschmidt (Hrsg.), Elementarschulverhältnisse.

⁴⁸ Vgl. Hager, Pädagogik; Schmitt, Tosch, Vernunft.

⁴⁹ Zu nennen ist der Sammelband von Horn et al, Jugend in der Vormoderne; Speitkamp, Jugend.

⁵⁰ Neugebauer, Bildungsgeschichte: 651.

⁵¹ Jeismann, Gymnasium.

⁵² Jeismann (Hrsg.), Bildung.

⁵³ Siehe Anmerkung 39.

Klewitz⁵⁴ Beachtung und wird anhand von Schullandschaften dargestellt. Für den hessischen Raum untersuchte Kesper-Biermann⁵⁵ das Verhältnis von Staat und Schule und unterstrich die nur langsame Durchsetzung des Schulbesuchs, wies für Hessen aber einen höheren staatlichen Einfluss auf das Schulwesen aus als in anderen Gebieten Deutschlands. Im Gegensatz dazu kommt Sauer in seiner Arbeit zum preussischen Schulwesen im 19. Jahrhundert⁵⁶ zum Schluss, dass staatliche Wirkkräfte erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollumfänglich zu wirken begannen und bis dahin die Kirche einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf das Schulwesen ausübte. Die Transformationsphase zum 19. Jahrhundert versuchte auch der Aufsatzband *Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert* zu fassen.⁵⁷ Zahlreiche Beiträge unterschiedlicher europäischer Regionen von Frankreich bis Deutschland beleuchten die Wirkkräfte auf die Schulen. Jenzer⁵⁸ unterstreicht in seiner Abhandlung über schweizerische Schulstrukturen den Wert der Lehrerbildung für den staatlichen Zugriff auf das Bildungswesen. Die Lehrerbildung stellte gemäss Jenzer den einzigen und wohl wirksamsten Weg staatlichen Einflusses in der schweizerischen Schullandschaft in der Mitte des 19. Jahrhunderts dar.

1.2 Lokalismustheorien und methodische Konsequenzen

Eine Betrachtung des niederen Bildungswesens in der Frühen Neuzeit, aber auch um 1800, setzt voraus, dass frühneuzeitliche Formen und Denkart anerkannt werden und von einer allzu modernen Interpretation der Schulen als „organisiert-institutionalisierte Formen“⁵⁹ abgesehen wird. Von den Schulen als institutionell ausgeformte Kategorien zu sprechen, die untereinander in Beziehung stehen, galt (mit Ausnahmen) erst für den Verlauf des 19. Jahrhunderts.⁶⁰ Für den Prozess der Wissensaneignung war die „alltägliche Umgangserziehung“⁶¹ mitentscheidend, das heisst, die schulische Funktion des Erwerbs der Elementartechniken wurde nicht in einem öffentlich zugänglichen Gebäude erfüllt sondern im familiären Hintergrund des Hauses. Die Stellung der Schule war demnach keine stabile, sondern abhängig von der sich lokal artikulierenden Nachfrage nach Bildung. Die Gren-

⁵⁴ Klewitz, Volksschule.

⁵⁵ Kesper-Biermann, Staat und Schule.

⁵⁶ Sauer, Schulehalten;

⁵⁷ Albrecht, Hinrichs (Hrsg.), Übergang.

⁵⁸ Jenzer, Schulstrukturen.

⁵⁹ Neugebauer, *Niedere Schulen*: 213.

⁶⁰ Die Unterscheidung zwischen privatem Unterricht und öffentlichen Unterricht führt ebenso in die Irre, da die Grenzen dieser Formen fließend waren. Neugebauer, *Niedere Schulen*: 213. Dabei wird die Durchsetzung staatlicher Wirksamkeit auch im 19. Jahrhundert für einige Regionen stark bezweifelt. Sauer, *Schulehalten*. Zudem darf der Einfluss einer als zu modern gedachten Verwaltung im 19. Jahrhundert nicht überschätzt werden. Neugebauer, *Kulturstaat*: 106.

⁶¹ Münch, *Lebensformen*: 103.

zen zu kaum organisierten Formen der Schulung waren dabei immer noch fliessend.⁶²

Die Schulkinder, wie auch die Lehrer, waren weit mehr als heute in stabilen „Familien- und Sozialbeziehungen“⁶³ eingegliedert. Dabei überwogen die Bedürfnisse einer landwirtschaftlich ausgerichteten Bevölkerung, was die Akzeptanz und Normalität von Kinderarbeit erklärt. Unterricht fand bis weit ins 19. Jahrhundert aufgrund der lokalen Begebenheiten im Winter statt. Im Winter konnte die Arbeitskraft der Kinder entbehrt werden, denn im Sommer standen in der Regel Landarbeiten an. Der Schulbesuch schwankte im Winter erheblich, da sich besonders in ärmeren Gegenden das Fehlen geeigneter Kleidung negativ auf die Präsenz in den Schulen auswirkte.⁶⁴

Die Lehrerbildung war, wenn überhaupt, geprägt durch einen informellen Charakter. Typischerweise trifft man *Schulmeistergenerationen*, die Vererbung des Lehreramtes vom Vater auf den Sohn, im 18. Jahrhunderts besonders häufig an. Die soziale Herkunft blieb noch lange Zeit auf das ländliche Milieu beschränkt. Die Lebensgrundlage für die Lehrer war in der Regel nicht der Schulmeisterdienst. Der Lehrer war gezwungen, sein eher bescheidenes Gehalt mit Nebenverdiensten aufzubessern.⁶⁵

Gerade in Studien zum Wirken absolutistischer Staaten konnte im Bereich der niederen Schulen gezeigt werden, dass der staatliche Einfluss auf die Schulentwicklung bisher überschätzt wurde. Es haben sich zwar um 1800 einige Modernisierungen ergeben. Der „Herrschaftsanspruch des Staates werde zwar angemeldet, aber nicht umgesetzt“⁶⁶ und so blieben traditionelle Strukturen für die Entwicklung im Schulbereich wirksam. Dieses Ergebnis, das aufgrund der Quellenanalyse über den absolutistisch-preussischen Staat zu Stande kam, relativierte Ergebnisse älterer Forschungen, die dem Staat bereits im 18. Jahrhundert eine grosse Wirkungsmächtigkeit in schulischen Belangen zugeschrieben hatten.⁶⁷

Das Zerschneiden der alten europäischen Ordnung und die daraus entstandene Neuordnung der Staatenwelt war die Grundlage für einen zielstrebigem Aufbau staatlicher Strukturen, vor allem im Bereich der Bildung, die heute mit *modernen* Staaten assoziiert werden. Der Erziehungsanspruch der Obrigkeit hatte mit der Realität vorerst aber wenig

⁶² Dabei war die Vermittlung von Schreib- und Rechenkompetenzen seltener als das Erlernen der Lesekompetenz. Neugebauer, *Niedere Schulen*: 214.

⁶³ Neugebauer, *Niedere Schulen*: 225.

⁶⁴ Ein Wandel in Richtung regelmässiger Schulbesuch kann gegen Mitte des 18. Jahrhunderts festgestellt werden, so in Hessen und Ostpreussen. Aber auch Untersuchungen zur Schweiz zeigen ähnliche Entwicklungen: Schmidt, *Teutsche Schulen*; Neugebauer, *Niedere Schulen*: 226.

⁶⁵ Die Verbindung der Schulmeisterstelle und kirchlichen Aufgaben war weit verbreitet. Auch war die Kombination von Lehrtätigkeit und Handwerk oft anzutreffen. Neugebauer, *Niedere Schulen*: 229. Zum Forschungsstand über die Lehrer und ihre Professionalisierung siehe Kapitel 1.3.

⁶⁶ Sauer, *Literaturbericht*: 515.

⁶⁷ Neugebauer stellt in seiner Vergleichsstudie über die Staatswirksamkeit im Bildungsbereich in Preussen und Österreich zwar eine grössere staatliche Aktivität in östlichen Provinzen fest, kennzeichnet dies aber als Ausnahme in Preussen. In Österreich dagegen war die „staatliche“ Aktivität ungemein höher. Neugebauer, *Staatswirksamkeit*.

zu tun. Das Fehlen von personellen wie finanziellen Ressourcen führte in der Folge zu einer Indienstnahme von Institutionen und Konzeptionen der alten kirchlichen Bildungseinrichtungen. Staatliche Strukturen wurden nicht einfach von heute auf morgen konstituiert, sondern wurden in „sehr langen und widersprüchlichen“⁶⁸ Prozessen überwunden und müssen daher als sich überlappende und zwiespältige Entwicklungsgänge betrachtet werden.⁶⁹

Erst allmählich konnte der Staat Strukturen durchsetzen, welche die vielen lokalen Gemeindeschulen in ein gemeinsames Bildungssystem eingliederten.⁷⁰ Der erste Schritt dazu war die Etablierung der Lehrerbildung und die Festsetzung von gültigen Normen für den Lehrerberuf.⁷¹ Für das Beispiel des preussischen Staates ist der staatliche Zugriff auf das Schulwesen erst während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts verstärkt worden und „Schulwandel [wurde] in Preussen bis in das frühe 19. Jahrhundert von lokalen Kräften getragen.“⁷²

Doch auch staatliches Wirken, wie dies Beispiele der katholischen Gebiete Deutschlands und Österreichs für das 18. Jahrhundert zeigen, konnte auf die Schulwirklichkeit Einfluss ausüben und wirkungsmächtig werden. Die Reformen in Österreich waren deshalb möglich, weil sich der staatliche Zugriff seit der Mitte des 18. Jahrhunderts auf die kleinräumige lokale Ebene ausgeweitet hatte.⁷³ Diese Bemühungen gipfelten, unter grosser Anteilnahme von Johann Ignaz Felbiger, in einer ersten umfassenden Schulordnung 1774, welche die Gemeindeautonomie stark einschränkte.⁷⁴ Das Gelingen einer solchen Schulreform hatte aber auch mit den finanziellen Mitteln zu tun, die zur Verfügung standen.⁷⁵ Der Erfolg dieser thesianisch-josephinischen Schulreform hatte hauptsächlich in den katholischen Gebieten Mitteleuropas ein enormes Echo, und „zeigen die Bereitschaft zu einer durchgreifenden Modernisierung der altgewachsenen Bildungsstrukturen.“⁷⁶

Es gilt festzuhalten, dass sich die Entstehung und Entwicklung der niederen Schulen nicht allein auf staatliches Handeln zurückführen lassen. Der Staat wirkte auf höchst unterschiedliche Weise. Das Beispiel der thesianischen Reformen zeigt, wie intensiv der staatliche Zugriff, gerade im Vergleich mit absolutistischen Flächenstaaten, sein konnte. Wandel konstituierte sich nicht nur *von oben*, sondern wurde teilweise *von unten* durch interessierte Schichten vorangetrieben, die entweder vom Bürgertum, von einer Gruppe aufgeklärter Pfarrer oder allgemein von Gemeinden durch ihre Bildungsnachfrage ausging.

⁶⁸ Zymek, Standardisierungsprozesse: 310.

⁶⁹ In Katholischen Gebieten führten diese „Instrumentalisierung“ von personellen kirchlichen Ressourcen mancherorts gar zu schulischem Abbau. Zymek, Standardisierungsprozesse: 310–312.

⁷⁰ Kuhlemann, Modernisierung; Herrmann, Sozialgeschichte des Bildungswesens.

⁷¹ Zymek, Standardisierungsprozesse: 314.

⁷² Neugebauer, Bildung: 64.

⁷³ Bildung von Kreiskommissaren und Kreishauptmännern, die ihren Distrikt bereisten und die Durchsetzung der landesherrlichen Massnahmen besorgt waren. Neugebauer, Niedere Schulen: 237.

⁷⁴ Zur Geschichte des Österreichischen Bildungswesens: Engelbrecht, Geschichte;

⁷⁵ Neugebauer, Niedere Schulen: 239.

⁷⁶ Neugebauer, Niedere Schulen: 241–243. Als Beispiele nennt Neugebauer das Erststift Mainz, das Fürstbistum Würzburg und Münster.

Strukturell gesehen spielte die Professionalisierung der Lehrerausbildung im Verlaufe des späten 18. Jahrhunderts eine wichtige und impulsgebende Rolle. Die Statik wurde langsam aufgebrochen, die „Stabilität der Traditionen“⁷⁷ durch dynamischen Wandel ergänzt.⁷⁸

Als Fazit kann gesagt werden, dass im ausgehenden 18. Jahrhundert staatliches Handeln auf der Ebene der niederen Schulen prinzipiell möglich war, auch in den voralpinen Regionen in Österreich. Da gelang ein staatlich getragener Strukturwandel verbunden mit einer nachgezogenen Modernisierung des Staates, erzwungen durch die Krise um 1740. In Preussen war die Staatsbildung selektiv und nur auf bestimmte Bereiche beschränkt.

Dass lokale Kräfte nicht bloss aus Gründen der ökonomischen Notwendigkeit oder strukturbedingt handelten und darum auf kleinräumiger Ebene der Schule Impulse gaben, zeigen neuere Studien, die besonders Mentalitäten und Einstellungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen in den Fokus der Untersuchungen nahmen.⁷⁹ Einzelne Personen oder Gruppen beeinflussten durch aktives Handeln die Schule und ihre Entwicklung. Dies geschah, wie das Beispiel von Kyburg zeigt, eben auch in solchen Gebieten, wo diese Aktivität strukturbedingt nicht erwartet, aber trotzdem festgestellt wurde.⁸⁰ Es war nicht ausgeschlossen, dass „strukturelle Benachteiligungen durch Engagement und Motivation, durch Charisma und planvolle Reformen“⁸¹ aufgefangen werden konnten, wenn der Einfluss auf die lokale Gesellschaft bestand. Solche Ergebnisse wären denn auch eine Chance, die Frage nach dem Einfluss der Konfession neu zu beurteilen.⁸²

Die Schulen, wie oben angedeutet, können sich also durch „konkrete, handelnde Menschen“⁸³ entwickeln und durch spannungs- und konfliktgeladene Auseinandersetzungen verschiedener Akteure wie dem Staat, der Kirche, der Lehrer oder auch den Eltern der Schulkinder *institutionalisieren*. Schule als Institution hat sich dementsprechend nicht (nur) explizit als Ergebnis staatlicher Handlungen durch Regelungen und Gesetze, sondern durch den konkurrenzierenden Umgang der Beteiligten mit der Schule gebildet. Die Schule ist als Ergebnis der lebensweltlichen Tatsachen der lokalen Bevölkerung zu betrachten und im Anschluss nach dem Stellenwert der Schule zu fragen, den sie in einer solchen Gesellschaft verlangen kann. Es geht in erster Linie um die Bedeutungszuschreibungen der verschiedenen Fraktionen an die Schulen. In dieser Perspektive dürften auch kulturgeschichtliche

⁷⁷ Neugebauer, *Niedere Schulen*: 248.

⁷⁸ Neugebauer, *Kulturstaat*; Bruning, *Schulwandel*;

⁷⁹ Vgl. Tröhler, Schwab (Hrsg.), *Schulumfrage*; Schmidt, *Elementarschulen*.

⁸⁰ Schwab weist nach, dass die Pfarrer in Kyburg sich seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts mit Engagement für die Verbesserung der Schulen eingesetzt haben und somit quasi gegen die Struktur des Orts handelten, der durch protoindustrielle Tätigkeiten gute Schülerleistungen eigentlich nicht erwarten liess. Schwab, *Schulumfrage*: 40; Schmidt, *Elementarschulen*: 47. Ähnliches gilt für die Reformer von St. Urban in den 1780er Jahren.

⁸¹ Schmidt, *Elementarschulen*: 48.

⁸² Dies geschieht exemplarisch durch die Arbeit von Eigenmann, Brachland. Eigenmann stellt fest, dass die Lebenswelt der Menschen einen ungleich höheren Einfluss auf die Bildung und die Nutzung von Bildungsmöglichkeiten hatte als der Faktor der Konfession.

⁸³ Dillmann, *Institution Schule*: 16.

Fragen im Bereich des Lehrberufs nicht fehlen. In einem solchen Verständnis der Schule als Ergebnis gesellschaftlicher Auseinandersetzungen können aber die als normativ gesetzten staatlichen Richtlinien nicht ausser Acht gelassen werden.⁸⁴

Eine solche Herangehensweise wurde auch im Sammelband von Wolfgang Schmale und Nan Dodde umschrieben.⁸⁵ Zur Gesellschaft zählt Schmale die politischen, dörflichen und städtischen Gemeinden sowie private Schulträger und Eltern. Monopolartige Stellungen eines Akteurs werden für die Frühe Neuzeit verneint, dürften aber auch für das 18. Jahrhundert und den Beginn des 19. Jahrhunderts zumindest in Frage gestellt werden.⁸⁶

Solche lokalen Kräfte, welche „nicht Organ des ‚Staates‘ und diesem unterstellter administrativer Hierarchien“⁸⁷ waren und den preussischen „Verwaltungsstaat immer stärker ‚in das Kreuzfeld der verschiedenen Interessen‘“⁸⁸ trieben, nahmen neben dem „Staat“ ihre Interessen bezüglich des Schulwesens wahr. Kuhleemann beschreibt diesen Prozess am Beispiel Preussens als „polyvalente Funktionalisierung“⁸⁹ und bezeichnet vor allem das Bürgertum in den Städten, aber auch die ländlichen Grundbesitzer sowie die Eltern der Schulkinder als Akteure dieses Prozesses.

Beiträge zum luzernischen Schulwesen haben, analog zu den weiter oben gemachten Bemerkungen, über längere Zeit Konjunktur. So wurden aufgrund zahlreicher Jubiläen Arbeiten über schulgeschichtliche Themen verfasst.⁹⁰ Dabei darf der wissenschaftliche Wert als sehr hoch eingeschätzt werden.⁹¹ Viele Analysen betrafen auch den Bereich der höheren Bildung.⁹² Solche Untersuchungen, die das Primarschulwesen beleuchten, sind allerdings selten. Die Überblicksdarstellungen der Geschichte des Kantons Luzern von Wicki⁹³ für das 18. und frühe 19. Jahrhundert, sowie Bossard-Borner⁹⁴ bis 1875 enthalten wichtige, aber eher summarisch zusammengefasste Erkenntnisse über das Landschulwesen. Häfliger⁹⁵ liefert in seiner biographisch angelegten Studie über Eduard Pfyffer umfangreiche Informationen über das

⁸⁴ Dillmann, Institution Schule: 16.

⁸⁵ Schmale, Dodde (Hrsg.), Revolution. Obwohl die Unterscheidungen idealtypisch sind, es werden die Kräfte Staat, Kirche und Gesellschaft genannt, die verschieden stark auf die Schulen oder gleichmächtig wirken, bilden sie eine methodische Erweiterung für den Zugang schulhistorischer Forschung. Zur Schulentwicklung der Schweiz: Scandola, Standesschule.

⁸⁶ Schmale, Entwicklung: 31.

⁸⁷ Neugebauer, Kulturstaat: 107.

⁸⁸ Koselleck zitiert nach Kuhleemann, Tradition: 45.

⁸⁹ Kuhleemann, Tradition: 45.

⁹⁰ Achermann, Lehrerseminar; Albisser, Kantonal-Lehrerkonferenz; Steinmann, Lehrerpensionskasse; Pfenninger, Luzerner Volksschule; Schaffhuser, Sekundarlehrprüfungen; Häfliger, Erziehungsrat.

⁹¹ Vor allem die Arbeiten von Häfliger, Erziehungsrat und Pfenninger, Luzerner Volksschule, die im Nachgang des 200-jährigen Bestehens der Luzerner Volksschulen entstanden und im Falle von Pfenninger als Begleitheft der Ausstellung „Von der Schiefertafel zum Computer, zweihundert Jahre Schule für das Volk“ dienten.

⁹² Albisser, Ursulinen; Mattioli, Jesuitenkollegium; Zum Bereich der Mädchenbildung siehe Haselböck, Schwesterninstitut.

⁹³ Wicki, Staat.

⁹⁴ Bossard-Borner, Spannungsfeld.

⁹⁵ Häfliger, Pfyffer.

Luzerner Schulwesen, besonders das Landschulwesen und kann als wohl ansehnlichste Darstellung der Luzerner Primarschulen eingestuft werden. Die Zeit nach den Sonderbundskriegen ab 1848 bekommt in der Dissertation von Meyer⁹⁶ gebührend Raum. Allerdings differenzieren diese Arbeiten wenig zwischen den einzelnen Regionen des Kantons und den Besonderheiten von lokalen Schulentwicklungen. Die Untersuchungen sind zudem zu staatszentriert und analysieren Entwicklungen im Elementarschulwesen zu stark *von oben*.

Die vorgezeichneten Erkenntnisse aus dem Forschungsstand und die Konzentration auf bestimmte Akteure lokaler Prägung beeinflussen die Konzeption der vorliegenden Arbeit und die daraus abgeleiteten Fragestellungen.

Der Autor bezeichnet die Tatsache, dass in vielen Arbeiten über Schulwirklichkeiten⁹⁷ die Quelle des Schulberichts (der Inspektorenbericht) samt dem Zustandekommen der Quelle und ihrer Aussagen als Fakten (das Verfahren) im Hinblick auf ihre Aussagekraft zu wenig in Betracht gezogen wurden, als Desiderat der schulgeschichtlichen Forschung.⁹⁸ Dies bedeutet, dass die Quellenkritik, die zwar da und dort gemacht wird, nicht in dem Masse mit den aus den Quellen gezogenen Schlüssen in Verbindung gebracht worden ist, wie dies hätte geschehen müssen. Schulhistorische Arbeiten erhalten so den Charakter von blossen Berichten ohne Berücksichtigung der Interessen und Haltungen der Urheber. Die Inspektoren als Verfasser der Quellen fanden aus Sicht des Autors zu wenig Beachtung. Dies, wie noch gezeigt werden muss, völlig unbegründet, denn Inspektoren müssen, wie die Lehrer auch, als eigene Akteursgruppe im Zusammenspiel mit Obrigkeit, Lehrern, Gemeindeeliten und lokaler Bevölkerung betrachtet werden. Sie verfolgten bestimmte Ziele, hatten spezifische Vorstellungen, was Schule sein sollte und sie versuchten ihre Einstellungen und Werthaltungen zur Geltung zu bringen. Aus diesem Grund gebührt nicht nur der Quellengattung der Inspektorenberichte ein alleiniges Augenmerk. Schulhistorische Untersuchungen, die im Hintergrund von Schulinspektionen entstehen, müssen stärker auf den Verfasser dieser Quelle fokussieren. Darum sind die Erkenntnisse, die sich aus den Quellen ergeben mit den Interessen, Massstäben und Zielen der Inspektoren, als Verfasser der Quelle, zu verbinden. Damit wäre die Voraussetzung gegeben, die Resultate der Forschung im Hinblick auf ihre Entstehung nochmals kritisch zu beleuchten und, im optimalen Fall, die Werthaltungen und Einstellungen der Inspektoren, wenn nicht auszuschalten, so aber zumindest zurückzudrängen. Inspektoren sind in ihrer unmittelbaren Lebenswelt eingebettet, zusätzlich aber auch Akteure von obrigkeitlichem Verwaltungshandeln. Diese janusköpfige Position

⁹⁶ Meyer, Volksschule.

⁹⁷ Vor allem in jenen Arbeiten, die Aussagen aus Inspektorenberichten machen.

⁹⁸ Das Verfahren wird zwar beschrieben, aber die Konsequenzen für die Ergebnisse werden nicht reflektiert: „Overberg sollte [...] ‚Des Schulmeisters Stand, Aufführung und Betragen‘ erforschen respektive dazu das Urteil des Pfarrers hören [...].“ Vgl. exemplarisch Steinhaus, Elementarschulwesen: 224; Brüggemann, Schulentwicklung: 239. Brüggemann anerkennt zwar eine Einschränkung der Aussagekraft von Inspektorenberichten, jedoch aufgrund dessen, dass nur eine Quelle (Der Inspektorenbericht) ausgewertet wird. Für die Schweiz: Klinke, Volksschulwesen; Schneider, Landschule.

kann bestimmte Auswirkungen auf das Handeln und Wirken der Inspektoren haben. Daraus rechtfertigt sich der Fokus auf die Inspektoren als – vom Staat teilweise losgelöste – Akteure.

1.3 Lehrer und Professionalisierungsdebatte

Der Prozess der Professionalisierung weist nach Hartmann⁹⁹ zwei verschiedene Dimensionen auf: Zum einen die funktionalistische, die auf Fähigkeiten und Leistungen, also eigentliches Wissen hindeutet, zum andern aber auch eine soziale, die nach der Bedeutung der Profession in der Gesellschaft fragt.¹⁰⁰ Professionalisierung selbst wird dabei als letzte Entwicklungsstufe, als Prozess von Beruf zu Profession gesehen.¹⁰¹ Die Professionalisierung verläuft mit einer „zunehmenden Systematisierung von Wissen und einer wachsenden sozialen Orientierung der Berufs- bzw. Professionsangehörigen.“¹⁰² Professionen gelten als Expertenberufe, die auf einer akademischen Fachbildung beruhen und Fachwissen voraussetzen. Zudem verfügen Professionsangehörige über Autonomie und Selbstkontrolle und organisieren sich in Berufsverbänden. Dieser funktionalistische Ansatz, der dem Aspekt des Wandels wenig Platz einräumt, wick zunehmend einer kritisch-historischen Perspektive, in der Macht- und Herrschaftsverhältnisse mitberücksichtigt werden. Dieser Ansatz geht davon aus, dass verschiedene Professionalisierungsverläufe existieren. Die einzelne Berufsgruppe wird nicht als homogen, sondern als heterogen mit verschiedenen Partikularinteressen definiert, in der verschiedene Werte und Interessen vertreten sind.¹⁰³

Die Aussagekraft dieser Theorien zur Professionalisierung wird allerdings unterschiedlich beurteilt. So wurde vermehrt anstelle eines Professionalisierungskonzeptes ein an die Umstände des 19. Jahrhunderts angepasstes Theoriekonzept verwendet.¹⁰⁴ In den letzten Jahren hat auch die Forschung zu den Lehrerinnen zugenommen.¹⁰⁵

Studien zur Formierung der schweizerischen Volksschullehrer sind noch selten. Zu nennen sind unter anderem die Arbeiten von Wartburg-Adler, Crotti und Bloch-Pfister.¹⁰⁶

Die Lehrerschaft rekrutierte sich um 1800 vorrangig aus der unteren Mittelschicht.¹⁰⁷ Die Funktion als Lehrer war dabei nur in Ausnahmefällen die einzige Einnahmequelle. Typologisch lässt sich die Tendenz erkennen, dass vor allem an Kirchorten die Verbindung des

⁹⁹ Hartmann, Arbeit.

¹⁰⁰ Crotti, Lehrerinnen: 29.

¹⁰¹ Hartmann, Arbeit.

¹⁰² Crotti, Lehrerinnen: 29.

¹⁰³ Crotti, Lehrerinnen: 31–36.

¹⁰⁴ Kuhlemann, Modernisierung; Tenorth verwendet aber Professionalisierungstheorien: Tenorth, Profession.

¹⁰⁵ Pollmann, Lehrerinnen; Ehrlich, Karrieren; Opitz, Tugend.

¹⁰⁶ Wartburg, Lehrerinnen. Crotti, Lehrerinnen; Bloch-Pfister, Priester. Felten, Lehrer.

¹⁰⁷ Handwerker, Landwirte, Kaufleute, etc. Bölling, Sozialgeschichte: 76ff. Dillmann, Volkskultur: 274.

Lehramts mit anderen kirchlichen Ämtern weit verbreitet war.¹⁰⁸ Der Lebensunterhalt konnte aber in vielen Fällen mit der Verbindung dieser Ämter nicht genügend gesichert werden. Handwerkerberufe traten deshalb besonders oft mit dem Lehramt in Erscheinung. Landwirtschaftliche Tätigkeiten waren mit dem Lehrberuf weit weniger in Einklang zu bringen, darum dominierten Berufe aus dem Textilbereich.¹⁰⁹ Der soziale Status der Schulmeister war niedrig, denn in den dörflichen Gemeinschaften überwogen die bäuerlichen Gutsbesitzer, „während die landarmen oder landlosen Gruppen“¹¹⁰ der Handwerker, zu denen auch die Lehrer gehörten, ein schlechtes Ansehen aufwiesen.

Die Lehrerbildung institutionalisierte sich allmählich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Gingen Anwärter für eine Schulmeisterstelle zu Beginn des Jahrhunderts noch häufig in ein „Praktikum“ bei einem bereits unterrichtenden Lehrer, so wurde später in der Regel ein Fähigkeitszeugnis in Form einer Abschlussprüfung an einem Seminar verlangt. Mit dieser Entwicklung gingen auch erste Anforderungen und Zulassungsbeschränkungen an die Lehreranwärter einher. Allgemein wird im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts ein sozialer Aufstieg und erste Emanzipationsprozesse der Lehrer postuliert, die mit Rückschlägen und Brüchen bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts andauern und die Entwicklung zum angesehenen Beruf vollzogen.¹¹¹

Mit der Verbesserung der Ausbildung der Lehrer steigerte sich auch die ökonomische Schlagkraft. Gegen Ende des Jahrhunderts waren Existenzängste der Lehrer nicht mehr weit verbreitet.¹¹²

Erste Ansätze einer Destratifikation werden für den schweizerischen Raum zwischen 1770 und 1800 gesehen. Die Lehrerlöhne gliederten sich an und der Bedarf an zusätzlichem Nebenverdienst ging zurück.¹¹³ Die Lehrerschaft entwickelte gemäss Bloch-Pfister bis in die 1830er Jahre kein „Bewusstsein einer einheitlichen Lage“¹¹⁴, was mit dem Fehlen einer beruflichen Organisation, der Nichtabhaltung informeller Treffen unter den Lehrern und der Abwesenheit einer institutionalisierten Ausbildung erklärt wird. Auch die berufliche Autonomie ist bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht vollständig erreicht worden. Die Volksschullehrer werden allgemein mit der Terminologie der Semiprofessionalisierung gefasst.¹¹⁵

Der Bereich der Lehrerbildung erfuhr in den letzten Jahren vermehrt Beachtung in der historischen Forschung. Dies stand in Zusammenhang mit der Hinwendung an eine verstärkt sozialwissenschaftlich arbeitende Geschichte, die sich auch mit der Sozialgeschichte des Lehrers befasste. Ein Aufsatzband, der vorwiegend auf die Professionalisi-

¹⁰⁸ Küster, Glöckner und Mesner unterhielten „nebenbei“ die Schule. Die Kombination dieser Ämter war für die Lehrer ein Vorteil, liess sich der Ertrag dadurch deutlich steigern. Neugebauer, *Niedere Schulen*: 229–230.

¹⁰⁹ Die handwerkliche Herkunft der Lehrer kann bis ins 16. Jahrhundert zurückverfolgt werden und beweist „die Dominanz von Strukturen langer Dauer.“ Neugebauer, *Niedere Schulen*: 230.

¹¹⁰ Neugebauer, *Niedere Schulen*: 230.

¹¹¹ Enzelberger, *Sozialgeschichte*: 312.

¹¹² Vgl. dazu Dillmann, *Volkskultur*: 273.

¹¹³ Bloch-Pfister, *Priester*: 527.

¹¹⁴ Bloch-Pfister, *Priester*: 528.

¹¹⁵ Bloch-Pfister, *Priester*: 529–532.

sierung des Lehrberufs Rücksicht nimmt, stammt von Apel, Horn, Lundgreen und Sandfuchs.¹¹⁶ Einen „fundierten Überblick“¹¹⁷ zur Sozialgeschichte der Lehrer vermittelt Bölling¹¹⁸ in seinem Werk über die deutschen Lehrer nach 1800 bis in die Gegenwart. Dabei verdienen die berufliche Organisation, die Einstellungen zur Politik und die ökonomische Lage der Lehrer besondere Beachtung und füllen Lücken im Bereich der Erforschung des Lehrerstandes.¹¹⁹

Neuere Arbeiten stellen den persönlichen Einfluss des Lehrers auf die Schule ins Zentrum. Die Schule, so die sich darin festsetzende Meinung, festigte sich nicht nur durch staatliche Normen oder durch akteurbezogene Handlungen auf nicht-staatlicher Ebene, sondern „verkörperte sich entscheidend [...] in der Person des Lehrers.“¹²⁰ Qualifikation, Engagement und Charakter, aber auch die Stellung des Lehrers im Verhältnis zur dörflichen Gemeinschaft waren zentrale Voraussetzungen für den Erfolg der Schule.

Das Standesbewusstsein und das Selbstbild der Lehrer konnten sich trotz eines hohen Grades an Fremdbestimmung ausbilden.¹²¹ Solche Erkenntnisse waren auch für die vorliegende Arbeit unentbehrlich, wenn das Selbstbild der Lehrer kritisch gewürdigt werden sollen.

Allgemein muss in gewisser Weise ein Desiderat hinsichtlich des Berufsethos der Lehrer festgestellt werden. Zwar werden Prozesse der Professionalisierung theoretisch fundiert und historisch präzise aufgearbeitet, doch vermisst man eine Erweiterung dieser Perspektive auf das Ethos der Lehrer, auf das *Selbst-Wollen* der Lehrerschaft und ihre übergeordneten Standesinteressen, die weitergingen als die Forderung nach mehr Lohn, nämlich in Richtung Schaffung von Freiräumen, um sich ausschliesslich dem Lehrberuf zu widmen. Hier versucht die Arbeit einen Beitrag zur Erhellung dieses Aspekts zu leisten.

1.4 Methode

Die Arbeit verfolgt eine akteurzentrierte Perspektive. Die Akteure, die am Entwicklungsprozess der Primarschulen beteiligt sind, stehen im Vordergrund des Interesses. Es werden dabei zwei Unterschei-

¹¹⁶ Apel et al. (Hrsg.), Professionalisierung. Dabei wird vor allem danach gefragt, ob der Begriff der Professionalisierung auf den Beruf des Lehrers angewandt werden könne. Vgl. die Aufsätze von Lundgreen, Berufskonstruktion; Jeismann, Professionalisierung der Gymnasiallehrer; Kemnitz, Lehrerverein; Tenorth, Beitrag.

¹¹⁷ Sauer, Literaturbericht: 513.

¹¹⁸ Bölling, Sozialgeschichte; Aber auch Sauer für den preussischen Raum: Sauer, Volksschullehrerbildung.

¹¹⁹ Für den Raum Braunschweig: Jürgens, Dorfschullehrer; Allgemein zum Lehrerstand: Bölling, Sozialgeschichte.

¹²⁰ Dillmann, Volkskultur: 273.

¹²¹ Wie Dillmann am Beispiel der Lehrerschaft im saarländisch-triererischen Raum darstellt: „Sie [Die Lehrerschaft] entwickelte eine durchaus eigenständige Standeskultur unter produktiver Verarbeitung der ethischen Vorgaben, wenn auch sicher nicht zu leugnen ist, dass durch die sozialisatorischen Prägungen oder durch die Lebensumstände auch Verknöcherungen, Pedanterie und Spiessigkeit entraten. Die sehr hoch angesetzten Erwartungen konnten nicht immer eingelöst werden.“ Dillmann, Volkskultur: 279.

dungen vorgenommen: Einerseits will die Arbeit nicht nur den tatsächlichen Einfluss von Akteuren verdeutlichen und im Rahmen ihres Handelns darstellen, sondern andererseits auch das Denken über die Schule, also die sich in den einzelnen Köpfen der Akteure festsetzenden Ideen über die „Institution Schule“ benennen. Die Schule und ihre Ausformung sind zunächst Ideen einiger Exponenten, die sich für die Schule interessieren und Einfluss auf die Gestaltung nehmen wollen. Anschliessend versuchen die an diesem Prozess beteiligten Gruppen ihre Ideen und Vorstellungen in die Tat umzusetzen. Es geht um die Richtungskämpfe und die Interessendivergenzen oder -konvergenzen zwischen verschiedenen Akteuren, aus denen sich bestimmte Ideen herauskristallisiert haben und wirkungsmächtig wurden. Unterschiedliche Fraktionen ringen um ihre Ideen und versuchen diese durchzusetzen. Dabei werden auch Einflüsse, die auf obrigkeitliches Wirken zurückgeführt werden können, nicht vernachlässigt. Akteure handeln und prägen somit den Bereich der Schule und werden daher als Schlüsselgrössen gesellschaftlicher Prozesse betrachtet.¹²²

Die Schule und deren Instandsetzung entwickelten sich, wie oben erwähnt, im Spannungsfeld verschiedener Kräfte. Diese Kräfte sind der Staat, die Kirche, die Lehrer, die Inspektoren und auch die Eltern der Schulkinder. Diese Gruppen stehen in ständigem Ringen um die Fragen der Ausdifferenzierung des Systems Schule. In dieser Perspektive erhält die Entwicklung der Schule eine erweiterte Aufmerksamkeit. Gesetzliche Reglementierungen und administrative Auseinandersetzungen waren nicht alleine für die Primarschulen ausschlaggebend. Mehrere Parteien repräsentierten unterschiedliche Ansichten und Lösungen für die Primarschulen. Diese spannungsreiche Konkurrenz verschiedener Interessen spiegelte sich in konkretem menschlichem Handeln, das die Schule formierte. Die Schule soll also nicht nur entlang ihrer staatlichen Vorgaben untersucht, sondern auch die Handlungen anderer wichtiger Akteure einschliessen werden.¹²³

Zuerst werden die Gruppen benannt, die versuchen, die Schule zu gestalten. In einem zweiten Schritt werden jene Akteure näher betrachtet, die tatsächlich auf die schulischen Entwicklungen Einfluss ausüben konnten.¹²⁴ Als Fraktionen des *Denkens über die Schule* wurden die Lehrer, die Pfarrer als Anhänger der Geistlichkeit¹²⁵, die Inspektoren und die obrigkeitlichen Behörden (hier in Gestalt der Revisionskommission und des Erziehungsrates) bestimmt. Wie oben bereits angedeutet werden auch die Inspektoren als eigenständig handelnde Gruppe definiert, welche Einfluss auf die Schulen und deren Ausdifferenzierung ausüben. Diese verschiedenen Akteure versuchen ihre Ideen, was die Schule ist oder was sie sein soll, zu definieren und umzusetzen.

¹²² Der akteurzentrierte Institutionalismus wird von Mayntz und Scharpf als Grösse der gesellschaftlichen Selbstregulierung betrachtet: Mayntz, Scharpf (Hrsg.), Selbstregulierung.

¹²³ Dillmann, Institution: 16.

¹²⁴ Diese Teilung in Denken und Handeln spiegelt sich auch in der Gliederung der Arbeit.

¹²⁵ Die Geistlichkeit übte traditionell Einfluss auf die Schule aus.

Das *Denken über die Schule* wird anhand der Revisionsdebatten in den 1830er Jahren erläutert. Daraus ergeben sich als Resultat erste Gruppen oder Fraktionen, die durch bestimmte Einstellungen zur Schule sichtbar gemacht werden. In einem zweiten Schritt untersucht die Arbeit den tatsächlichen Einfluss auf die Schulwirklichkeit und das Handeln dieser Akteure. Für dieses Unterfangen werden die Quelle der Inspektorenberichte, der obrigkeitlichen Gesetzesnormen und der Lehrerkonferenzen herangezogen.

Die vorliegende Arbeit versucht einen Zusammenhang zwischen leitenden Bildungsideen, obrigkeitlicher Schulpolitik in Form von Schulgesetzen, der Positionierung und Interessenlage der Lehrer (und Inspektoren) im Ringen um Einfluss und der Gesellschaft, definiert als lokale Interessengemeinschaft, herzustellen.¹²⁶

Die Institution Schule wird also nicht nur entlang staatlich vorgegebener Strukturen und sozialstrukturellen Perspektiven gemustert, sondern auch „aus den lebensweltlichen Gegebenheiten der von der Volksschule primär Angesprochenen“¹²⁷, worunter die lokale Bevölkerung als Arrangement von Gemeindeverantwortlichen, Eltern von Schulkindern und geistlichen Einflussträgern verstanden werden und ergänzend dazu die Lehrer und die Inspektoren.

Die Schule und ihre Ausformung nur als Ergebnis einer allgemeinen „Modernisierung“ oder „Disziplinierung“ zu denken, soll vermieden werden. Vielmehr muss versucht werden, „lineare und reduktionistische“¹²⁸ Interpretationen zu durchbrechen und Raum zu schaffen für „konkret-individuelle und brüchige Momente“¹²⁹, die das Besondere im Allgemeinen kennzeichnen.

Die Fokussierung auf die Inspektorenberichte als Quelle für die Sichtbarmachung von Handlungen einzelner Akteure im Bereich der Schule erfordert einige methodische Überlegungen: Schulvisitationen sind staatliches Verwaltungshandeln. Die Obrigkeit verfolgt damit das Ziel, sich einen Überblick über die Zustände in den jeweiligen Landschulen zu verschaffen, um einerseits die Umsetzung obrigkeitlicher Verfügungen zu kontrollieren, andererseits aber auch um auf Probleme aufmerksam zu werden und gegebenenfalls darauf reagieren zu können.¹³⁰

Als Konsequenz davon stellen die Schulinspektionen aber auch eine Interaktion zwischen Obrigkeit und lokalen Elementen auf der Ebene der Gemeinden dar. Die Inspektorenbesuche „zielten auf ein Gegenüber, auf dessen Kooperation sie [die Inspektoren] angewiesen waren oder dessen Widerstände sie in Rechnung zu stellen oder in Kauf zu nehmen hatten.“¹³¹

Dies bedeutet, dass obrigkeitliches Handeln abhängig ist von Interessen und Einstellungen der lokalen Gemeinschaft. Inspektoren sind demnach nicht einfach *verwaltende* Akteure des Staates, sondern in einem kommunikativen und interaktiven Verhältnis mit den Objek-

¹²⁶ Dillmann, Institution: 13.

¹²⁷ Dillmann, Institution: 16.

¹²⁸ Dillmann, Institution: 17.

¹²⁹ Dillmann, Institution: 17.

¹³⁰ Holenstein, Policy: 252.

¹³¹ Holenstein, Policy: 248.

ten ihrer Inspektion gekettet. Dadurch gelangen sie auch in die Interessensphäre der lokalen Kräfte, die ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse einbringen.

Aufgrund dieses Erkenntnis¹³² erweitert sich die Forschungsanlage auf das Verfahren der Schulinspektionen, die Rolle von Drittpersonen und der Einbezug von Wertungen und Haltungen der Inspektoren. Durch die Darstellung der Inspektionsverfahren sollen Aussagen über die Art und Weise, wie Schulberichte entstehen und welche Kräfte dabei aktiv sind, möglich werden. Zudem zeigt sich dadurch auch die Position des Inspektors, der meist nicht nur aufgrund seiner Befunde berichtet, sondern Beurteilungen Dritter heranzieht.

Damit verfolgt die Arbeit das Ziel der Betreibung einer historischen Kulturforschung, indem der „konkreten sozialen Praxis und den Deutungshorizonten der Handelnden“¹³³ einen grossen Stellenwert beigemessen wird. Die Funktion der Schule wird auf diese Weise von ihrer soziokulturellen Einbettung in die dörfliche Gesellschaft gedacht, in der sich Ansätze einer *modernen* Schule festzusetzen versuchen.

1.5 Fragestellung und Quellen

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen die Landschulen des Kantons Luzern während des Untersuchungszeitraumes zwischen 1830 und 1848. Diese Eingrenzung ergibt sich einerseits durch den politischen Führungswechsel und das von der liberal-katholischen Regierung initiierte Erziehungsgesetz 1830 und andererseits durch das Ende der konservativ-katholischen Regierungszeit 1848. Der relativ kurze Zeitraum macht es möglich, sich nicht nur auf bestimmte Gemeindeschulen oder einzelne Regionen zu beschränken sondern, soweit dies quellenteknisch möglich war, den Kanton Luzern zu betrachten. Das Erkenntnisinteresse gliedert sich in drei Bereiche:

Erstens: Welche Vorstellungen und Interessen über die Volksschule verfolgen die verschiedenen Akteure und wie werden diese Vorstellungen in ihren Handlungen sichtbar? Hier versucht die Arbeit, von einer handlungsorientierten Sichtweise auszugehen. Es geht um die Frage, wie die Schule auf ihre soziale Umgebung ausstrahlt und umgekehrt, wie diese Umgebung der Schule begegnet. Damit soll auch geklärt werden, wer sich für die Schule einsetzte und sie aktiv förderte und welche Akteure sich gegenüber der Schule kritisch verhalten haben.

Zweitens: Aus den Berichten der Schulinspektoren soll auch nach der *Schulwirklichkeit* in den Primarschulen auf dem Land gefragt und geklärt werden, ob für den Kanton Luzern in der Mitte des 19. Jahrhunderts von einem einheitlichen Bildungsraum gesprochen werden kann, oder ob Schulentwicklung noch sehr stark lokal geprägt war.

Drittens: Ein letztes Erkenntnisinteresse besteht in der Thematisierung der Inspektorenberichte selbst. Dabei fokussiert die Arbeit auf

¹³² Ergänzend zum festgestellten Forschungsdesiderat der Vernachlässigung der Inspektoren als Verfasser der Berichte.

¹³³ Dillmann, Volkskultur: 4.

das Zustandekommen der Berichte (das Verfahren), die Bewertungsmaßstäbe, die Amtsführung und die Einstellungen der Inspektoren. Es geht in diesem Teil der Arbeit letztlich auch um die Frage der Chancen und Gefahren von Inspektorenberichten als Quelle schulhistorischer Forschung. Es wird gezeigt, inwiefern die Ergebnisse der Berichte relativiert oder gegebenenfalls uminterpretiert werden müssten.

Die Arbeit über die Primarschulen im Kanton Luzern zwischen 1830 und 1848 verfolgt das Ziel, die Schule in den „gesellschaftlichen Körper“¹³⁴ zurückzuholen. Mit dieser Forderung liegt der Fokus auf dem Zusammenhang zwischen den bestimmenden Bildungsideen, der Schulpolitik und den gesellschaftlichen Entwicklungen. Die Einstellungen und Bedürfnisse der am Bildungsprozess beteiligten Gruppen sollen daher im ersten Teil im Vordergrund stehen. Der Blick richtet sich in erster Linie auf obrigkeitliche Regelungsversuche als Ausgangspunkt oder Bedingungen der schulischen Organisation, danach aber auch auf die damit konfrontierten Akteure wie die Schulkommissare, die Lehrer, die Eltern der Schulkinder und die Gemeindeeliten.

Kapitel zwei dient der Darstellung der obrigkeitlichen Gesetze und Verordnungen, die während des Untersuchungszeitraumes erlassen worden sind. Die Erziehungsgesetze sind die Leitlinien, an denen sich in der Folge die Schule, unter anderem, entwickelt und messen lässt.

In Kapitel drei werden die Interessen, Werthaltungen und Erwartungen der Akteure an die Volksschule thematisiert.¹³⁵ Folgende Fragen sollen untersucht werden:

- *Welche bildungspolitischen Interessen verfolgten die verschiedenen Fraktionen in ihren Stellungnahmen zum Volksschulwesen? Welche Ziele wurden formuliert?*
- *Wer verfolgte ähnliche oder entgegen gesetzte Ziele?*
- *Worin lagen die bildungspolitischen Streitpunkte?*
- *Wie argumentierten die verschiedenen Akteure, um ihre Ziele und Interessen zu vertreten und welchen Stellenwert schrieben sie der Volksschule überhaupt zu?*

Ziel des dritten Kapitels ist es aufzuzeigen, welche Ziele und Interessen von bestimmten Akteursgruppen an die Schule herangetragen werden. Das *Denken über die Schule* dient als Grundlage zur Bestimmung des *Handelns in Bezug der Schule*. Eine Trennung dieser Bereiche erscheint sinnvoll, denn zuerst werden in Debatten und Diskussionen die bildungspolitischen Positionen besetzt, und anschliessend werden aufgrund dieser Positionen Handlungen ausgeführt. Gedanken, Ziele und Ideen sind eine Voraussetzung, um als Akteur Handlungen produzieren zu können.¹³⁶

Die bedeutende Rolle der Inspektoren bei der Debatte um die Revision des Erziehungsgesetzes in den 1830er Jahren erfordert eine

¹³⁴ Dillmann, Institution: 13. Neugebauer, Niedere Schulen: 247.

¹³⁵ Aufgrund der vorhandenen Quellenlage beschränkt sich die Arbeit auf den „Staat“ (Akten des Erziehungsrates/Regierung, Gesetzesentwürfe), die Geistlichkeit ohne Schulaufsichtsfunktionen, Inspektoren und Lehrer, sofern sie an den Debatten teilgenommen hatten.

¹³⁶ Die Ideen als sichtbar gemachtes Handeln werden in Kapitel sechs wieder aufgenommen.

genauere Betrachtung ihres Handelns bezüglich der Primarschulen. Aus diesem Grund wird in Kapitel vier zuerst ganz allgemein nach der Organisation des Aufsichtswesens im Kanton Luzern während des Untersuchungszeitraums gefragt und anschliessend das Verfahren und die Rolle von Drittpersonen näher beleuchtet. Folgende Leitfragen werden untersucht:

- *Wie war das Aufsichtswesen organisiert?*
- *Welche Personen übten Aufsicht aus und wie war die Zusammensetzung der Inspektoren bezüglich ihres sozialen Hintergrunds?*
- *Nach welchem Verfahren wurden die Schulen besucht? Welche Rolle spielten Drittpersonen wie beispielsweise Ortsgeistliche oder Lehrer? Welche Kompetenzen wurden diesen Drittpersonen gegeben?*
- *Welchen Einfluss hatte das Verfahren der Schulbesuche auf die Befunde der Inspektoren?*

Als Grundlage der Darstellung des Verfahrens der Inspektion dienten die Ergebnisse der Visitationsforschung.¹³⁷

In Kapitel fünf werden die Befunde der Inspektionen thematisiert, um einen Einblick in die Schulwirklichkeit von Primarschulen auf dem Land zu erhalten.¹³⁸ Als Leitfragen dienten die Folgenden:

- *Wie sind die Schullokale beschaffen?*
- *Wie verbreitet sind Lehrmittel in den Primarschulen?*
- *Wie entwickelten sich die Präsenzzahlen der Schüler? Wo war die Präsenzzahl der Schulkinder höher und warum?*

In Kapitel sechs wird gezeigt, wie die verschiedenen Akteure, die in Kapitel drei mit ihren Zielen und Interessen dargestellt worden sind letztlich die Schule als Handlungsfeld besetzen. Die Inspektoren, die Lehrer und die lokale Gesellschaft (als Verbund von Eltern der Schulkinder und Gemeindeeliten) werden als Handlungsgruppen gesondert betrachtet. Daneben werden auch die Befunde aus den Inspektorenberichten, welche die jeweiligen Akteure betreffen, dargestellt. Somit ist die Abfolge der einzelnen Kapitel gegeben: Erstens die Befunde, wie sie aus den Berichten erscheinen, zweitens die Selbst- oder Fremdbilder der Akteure. Folgende Fragen sollen untersucht werden:

- Die Inspektoren:
 1. *Welche Kriterien wandten die Inspektoren bei der Beurteilung der Schulen an? Was bedeutete für sie eine „gute“ Schule? Wie veränderten sich in der Folge diese Kriterien?*
 2. *Wie führten die Inspektoren ihr Amt aus? Wie war ihr „Berufsethos“, ihr Verständnis ihrer Aufgabe gelagert?*
 3. *Welchen Auseinandersetzungen waren die Inspektoren ausgesetzt und welchen Einfluss hatte dies auf ihre Arbeit? Welche Handlungsmöglichkeiten hatten die In-*

¹³⁷ Zeeden, Kirche; Turchini, Visitationsakten; Holenstein, Policey; Schnabel-Schüle.

¹³⁸ Der Autor beschränkt sich auf die Darstellung einiger Aspekte des Volksschulwesens. Thematisiert werden der Zustand der Schullokale, die Lehrmittel sowie die Absenzen der Schüler.

spektoren in ihrer Position zwischen den Interessen der Obrigkeit und derjenigen der lokalen Gesellschaft?

- Die Lehrer:
 1. *Welches konkrete Handeln begleitete die Lehrer im Bereich der Schule? Wie versuchten sie Einfluss zu nehmen?*
 2. *Aufgrund von welchem Selbstverständnis übten sie ihr Handeln aus? Wie sahen sie ihre Funktion als Lehrer? Wie ist ihr Verständnis von Lehrer-Sein?*
 3. *Wie entwickelten sich die Lehrerfähigkeiten, die Berufsmobilität und die Erfahrung der Lehrer?*
 4. *Wie entwickelten sich die Lehrerlöhne und welchen Nebenbeschäftigungen gingen die Lehrer nach?*
- Das lokale Umfeld:
 1. *Wie agieren Eltern und Gemeindeglieder in Bezug auf die Schule?*
 2. *Spielen Attribute wie „Bildungsfeindlichkeit“ im konkreten Handeln dieser Menschen eine Rolle?*

Als Quellengrundlage für die Darstellung der Interessen und Ziele der Akteure dienten dem Autor die Eingaben an die Revisionskommission zwischen 1836 und 1838.¹³⁹ Die Kommission, die in den 1830er Jahren mit der Revision des 1830 implementierten Erziehungsgesetz beauftragt wurde, hat mit einer Art Vernehmlassung an verschiedene kantonale und ausserkantonale Personen und Institutionen die Aufforderung erlassen, Vorschläge und Wünsche für ein revidiertes Erziehungsgesetz zu machen und der Kommission schriftlich einzugeben. Damit lag eine quantitativ wie qualitativ gute Quellenlage vor, um die Debatte der Revision des Erziehungsgesetzes zu analysieren.¹⁴⁰

Für die Ausarbeitung der Schulwirklichkeit der Landschulen waren die Inspektorenberichte von 1830, 1839 und 1849 Quellengrundlage.¹⁴¹ Die Bewertung der Lehrer hinsichtlich ihres Berufsverständnisses wurde aufgrund der Protokolle der Lehrerkonferenzen des Schulkreises Habsburg-Weggis vorgenommen.¹⁴²

¹³⁹ StaLu Akt 24/102 A: Eingaben an die Revisionskommission.

¹⁴⁰ Es wird bewusst auf den Begriff der Diskursanalyse verzichtet, da eine solche im Prinzip nicht gemacht wird

¹⁴¹ StaLu Akt 24/125 C: Inspektorenberichte 1830, Akt 24/126: Inspektorenbericht für das Schuljahr 1839, BO 35/1 und BO 35/2: Jahresberichte der Inspektoren und Lehrer für das Schuljahr 1848/1849.

¹⁴² PA 448/1: Protokolle der Lehrerkonferenzen des Schulkreises Habsburg von 1836 bis 1841. Dieses Protokoll stellt den einzigen Nachlass der Lehrerkonferenzen vor 1848 dar und ist aus einem privaten Archiv in das Staatsarchiv gelangt. Lehrerkonferenzen wurden in der Regel mündlich abgehalten.

2. Der Staat als Akteur: Die Erziehungs- gesetzgebung des Kantons Luzern in den 1830er Jahren

2.1 Das Erziehungsgesetz im Kanton Luzern von 1830

2.1.1 Vorberatungen und Entwürfe

Der Weg zu einem ersten allgemeinen Erziehungsgesetz war lang und steinig. Es dauerte mehrere Jahre von der ersten Eingabe des „Rät und Hundert“¹⁴³ 1827 an die Regierung und dem Zustandekommen des Gesetzes 1830. Bereits in den 1820er Jahren haben sich die Behörden mit der Frage auseinandergesetzt, ob gesetzliche Bestimmungen, die in der Mediationszeit verfasst worden sind, noch immer Rechtskraft besitzen würden. Mehrere Gesetze, Verordnungen und Beschlüsse des ehemaligen Grossen Rates und Kleinen Rates, sowie der nachfolgenden „Rät und Hundert“ und des „Täglichen Rats“ haben die Verhältnisse im Erziehungswesen bestimmt. Eine klare gesetzliche Grundlage war aber bis 1830 nicht vorhanden. Der Ruf nach einer umfassenden Regelung des Erziehungswesens war darum eine Frage der Zeit. Die Chancen einer Verwirklichung eines allgemeinen Erziehungsgesetzes schien gegen Ende der 1820er Jahre günstig zu sein, denn die Nützlichkeit und Notwendigkeit einer grösseren Volksbildung wurde neben liberalen Denkern und Staatsvertretern vermehrt auch von konservativen Exponenten eingesehen und gefordert.¹⁴⁴

Der „Rät und Hundert“ richtete im Sommer 1827 erstmals eine Eingabe an die Regierung mit der Bitte, das Gesetz über das Erziehungswesen aus dem Jahr 1804 möglichst bald zu revidieren. Das Erziehungswesen sei von solcher Wichtigkeit, dass eine Vernachlässigung dieses Bereichs für die Zukunft Luzerns Verderben bringen würde. Zudem seien die Bestimmungen aus den organischen Gesetzen von 1804 längst nicht mehr zeitgemäss und hätten schon bei ihrer Einführung kaum den Anforderungen entsprochen. Eine der wichtigsten Forderungen lag darin, das Erziehungswesen wieder näher an den Gesetzgeber, den „Rät und Hundert“, näher zu bringen. Ebenso verlangt wurde eine Neuorganisation des Aufsichtswesens. Eine tätigere Aufsicht, die das Landschulwesen befördern sollte, und nicht – wie der Bericht bemerkte – das Gegenteil. Auch auf die Errichtung von Sekundarschulen wurde gedrängt.¹⁴⁵

¹⁴³ Rät und Hundert: Gesetzgeber während der Restaurationsphase in Luzern. Täglicher Rat: Regierung. Später Grosser Rat und Kleiner Rat.

¹⁴⁴ Häfliger, Pfyffer: 44.

¹⁴⁵ StaLu Akt 24/101 D2: Auszug aus dem Bericht der Protokoll-Kommission von Rät und Hundert über die Staatsverwaltung der Jahre 1823, 1824 und 1825 und der Ratsprotokolle.

1828 begann die Regierung der Revision des Erziehungsgesetzes ihre Aufmerksamkeit zu widmen und sie begann mit der Durchsicht der Beschlüsse für das Erziehungswesen. Die Regierung machte jedoch bald darauf aufmerksam, dass sich die bevorstehenden Umwälzungen der Staatsverfassung auch auf das Erziehungswesen auswirken würden und daher eine schnelle Erledigung der Revision nicht möglich sei. Die Kommission zur Prüfung der Staatsverwaltung zeigte sich ob dieser Verschleppungstaktik enttäuscht und stellte daher „Rät und Hundert“ den Auftrag, selbst einen Ausschuss zu bilden und eine Revision auszuarbeiten, wenn die Regierung nicht in der Lage wäre, einen neuen Entwurf zur Prüfung vorzulegen.¹⁴⁶

Im Januar 1830 richtete der Erziehungsrat einen Bericht zu einem Entwurf des Erziehungsgesetzes an den „Täglichen Rat“. Grundlage für den Entwurf waren die Organischen Gesetze von 1804, das Dekret vom 22. Februar 1804, die Gesetze vom 15. April 1806 und vom 18.10 1807. Das Ziel war es, alle gesetzlichen Bestimmungen, die sich bewährt haben, zusammenzufassen und zu erweitern, damit es den Erfordernissen der Zeit entspreche. Ein kurzer Überblick über die Gesetzesbestimmungen zum Erziehungswesen leitete den Bericht ein. Darin berief sich der Erziehungsrat vor allem auf die verdienstvollen Tätigkeiten von Phillip Stapfer, ab 1798 Minister für Wissenschaft und Künste. Während der Helvetik seien die Bildungseinrichtungen, darunter hauptsächlich die Landschulen, erstmals zweckmässig gefördert worden. Die Verfasser haben sich direkt auf die Revolutionszeit und deren Neuerungen berufen, die aus ihrer Sicht durch die Restaurationsphase nach 1814 aber leider wieder zunichte gemacht wurden. Der Erziehungsrat beleuchtete in seinem Bericht Aspekte der Oberaufsicht über das Schulwesen, die nach seinem Verständnis und dem „Geist und Sinn der Verfassung“ der Regierung obliegen sollte. Dieses Gremium war der Erziehungsrat, bestehend aus sieben Mitgliedern. Die Wahl dieses Kollegiums übertrug der Erziehungsrat dem *Rät und Hundert*. Drei Mitglieder des Erziehungsrates mussten dem *Täglichen Rat* angehören, die übrigen vier Personen sollten ausgewiesene Männer vom Fache sein. Damit – so die Ansicht des Erziehungsrates – wäre dieses Gremium eine eigenständige Institution und nicht mehr in dem Masse von der Regierung abhängig. Besonders setzte sich der Erziehungsrat für die Stelle des Referenten ein. Der Referent sollte für den Bereich der Landschulen zuständig sein. Mit der Konzentration des Landschulwesens auf eine Person erhoffte man sich eine Verbesserung der Landschulverhältnisse.¹⁴⁷

Die Aufsicht über die einzelnen Landschulen sollte gemäss dem Bericht intensiviert werden. Dazu schlug der Erziehungsrat vor, die zehn Oberschulinspektoren mit Schulkommissionen zu ersetzen. Jedem Schulkreise sollte demnach eine Schulkommission, zusammengesetzt aus drei Mitgliedern, mit einem geistlichen Mitglied als Präsidenten. Man glaubte damit eine bessere und zweckmässigere Aufsicht erreichen zu können, indem sich die einzelnen Mitglieder selbst überwachen würden und mehr Tätigkeit entwickelten. Man verwies auch

¹⁴⁶ Häfliger, Pfyffer: 46.

¹⁴⁷ StaLu Akt 24/101 D2: Bericht des Erziehungsrates zum Gesetzesentwurf – Luzern, 10. Januar 1830.

auf die Erfahrungen im Kanton Aargau, wo sich die Schulkommissionen bewährt hätten.¹⁴⁸

Eine weitere Bestimmung betraf die Verankerung von Sommerschulen im Gesetz. In jenen Schulen, in welchen mehr als 100 Kinder schulpflichtig waren, sollte eine Sommerschule für die „Anfänger“ errichtet werden. Jene Kinder, die in die Winterschule eintraten, sollten zuerst eine Sommerschulperiode absolvieren, um einigermaßen vorbereitet zu sein. Favorisiert wurden Sommerschulen auch deshalb, weil sonst bei vielen Kindern mehrere Schulen errichtet werden müssten, was auch zu einer Anstellung und Besoldung von mehr Lehrern und zum Bau von Schulhäusern geführt hätte. Die Lösung der Sommerschule war billiger, konnte doch dem Lehrer der Winterschule mit einer „mässigen“ Besoldungszulage der Unterricht an der Sommerschule übertragen werden. Der Schullehrer sollte vom Erziehungsrat gewählt werden.¹⁴⁹

Der Schulunterricht in den Primarschulen war laut Erziehungsratsbericht obligatorisch, denn was in den Primarschulen gelehrt wird, „bedarf jeder, er mag, welche Stelle es sey, künftig in der bürgerlichen Gesellschaft einnehmen.“¹⁵⁰ Auch über den Besuch der Sekundarschule sprach sich der Erziehungsrat klar aus: Diese Schulen seien nur von jenen zu besuchen, die mehr Fähigkeiten und Kenntnisse benötigen, als andere. Bei den „anderen“, Mägden, Knechten, Handlangern sowie dem „weibliche[n] Geschlecht überhaupt“¹⁵¹, wurde das Beherrschen der elementaren Fähigkeiten im Schreiben, Lesen und Rechnen als genügend angesehen. Jene aber, die gemäss ihrem Wohlstand oder sonstigen Verhältnissen Beamten- oder Gewerbestellen ausfüllen, brauchten einen erweiterten Unterricht mittels der Sekundarschulen. Einerseits hatte man den obligatorischen Schulbesuch als Ziel formuliert, andererseits auch klare Vorstellungen, wer über die obligatorische Schulzeit in weitere Bildungsinstitutionen eintreten darf.¹⁵²

Im Mai 1830 leitete die Luzerner Regierung den Entwurf an das Parlament weiter. Einleitend wies die Regierung auf die Wichtigkeit einer guten Volksbildung hin, die es den Menschen ermögliche, dem gesteigerten Bedürfnis der Zeit zu entsprechen. Das Heil und der Segen für den Staat und die Kirche gründeten auf einer besseren Bildung des Volkes. Auch die Regierung stellte sich auf den Standpunkt, dass Elementarbildung für alle obligatorisch sein soll, weitergehende Bildung aber an die Brauchbarkeit und Notwendigkeit geknüpft war. Die Schulbildung war für die Bevölkerung unentgeltlich. Die Gemeinden hatten für die Wohnung des Lehrers zu sorgen, sowie die Beiträge an die Schulhäuser, das Schulinventar und die Lehrmittel für arme Schul-

¹⁴⁸ Häfliger, Pfyffer: 47.

¹⁴⁹ Die Zulage sollte aus der Hälfte des Lohnes für die Winterschule bestehen. Allgemein sollte die Gemeinden ein Drittel der Lehrerbesoldung übernehmen. StaLu Akt 24/101 D2: Bericht des Erziehungsrates zum Gesetzesentwurf – Luzern, 10.1. 1830.

¹⁵⁰ StaLu Akt 24/101 D2: Bericht des Erziehungsrates zum Gesetzesentwurf – Luzern, 10.1. 1830.

¹⁵¹ StaLu Akt 24/101 D2: Bericht des Erziehungsrates zum Gesetzesentwurf – Luzern, 10. 1.1830.

¹⁵² StaLu Akt 24/101 D2: Bericht des Erziehungsrates zum Gesetzesentwurf – Luzern, 10. 1. 1830.

kinder zu leisten. Die Zahlung eines Drittels an die Lehrerbesoldung durch die Gemeinden wurde dagegen aufgehoben.¹⁵³

Die Stellung des Lehrers als ehrenvoller Schulmann, der die Seele jeder Schule sei und der gegen Armut geschützt war, sollte durch eine gute Ausbildung und einen genügenden Lohn gesichert werden.¹⁵⁴

Die grossrätliche Kommission, die zur Prüfung des Gesetzesvorschlags gebildet wurde und von Staatsrat Eduard Pfyffer, der auch bei der Ausarbeitung des Gesetzesentwurfs mitarbeitete, präsiert wurde, war im Allgemeinen mit dem Vorschlag des Kleinen Rates einverstanden. Besonders begrüsst wurden die Errichtung der Schulkommissionen, die Erhöhung des Lehrerlohnes, die Einführung der Sommerschulen und der Aufbau von Sekundarschulen.¹⁵⁵

Neben kleineren Änderungen am Entwurf vermisste man in der Kommission vor allem Bestimmungen zu den Schullehrerkonferenzen und einer Schulbibliothek, die in früher Vergangenheit umkämpft gewesen waren. Welche Wichtigkeit von der grossrätlichen Kommission dem Lehrer beigemessen wurde, zeigte sich in der Argumentation, die angeführt wurde, um die Lehrerkonferenzen und die Schulbibliothek einzuführen: „Tüchtige u.[nd] geschickte Lehrer sind die Hauptsache; ohne sie sind die herrlichsten Gesetze, die schönsten Formen leeres Wortgeklingel; durch die Lehrer erst u. nur durch sie erhalten dieselben Leben u. praktische Nützlichkeit. [...] Allein auch der einmal angestellte Lehrer bedarf der Fortbildung; er muss fortschreiten mit der Zeit, ihren Bedürfnissen u. den in ihrem Gefolge an ihn vorgehenden Forderungen. Die zwey angedeuteten Mittel sind die geeignetsten, ihm zu dieser Fortbildung zu verhelfen. Das eine, die Conferenzen, erzeugt einen gegenseitigen Austausch der im Lehrfache gemachten Erfahrungen, gewonnenen Ansichten u. Einsichten, u. verschafft hiedurch Belehrung u. gewährt Aufmunterung. Das andere, eine Schulbibliothek, giebt dem Lehrer, dem bey seinem kargen Gehalte die Anschaffung guter u. darum kostspieliger Werke unmöglich zuzumuten ist, Nahrung für Geist u. Gemüth, Erweiterung seiner Ideen u. Begriffe, macht ihn bekannt u. vertraut mit dem Versuchen und Fortschritten des niedern u. höhern Schulwesens, der Wissenschaft und Kunst auch in andern Ländern, u. rührt u. erhöht in ihm die so nöthige Liebe zu seinem Berufe.“¹⁵⁶

Dass diese zwei Bereiche Eingang in das neue Erziehungsgesetz fanden, war zweifellos der Verdienst Pfyffers. Vor allem reaktionäre Kreise um den Schulinspektor Joseph Meyer wandten sich noch 1822 in einer Denkschrift an die Regierung und sprachen sich vehement gegen die Einrichtung von Lehrerkonferenzen und vor allem einer Schulbibliothek aus. Die Abhaltung der Lehrerkonferenzen, die damals schon geplant war, wurde daraufhin sistiert. Als Regierungsmit-

¹⁵³ StaLu Akt 24/101 D2: Bericht des Kleinen Rates an den Grossen Rat – Luzern, 7.5.1830.

¹⁵⁴ Häfliger, Pfyffer: 49.

¹⁵⁵ StaLu Akt 24/101 D2: Bericht der zur Prüfung des Gesetzes-Vorschlags über das Erziehungswesen vom Grossen Rat niedergesetzten Kommission – Luzern, 13.5.1830.

¹⁵⁶ StaLu Akt 24/101 D2: Bericht der zur Prüfung des Gesetzes-Vorschlags über das Erziehungswesen vom Grossen Rat niedergesetzten Kommission – Luzern, 13.5.1830.

glied, als Erziehungsrat und als Mitglied der grossrätlichen Kommission schaffte es Pfyffer den zehnjährigen Reformprozess im Bereich des Bildungswesens in ein allgemeines Erziehungsgesetz münden zu lassen. Er verantwortete die Arbeit am Entwurf und lenkte die endgültige Fassung des Gesetzes in der Kommission des Grossen Rates.¹⁵⁷

Das Erziehungsgesetz ordnete in der Folge durch den § 61 die Lehrerkonferenzen an. Die Schulbibliothek wurde in der Vollziehungsverordnung zum Erziehungsgesetz geregelt. Die Annahme des Gesetzes über das Erziehungs- und öffentliche Schulwesen wurde im Mai 1830 vom Grossen Rat angenommen. Drei Monate später erfolgte ein Vollziehungsbeschluss über das allgemeine Erziehungs-Gesetz, in Betreff des Primar- und Sekundar-Schulwesens.¹⁵⁸ Im Folgenden sollen die wesentlichen Bestimmungen dieses Erziehungsgesetzes, die den Bereich der Landschulen wesentlich absteckte, beleuchtet und im Hinblick die Urteile der Zeitgenossen und ähnlichen Projekten in anderen Kantonen gewürdigt werden.

2.1.2 Bestimmungen des kantonalen Erziehungsgesetzes von 1830

Wie weiter oben erwähnt, bestanden wesentliche Neuerungen des Gesetzes in der Festschreibung der Primarschulpflicht während der Zeit von sechs Jahren. Eingeführt wurden Sekundarschulen, gedacht als weiterführende Schulen, und Sommerschulen, in denen die Schulanfänger den ersten Unterricht erfuhren, bevor sie in die Winterschule eintraten.¹⁵⁹

Die oberste Aufsicht über die Schulen lag beim Erziehungsrat, der aus sieben Mitgliedern bestand, von denen vier dem Kleinen Rat angehörten. Zwei Mitglieder wurden durch den Kleinen Rat gewählt. Präsiert wurde der Erziehungsrat von einem der beiden „Schultheissen“ des Grossen oder Kleinen Rates. Der Erziehungsrat hatte der Regierung Vorschläge für Verbesserungen und Abänderungen vorzuschlagen. Die Entscheidungsmacht lag also faktisch noch immer bei der Regierung.¹⁶⁰

Dass die Anbindung des Erziehungsrates an die Regierung, sichtbar gemacht durch die Regelung, dass vier Mitglieder des Erziehungsrats auch dem Kleinen Rat angehören mussten, problematisch war, zeigte sich bereits in den 1830er Jahren. Die liberale Regierung übte faktisch die Kontrolle über das Bildungswesen aus, was zur For-

¹⁵⁷ Bossard-Borner, Bann: 227–229.

¹⁵⁸ Häfliger, Pfyffer: 51.

¹⁵⁹ Erziehungsgesetz [Im Folgenden EG] in: Sammlung der Gesetze und Regierungsverordnungen für die Stadt und Republik Luzern, Bd. 6, 1814–1831: 337–362. Vollziehungsbeschluss [Im Folgenden VB] über das allgemeine Erziehungsgesetz, in ders.: 365–384. StaLu J.a 6. Für die Arbeit waren in erster Linie Bestimmungen wichtig, die den Bereich der Landschulen regelten. Darum konzentriert sich der folgende Teil auf die Bestimmungen über das Landschulwesen. Auf den Bereich der Organisation der Schulaufsicht in den Landschulen wird in Teil II näher eingegangen.

¹⁶⁰ EG von 1830: 337–339.

derung führte, den Erziehungsrat durch den Grossen Rat wählen zu lassen. Die Gefahr, „dem Dogma der regierende Staatspartei anheim zu fallen, da der Staat die Kontrolle über das Bildungssystem ausübte“¹⁶¹, war auch in Luzern präsent.¹⁶²

Abschnitt drei des Gesetzes regelte neben der Aufsicht über das Landschulwesen die Bildung der Schullehrer. In einem Landschullehrer-Seminar sollten die angehenden Lehrer ihre Bildung erfahren und während vier Monaten, verteilt auf drei Jahreskurse, eine Ausbildung absolvieren. Diese relativ kurze Dauer der Ausbildung wurde immerhin durch die Vorgabe erweitert, dass jeder Lehrer während den ersten zehn Jahren seiner Berufsausübung Wiederholungskurse besuchen musste, die auf vier Wochen angesetzt waren. Zugang zum Seminar sollte nur jenen Kandidaten gewährt werden, die erfolgreich während eines Winterkurses in einer so genannten Musterschule, die vom Erziehungsrat bezeichnet wurden, unterrichtet haben. Bedingung, um an einer Musterschule unterrichten zu können, war ein Zeugnis der Schulkommission und die Absolvierung der Sekundarschule im Schulkreis des Kandidaten. Für eine definitive Anstellung an einer Schule mussten die Lehrer das 20. Altersjahr zurückgelegt, die Kurse des Seminars erfolgreich absolviert und ein untadeliger Leumund haben. Daneben musste der Lehrer eine Prüfung des Erziehungsrates bestehen, damit er endgültig an einer Schule unterrichten konnte.¹⁶³

Die Besoldung wurde durch das Erziehungsgesetz nur unklar geregelt. Das Jahresgehalt betrug für einen Primarlehrer zwischen 100 und 200 Franken zuzüglich einer Wohnung. Für die Abhaltung der Sommerschule konnte der Lehrer einen Zuschlag der Hälfte des Lohnes für die Winterschule erwarten. Das Gehalt für die Winterschule wurde an Ostern ausbezahlt. Die Zahlung für die Abhaltung der Sommerschulen erhielt der Lehrer im September desselben Jahres.¹⁶⁴

Nach diesen Bestimmungen, die vorwiegend die Lehrer an den Schule betrafen, wurden die Verhältnisse der Landschulen bezüglich der Anzahl der Schulen, der Schulhäuser, der Schuldauer, die Lehrgegenstände und der Lehrmethode geregelt. Nach dem Gesetz musste in jeder Pfarngemeinde eine Primarschule vorhanden sein. Da, wo mehr als 90 pflichtige Schulkinder vorhanden waren, musste eine Sommerschule errichtet werden. Zuständig für die Schulhäuser waren laut Gesetz die einzelnen Gemeinden. Sie mussten für die Unkosten beim Bau und dem Unterhalt der Schulhäuser aufkommen sowie die Beheizung sicherstellen. Wenn sich die Gemeinde weigerte, diese Vorgaben zu erfüllen, musste sie damit rechnen, das Lehrergehalt vollständig aus ihren Mitteln zu bezahlen. Zusätzlich hatten die Gemeinden die Kosten für das Schulinventar zu tragen. Die Schuldauer wurde auf 20 Wochen, beginnend im November, festgesetzt. Die Sommerschulen, die nach der Beendigung der Winterschule begannen, sollten ebenfalls 20

¹⁶¹ Criblez, Öffentlichkeit: 204.

¹⁶² Im Kanton Bern fungierte das Erziehungsdepartement als oberste Aufsichtsbehörde, die aufgrund der Übervertretung durch die liberale Regierung als problematische wahrgenommen wurde. Criblez, Öffentlichkeit: 204.

¹⁶³ EG von 1830: 343–345. VB: 372–375. In bestimmten Fällen war es möglich, Lehrer provisorisch anzustellen, die noch nicht die geforderte Alterslimite erreichten.

¹⁶⁴ EG von 1830: 346. VB: 377.

Wochen dauern. Dazu wurde auch die Dauer der Repetitionsschulen geregelt, die für die Schüler der Winterschulen gedacht waren. Während 24 Tagen sollten diese Schüler das Gelernte der Winterschule in der Repetierschule wiederholen und festigen. Unterrichtsgegenstände waren die Religions- und Sittenlehre, die deutsche Sprache, Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang.¹⁶⁵

Alle schulfähigen Kinder waren verpflichtet, die Schulen vom siebten Altersjahr während sechs Jahren zu besuchen. Ein Austritt aus der Schule war nur durch eine förmliche Bestätigung mittels eines Entlassungsscheins möglich, den die betreffende Schulkommission auszustellen hatte. Der Besuch der Sekundarschulen war freiwillig. Für die Bestrafung derjenigen Eltern, die ihre Pflicht nur unzureichend wahrnahmen und ihre Kinder nachlässig in die Schule schickten, stand ein umfangreicher Bestrafungskatalog zur Verfügung. Vorerst wurden die Nachlässigen durch den Pfarrer gewarnt. In einem zweiten Schritt nahm die Schulkommission eine zweite Warnung vor. Danach war die Verhängung einer Geldstrafe in der Höhe von einem und höchstens zwei Batzen pro versäumten Schultag möglich. Falls diese Massnahmen keine Besserung brachten, konnte die Schulkommission eine Einsperrung zwischen ein bis acht Tagen verhängen oder alternativ Fronarbeiten der gleichen Länge aussprechen. Waren Pfügeltern betroffen, so hatte die Schulkommission die Möglichkeit, die Wegnahme und Verfrachtung der Kinder in Waisenhäuser zu veranlassen.¹⁶⁶

Unter den allgemeinen Verfügungen wurden das Verhältnis zum Privatunterricht und die Abhaltung der Lehrerkonferenzen und die Benutzung der Lehrerbibliothek geregelt. Private Lehranstalten waren erlaubt, unterstanden aber der Aufsicht des Erziehungsrats und bedurften einer Bewilligung. Eltern war es erlaubt, ihren Kindern selbst Unterricht zu erteilen oder durch einen Hauslehrer unterrichten zu lassen, sie mussten dies aber der betreffenden Schulkommission melden. Was die Lehrerkonferenzen anbelangte, so blieb das Gesetz vage: Der Erziehungsrat hatte dafür zu sorgen, dass zu bestimmten Perioden Konferenzen stattfinden, ohne aber genauer ins Detail zu gehen. Der Vollziehungsbeschluss bestimmte Genaueres über die Konferenzen. So hatten sich in jedem der acht Schulkreise die Primarlehrer mit den jeweiligen Schulkommissionen dreimal pro Jahr zu versammeln. Den Vorsitz übernahm der Präsident der betreffenden Schulkommission. Der Erziehungsrat erwartete jedes Jahr einen Bericht über die Abhaltung dieser Konferenzen.¹⁶⁷

Die Strukturen des Erziehungsgesetzes erinnerten stark an den Vorschlag von Gregor Girard.¹⁶⁸ Girard entwarf in einer Stellungnahme an Minister Stapfer eine Neukonzeption des Schulwesens, in der er eine Teilung des Schulwesens in eine Primarschule, Sekundarschule und eine Höhere Lehranstalt vorschlug. Die Primarschule war für alle

¹⁶⁵ EG von 1830: 347–349. VB: 378.

¹⁶⁶ EG von 1830: 347–350. VB: 379–380.

¹⁶⁷ EG von 1830: 359f. VB: 382f.

¹⁶⁸ Pater Gregor Girard, geboren 1763, war Franziskanermönch, Philosophielehrer in Freiburg i. Ue. und hatte davor in Luzern, Offenburg, Ueberlingen und Würzburg studiert. Seine Eingabe an den Minister der Kunst und Wissenschaften, Philip Stapfer, war kein eigentlicher Gesetzestext, sondern eher ein „Traktat mit stark philosophischem Einschlag“. Jenzer, Schulstrukturen: 30.

Schulkinder obligatorisch und hatte die nötigsten Kenntnisse zu vermitteln. Die Absolvierung der Primarschule bedeutete für den Grossteil der Kinder das Ende ihrer schulischen Laufbahn. Ein kleiner Teil der Schuljugend konnte nach der Primarschule die Sekundarschule besuchen, in der die Schulkinder auf die Tätigkeiten in Verwaltung und Handel vorbereitet werden sollten. Die Höhere Lehranstalt (*troisième école*) sah Girard als eine Art Hochschule, in der Mathematik, Physik, Philosophie, Theologie und die alten Sprachen unterrichtet wurden.¹⁶⁹

Die Struktur des Erziehungsgesetzes lehnte also stark an den Vorschlag Girards an. Auch die Verbreitung der Schulen wurde nach dem Vorschlag von Girard vorgenommen. Die Primarschulen bestanden in jeder Gemeinde des Kantons. Die Sekundarschulen wurden an den wichtigsten Orten der Schulkreise errichtet und die höhere Lehranstalt war in der Stadt Luzern angesiedelt. Alle Kinder hatten die Primarschule zu besuchen. Der Übertritt in die Sekundarschule hing in erster Linie von den sozialen Verhältnissen ab, jedoch war auch ein Eintritt gemäss dem Kriterium der Leistung möglich.¹⁷⁰

Die Realisierung des Erziehungsgesetzes in Luzern war vergleichbar mit Erziehungsgesetzen anderer Kantone. Zürich erhielt 1832 ein Erziehungsgesetz, das in seiner Form mit dem luzernischen Erziehungsgesetz verwandt war. Im Kanton Aargau wurde 1835 ein Erziehungsgesetz eingeführt. War in Luzern der Staatsrat Eduard Pfyffer mit entscheidend bei der Gestaltung des Gesetzes, spielten in Zürich und Aargau ebenfalls einzelne Personen eine wichtige Rolle. Augustin Keller im Kanton Aargau und Ignaz Thomas Scherr in Zürich beeinflussten die Entstehung der Schulgesetze dieser Kantone.¹⁷¹

Im Kanton Luzern waren nun erstmals alle Bildungseinrichtungen in einem Gesetz zusammengefasst. Beaufsichtigt wurden die Schulen vom Erziehungsrat, der auch über die Anstellung der Schullehrer entschied. Die Landschulen waren in acht Schulkreise geteilt, über die Schulkommissionen wachten. Durch die Einführung der Sommerschulen war ein erster Schritt in Richtung Ganzjahresschulen getan. Allerdings blieb die Verwirklichung der Ganzjahresschule unerreicht. Nur die Schulanfänger hatten die Sommerschulen zu besuchen. Damit war in der Praxis eine Art Kindergarten geschaffen worden, in der die Kinder vor Eintritt in die Winterschule während 20 Wochen im Sommer im Buchstabieren und Syllabieren unterrichtet wurden. Dies führte dazu, dass auch Kinder in die Winterschule aufgenommen werden mussten, welche die Sommerschulen nur sehr unregelmässig besucht hatten und daher die vorgesehenen Grundkenntnisse nicht vorweisen konnten. Das Bildungsangebot wurde 1833 mit der Einführung der Fortbildungsschulen ausgebaut. Die aus der Schule entlassenen Knaben hatten bis zum 17. Altersjahr an Sonn- und Feiertagen die Fortbildungsschulen zu besuchen. Auch die Fortbildungsschulen waren in der Praxis nicht das, was sie sein sollten. In der Regel musste in der Fortbildungsschule das Gelernte der Primarschule repetiert werden. Dazu war das Interesse an diesen Schulen, von Schulkindern wie

¹⁶⁹ Jenzer, Schulstrukturen: 30f.

¹⁷⁰ Jenzer, Schulstrukturen: 33.

¹⁷¹ Jenzer, Schulstrukturen: 43.

Lehrer sehr beschränkt. Der Lehrer erhielt mit der Abhaltung dieser Schule 25 Franken, was die Attraktivität der Fortbildungsschule nicht steigern konnte.¹⁷²

Die Besoldung und die Ausbildung der Lehrer wurden durch das Erziehungsgesetz ebenfalls geregelt. Allerdings offenbarten diese Bereiche die grössten Schwachstellen des Gesetzes, wie sich einige Jahre später herausstellen sollte. Bereits 1834 wurde vom Grossen Rat eine Revision des Gesetzes angeregt. Nochmals einige Jahre später war auch dem Erziehungsrat klar, dass eine Revision besonders im Bereich der Lehrerausbildung unumgänglich war. Gute Schulen brauchten gute Lehrer, und solche seien mittels viermonatigen Ausbildungskursen nur schwer zu bekommen.¹⁷³

Vor allem liberale Denker beurteilten das Schulgesetz wohlwollend. Gelobt wurde das Erziehungsgesetz auch von anderen Kantonen, die noch vor der Einführung eines Erziehungsgesetzes standen.¹⁷⁴ Skepsis und Zurückhaltung in der Bewertung des Erziehungsgesetzes bestand dagegen in konservativen Kreisen, die sich im *Waldstätter Boten* über die zunehmende Verdrängung der Geistlichkeit aus dem Schulbereich enervierten. Solange die verantwortlichen Personen im Erziehungsrat aber unparteiisch blieben und die „religiöse Tendenz“ beibehielten, konnte man sich mit dem Gesetz abfinden.¹⁷⁵

Das Erziehungsgesetz wies, wie die Diskussionen über eine Revision des Gesetzes in den 1830er Jahren zeigten, auch einige Schwächen auf. Dazu gehörte vor allem der Bereich des Aufsichtswesens. Die Aufsichtsbehörden konnten den Ansprüchen ihres Amtes kaum gerecht werden. Nicht immer verfügten die Schulinspektoren über genügend Fachkompetenzen um den Erfordernissen ihres Amtes vollumfänglich zu entsprechen. Das Amt des Schulinspektors war zudem unentgeltlich, was den Willen der Inspektoren für einen grösseren Einsatz zugunsten Schulwesens nicht zu steigern vermochte. Auch auf der höchsten Ebene der Schulaufsicht bestanden Probleme. Mehrere Mitglieder des Erziehungsrates waren durch andere Ämter gehindert, dem Erziehungswesen ihre volle Aufmerksamkeit zu widmen. Dies traf vor allem auf jene Mitglieder zu, die neben dem Erziehungsrat noch dem Kleinen oder Grossen Rat angehörten und verschiedentlich auch ihren bürgerlichen Berufen nachgingen. Die Stelle des Referenten, welche die Funktion eines Bindeglieds zwischen den lokal aufgestellten Schulinspektoren und dem Erziehungsrat wahrnahm, wurde in den Jahren nach der Einführung mehrfach neu besetzt und verhinderte damit eine Kontinuität in der obersten Aufsichtsbehörde. Eduard Pfyffer, der das Amt noch in der Restaurationszeit übernommen hatte, war seit 1831 als Schultheiss, Staatsrat und Mitglied der Kommission des Innern durch andere Geschäfte beansprucht. Nach seinem Tode 1834 wurde die Stelle wiederum durch ein Mitglied des Kleinen Rats be-

¹⁷² Bossard-Borner, Spannungsfeld: 172.

¹⁷³ StaLu Akt 24/102: Bericht des Erziehungsrats an den Grossen Rat – Luzern, 29.8.1838.

¹⁷⁴ So zum Beispiel der Kanton Solothurn, der gemäss einem Artikel im *Eidgenossen* klagte, keinen Eduard Pfyffer in seinen Reihen zu haben. Häfliger, Pfyffer: 52.

¹⁷⁵ Häfliger, Pfyffer: 53.

setzt.¹⁷⁶ Nach dem Rücktritt des Referenten 1838 übernahm Seminar-
direktor und Erziehungsratsmitglied Niklaus Rietschi das Amt.¹⁷⁷

2.2 Die Gesetzesrevision in den 1830er Jahren: Teil- oder Totalrevision?

2.2.1 Der Wunsch der Luzerner Regierung nach einer Teilrevision

Das neue Erziehungsgesetz überstand in der Folge die staatspoli-
tischen Umwälzungen und die Installierung des liberalen Regimes, das
1831 eine neue Staatsverfassung erarbeitete und umsetzte. Damit wa-
ren die letzten Überbleibsel der Restauration verschwunden. Der Kan-
ton Luzern trat fortan in eine rund zehnjährige liberale Phase ein. Die-
se Phase der Regeneration markierte den Beginn einer neuen Ära. Die
Eliten des Kantons verfolgten in den 1830er Jahren eine entschieden
liberale Politik und spielten auch auf eidgenössischer Ebene eine zen-
trale Rolle. Mit der Machtübernahme der liberalen Kräfte begann sich
in Luzern aber auch die konservative Opposition zu bilden. Allmählich
entstanden zwei Lager aus Liberalen und Konservativen, die sich in
der Folge kleinere und grössere Auseinandersetzungen lieferten; sie
kamen vor allem in kirchenpolitischen Fragen, aber auch im Bereich
des Schulwesens zum Ausdruck, was schliesslich 1840 in eine Periode
der konservativen Regierungsmehrheit führte.¹⁷⁸

Im Sommer 1834 richtete der Grosse Rat in einer Stellungnahme
an die Regierung Luzerns den Auftrag, sich mit einer Revision des
Erziehungsgesetzes zu befassen. Das Erziehungswesen, so die Ansicht
des Grossen Rates, würde nicht mehr zu den Grundsätzen der liberalen
Verfassung passen, und man stellte die Zweckmässigkeit des Gesetzes
grundsätzlich in Frage. Die Erfahrung in den ersten vier Jahren habe
gezeigt, dass die Organisation des Erziehungswesens keine einheitli-
che gewesen wäre und daher eine Revision Not tue. Der Grosse Rat
erwartete demnach einen „durchgreifenden“ Entwurf eines neuen Ge-
setzes.¹⁷⁹

Darauf wurde aus dem Erziehungsrat eine Kommission gebildet,
die ein neues Erziehungsgesetz vorzubereiten hatte. Es wurde darauf
geachtet, dass keine vorschnelle Revision durchgepaukt wurde, son-
dern alle Gesichtspunkte miteinbezogen wurden. Das Erziehungsge-
setz sei trotz seiner Mängel eine der „besseren Einrichtungen im Va-
terlande.“¹⁸⁰

¹⁷⁶ Schultheiss und Kleinrat Franz Ludwig Schnyder übernahm das Amt 1834 und
blieb vier Jahre im Amt. Bossard-Borner, Spannungsfeld: 175.

¹⁷⁷ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 174f.

¹⁷⁸ Zu den politischen Umbrüchen und Entwicklungen vgl. vor allem Bossard-
Borner, Spannungsfeld.

¹⁷⁹ StaLu Akt 24/102 A1: Auszug aus dem Verhandlungsprotokoll des Grossen
Rates – Luzern, 13.6.1834.

¹⁸⁰ Häfliger, Pfyffer: 54.

Diese Vorgabe seitens der Regierung machte bereits früh deutlich, dass eine schnell umgesetzte Revision nur schwer zu erreichen war. Der Erziehungsrat antwortete erst drei Jahre nach der Auftragserteilung des Grossen Rates. Er offenbarte in seinen Ausführungen eine gewisse Zurückhaltung, ein erst kürzlich eingeführtes und allgemein anerkanntes Gesetz bereits wieder zu revidieren. Hinzu kam, dass der Erziehungsrat die hohen finanziellen Aufwendungen für das Erziehungswesen in Bezug auf die Staatsfinanzen im Blick haben musste. Dies veranlasste den Erziehungsrat zu der Ansicht, dass von einer totalen Revision abgesehen werden sollte. Er zog es vor das Gesetz in kleineren Schritten neu zu gestalten. Der Erziehungsrat machte klar, dass er das Gesetz von 1830 nicht – wie der Grosse Rat – als unzweckmässig erachtete. Die Bedürfnisse hätten sich seit 1830 nicht grundlegend geändert, darum sollte auch von einer gänzlichen Umgestaltung des Erziehungsgesetzes abgesehen werden: „Übertreibungen, Sprünge, schaden. Treibhauspflanzen sind von keiner Dauer. Allein eben so sehr, oder noch mehr soll man sich von jedem Stillstande hüten; oder besser gesagt, es ist ein solcher nicht möglich; jeder Stillstand ist so wie in Bezug auf die geistige Entwicklung eines Einzelnen, so auch eines ganzen Volkes Rückschritt. Es thut also ein Beständiges Fortschreiten Noth. Daher kann kein Gesetz über das Erziehungswesen auf lange Dauer unverändert bleiben; daher soll auch das gegenwärtige Gesetz in einzelnen Theilen so wie es Bedürfnisse erheischen u. Verhältnisse gestatten, denselben angepasst und unablässig auf naturgemässe Hebung des gesammten Erziehungswesen Bedacht genommen werden.“¹⁸¹

Der Erziehungsrat sah vor allem in zwei Bereichen Grund zu Neuerungen: Erstens sollte die Ausbildung der Lehrer verbessert werden, indem die Jahreskurse durch ein stehendes, ganzjähriges Seminar ersetzt werden. Zweitens wollte der Erziehungsrat die Besoldungen für die Schullehrer erhöhen, damit angestellte Lehrer, die aufgrund ihres kümmerlichen Verdienstes nicht gleich dem Lehrerberuf den Rücken kehren.

Der Erziehungsrat sah ein, dass es für das Gedeihen des Schulwesens unabdingbar war, dass es neben guten Einrichtungen und Lehrmethoden auch gute Lehrer brauchte. Die Vernachlässigung der Lehrerausbildung bringe unweigerlich eine Verschlechterung des gesamten Schulwesens mit sich, darum dürfte vor allem in diesem Bereich nicht gespart werden. Die Lehrerausbildung, die mittels drei Jahreskursen von viermonatiger Dauer organisiert war, sei ohnehin schon zu kurz. Der folgende Unterbruch von acht Monaten nach einem Jahreskurs leiste sein Übriges zu einer ungenügenden Ausbildung, indem „der Lehrerkandidat entweder sich selbst überlassen, jeder Anleitung und Aufsicht entbehrt, oder aber, an irgend einer Unterschule angestellt, seine ganze Zeit dieser zu widmen genöthigt, u. an seiner eigenen Fortbildung gehindert ist.“¹⁸²

¹⁸¹ StaLu Akt 24/102 A1: Bericht des Erziehungsrates an den Kleinen Rat – Luzern, 29.8.1837.

¹⁸² StaLu Akt 24/102 A1: Bericht des Erziehungsrates an den Kleinen Rat – Luzern, 29.8.1837.

Die Zeit für ein stehendes, ganzjähriges Lehrerseminar sei deshalb gekommen. Die Lehrerkandidaten sollten während mindestens zwei Jahren einen andauernden Unterricht geniessen können. Die Bildung der Schullehrer wäre so vielseitiger und gründlicher, als nach dem damals gegenwärtigen System der Jahreskurse. Der Erziehungsrat berief sich auch auf die Erfahrungen anderer Kantone. Luzern dürfe nicht hinter den anderen Kantonen zurückstehen in der Frage der Lehrerausbildung. Finanziell hegte der Erziehungsrat für die Errichtung eines Lehrerseminars keine Bedenken. Die Kostgelder sollten weiterhin durch die Lehrer selbst bezahlt werden. In Ausnahmefällen übernahm der Staat in Form von Stipendien die Kosten der Lehrerbildung. Ein ganzjähriges Seminar konnte gemäss dem Erziehungsrat aber nicht mehr nur von einem Lehrer geleitet werden. Er schlug vor, den Seminarlehrer durch einen so genannten Hilfslehrer zu unterstützen. Damit die Lehrerkandidaten auch in der Praxis Erfahrungen sammeln konnten, wollte der Erziehungsrat Normalschulen an das Seminar binden, die den Zöglingen die Möglichkeit gaben zu unterrichten.¹⁸³

Um zu verhindern, dass gute Schullehrer wegen zu geringen Lohnes den Lehrerberuf wieder verliessen, verlangte der Erziehungsrat eine Erhöhung der Lehrerbesoldung. Die Lehrer sollten ein gesichertes Auskommen haben. Zudem führten die erhöhten Anforderungen an die Lehrer durch die Absolvierung eines zweijährigen Lehrerseminars zu einer Erhöhung der Löhne. Der Erziehungsrat schlug der Regierung deshalb eine Erhöhung der Lehrerlöhne um 50% vor.¹⁸⁴

Die Gemeinden sollten finanziell für die Lohnerhöhungen aufkommen. Der Staat könne es sich nicht leisten, die Kosten für die Erhöhung der Löhne zu übernehmen. Die Gemeinden würden, abgesehen von den Schulhausbauten, nichts für das Schulwesen leisten. Daher sei ihnen ein finanzieller Beitrag an die Löhne zuzumuten. Die Gemeinden würden durch die Schulen den grössten Vorteil ziehen, die Aufgabe des Staates sei es, nur da und dort nachzuhelfen, wo die Gemeinden nicht in der Lage waren, selbst für die Schule aufzukommen.¹⁸⁵

Der Erziehungsrat sah vor allem in der besseren Bildung der Schullehrer Bedarf an einer Revision des Gesetzes. Durch eine zweijährige Ausbildung der Schullehrer in einem stehenden Seminar sollte die Qualität der Schullehrer gesteigert werden. Durch die höheren Anforderungen, die sich daraus ergaben, musste auch der Lohn der Lehrer angepasst werden. Diese Erhöhung der Löhne war nach der Ansicht des Erziehungsrates von den Gemeinden zu tragen. Die Regierung schloss sich der Argumentation des Erziehungsrates voll und ganz an. Auch für sie war klar, dass eine Totalrevision des Erziehungsgesetzes nicht nötig und auch kaum umsetzbar wäre. Sie beantragte im Herbst 1837 dem Grossen Rat, die Änderungen im Bereich der Lehrerbildung

¹⁸³ StaLu Akt 24/102 A1: Bericht des Erziehungsrates an den Kleinen Rat – Luzern, 29.8.1837.

¹⁸⁴ Das Minimum betrug demnach nicht mehr 100 Franken, sondern 150 Franken. Hielt ein Lehrer Sommer- und Winterschule, konnte er 450 Franken verdienen. Die höchste Besoldung sollte aber nur ausnahmsweise und in ausgezeichneten Fällen gezahlt werden. StaLu Akt 24/102 A1: Bericht des Erziehungsrates an den Kleinen Rat – Luzern, 29.8.1837.

¹⁸⁵ StaLu Akt 24/102 A1: Bericht des Erziehungsrates an den Kleinen Rat – Luzern, 29.8.1837.

und der Lehrerlöhne in ihrem Sinne anzunehmen und es bei dieser allmählichen Revision zu belassen. Die Zurückhaltung der Regierung gegenüber einer totalen Revision war verständlich, sah sie doch darin eine Möglichkeit für die oppositionellen Kräfte, sich einer allfälligen Neuordnung des Erziehungswesens zu widersetzen und daraus Kapital zu schlagen. Den „Bestrebungen der Volksfeinde“ sollte daher nicht in die Hände gespielt werden und die Regierung verliess sich auf die Treue des Grossen Rates.¹⁸⁶

2.2.2 Der Grosse Rat verlangt eine Totalrevision

Der Grosse Rat konnte sich mit dem Vorschlag der Regierung, die Ausbildung der Lehrer zu verbessern und ihre Löhne zu erhöhen, nicht anfreunden. Er machte geltend, dass sich die Mängel im Erziehungswesen seit dem Vorstoss 1834 noch vergrössert hätten. Der Grosse Rat bedauerte es, dass die Regierung nur in zwei Bereichen eine Veränderung als nötig ansah. Sein Vorpreschen begründete er mit der fehlenden Organisation der Schuldirektion, die für die höhere Lehranstalt verantwortlich war und der unzweckmässigen Einrichtung der Schulkommissionen, die zu zahlreich und unwirksam seien. Zudem vermisste der Grosse Rat den inneren Zusammenhalt der Bildungseinrichtungen: „[...] Die gehörige Stufenfolge von der Primarschule zu der Sekundarschule u. Kantonallehranstalt geht ab. Diese Schulen liegen wie vereinzelt Bruchstücke auseinander. Der Sekundarschulen sind zu viele, um gehörig bestellt werden zu können. Auch scheint man sich von ihrem Umfange keinen rechten Begriff zu machen, wenn man sie nur einem oder höchstens zwei Lehrer übergiebt.“¹⁸⁷

Mit dem Vorschlag der besseren Ausbildung der Lehrer zeigte sich der Grosse Rat einverstanden. Seiner Ansicht nach sollte aber das Lehrerseminar an die Kantonallehranstalt angeschlossen werden. Die Ausbildung der Lehrerkandidaten im Seminar müsste sich auf die pädagogischen und methodischen Fähigkeiten konzentrieren. Fächer wie Mathematik, Geographie, Geschichte und deutsche Sprache sollten die Lehrerkandidaten an der Kantonallehranstalt besuchen. Dieser Vorstoss zeigte den Stellenwert, den die Schule und die Lehrer im Grossen Rat genossen hatten. Die Ausbildung der Lehrer hätte durch eine solche Organisation einen universitären Charakter gewonnen, wodurch das soziale Ansehen der Primarschullehrer gesteigert worden wäre. Ebenfalls begrüsstete der Grosse Rat die Besoldungserhöhung der Schullehrer. Kritisch beleuchtete er aber den Vorschlag der Regierung, diese Erhöhung durch die Gemeinden finanzieren zu lassen. Er schlug daher die Suche nach anderen Möglichkeiten der Finanzierung vor.

¹⁸⁶ StaLu Akt 24/102 A1: Bericht des Kleinen Rates an den Grossen Rat – Luzern, 17.10.1837.

¹⁸⁷ StaLu Akt 24/102 A1: Kommissionsbericht über die Gesetzesvorschläge des Kleinen Rates – Luzern, 13.1.1838.

Insbesondere wäre an Stelle der Gemeindebeiträge an den Lehrerlohn die Bildung von Schulfonds in den Gemeinden anzuregen.¹⁸⁸

Das Parlament ging bei seinen Ansichten davon aus, dass sich viele kleine Änderungen des Erziehungsgesetzes negativ auf das Schulwesen auswirkten. Für ihn war klar, dass die Mängel zu gross waren, um nur einzelne Bereiche zu revidieren. Diese Meinung stand in krassem Gegensatz zur Regierung. Noch am selben Tag des Berichts an die Regierung beschloss der Grosse Rat, die Regierung habe unter Mitwirkung von Fachpersonen „sämtliche Gesetze u. Verordnungen über das Erziehungswesen sogleich zu revidieren u. einen aus dieser Revision hervorgegangenen durchgreifenden Entwurf uns zum Entscheide vorzulegen.“¹⁸⁹ Dabei soll vor allem auf die Vereinfachung der Erziehungsbehörden, auf die bessere Bildung der Schullehrer und der Übereinstimmung sämtlicher Bildungsanstalten Rücksicht genommen werden. Der Kleine Rat sollte sich daneben auch mit der Gründung von Schulfonds auseinandersetzen, um die Mittel zur Finanzierung der Lehrerbesoldungen zu sichern. Die Regierung beauftragte sodann den Erziehungsrat, in der Zeit von 14 Tagen der Regierung mitzuteilen, wie er die Revision des Erziehungsgesetzes gestalte.¹⁹⁰

Noch im März 1838 bildete der Kleine Rat eine Kommission, die mit der Revision des Erziehungsgesetzes beauftragt war. Die erste Sitzung dieser Kommission fand im darauf folgenden April statt. Die Kommission bestand aus den Erziehungsräten Ineichen, Niklaus Riettschi und Steiger. Dazu kamen Georg Sigrüst, Schulkommissar in Wolhusen, Professor Herrsche und Lehrer Heinrich Ineichen; Staatschreiber Siegwart-Müller komplettierte die Revisionskommission. Die erste Amtshandlung der Kommission bestand in einer Aufforderung an die „Professoren u. Lehrer, Schulkommissäre u. Pfarrer des Kantons eine öffentliche Einladung ergehen zu lassen, worin sie um Mittheilung ihrer Ansichten u. Vorschläge über Mängel u. Verbesserungen im Erziehungswesen zu ersuchen seien, u. die gleiche Einladungen auch an Schulfreunde u. Männer vom Fache in u. ausser dem Kanton zu richten.“¹⁹¹ Die Vorschläge der angeschriebenen Männer sollten bis Juni bei der Kommission eintreffen. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde auch von jedem Mitglied der Kommission ein Vorschlag für ein neues Erziehungsgesetz erwartet.

Nach der Einsendung verschiedener Vorschläge, Wünsche und Anregungen, die zur Revision des Erziehungsgesetzes beitragen sollten, setzte sich die Kommission erneut zusammen und begann in ihren folgenden Herbstsitzungen die verschiedenen Artikel des Gesetzes zu revidieren. Am 11. Januar 1839 beendete die Kommission ihre Arbeit.

¹⁸⁸ StaLu Akt 24/102 A1: Kommissionsbericht über die Gesetzesvorschläge des Kleinen Rates – Luzern, 13.1.1838.

¹⁸⁹ StaLu Akt 24/102 A1: Ratsbeschluss des Grossen Rates – Luzern, 13.1.1838.

¹⁹⁰ StaLu Akt 24/102 A1: Verhandlungsprotokoll des Kleinen Rates – Luzern, 6.3.1838.

¹⁹¹ Verhandlungsprotokoll der Revisionskommission – Luzern, 9.4.1838. Zu den Eingaben, die im Wesentlichen den Entwurf für ein neues Erziehungsgesetz bestimmten, siehe Kapitel 3.1.

Sechs Tage später konnte sie dem Erziehungsrat einen vollständigen Entwurf des revidierten Erziehungsgesetzes vorlegen.¹⁹²

Es vergingen rund fünf Jahre vom ersten Vorstoss des Grossen Rates betreffend einer Revision und der Einsetzung der Kommission, die sich mit der Neugestaltung des Erziehungsgesetzes beschäftigte. Der Grosse Rat war massgeblich dafür verantwortlich, dass man eine Totalrevision des Gesetzes in Angriff nahm. Er brachte die Regierung dazu, von ihrem Plan der allmählichen und schrittweisen Umgestaltung des Erziehungsgesetzes abzusehen und einer Gesamterneuerung zuzustimmen. In diesem Sinne kann der Grosse Rat als Antreiber gesehen werden, der sich mit einer Teilrevision nicht zufrieden gab. Er beharrte auf eine Gesamtrevision unter dem Gesichtspunkt der besseren Lehrerbildung, einer höheren Besoldung der Lehrer und einer besseren Organisation des Aufsichtswesens. Er wollte den Lehrerberuf stärken. Diese Stärkung wollte er mit der Ausbildung der Lehrer an der Kantonallehranstalt auch institutionell stützen. Die liberale Regierung fiel dagegen durch eine erstaunliche Zurückhaltung auf. Sie gab sich mit einer Teilrevision zufrieden und fürchtete vor allem den Widerstand der konservativen Opposition, der sich ihrer Meinung nach im Falle einer Gesamterneuerung breit gemacht hätte.

2.2.3 Der Entwurf als liberale Gesetzgebung mit konservativen Elementen

Wie sah der Gesetzesentwurf der Revisionskommission nun aus? Welche bildungspolitische Stossrichtung wurde mit dem Entwurf verfolgt? Die Revisionskommission trat nach Eintreffen der verschiedenen Eingaben im Herbst 1838 und einem Unterbruch eines halben Jahres zu ihrer zweiten Sitzung zusammen, um unverzüglich mit der Revision des Erziehungsgesetzes zu beginnen. In der Folge hielt sie bis ins Frühjahr 1839 Sitzungen ab, in denen die Erneuerung des Erziehungsgesetzes langsam Gestalt annahm. Ein Entwurf des neuen Gesetzes zusammen mit einem Bericht wurde allerdings erst im Februar 1840 an den Erziehungsrat gesandt, da das Gesetz in den Sitzungen der Kommission noch einige Änderungen erfuhr.¹⁹³

Der Gesetzesentwurf, wie auch der Bericht der Kommission an den Erziehungsrat kennzeichneten sich durch fortschrittliche wie auch progressive Elemente. Zweck der Bildung waren freie Staatsbürger und die Ausbildung des Geistes. Gleichzeitig verfolgte man auch das Ziel der Heranbildung katholischer Christen und Herzensveredlung. Der Entwurf war eine Verbindung des „aufklärerischen Bildungsoptimismus mit dem liberalen Konzept des wirtschaftlich autonomen und politisch emanzipierten Bürger.“¹⁹⁴

Der religiös-konfessionelle Aspekt erhielt im Bericht der Kommission eine grosse Betonung. Die katholisch-christliche Religion ver-

¹⁹² StaLu Akt 24/102 A4: Revisionskommission an den Erziehungsrat – Luzern, 17.1.1840.

¹⁹³ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 184.

¹⁹⁴ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 184.

körpere die höchsten Geistesideen und Leitsterne, an denen sich die Menschen zu orientieren haben. Sie durchdringe alle Stände und Berufe und mache den Menschen zu einem „vernünftigen, glücklichen, freien Bürger oder Mitglied des Staates.“ Ein neues Erziehungsgesetz für einen katholischen Staat müsse darum aus seiner Landesreligion und ihrer freien Wirksamkeit entspringen. Der Staat habe dafür zu sorgen, dass der Ursprung des Heils möglichst klar und rein erhalten werde.¹⁹⁵

Die Bedeutung der Religion wurde mit grossem Aufwand von der Kommission dargelegt. Ein Misstrauen gegenüber dem religiösen Geist der Schule sollte tunlichst vermieden werden. Dies war vor dem Hintergrund der bevorstehenden Verfassungsrevision und der immer stärker werdenden konservativen Kräfte verständlich. Der Gesetzesentwurf beschwor aber auch den vaterländischen Geist: „Religion und Vaterland, religiöser und vaterländischer Geist sind, wie gezeigt, die sich wechselweise durchdringenden Bande der Einheit für alle Erziehungsanstalten des Kantons Luzern.“¹⁹⁶

Der Kirche wurde ein gewisser Wirkungskreis im Schulwesen zugesprochen. Die religiöse Bildung der Schulkinder übertrug man daher vollständig auf die Pfarrer. Die Lehrer wurden von der Erteilung des Religionsunterrichts entbunden.¹⁹⁷ An allen Erziehungsanstalten sollte die religiöse Bildung an erster Stelle stehen. Die Lehrer mussten sich über ihr religiös-sittliches Betragen ausweisen können. Die Geistlichkeit sollte jedes Jahr einen Bericht über die religiösen Zustände in den Schulen verfassen und die Kommission räumte ihr einen Sitz in der neuen Schulpflege ein.¹⁹⁸

Trotz dieser weit gehenden Kompetenzen der Geistlichkeit im Bereich des Erziehungswesens schränkte die Kommission den geistlichen Einfluss in drei Bereichen ein, wie aus den Vorschlägen eines Kommissionsmitglieds deutlich wurde:

Ein Mitglied der Kommission setzte sich dafür ein, dass einem Ortspfarrer von Rechts wegen die Funktion des Präsidenten der Schulkommission und der Geistlichkeit ein Sitz im Erziehungsrat zustehe. Zudem müssten neu angeschaffte Lehrbücher per Gesetz dem zuständigen Bischof zur Kontrolle vorgelegt werden. Diesen Forderungen erteilte die Revisionskommission aber eine Abfuhr. Sie anerkannte zwar die Wichtigkeit einer geistlichen Präsenz in den Schulkommissionen und im Erziehungsrat, wollte aber keine gesetzliche Grundlage für einen obligatorischen geistlichen Sitz in diesen Gremien schaffen.

¹⁹⁵ StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

¹⁹⁶ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 184.

¹⁹⁷ Damit entsprach die Kommission der Forderung vieler Lehrer. Vgl. oben.

¹⁹⁸ „[...] darum legt es die Pflicht zur Ertheilung des Religionsunterrichtes wesentlich der Pfarrgeistlichkeit auf; darum stellt es an allen Erziehungsanstalten die christliche Religionslehre obern an; darum sorgt es für die Ausübung der Religionspflichten; darum fordert es von allen Lehrern, vor ihrer Anstellung, den Ausweis über ihr religiöses Betragen, und verhängt gegen die Gefährdung der Religiosität der Jugend die Abberufung; darum räumt es dem Pfarrer in den Schulpflegen von Amtswegen Sitz und Stimme ein; darum fordert es alljährlich von der Geistlichkeit einen Bericht über den religiösen Zustand der Schulen zu Handen des Grossen Rathes und des Bischofes; [...]“ StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

Auch die Forderung der bischöflichen Kontrolle der Lehrbücher wollte die Kommission nicht gesetzlich vorschreiben.¹⁹⁹

Wie wichtig Aspekte eines liberalen, durch eine Verfassung konstituierten Rechtsstaat für die Kommission waren, zeigte die Forderung nach einem umfassenden Unterricht der Geschichte auf allen Stufen der Schulen, so auch in der Primarschule. Die Menschen müssten politisch gebildet werden. Begründet wurde diese Forderung durch die liberale Staatsverfassung, in der die Bürger ihre Rechte kennen und erlernen müssen: „Das Volk des Kantons Luzern ist durch die Verfassung als Souverän erklärt worden. In seinen Händen liegt somit das Recht der Verfassungsänderungen. Ihm sind die Wahlen in die Gesetzgebungsbehörde, in die Gerichts- und Gemeindebehörden anvertraut. Es besorgt die Verwaltung der Gemeinden; es beaufsichtigt mittelbar die Staatsverwaltung; es hat die Pflicht, das Unterpand seines Daseins, die Freiheit und Ehre der Nation zu wahren und zu behaupten.“²⁰⁰

Das Verständnis des liberalen Staates und der Rechte und Pflichten seiner Bürger sollte durch den Geschichtsunterricht vermittelt und gefestigt werden. Denn die Geschichte „gibt die Beweise, dass Völker, welche ihren politischen Zustand nicht kennen, vom Gefühle ihrer Vaterlandspflichten auch nicht beseelt sind, entweder ihre Rechte, ihre Freiheit nach und nach verschlummern, oder durch Missbrauch entehren und sich ihres Genusses unwürdig machen.“²⁰¹ Allerdings wurden die Grenzen einer solchen politisch-historischen Bildung der Menschen klar umrissen, damit kein Missbrauch der neu gewonnenen Rechte geschieht. Eine genaue Prüfung der Lehrbücher sei nötig. Um keine Disputiersucht auszulösen sollten die Lehrer den Unterricht mit Mass halten und nicht zu weit gehen.²⁰²

¹⁹⁹ „Allein lassen sich doch Fälle denken, wo eine solche Ernennung weder in den Wünschen des betreffenden Pfarrers, noch im Interesse der Schule sein dürfte. Es wäre darum nicht rätlich, dem Erziehungsrathe durch das Gesetz die Hände zu binden. Ebenso theilt die Kommission die Erwartung, der Grosse Rath werde mit Freude einem Geistlichen, welcher sich durch Liebe, Eifer und Fähigkeit für das Erziehungsfach auszeichnet, einen Platz im Erziehungsrathe einräumen, allein auch hierin möchte sie keine Verbindlichkeit aussprechen und die Wahlfreiheit nicht weiter beschränken. Der dritte Antrag, dass nämlich alle Schulbücher dem Bischofe mitgetheilt werden sollen, schien ihr Misstrauen gegen die künftige Erziehungsbehörde in sich zu halten, welches nach dem ganzen Geiste des Gesetzes nicht wohl zu rechtfertigen sei. Eine solche Mittheilung wird unter Umständen wohl erfolgen können, ohne Uebelstände herbeizuführen, allein daraus, dass sie gesetzlich zur Pflicht gemacht würde, könnten ja nach Umständen auch Rechte abgeleitet werden wollen, welche der Schule nicht immer zum Frommen gereichen möchten.“ StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

²⁰⁰ StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

²⁰¹ StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

²⁰² [...] und dass die Lehrer bei dem politischen Unterrichte Mass halten, damit die Kenntnis der Volksrechte nicht zur Disputiersucht, das politische Bewusstsein nicht zum politischen Dünkel ausarte, und so das unentbehrliche Bildungselement eines freien Volkes zu seinem Nachtheile missbraucht werde.“ StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

Der Entwurf des Erziehungsgesetzes stand unter dem Gesichtspunkt der Verbindung liberaler Staatsideen und katholisch-christlicher Elemente. Das Erziehungswesen wurde als Sache des Staates definiert. Der Staat müsse dafür sorgen, dass jeder Mensch gebildet wird. Denn nur die Bildung garantierte, neben der katholischen Konfession, „den Genuss einer wahren Freiheit, welcher der Zweck jedes Freistaates ist.“²⁰³ Die Lehrer, als Vermittler der Bildung angesehen, mussten für diesen Zweck angemessen gefördert werden. Der Entwurf sah aus diesem Grund vor, die Lehrerbildung der Primarlehrer auf zwei Jahre auszudehnen. Der Staat müsse für die Bildung der Lehrer sorgen und gewähren, dass sie ihrem Auftrag nachkommen können.²⁰⁴

Neben der Aufsicht und der Sorge um die Lehrerbildung war der Staat auch als Aufsichtsorgan für die Gemeindeschulen vorgesehen. Der Staat trage die Sorge für den öffentlichen Unterricht. Der Staat beaufsichtigte neben der Lehrerbildung auch die Primarschulen. Die Unzufriedenheit über die Arbeitshaltung der Schulkommissionen, die in den Debatten über die Revision zum Vorschein kamen, führte zu einer Reorganisation des Aufsichtswesens im Entwurf der Kommission. Es sollten wieder Kreisinspektoren eingeführt werden, welche die unmittelbare Aufsicht über die Landschulen ausführten. Um den Kreisinspektoren einen professionellen Anstrich zu verleihen, wurde ihre Tätigkeit entschädigt. Über den Kreisinspektoren stand ein Kantonschulinspektor, der als die „Seele des Erziehungswesens“ galt, ein Auge auf die Kreisinspektoren haben sollte und der Mittelpunkt der gesamten Lehrerschaft war. Diese Stelle sollte nur durch einen ausgezeichneten Schulmann besetzt werden und sollte unabhängig sein. Als oberste Behörde galt weiterhin der Erziehungsrat, der gemäss dem Entwurf jedoch nicht mehr vom Kleinen Rat, sondern vom Grossen Rat gewählt werden sollte.²⁰⁵

Der Staat hatte also einzig für die Bildung der Lehrer und die Aufsicht über die Gemeindeschulen zu sorgen. Schon die Bezeichnung „Gemeindeschule“ wies darauf hin, dass die Organisation, die Instandhaltung und die Wahl der Lehrer durch die einzelnen Gemeinden zu vollziehen sei. Den Gemeinden wurde eine grosse Autonomie bezüglich ihrer Schulen gewährt. Sie sollten die Schule gründen, ihre Lehrer wählen und besolden. Die Wahl der Mitglieder der Schulpflege, als den Kreisinspektoren unterstellte Schulaufsicht, wurde den Gemeinden übertragen. Die Gemeinden waren für den Bau und Unterhalt der Schulhäuser zuständig und schafften das erforderliche Schulmaterial an. Die Gemeinden wurden dazu verpflichtet, Schulfonds einzurichten,

²⁰³ StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

²⁰⁴ „Die Lehrer haben einen öffentlichen Wirkungskreis, gleichsam einen Staatsberuf. Der Staat kann und soll daher auch die Gewähr haben, dass sie im Stande seien, den Pflichten desselben ein Genügen zu leisten. Diese Gewähr giebt ihm nur eine, unter der Aufsicht des Staats genossene, gründliche Bildung für ihr Fach; darum hat die Kommission die Errichtung einer beständigen, auf wenigstens zwei Jahreskurse auszudehnenden Lehrerbildungsanstalt auf Kosten des Staates in das Gesetz aufgenommen.“ StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

²⁰⁵ StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

die ihnen gestatteten, diesen Aufgaben nachzukommen. Bis die Gemeinden fähig waren, alle finanziellen Bürden zu tragen, sollte der Staat drei Viertel der Lehrerbesoldung übernehmen.²⁰⁶

Diese gesetzlich gesteuerte Stärkung der lokalen Schulentwicklung war in gewisser Weise anachronistisch. Die Konzeption einer teilautonomen Gemeindeschule, die sich selbst finanzierte, ihre Lehrer wählte und für die Infrastruktur ihrer Schule sorgte, stand der Vorstellung der Organisation des Erziehungswesens durch den Staat entgegen. Der Staat förderte auf diese Weise lokale Schulentwicklung und eine Ausdifferenzierung der Gemeindeschulen. Staatliche Funktionen beschränkten sich lediglich auf die Ausbildung der Lehrer und die Obergrenze über die Schulen. In dieser Hinsicht kann von einer Demokratisierung der Schulorganisation gesprochen werden.

Die Revisionskommission begründete diesen Entscheid damit, dass im Verlauf der Zeit Regierungen ändern und möglicherweise weniger Geld für das Erziehungswesen zur Verfügung stellten. Dann sei eine staatlich gefusste Organisation des Schulwesens für die Gemeinden schlecht, da ihnen weniger Geld zur Verfügung stünde. Wenn Regierungen kein Interesse an der Bildung hätten, würden die Gemeindeschulen in einer zentralisierten Organisation Nachteile erleiden. Diese Angst der Revisionskommission erklärte sich möglicherweise durch den bevorstehenden Regierungswechsel und die Übernahme der Regierungsgeschäfte durch die konservativen Kräfte. Eine Organisation, wie sie von der Revisionskommission vorgeschlagen wurde, hätte die Auswirkung einer befürchteten Vernachlässigung der Schulen durch die Konservativen gemindert.²⁰⁷

Der Gesetzesentwurf stellte bezüglich der Gemeindeschulen im Kanton Luzern ein zweiter visionärer Schritt dar. Die Revisionsdebatten offenbarten neben der Unzufriedenheit über die Schulaufsicht auch einen Unmut über die Jahresdauer der Primarschulen. Es wurde allgemein eine Verlängerung der Schule gefordert, allerdings in einem geringen Mass. Die Kommission ging in diesem Punkt weit über die Forderungen hinaus und schlug ein Schuljahr von 40 Wochen vor. In dieser Zeit sollte jedes Kind die Schule besuchen. Die Revisionskommission sah dies als wichtigsten, aber schwierigsten auszuführenden Punkt an. Die Schulen sollten hauptsächlich während dem Herbst und

²⁰⁶ StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

²⁰⁷ „Der Geist von Gesetzgebungen und Regierungen wechselt. Heute kann der Staat der Volksbildung eifrig ergeben, morgen gegen sie gleichgültig, übermorgen sogar feindselig sein. Im ersten Falle wird er ökonomische Opfer für dieselbe nicht scheuen; im zweiten mit denselben zurückhalten; im letztern Falle die Schulen nicht unterstützen. Eine Staatsverwaltung kann, bei dem besten Willen für das Schulwesen, mit den daherigen Ausgaben ins Gedränge kommen, entweder weil Einnahmequellen versiegen, oder Auflagen abgeschafft werden, oder ausserordentliche Zeitumstände die Kräfte erschöpfen. Unter diesen Umständen wird die Staatsverwaltung dem Schulwesen ihre Hilfe versagen, umso mehr, da sie immerhin nur ein mittelbares Interesse daran nimmt, und ihr die Befriedigung des Beamtenwesens stets näher am Herzen liegt. Mit der Schmälerung der ökonomischen Zuschüsse giengen die Schulen dem Ruin entgegen, und zwar weil der Staat überallhin, in allen Gemeinden gleich wirkt oder nicht wirkt, im ganzen Umfange des Staates.“ StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

Winter gehalten werden. Die Ferien sollten auf den Frühling und Sommer verteilt werden, denn in diesen Jahreszeiten stand die meiste Feldarbeit für die Menschen an. Mit dieser Neuerung war es für die Kommission auch zu verkraften, ein ganzes Schuljahr der Primarschule zu streichen. Die Bedenken, die Kinder würden im Sommer die Schule nicht besuchen, zerstreute die Kommission mit dem Hinweis, in anderen Kantonen, in denen die Kinder mit der Fabrikarbeit beschäftigt waren, wäre der Schulbesuch im Sommer auch möglich. Die Kinder waren nach der neuen Konzeption zum Besuch einer fünfjährigen Primarschule mit anschliessender vierjähriger Fortbildungsschule verpflichtet. Die Fortbildungsschule fand an zwei Halbtagen statt. Mit dieser Organisation versprach sich die Kommission einen grösseren Erfolg für die Schulbildung vieler Kinder. Darüber hinaus sah sie noch andere Vorteile: Die gesamte obligatorische Schulzeit wurde so mit dem 16. Altersjahr beendet, während nach dem Erziehungsgesetz die Schulkinder erst im Alter von 18 Jahren von allen Schulpflichten enthoben waren.²⁰⁸

Der Entwurf des Erziehungsgesetzes konnte im Bereich der Landschulen als sehr fortschrittlich bezeichnet werden. Die Ausbildung der Lehrer wurde verlängert, ebenso die allgemeine Schuldauer der Primarschule, die neu als Ganzjahresschule organisiert war. Die Mädchenbildung erfuhr ebenfalls eine Verbesserung. Den Mädchen wurde der Zugang zu den Sekundar- und Fortbildungsschulen erleichtert. Die Mädchenbildung wurde mit der geforderten Gründung der Arbeitsschulen zusätzlich erhöht.²⁰⁹

Der Gesetzesentwurf übertrug die Organisation der Gemeindeschulen den Gemeinden selber. Sie sollten in Zukunft unabhängig von den staatlichen Einflüssen funktionieren. Zu diesem Zweck regte der Entwurf die Bildung von Gemeindeschulfonds an, die es den Gemeinden ermöglichen sollten, die finanziellen Belastungen zu tragen. Bis dies der Fall war, kam der Staat für 75% der Lehrerbesoldung auf. Der Gesetzesentwurf konnte als Ergebnis liberaler Bildungsvorstellungen gesehen werden. Trotzdem blieb der Geistlichkeit der Einfluss auf das Bildungswesen erhalten, indem man die religiös-sittliche Bildung der Schulkinder der Geistlichkeit übergab und ihnen in den Aufsichtsgremien Platz einräumte. Allerdings verzichtete man auf die gesetzliche Festlegung, dass die Geistlichkeit Anspruch auf den Posten des Präsidenten der Schulpflege oder einen Sitz im Erziehungsrat habe. Diese eigentümliche Mischung von liberalen Ideen und katholisch-christlichen Elementen, die sich vor allem in den Bereichen der tertiären Bildung bemerkbar machte, lässt den Entwurf als Mittelweg erscheinen. In Bereichen der Landschulen beschloss man für den Kanton fortschrittlich-liberale Wege, im Gebiet der höheren Bildungseinrichtungen war die Kommission dagegen konservativ.²¹⁰

²⁰⁸ Nach dem Erziehungsgesetz von 1830 mussten die Fortbildungsschulen bis zum 18. Altersjahr besucht werden. StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

²⁰⁹ Auch wenn in den Arbeitsschulen handwerkliche Tätigkeiten im Vordergrund standen, wurden auch Elementarkenntnisse unterrichtet.

²¹⁰ Vgl. dazu auch Bossard-Borner, Spannungsfeld: 184–186.

Der Gesetzesentwurf nahm vor allem liberale Forderungen der Lehrerschaft und der Inspektoren auf.²¹¹ Weniger Chancen hatten die Anregungen der katholisch-konservativen Seite, die ausschliesslich durch Vertreter des geistlichen Standes repräsentiert wurden. Ihre Vorstellungen fanden bei der Revisionskommission kaum Gehör. Zwar hatte der Gesetzesentwurf der katholisch-christlichen Konfession ihren Einfluss auf das Erziehungswesen anerkannt, viele Geistliche waren in den Schulkommissionen vertreten und als Pfarrer hatten sie die erste Aufsicht über die Schulen, doch wurden diese Zugeständnisse im Entwurf selber wieder relativiert. Das Präsidentenamt der Schulkommissionen war nicht automatisch dem geistlichen Mitglied zugeordnet und eine obligatorische Wahl in die oberste Aufsichtsbehörde, dem Erziehungsrat, wurde im Entwurf ebenfalls nicht aufgenommen. Es setzten sich liberale Bildungsvorstellungen durch. Damit bestätigte und verstärkte sich die Entwicklung, die durch das Erziehungsgesetz von 1830 in Gang gesetzt wurde: Der Staat übte die Definitionsmacht über die schulischen Belange aus. Das „obrigkeitliche Kirchendogma“²¹² wurde ersetzt mit einem staatlich als richtig definiertem Kirchendogma für die Schule. Trotzdem waren die Primarschulen nicht als eigentliche Staatsschulen definiert. Die Gemeinden hatten die Schulen selbst zu unterhalten und sie konnten die Lehrer wählen. Damit versuchte man die Frage, ob staatliche Schulen selbständig sein können, zu regeln. „Staatliche“ Schulen stellten in der Vorstellung der Revisionskommission öffentliche Schulen dar. Der Staat garantierte die Ausbildung der Lehrer und die Aufsicht über die Schulen, hielt sich in den übrigen Bereichen aber völlig zurück. Der Schutz von Öffentlichkeit und Bildung war zentral, dies bedeutete jedoch nicht, dass das „öffentliche Erziehungswesen staatlich sein muss.“²¹³

2.2.4 Kirche und Staat sorgen für die Erziehung: Das Erziehungsgesetz von 1841

Als die Revisionskommission 1840 den Entwurf eines revidierten Erziehungsgesetzes vorlegte, war das Ende der liberalen Regierungszeit voraussehbar. Die Revision des Gesetzes wurde durch die Diskussionen um eine neue Verfassung vertagt. Nach dem Regierungswechsel, die katholisch-konservativen hatten nun die Mehrheit, wurde die Revision wieder aufgenommen. Das revidierte Gesetz hatte mit dem Entwurf von 1840 nichts mehr gemeinsam. Liberale Bildungsvorstellungen verschwanden, die Forderungen nach einem Ausbau des Bildungsangebots und die Schaffung besserer Schulstrukturen blieben ungehört. Das revidierte Gesetz, das auch in seinem Umfang erheblich an Platz einbüsste, stand nun unter dem Einfluss konservativer Bildungsvorstellungen. Das Gesetz sollte eine „Erziehung im Gei-

²¹¹ Zu den Bildungsvorstellungen und Streitpunkten der Revisionsdebatte vgl. Kapitel 3.

²¹² Criblez, Öffentlichkeit: 210.

²¹³ Criblez, Öffentlichkeit: 213.

ste der römisch-katholischen Religion²¹⁴ gewähren. Die Kirche erhielt in Zusammenarbeit mit dem Staat die Kompetenz, für die Erziehung zu sorgen.²¹⁵

Erste Änderungen, die das Erziehungswesen betrafen, wurden bereits vor der Einführung des neuen Gesetzes vorgenommen. Im Juli 1841 wurde das Lehrerseminar von der Stadt Luzern in die Abtei des Klosters St. Urban verlegt. Die Religion sollte in der Ausbildung der Lehrer eine zentrale Rolle einnehmen. Der bisherige Seminardirektor Niklaus Rietschi, ein liberaler Schulfreund, wurde entlassen. An seine Stelle trat der Pfarrhelfer Stefan Staffelbach. Die Dauer der Lehrerausbildung erfuhr zwar eine Verlängerung auf drei Jahre, die Ausbildung wurde aber in der Praxis vielfach nach einem Jahr beendet und die Lehrer wurden an den Gemeindeschulen angestellt.²¹⁶

Die religiöse Bildung war nun das Hauptinteresse an den Schulen. Die Bildung zum Bürger, in den Revisionsdebatten während der liberalen Regierungszeit das sich durchsetzende Konzept, verlor an Bedeutung. Paragraph vier der Verfassung definierte die Erziehung nun als „Erziehung im Geiste der römisch-katholischen Religion und eines demokratischen Freistaates.“ Wie das revidierte Erziehungsgesetz zeigte, lag der Schwerpunkt auf Ersterem.²¹⁷

Das Erziehungsgesetz regelte die Belange im Schulwesen in 53 Paragraphen. Der Entwurf aus der liberalen Phase sah dagegen 114 Paragraphen vor. Die Bestimmungen, welche die Gemeindeschulen betrafen wurden in nur sieben Paragraphen zusammengefasst. Als Unterrichtsgegenstände wurden Religionslehre, Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprachunterricht und Gesang festgesetzt. Die Fächer Geschichte und Geografie fehlten als Unterrichtsfach in den Primarschulen. Diese Fächer sollten in angemessener Form erst in der Bezirksschule gelehrt werden. Die Schuldauer wurde auf sechs Jahre begrenzt, spätestens mit dem erreichten siebten Altersjahr musste die Schule besucht werden. Dies bedeutete im Vergleich zum Entwurf, eine spätere Einschulung und eine kürzere Dauer der Volksschule.²¹⁸

Auch die Wahl der Lehrer wurde nicht, wie im Entwurf, der Gemeinde überlassen, sondern vom Erziehungsrat vorgenommen. Die Besoldung der Lehrer wurde aufgrund der Schülerzahl, der Schulzeitdauer, der Dienstreue und dem Dienstalder bestimmt. Somit war eine grosse Spannbreite zwischen 120 und 300 Franken möglich. Der liberale Entwurf der Kommission sah noch die Hebung des Lohnes auf 300 Franken vor. Die Besoldung sollte von „allfällig vorhandenen Schulfonds“²¹⁹ geleistet werden. Da solche aber kaum vorhanden wa-

²¹⁴ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 261.

²¹⁵ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 186.

²¹⁶ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 260. Nach selbem Muster verlief die Absetzung des Küssnacher Seminardirektors Scherr im Kanton Zürich nach der Machtübernahme der Zürcher Konservativen. Osterwalder, Schule: 272.

²¹⁷ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 261.

²¹⁸ Der Entwurf sah die Einschulung im Alter von sechs Jahren vor. Nach dem sechsjährigen Besuch der Primarschule folgte die vierjährige Fortbildungsschule. StaLu Akt 24/102 A4: Kommissionsbericht zum Entwurf des Erziehungsgesetzes an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1840.

²¹⁹ StaLu J.a: Gesetze Kanton Luzern 1841–1845. Erziehungsgesetz vom 24.12.1841: 3.

ren, übernahm der Staat die Bestreitung des Lehrerlohnes. Die Forderung nach Gemeindeschulfonds wurde im neuen Erziehungsgesetz aber berücksichtigt. Die Gemeinden hatten, ganz im Sinne des Entwurfes, die Schulhäuser zu unterhalten und das Schulinventar anzuschaffen. Weiter mussten sie dem Lehrer eine Wohnung zur Verfügung stellen. Bewohnte der Lehrer die Wohnung nicht, entschädigte ihn die Gemeinde mit 40 Franken.²²⁰

In der Theorie war das Erziehungsgesetz im Bereich der Lehrerbildung dem Entwurf am nächsten. Die Ausbildungszeit wurde auf drei Jahreskurse ausgedehnt. Doch wie bereits erwähnt, wurden in der Praxis die Lehrer häufig nach dem ersten Jahreskurs angestellt. Von einer tatsächlichen Verbesserung der Lehrerbildung kann daher nicht gesprochen werden. Im Bereich der Lehrfächer im Seminar kam man dem Entwurf ziemlich nahe, doch nicht alle Fächer wurden im Erziehungsgesetz aufgenommen.²²¹

Im Bereich der Schulaufsicht, auf den weiter unten genauer eingegangen wird, wurden Schulpflegen gegründet. Diesen Schulpflegen standen so genannte Kreisschulinspektoren zur Seite, die sie zu überwachen hatten. Die erste und eigentliche Aufsicht über die Schulen übertrug man weiterhin dem Ortspfarrer. Als oberste Aufsichtsbehörde wurde eine Volksschulkommission gegründet, die aus Mitgliedern des Erziehungsrats bestand. Der Erziehungsrat wachte über das gesamte Erziehungswesen. Er bezeichnete die Lehrbücher und die Lehrweise an den Schulen, bestimmte den Anfang und das Ende der Schulzeit und erlässt Verordnungen über die Schulzucht.²²²

Das Erziehungsgesetz von 1841 blieb im Ganzen gesehen hinter dem Entwurf von 1840 zurück. Die Forderungen nach einer längeren Schulzeit, Geschichte und Geografie als Unterrichtsfächer in den Primarschulen, der Erhöhung der Lehrerlöhne wurden nicht aufgenommen. Unrealisiert blieb auch das Konzept der selbständigen Gemeindeschulen. Der Staat sorgte für die Bezahlung der Löhne. Angesichts der Machtübernahme der Konservativen war dies verständlich, wollte man doch die Kontrolle über die Landschulen vorerst selbst ausüben. Kirchliche Elemente dominierten die Organisation der Schulaufsicht. Der Pfarrer war der eigentliche Schulaufseher. Ihm standen die neu geschaffenen Schulpflegen zur Seite, die von Geistlichen präsiert wurden. Zur Kontrolle der Schulpflegen wurden wiederum geistliche Kreisschulinspektoren eingesetzt. Von einer Professionalisierung, die im Revisionsprozess von vielen Exponenten gefordert worden war,

²²⁰ StaLu J.a: Gesetze Kanton Luzern 1841–1845. Erziehungsgesetz vom 24.12.1841: 1–3.

²²¹ Das Gesetz schrieb folgende Unterrichtsfächer vor: Religionslehre, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Sprachlehre, Rechnen und Messkunde, Geschichte, Erdbeschreibung und Naturlehre, Schönschreiben und Zeichnen, Musik, Gesang und Orgelspiel. Staatslehre und Gymnastik fanden keine Berücksichtigung im Gesetz. StaLu J.a: Gesetze Kanton Luzern 1841–1845. Erziehungsgesetz vom 24.12.1841: 6.

²²² Analog dazu gab es eine Kommission für die Beaufsichtigung der Lateinschulen in der Landschaft, dem Gymnasium und Lyceum. Die Wahl erfolgt durch den Erziehungsrat. StaLu J.a: Gesetze Kanton Luzern 1841–1845. Erziehungsgesetz vom 24.12.1841: 11–13.

konnte nicht gesprochen werden, denn das Amt des Kreisschulinspektors wurde nicht entschädigt.²²³

Daneben gab es zwei erwähnenswerte Neuerungen. So fand eine Demokratisierung der Schulaufsicht statt, denn die Mitglieder wurden von den Gemeindeangehörigen direkt gewählt. Zudem kann auch die theoretische Verlängerung der Lehrerbildung als Erfolg gewertet werden, auch wenn nicht alle Lehrer die dreijährige Ausbildung beendeten. Die Verlängerung war Tatsache, und dass die Lehrer eine Stelle vor dem Abschluss der Ausbildung annahmen, konnte nicht der konservativen Regierung angelastet werden.²²⁴

Dem konservativen Staatsverständnis und dem Anspruch der Eltern auf die Erziehung und Bildung der Kinder, wurde die Pflicht der Erziehung in erster Linie den Eltern zugewiesen. Der Staat nahm die letzte Stellung in der Bildung der Jugend ein.²²⁵

3. Vorstellungen und Ziele an die Volksschule: Lehrer, Inspektoren, Geistlichkeit und Obrigkeit

Wie oben deutlich wurde, waren die Vorstellungen über die Ausgestaltung des Erziehungswesens noch sehr diffus. Während sich der Kleine Rat mit der Erhöhung der Lehrerbesoldungen und einer besseren Ausbildung der Lehrer zufrieden stellte, machte der Grosse Rat in seinem Beschluss vom Januar 1838 deutlich, dass er grössere Handlungsnotwendigkeit sah.

So verschieden der Reformwille des Grossen und Kleinen Rates war, so uneinheitlich waren die Vorstellungen und Erwartungen von verschiedenen Akteuren bezüglich einer Revision des Erziehungsgesetzes. Die Erwartungen und die Ziele, welche die Akteure an das Bildungswesen im Allgemeinen und die Volksschule im Besonderen des Kantons Luzern stellten, liessen sich an den Eingaben und Vorschlägen zeigen, die im Vorfeld der geplanten Revision des Erziehungsgesetzes im Jahr 1838 an die dafür zuständige Kommission gingen. Die Kommission erliess im April 1838 an Lehrer, Inspektoren, Pfarrer und sonstige *Schulfreunde* eine Einladung mit der Aufforderung, die Missstände und Verbesserungsvorschläge das Erziehungsgesetz betreffend schriftlich mitzuteilen und „ihr die Mängel des gegenwärtigen Erziehungsgesetzes und Erziehungswesens offen darzulegen; ihr die Mittel und Quellen zu zeigen, wodurch denselben abzuhelpen sei, sowohl über das Erziehungswesen im Allgemeinen als auch über einzel-

²²³ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 261.

²²⁴ Bossard-Borner wertet auch die Bestimmungen über die Kantonsschule als Weiterentwicklung. Die Sekundarschule der Stadt Luzern (Kantonsschule) wurde ausgebaut und genügte fortan den Ansprüchen einer Gewerbe- und Industrieschule.

²²⁵ Diese Rangfolge wurde nochmals betont: „Der Staat erleichtert den Aeltern und Gemeinden die Erfüllung ihrer daherigen Pflichten durch Errichtung von Erziehungs- und Bildungsanstalten.“ Zitiert nach Meyer, Volksschule: 15.

ne zunächst in ihr Bereich einschlagende Theile desselben ihre Wünsche und Vorschläge einzureichen.²²⁶

Im folgenden Teil stehen erstens die praktischen Fragen der Revision, also die Streitpunkte, an denen sich die Akteure zerrieben haben im Mittelpunkt. Zweitens sind die verschiedenen Leitideen, Erwartungen und Vorstellungen der Akteure über die Ziele der Bildung, die Funktion und den Stellenwert der Schule (besonders der Primarschule) Gegenstand der Ausführungen. Einig war man sich in der Überzeugung, dass nur mittels besserer Besoldung und Bildung der Lehrer eine Hebung der Schulqualität erreicht werden konnte. Die Frage der Aufsicht über die Schulen, die Anforderungen an die Schullehrer, die Organisation der Lehrerbildung und die Bildungsinhalte, die an der Volksschule vermittelt werden sollten, wurden unterschiedlich beantwortet.

Die Schreiben, welche der Revisionskommission nach ihrer Aufforderung zukamen, stellten eine Art Gradmesser dar, um die Erwartungen und Ziele verschiedener Gruppen darzustellen. Das Interesse an einer Revision des Erziehungsgesetzes war gross. Vor allem Exponenten der Geistlichkeit, aber auch Lehrer und Schulinspektoren verfassten Vorschläge, wie das Erziehungswesen organisiert und revidiert werden sollte. Begleitet wurden diese Schreiben meist mit einleitenden Bemerkungen zur Rolle und Funktion der Bildung für die Gesellschaft im Allgemeinen und die daraus resultierenden Anpassungen für ein zeitgemässes Erziehungsgesetz im Besonderen. Aufgrund dieser Stellungnahmen soll im folgenden Kapitel versucht werden, die verschiedenen Vorstellungen über die Funktion der Schule und der Bildung aufzuzeigen. Dabei machte sich eine Mehrheit bemerkbar, die liberale Bildungsvorstellungen vertrat. Dies zeigte sich vor allem bei Inspektoren, die im Verbund mit Lehrern an die Revisionskommission gelangten. Der Entwurf der Revisionskommission stand – wie oben beschrieben – ebenfalls im Lichte liberaler Bildungsideen. Demgegenüber standen vor allem Vertreter der konservativen Geistlichkeit, die sich von diesen liberalen Ideen distanzierten.

Die Eingaben offenbarten aber nicht nur Vorstellungen über das Bildungswesen, sondern es wurden auch die Schwächen und Verfehlungen des bestehenden Gesetzes mehr oder weniger offen angeprangert. Damit liessen sich die Streitpunkte der Revision und die Wünsche der einzelnen Fraktionen deutlich darstellen.²²⁷

Zudem brachten die eingesandten Vorschläge und Ansichten die Stellung der Inspektoren etwas Weiteres zum Vorschein, was für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung war. Inspektoren erschienen nicht als eigenständige Verfasser der Eingaben. Im Verbund mit den Lehrern ihrer Schulkreise vertraten sie gemeinsam ihre Position zur Revisionsfrage. Dies erstaunt im Hintergrund verbreiteter Vorstellungen über die Unparteilichkeit der Inspektoren. Sie selbst nahmen ihre Stellung wohl nicht als solche wahr, sondern sahen sich als Teil der lokalen Schulen, als Vermittler zwischen Lehrerinteressen und den

²²⁶ StaLu Akt 24/102 A4: Die Revisionskommission an den Erziehungsrat – Luzern, 17.2.1838. Die Kommission erhielt rund 20 Antwortschreiben von Lehrern, Inspektoren und Geistlichen.

²²⁷ Vgl. Kapitel 3.1.

Interessen der Obrigkeit, die durch den Erziehungsrat formuliert wurden. Damit deutete sich bereits an, was weiter unten über die Inspektoren und ihre Funktion gesagt wird.²²⁸

3.1 Streitpunkte der Revisionsdebatte

3.1.1 Schulaufsicht und Erziehungsbehörden

Einer der zentralen Schwachpunkte, die von den Lehrern und Inspektoren im Erziehungsgesetz gesehen wurden, betraf die Organisation des Aufsichtswesens. Die Kritik bezog sich erstens auf die Organisation und die Zusammensetzung des Erziehungsrats als oberste Aufsichtsbehörde des Landschulwesens. Zweitens sah man auch in den Schulkommissionen, die für die unmittelbare Aufsicht zuständig waren, einen Bedarf an Neuorganisation. Das Erziehungsgesetz ernannte 1830 Schulkommissionen, die aus mehreren Mitgliedern bestanden und für die Aufsicht über die Landschulen verantwortlich waren. Über dieser Ebene war der Referent als Bindeglied zwischen den Schulkommissionen und dem Erziehungsrat eingerichtet worden.²²⁹

Kritisiert wurde der Bereich der unmittelbaren Aufsicht über die Landschulen vor allem von direkt Betroffenen: Den Lehrern und erstaunlicherweise auch von den Inspektoren selbst. Daneben beschäftigten sich einzelne Geistliche mit der Thematik der Schulaufsicht. Einig war man sich in der Beurteilung der Leistung der Schulkommissare. Die Schulkommissionen wurden als unzweckmässig, unfähig und nutzlos beurteilt. Den Grund dafür sah man im Umstand, dass die meisten gewählten Schulinspektoren schlicht zu wenig Sachkenntnis besaßen, um ihr Amt gemäss den Anforderungen auszuführen.²³⁰

Die Schulinspektoren vernachlässigten ihre Besuchspflicht an den Landschulen und seien im Allgemeinen nur wenig am Fortgang der Schulen interessiert. Die Folge davon, so die Kritik der Lehrer, sei eine Vernachlässigung der Schulen und der Lehrer: „Damit geht zugleich jene Aufmunterung verloren, welche die Lehrer von daher zur treuen Berufserfüllung von Zeit zu Zeit bedürfen. Von oben herab müssen sie ermuntert und belebt und stets in regsamer Thätigkeit erhalten werden.“²³¹

Für den Lehrer bedeutete der Besuch des Schulkommissars ein Interesse an ihrer Unterrichtsarbeit. Daraus zogen sie einen Teil ihrer

²²⁸ Vgl. Kapitel 6.1.2: Inspektoren standen als Vermittler zwischen lokalen Interessen und Normvorstellungen des Staates. Ihre Position konnte kaum als unabhängig bezeichnet werden. Auch völlige Hingabe hinter die Interessen der Obrigkeit konnte den Inspektoren nicht nachgewiesen werden.

²²⁹ VB vom 14.8. 1830: 368–371. 1835 wurde die Anzahl der Schulkommissionen von acht auf zehn erweitert.

²³⁰ StaLu Akt 24/102 A3: Die Lehrerschaft des 10. Schulkreises (Münster) an die Revisionskommission – Münster, Juli 1838. Dieselbe Kritik übte auch Sekundarlehrer Dula: StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Sekundarlehrer Dula an die Revisionskommission – Luzern, 28.5.1838.

²³¹ StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Schullehrer Winkler – Münster, 21.4.1838.

Motivation. Durch die geringe Unterstützung in Form von vereinzelt oder gar keinen Schulbesuchen seitens der Inspektoren sahen sich Lehrer ihrer Unterstützung beraubt. Für die Lehrer war die Zusammenarbeit mit ihren direkten Aufsichtsbehörden von höchster Wichtigkeit, um den Unterricht stetig zu verbessern und den Erfolg der Schulen zu gewährleisten. Darum wog für die Lehrer das Argument der geringen Sachkenntnis der Inspektoren schwer.

Ein weiterer Kritikpunkt, der von den Lehrern und teilweise auch von den Inspektoren selbst angeführt wurde, betraf die Stellung der Inspektoren. Schulinspektoren besuchten meist Schulen ihrer nächsten Umgebung. In dieser lokalen Verbindung sahen die Lehrer eine Gefahr für die Beurteilung der Landschulen durch die Schulkommission. Die Inspektoren konnten ihre Unabhängigkeit kaum mehr wahrnehmen, denn „wirklich sind die gegenwärtigen vielen Schulinspektoren gewöhnlich zu sehr vom Volke abhängig, nur selbst bey anerkannt gutem Willen ihren Obliegenheiten Genüge zu leisten.“²³²

Abhängigkeit, fehlende Sachkenntnis und Interesselosigkeit der Inspektoren führe zu einer verfälschten Beurteilung der Schulen. Diese Verfälschung werde gestützt durch den chronischen Personalwechsel in den Schulkommissionen. Damit sei keine Kontinuität in der Entwicklung der Landschulen gegeben.²³³

Auch die geistlichen Inspektoren standen für eine Reorganisation des Aufsichtswesens ein. Ihre Kritik bezog sich aber weniger auf die Fähigkeiten der einzelnen Schulinspektoren. Für die geistlichen Inspektoren standen organisatorische Elemente der Schulaufsicht im Vordergrund. Allen Eingaben gemeinsam war der Versuch, den Einfluss der Geistlichkeit im Bereich der Schulaufsicht zu stärken und zu sichern. So verlangte Sextar Hecht und Augustin Arnold, beides erprobte Schulkommissare, die Einführung von so genannten Amtsschulräten. Damit sollte eine zahlenmässige Reduktion der Inspektoren erreicht werden. Es sollten in den fünf Ämtern des Kantons Luzern Kommissionen zwischen fünf und sieben Mitgliedern gebildet werden, die über die Landschulen wachten.²³⁴

Dem Vorschlag der Bildung von Amtsschulräten folgte auch die Eingabe von Leonz Blum, Kaplan in Hochdorf und ehemaliger Schulkommissar. Jeder Amtskreis sollte durch eine Schulkommission repräsentiert werden. Unter diesen Kommissionen standen die Schulinspektoren der Schulkreise: „In jedem Amtskreise sollte wenigstens Eine sich befinden und aus Mitgliedern der Kapitular-Geistlichkeit so wie aus Kammern und Schulfreunden weltlichen Standes zusammengesetzt werden. Unter diesen stunden die Schulinspektoren der verschiedenen Schulkreise, welche mit Zuzug des Pfarrers, so dieser nicht selbst schon Kreisinspektor ist, die Schulen sorgfältig zu bewachen, mehrmals des Jahres zu besuchen, über den Zustand derselben an die

²³² StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben der Lehrer der 5. Inspektur (Willisau) – Willisau, 3.6.1838.

²³³ StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben der Lehrer der 5. Inspektur (Willisau) – Willisau, 3.6.1838. Das Problem der Abhängigkeit der Inspektoren wurde von mehreren Seiten erkannt. An dieser Problematik änderte sich in der Folge aber nichts. Vgl. dazu Kapitel 4 und Kapitel 6.

²³⁴ StaLu Akt 24/102 A2: Vorschlag für ein neues Erziehungsgesetz – Willisau, 17.5.1836.

Amtsschulkommissionen Bericht zu geben, und von derselben allfällige Weisungen anzunehmen hätten. Die unmittelbare Aufsicht des Pfarrers über die Schulen seiner Gemeinde erheischt, unsers Erachtens nebst Andern auch, dass jede Verordnung zu Handen der Schule ihm mithetheilt werde, damit er bei seinem Schulbesuch vom Erfolge derselben sich überzeugen könne, und dass Schulprotokolle und Rapporte ihnen jedes Mal vorgelegt werden.²³⁵ Auch bei diesem Vorschlag war dem geistlichen Element in der Schulaufsicht grossen Platz eingeräumt worden.

Eine Forderung, die von der Pastorkonferenz des Sextariats Luzern ausgesprochen wurde, wies in eine ähnliche Richtung. Gemeindeschulpflegen sollten demnach für die Aufsicht verantwortlich sein. Freilich mussten aber auch diese Schulpflegen beaufsichtigt werden. Diese Funktion sollten ein Kreisschulinspektor oder eine weitere Kommission wahrnehmen. Die Aufsichtsorgane sollten durch Geistliche besetzt werden, denn es lag im Interesse des Staates, dass die Kirche weiterhin Einfluss auf die Schule ausübte: „Darum müssen wir wünschen, dass [...] der Pfarrer jeden Ortes zum Mitgliede und Präsidenten aller Gemeindeschulpflegen im Pfarrkreise bezeichnet werden; und überhaupt dürfe auch in der Bestellung der andern Schulbehörden, der Schulkommissionen, wenn solche beliebt würden und besonders auch des Erziehungsrathes auf die Geistlichkeit Rücksicht genommen werden.“²³⁶

Die prägende Rolle der Geistlichkeit in der Schulaufsicht wurde in den Eingaben deutlich. Zwar wurden verschiedentlich auch weltliche Mitglieder in den Schulkommissionen geduldet und als nötig angesehen. Doch das traditionelle Modell der geistlichen Schulaufsicht wurde durch die Forderung nach Schlüsselpositionen in der Schulaufsicht aufrechterhalten. Aufsicht sollten Vertreter des geistlichen Standes ausüben, die Rolle der weltlichen Aufsichtsmitglieder war ergänzend gedacht. Auch dem Pfarrer kam eine wichtige Rolle in der Schulaufsicht zu. Er sollte naturgemäss Einsicht in die Protokolle der Schulkommissionen und Schulrapporte haben.

Diesem traditionellen Konzept der Schulaufsicht stand der Vorschlag von Lehrer Franz Dula²³⁷, die Aufsicht über die Schulen den Lehrern selbst zu übergeben, entgegen. Dula wies dem Pfarrer noch immer die unmittelbare Aufsicht über die Dorfschule zu, doch dürfe der Pfarrer nicht über dem Lehrer stehen. Darum betrachtete er es als notwendig, die Aufsicht der Pfarrer einzuschränken. Dula wies auch

²³⁵ StaLu Akt 24/102 A2: *Unmassgebliche Bemerkungen* zu einer Revision des Erziehungsgesetzes von verschiedenen Geistlichen aus den Kapiteln Sursee, Willisau und Hochdorf – Willisau, Büron und Hochdorf, Juni 1838.

²³⁶ StaLu Akt 24/102 A3: Schreiben von Stadtpfarrer Waldis im Namen der Pastorkonferenz – Luzern, 10.7.1838.

²³⁷ Franz Dula, geboren am 1.3.1814 in Luzern, war ab 1836 Sekundarlehrer in der Stadt Luzern, vertrat seit 1838 die Liberalen im Grossen Stadtrat in Luzern und seit 1858 als Grossrat im Kanton Luzern. Dula wurde 1848 Präsident des Erziehungsrates und leitete ab 1849 das Lehrerseminar in Rathausen. Er war zudem Mitglied der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft. Vgl. auch Albisser, Kantonal-Lehrerkonferenz: 527.

darauf hin, dass die Pfarrer im Bereich der „inneren Verhältnisse“²³⁸ der Schulen keine Kenntnisse und damit keine Berechtigung für die Aufsicht besaßen. Der Lehrer sollte dem Pfarrer gleichgestellt werden. Die Pfarrer hätten nur über die äusseren Schulverhältnisse zu befinden, die sich auf das Schullokal und den Schulbesuch beschränkten. Dulas Vorschlag sah nun vor, dass die Lehrer selbst die Schulen beaufsichtigten: „Schullehrer, mit den hierzu nöthigen Kenntnissen ausgerüstet, müssen über die einzelnen Schulen die Aufseher sein. Sie nur sind vertraut mit dem Gange des Unterrichts, sie nur kennen die Erfordernisse u. die Mittel, um den Zweck des Unterrichts zu erreichen; sie nur können entscheiden, ob die Lehrart zweckmässig ist oder mangelhaft u. sie nur können im letztern Falle am besten den einzelnen Lehrer auf diese Mängel aufmerksam machen u. sie abstellen.“²³⁹ Nur die Lehrer seien in der Lage, durch ihre Kenntnisse aus der Praxis, das Schulwesen zu beaufsichtigen und zu verbessern. Die Pfarrer dürften sich dagegen nicht in die Angelegenheiten der Schule mischen, sondern hätten sich auf die sittliche und religiöse Bildung der Schulkinder zu beschränken. Für Dula überwogen die Vorteile einer solchen Organisation des Aufsichtswesens. Lehrer mit einer Aufsichtsfunktion würden auf diese Weise belohnt, und die beaufsichtigten Lehrer angespornt, es ihnen gleichzutun. Einwände, die Lehrer würden so ihre eigene Schule vernachlässigen, wies er mit dem Argument zurück, dass nur tüchtige Schulmänner eine Aufsichtsfunktion ausüben und die ausgefallenen Stunden nachholen würden. Kritiker, die sich darauf beriefen, dass Lehrer nicht ihresgleichen beaufsichtigen könnten, da die Unabhängigkeit nicht gewahrt sei, unterstellte Dula eine unwürdige Sicht über den Stand der Lehrer.²⁴⁰

Die Vorstellungen Dulas über das Aufsichtswesen zeugten von einer hohen Einschätzung der Integrität des Lehrerstandes. Diese idealisierte Sichtweise eines Lehrers stand mit dem sozialen Ansehen der Lehrer nicht in Einklang. Die Darstellung des Lehrers als die am Besten geeignete Person, um die Schulen zu beaufsichtigen zeugte von einem grossen Selbstbewusstsein. Dula vertrat jedoch als Einziger eine solche Position. Insgesamt war die Organisation der Schulaufsicht von der traditionellen Vorstellung geprägt, dass geistlichen Exponenten in diesem Bereich die grösste Legitimität zukomme. Diese Position vertraten natürlicherweise die Geistlichen. Sie argumentierten, dass die Geistlichen meist die gebildetsten Männer des Dorfes und jederzeit erreichbar waren. Die Geistlichen konnten durch andere Mitglieder ergänzt werden.²⁴¹

Es standen sich zwei Modelle der Schulaufsicht gegenüber: Erstens das Modell einer geistlichen Schulaufsicht, ergänzt mit weltli-

²³⁸ Als „innere Verhältnisse“ bezeichnete Dula die Lehrmethode, der Lehrplan, die Lehrmittel und die Schuldisziplin. StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Sekundarlehrer Dula an die Revisionskommission – Luzern, 28.5.1838.

²³⁹ StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Sekundarlehrer Dula an die Revisionskommission – Luzern, 28.5.1838.

²⁴⁰ StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Sekundarlehrer Dula an die Revisionskommission – Luzern, 28.5.1838.

²⁴¹ Bereits Girard und Bridel vertraten diese Ansicht im Schuldiskurs während der Helvetik. Bütikofer, Staat: 170. Zur Rolle der geistlichen Inspektoren vgl. Kapitel 6.1.

chen Personen. Dieses Modell berief sich auf die lange Tradition dieser Aufsichtsorganisation. Zweitens ein entgegen gesetztes Modell der Aufsicht, das dem geistlichen Element jegliche Rechtmässigkeit für die inneren Bereich der Schule absprach und die Aufsicht den Lehrern selbst zusprach.²⁴²

Für die Lehrer war die Zusammensetzung der Schulkommissionen aber zweitrangig. Für sie stand das Argument der Zusammenarbeit im Vordergrund. Eine antiklerikale Haltung konnte bei den Lehrern nicht festgestellt werden. Für sie stand die Unterstützung ihrer Arbeit im Zentrum. Darüber, ob die Aufsicht von geistlichen oder weltlichen Inspektoren ausgehen sollte, wurde in Lehrerkreisen nicht debattiert.

Um die Arbeit der Schulaufsichtsbehörden zu verbessern und damit den Nutzen zu vergrössern, wurde die Besoldung der Inspektoren gefordert. Durch eine angemessene Entschädigung könnten die Inspektoren ihrer Arbeit besser nachkommen. Die Anzahl der Schulkommissionen sollte auf wenige, unabhängige Personen beschränkt werden. Damit sollte das Ansehen der Inspektoren erhöht und ihr Wirken für die Landschulen gesteigert werden.²⁴³

Im Hinblick auf die Organisation der Schulaufsicht über die Landschulen versuchte man eine Professionalisierung zu erreichen. Weniger Personal, dafür eine Besoldung der Inspektoren, damit wollte man der ungenügenden Sachkompetenz der Schulkommissionen entgegenwirken.²⁴⁴

Die Debatten um die oberste Erziehungsbehörde, dem Erziehungsrat, wurden vor allem betreffend Kompetenz und Wahlprozedere geführt. Das Erziehungsgesetz von 1830 sah die Wahl des Erziehungsrates durch den Kleinen Rat vor.²⁴⁵ Gegenteiligere Ansicht waren einige Beamte und Bürger, die sich für den Grossen Rat als Wahlbehörde für den Erziehungsrat aussprachen. Der Kleine Rat als Wahlbehörde stelle eine Diskriminierung des Grossen Rates dar. Dieser Forderung schlossen sich Vertreter der Kirche an, indem sie dem Kleinen Rat zwar ein Vorschlagsrecht einräumten, die Wahl aber dem Grossen Rat überlassen wollten. Die Kritik an der Wahlbehörde stammte vor allem aus konservativen Kreisen und vor dem Hintergrund der sich langsam bildenden Skepsis, vor allem der ländlichen Bevölkerung, gegenüber der Regierung des Kantons Luzern zu sehen.²⁴⁶

²⁴² Die gestellte Forderung nach einer Aufsicht durch Lehrer ist angesichts der Professionalisierungsdebatte interessant und deutet bereits das Berufsverständnis der Lehrerschaft an. Vgl. dazu Kapitel 6.2.

²⁴³ „Schliesslich müsse man auch nicht vergessen, dass das grössere Ansehen der Amtsschulräthe, ihn durchgreifenderes Wirken gegen Hindernisse u. für Förderungsmittel, ihn imposanteres Auftreten gegen geheime u. offene Schulfeinde unausbleiblich das stagnierende Schulwesen aus seiner Lethargie aufwecken u. vorwärts bewegen werde.“ StaLu Akt 24/102 A1: Beleuchtungen für Vorschläge zu einem Gesetzesentwurf für das Landschulwesen Luzerns – 3.1.1838. Ähnliches verlangen die Lehrer aus dem Schulkreis Münster, indem sie Kreisinspektoren vorschlagen, die einen besseren und einfacheren Zugriff auf die Landschulen ausüben können.

²⁴⁴ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 176.

²⁴⁵ EG von 1830: 338.

²⁴⁶ Diese konservativ-oppositionelle Initiative stand unter dem Einfluss des geistlichen Augustin Arnold aus St. Urban und wurde von 359 Unterzeichneten unterstützt. Häfliger, Pfyffer: 54.

Die Kritik der obersten Behörde ging jedoch kaum tiefer. Gefordert wurde einhellig eine grössere Distanz und Unabhängigkeit des Erziehungsrates von der Regierung. Nur die Lehrerschaft aus dem Schulkreis Münster sprach dem gesamten Erziehungsrat seine Kompetenz ab. Die Regelung, dass mindestens drei Mitglieder des Erziehungsrates dem Kleinen Rat anzugehören hatten, stiess bei den Lehrern auf Widerstand. Für sie sollte der Erziehungsrat möglichst aus „Männern des Faches“ zusammengesetzt sein, die auch den Präsidenten stellten. Die Möglichkeit, dass ein Schultheiss „der die Pädagogie nicht studiert, sich nicht hinlängliche Kenntnisse in diesem Fache erworben hätte, folglich [...] nicht dasjenige zu leisten vermögend wäre, was mit Recht von dieser Stelle [Präsident] gefordert werden kann“, dem Erziehungsrat vorstehe, erschien ihnen zu gross.²⁴⁷ Die Beanspruchung durch andere Amtsverrichtungen sei zudem ein weiterer Grund, sich gegen die herrschende Organisation negativ auszusprechen.

Die Debatte über die Organisation der Schulaufsicht wurde vor allem durch die Lehrer und Inspektoren geführt. Es zeigte sich eine generelle Unzufriedenheit. Für die Lehrer – und auch die Inspektoren – waren die Schulkommissionen mit ungenügend gebildeten, wenig interessierten Männern besetzt. Darin wurde, neben der Besoldungshöhe und der Lehrerbildung, der grösste Revisionsbedarf gesehen. Die Geistlichkeit sah in der Ausführung der Schulaufsicht ein Vorrecht, das traditionell ihr gebührte. Dieser Vorstellung wurde nur durch den Vorschlag von Franz Dula widersprochen, der die Aufsicht nur in den Händen der Lehrer als genügend legitimiert ansah.

3.1.2 Ausbildung, Entlöhnung und Anforderungen der Lehrer

Wie die Diskussionen um die Schulaufsicht, zeigte auch die Debatte über die Anforderungen, die Ausbildung und die Besoldung der Schullehrer die Forderung nach erhöhter Professionalisierung des Lehrerstandes. Um gute Schulen zu haben, brauchte es gut ausgebildete und genügend entlohnte Lehrer. Diesem Umstand sollte mit der Verlängerung der Ausbildung auf zwei Jahre und der gleichzeitigen Erhöhung der Lehrerlöhne Rechnung getragen werden. Die veränderte Stellung des Lehrers konnte anhand der monetären Ansprüche und den an sie gestellten Anforderungen sichtbar gemacht werden. Der Bereich des Lehrers stellte in den Reformdebatten eine der wichtigsten und meist diskutiertesten Themen dar. Lehrer und Inspektoren, Geistliche und Professoren der höheren Lehranstalt nahmen sich diesem Themenbereich ausgiebig an.²⁴⁸

Allgemein wurde die Lehranstalt zwar als Verbesserung vergangener Zeiten wahrgenommen, doch mit den Bedürfnissen der damaligen Zeit könne die Lehrerbildung in Form der viermonatigen Kurse

²⁴⁷ StaLu Akt 24/102 A3: Die Lehrerschaft des 10. Schulkreises (Münster) an die Revisionskommission – Münster, Juli 1838.

²⁴⁸ Die Wichtigkeit des Lehrberufes deutet sich an der Debatte um die Ausbildung und der Entlöhnung schon an. Zum Selbstbild der Lehrer vgl. Kapitel 6.2.

nicht mehr Schritt halten. Durch die kurze Dauer von vier Monaten sei der Erfolg des Lehrerseminars nur bescheiden, könnten die Lehrfächer doch nur oberflächlich behandelt werden.²⁴⁹

Gefordert wurden Jahreskurse zweijähriger Dauer. Die Lehrer sollten von einem, wenn möglich aber mehreren, dauerhaft angestellten Seminarlehrer unterrichtet werden. Zudem versuchte man, die Zugangsbeschränkung zum Lehrerseminar zu erhöhen. Kandidaten für den Lehrerberuf sollten vor Eintritt ins Seminar streng nach ihren Kenntnissen überprüft werden, damit, „kein Jüngling, der nicht hinreichende Vorkenntnisse besässe, und Hoffnung zu einem tüchtigen Schulmann gäbe“ aufgenommen werde. Die gesetzlich vorgeschriebene Zeit sei bei weitem nicht hinreichend, fähige Lehrer auszubilden.²⁵⁰

Auffallend an der Argumentation der Lehrer war die Berufung auf die Wichtigkeit gut ausgebildete Lehrer zu haben. Sie leiteten die bessere Ausbildung aus der Notwendigkeit tüchtiger und fähiger Lehrer ab. Dula argumentierte dagegen, Lehrerbildung und Lehrerlohn könnten nur gemeinsam betrachtet werden. Erst müssten sich die Lohnverhältnisse der Lehrer verbessern. Erst dann könnte durch die höheren Anforderungen, die sich daraus ergeben, über eine weiter reichende Ausbildung debattiert werden: „Der Lehrer ist die Seele der Schule. Um gute Lehrer zu haben, muss vor allem ihre Existenz gesichert werden. [...] Ist der Gehalt des Lehrers so gross, dass er ohne Nahrungssorge u. seinem Stande gemäss leben kann, so vergrössern sich auch gerechter Weise die Anforderungen, die man an ihn macht. Seine Bildung darf sich nunmehr nicht bloss auf die notdürftigsten Kenntnisse beschränken, sondern sie muss eine allgemeine, eine wissenschaftliche werden [...].“²⁵¹

Dula verlangte eine Erweiterung der Lehrerbildung hinsichtlich der Zeit und des Lehrstoffes und schlug eine zweijährige, theoretische Ausbildung mit anschliessendem einjährigem, praxisorientierten Unterricht an einer Landschule vor. Nur so erhielten die Lehrer jene vertieften Kenntnisse, die es für ihren Beruf brauche. Auch Dula ging von einer genaueren Prüfung der künftigen Zöglinge vor Eintritt in das Seminar aus.²⁵²

Das Lehrerseminar sollte als eigenständige Bildungsanstalt konzipiert sein. Eine Ausbildung der Lehrerkandidaten in allgemeinen Fächern an der höheren Lehranstalt lehnten vor allem universitär Gelehrte ab, da die Lehrerbildung eine unmittelbare Berufsbildung sein solle, die explizit nur auf den Lehrerberuf vorbereite. Damit war eine Angliederung an das Gymnasium ausgeschlossen, da in solchen An-

²⁴⁹ StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben der Lehrer der 5. Inspektor – Willisau, 3.6.1838.

²⁵⁰ StaLu Akt 24/102 A3: Die Lehrerschaft des 10. Schulkreises (Münster) an die Revisionskommission – Münster, Juli 1838. Auch die Geistlichkeit stellte sich auf den Standpunkt, dass eine Vorselektion der Lehrerkandidaten vor dem Eintritt in das Seminar nötig sei. StaLu Akt 24/102 A2: *Unmassgebliche Bemerkungen* zu einer Revision des Erziehungsgesetzes von verschiedenen Geistlichen aus den Kapiteln Sursee, Willisau und Hochdorf – Willisau, Büron und Hochdorf, Juni 1838.

²⁵¹ StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Sekundarlehrer Dula an die Revisionskommission – Luzern, 28.5.1838.

²⁵² StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Sekundarlehrer Dula an die Revisionskommission – Luzern, 28.5.1838.

stalten „nur Vorbildung zu einem Berufe, sei es Wissenschaft oder Gewerbe“²⁵³ angestrebt werde.²⁵⁴

Trat bei den Eingaben der Lehrer die wissenschaftliche Bildung der Lehrerkandidaten in den Vordergrund, wurden in den geistlich geprägten Eingaben neben der wissenschaftlichen Ausbildung und der damit einhergehenden Verlängerung der Lehrerbildung auch die religiöse und sittliche Erziehung der Lehrerkandidaten ins Zentrum der Überlegungen gerückt. Wissenschaftliche Bildung sei nur ein Teil der Ausbildung. Sie müsse durch die Erziehung der religiösen und sittlichen Eigenschaften ergänzt werden: „Wenn der Schullehrer seiner wichtigen Stelle entsprechen soll, dürfen ihm die erforderlichen Kenntnisse, die Lehrfähigkeit oder das *denum communicandi*, der uneigennützig Lehreifer und ein sittlich religiöser Geist nicht mangeln, der Abgang jeder dieser Eigenschaften bringt grosse Mängel in die Schule welchen vorgebeugt werden soll. [...] Der Schullehrer, sagt ein sehr geachteter Pädagogiker, soll frei vom Schulmeisterstolz, mit Bescheidenheit begabet, frei von jeder [Schikane], ein Freund des Friedens und frei von Zornmüthigkeit, mit Liebe, Geduld, Muth und Verstand ausgerüstet, frei von Neuerungssucht, ein Freund der bewährten Sitten und Gebräuche, und des alten Glaubens und seiner Anstalten sein.“²⁵⁵

Eine konservative Minderheit schlug vor, die Lehrerbildung nur geringfügig zu verlängern. Gemäss diesem Vorschlag sollten die Lehrer während eines Jahres das Seminar ohne Unterbruch besuchen. Danach könnten die Kandidaten auf provisorischer Basis an den Landschulen angestellt werden. Nach der Absolvierung des ersten Jahreskurses sollten die Lehrerkandidaten ihre Ausbildung während zwei weiteren, aber bedeutend kürzeren Kursen von ungefähr drei Monaten, beenden.²⁵⁶

Alle Teilnehmer der Debatte über die Lehrerbildung waren sich darin einig, dass eine bessere Ausbildung der Lehrer nötig sei. Nur so konnte man die Qualität der Schulen verbessern und sichern. Dazu bedurfte es aber auch gute Lehrer am Seminar. Diese sollten Hauptberuflich die Lehrerkandidaten ausbilden und keine anderen Ämter ausführen.²⁵⁷

²⁵³ StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Prof. Sander bezüglich einer Revision des Erziehungsgesetzes – Luzern, 2.6.1838.

²⁵⁴ StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Prof. Sander bezüglich einer Revision des Erziehungsgesetzes – Luzern, 2.6.1838. Vgl. auch die Eingabe der Pastoralkonferenz des Sextariats Luzern: StaLu Akt 24/102 A3: Die Pastoral-Conferenz des Sextariats Luzern an die löbl. Revisionscommission des Erziehungsgesetzes – Luzern, 10.7.1838. Diskussionen um einen Anschluss der Lehrerbildung an die Universität fanden auch in Basel statt. In Zürich dagegen stand eine universitäre Organisation der Lehrerbildung nicht zur Debatte. Bloch-Pfister erklärt dies mit der gleichzeitigen Eröffnung der Universität und des Lehrerseminars in Zürich. Bloch-Pfister, *Priester*: 493.

²⁵⁵ StaLu Akt 24/102 A2: *Unmassgebliche Bemerkungen* zu einer Revision des Erziehungsgesetzes von verschiedenen Geistlichen aus den Kapiteln Sursee, Willisau und Hochdorf – Willisau, Büron und Hochdorf, Juni 1838.

²⁵⁶ Vorschlag eines neuen Erziehungsgesetzes an den Kleinen Rat – Nebikon, 3.5.1836.

²⁵⁷ Die Debatte über die Lehrerbildung in Bern verlief analog dazu. Vgl. Criblez, *Öffentlichkeit*: 201.

Dem Lehrerstand wurde eine wichtige Funktion in der Wissensvermittlung zugeschrieben. Sie wurden direkt für die Qualität der Schulen verantwortlich gemacht. Aufgrund dieser höchst bedeutsamen Position musste für die bessere Bildung gesorgt werden. Dieser Wunsch nach erhöhter Professionalisierung zeigte sich auch im Verlangen nach einer erhöhten Zugangsbeschränkung am Seminar. Den als ungeeignet eingestuften Kandidaten sollte der Eintritt in das Seminar möglichst verwehrt bleiben. Diese Forderung, wurde sie umgesetzt oder nicht, stellte in Bezug auf die Anforderungen an die Lehrer einen Höhepunkt dar. Die Ausbildung zum Lehrer wurde, wenn man so will, nur an die geistigen Fähigkeiten der Kandidaten geknüpft. Nicht jeder konnte und durfte Lehrer werden. Damit war die Ausbildung in den Vorstellungen der damaligen Zeit bereits ein abgeschlossener Bildungsweg, den man nur unter gewissen Voraussetzungen einschlagen konnte. Der Beruf des Lehrers war zu wichtig. Unfähige Kandidaten konnten daher nicht geduldet werden. Das Selbstverständnis für den Lehrerberuf war sehr hoch und korrespondierte kaum mit seiner sozialen Stellung am unteren Ende der Berufsgruppen. Vor allem das Selbstbild, mit dem die Lehrer ihren Beruf und seine Rolle in der Gesellschaft betrachteten, überraschte. Schulen konnten noch so gut ausgerüstet sein mit Lehrmitteln, als entscheidend für die Qualität wurde letztlich der Lehrer angesehen. Dieses Bild existierte auch bei der Geistlichkeit, die aber neben den wissenschaftlichen Fähigkeiten die religiösen und sittlichen Eigenschaften als ebenso wichtig beurteilten.

Die Bedeutung einer angemessenen Besoldung der Schullehrer illustrierte eine Eingabe besonders treffend: „Weiter, sind die bisher karg besoldeten Primarlehrer besser, doch gar nicht übermässig, besoldet. Man wolle nur bei ihrer Gehaltsbestimmung an verschiedene Zivil- u. Kirchenbeamtete, von Juristen u. Ärzte- an Arbeit u. Lohn denken, u. nicht erröthen! Der Einwurf, es melden sich doch noch immer genug Aspiranten, bewaise nichts für sich, wohl aber für den Entwurf selbst, weil eben aus Abgang bessere Gehalts die fähigern Lehrer zu meist, u. alle die austreten welche eine ergiebige Anstellung sonst erhielten. So blieben dann gewöhnlich die Unfähigen u. Anfänger im Amte. Was aber von Unfähigen, die selbst Nichts mitzuthemen haben, oder von Anfängern, die gewöhnlich durch viele Fehlgriffe selbst noch lernen müssten, zu erwarten sei? Und Menschenerziehung sei doch die wichtigste schwerste grösste Aufgabe! Und die Primarschulen seien die wichtigsten ihrer Ausdehnung nach, weil kaum der Fünfzigstel von der Jugend ab der Landschaft einen andern Schulunterricht erhalte!“²⁵⁸

Die Diskussion über eine Erhöhung der Lehrerlöhne wurde weniger heftig geführt als jene über die Schulaufsicht. Konsens bestand in der Vorstellung, dass nur genügend besoldete Lehrer für das Schulwesen, besonders das Landschulwesen, nützlich seien. Denn gut ausgebildete Lehrer seien nutzlos, wenn ihnen eine ungenügende Besoldung verabreicht würde. Die Folge davon wäre eine Abwanderung aus dem Lehrerberuf in andere Beamtenstellungen des Kantons.²⁵⁹

²⁵⁸ StaLu Akt 24/102 A1: Beleuchtungen für Vorschläge zu einem Gesetzesentwurf für das Landschulwesen Luzerns – 3.1.1838.

²⁵⁹ „Diesen Punkt [Die Lehrbesoldung] erachten wir für so nothwendig, als bessere Bildung, denn würden aus dem Seminar noch so gut gebildete Männer hervorge-

Die Ursache für die mangelnde Qualität der Schulen wurde im Umstand einer zu schlechten Besoldung gesehen. Die Vorstellung, dass Lehrer aufgrund ihrer schlechten ökonomischen Lage ihrer Pflicht nicht nachkommen könnten und durch Nebengeschäfte gehindert waren, ihre Fortbildung zu verbessern, war nicht neu. Bereits Exponenten des öffentlichen Bildungsdiskurses während der Helvetik vertraten diese Ansicht.²⁶⁰

Die Debatten über die Lehrerlöhne und deren Finanzierung führten in erster Linie die von einer Änderung betroffenen Lehrer. Daneben äusserten sich nur noch vereinzelte Eingaben an die Revisionskommission in dieser Thematik. Die Stossrichtung der Eingaben lag in einer Erhöhung der Schullehrerbesoldungen. Es wurden zwei verschiedene Finanzierungsmodelle diskutiert, die entweder den Staat als Geldgeber vorsah oder die Gemeinden.

Konkrete Vorschläge, wie hoch das Gehalt des Lehrers sein soll, wurden nur selten gemacht. Eine Petition unter der Ägide des ehemaligen Oberschulinspektors Augustin Arnold schlug vor, die Gehalte der Sommer- und Winterschulen zu vereinheitlichen. Für die Winterschule (inklusive Wiederholungsschule) wäre eine Besoldung zwischen 150 und 250 Franken zu veranschlagen, ebenso für die Haltung der Sommerschule (inklusive Fortbildungsschule). Daneben sollte dem Lehrer eine freie Wohnung zur Verfügung stehen.²⁶¹

In der Frage der Finanzierung einer allfälligen Erhöhung der Lehrerlöhne zeigten sich zwei diametral entgegen gesetzte Lösungsvorschläge: Der erste Vorschlag sah vor, die Besoldung der Lehrer wenn möglich vollständig durch den Staat zu decken. Die Gemeinden seien bereits durch andere Abgaben genug belastet. Dieser Vorschlag wurde von Vertretern der Landschaft und der Lehrerschaft aus dem Schulkreis Willisau unterstützt, die geltend machte, dass die Gemeinden ihrer Pflicht wohl nur ungenügend Rechnung tragen werden. Ein zweiter Vorschlag nahm die Gemeinden in die Pflicht. Die Gemeinden würden als erste von der Bildung ihrer Bürger profitieren und sollten daher auch ihren Beitrag an das Schulwesen leisten. Dies könnte ent-

hen, so würde dieses auf die Schulen wenig einwirken, indem immer die tüchtigsten von dem Gedanken: ‚Nun bin ich im Stande, zum Wohle des Staates Leben u Gesundheit, Körper u Geisteskräfte bei spärlicher Existenz; für die Jugendbildung aufzuopfern, um im Alter darben zu können etc,‘ abgeschreckt, anderes u. sicherers Brod u. Fortkommen suchen würden, wie es bisher öfters zu geschehen pflegte. Wirklich ist der Landschullehrer, von allen vom Staate Angestellten, im Verhältnisse der Forderungen, die man an ihn stellt, der am wenigst bedachte, der elendst bezahlte.“ StaLu Akt 24/102 A3: Die Lehrerschaft des 10. Schulkreises (Münster) an die Revisionskommission – Münster, Juli 1838.

²⁶⁰ Bütikofer, Staat: 208.

²⁶¹ Konnte dem Lehrer keine Wohnung zugeteilt werden, so musste eine Entschädigung von 50.– bezahlt werden. Lohn in Naturalien bestanden in der Abgabe von zwei Klafter Holz. Die Schulkommission war für die Ermittlung des monetären Wertes des Holzes zuständig, falls das Holz nicht an den Lehrer geliefert werden konnte. StaLu Akt 24/102 A2: Vorschlag eines neuen Erziehungsgesetzes an den Kleinen Rat – Nebikon, 3.5.1836. Die Schulkommission des siebten Schulkreises ging von einem Lehrergehalt von 400.– aus, falls der Lehrer während des ganzen Jahres unterrichtet hielt. Für die Winterschule sah sie einen Lohn von mindestens 300.– vor. StaLu Akt 24/102 A3: Einige Wünsche bezüglich eines neuen Erziehungsgesetzes von der VII. Schulkommission vereint mit den Lehrern – Reiden, 27.5.1838. Pfarrer Suppiger.

weder in Form einer Bezahlung sein oder einer Verabreichung von Gemeindeland an die Lehrer. Ein Schulwesen, das vollständig durch die Gemeinden finanziert wird, schlug Dula vor. Er sah die Bildung von Gemeindeschulfonds als Lösung mit dem Ziel selbständiger Schulen.²⁶²

Die Vorstellungen über das Schulwesen und die Rolle des Staates waren bezüglich der Finanzierung noch sehr diffus. Einerseits sah man den Staat als Verantwortlicher, der die Lasten für das Erziehungswesen zu tragen hatte. Andererseits machte man die Gemeinden für das Aufkommen der Kosten verantwortlich, da sie unmittelbar von der besseren Bildung ihrer Bürger profitierten. Dulas Vorschlag zeigte die noch sehr vagen Vorstellungen wohl am besten, indem er die Schulen als selbständige Institution des Staates ansah.²⁶³

Zeitgleich mit der Forderung nach der Erhöhung der Lehrerlöhne wurden auch die Ansprüche an die Schulmänner formuliert. Wie bereits oben angesprochen, sollte der Zugang zum Lehrerseminar stärker kontrolliert werden. Der Zutritt ins Seminar wurde an das Alter und die Ausbildung geknüpft. Die Absolvierung der Sekundarschule war für die Kandidaten Pflicht. Das vorgeschriebene Alter reichte vom vollendeten 15. bis zum 18. Altersjahr. Dazu musste der Kandidat ein Zeugnis der Schulkommission über seine Leistungen und das Betragen in sittlicher und religiöser Hinsicht vorlegen. Bestärkt wurde die Gesetzesregelung, die Landschullehrer durch den Kleinen Rat auf Vorschlag des Erziehungsrates zu wählen. Auf diese Weise sei der Abhängigkeit von lokalen Gemeindebehörden genügend Rechnung getragen, da sonst der Schullehrer leicht zum Spielball von Konflikten werden könnte.²⁶⁴

Die Eingaben, welche die Stellung und Ausbildung, aber auch die Anforderungen an die Lehrer betrafen, waren unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung zu sehen. Durch die bessere Bildung der Lehrer sollte eine Hebung des Schulwesens einhergehen. Um gut ausgebildete Lehrer nicht an andere Berufe zu verlieren, sollte die Besoldung erhöht werden. Die höhere Besoldung, so die Vorstellung, führte dann dazu, dass den Schullehrern eine gesicherte Existenz ermöglicht wird. Dadurch konnte die Zeit neben dem Schulhalten durch Fortbildung genutzt werden. Daraus ergaben sich auch höhere Anforderungen. Der Zugang ans Lehrerinstitut wurde insofern erschwert, dass nur ab einem gewissen Alter und nach Vorweisen eines Leumundszeugnisses das Schullehrerseminar besucht werden konnte. Die Betätigung im Schulhalten wurde als wichtiger, für den Staat unverzichtbarer Beruf definiert. Die Ausbildung charakterisierte sich dementsprechend durch eine Berufsausbildung. Eine Bindung der Lehrerbildung an das Gymnasium wurde darum abgelehnt und die seminari-

²⁶² StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Sekundarlehrer Dula an die Revisionskommission – Luzern, 28.5.1838.

²⁶³ StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Sekundarlehrer Dula an die Revisionskommission – Luzern, 28.5.1838.

²⁶⁴ Stadtpfarrer Waldis sah die Erreichung des 16. Altersjahres als Bedingung. Der Eingabe von Augustin Arnold schlug das erreichte 18. Altersjahr vor. StaLu Akt 24/102: Eingaben an die Revisionskommission.

stische Ausbildung gestärkt. Die Wahl der Lehrer durch den Kleinen Rat festigte die Stellung der Lehrer in den Gemeinden.

3.1.3 Lehrfächer, Schulbesuch und Primarschuldauer der Landschulen

Im Bereich der Lehrfächer zeigte sich eine weitgehende Übereinstimmung mit dem bestehenden Erziehungsgesetz. Das Gesetz schrieb Religionslehre, deutsche Sprache, Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang als Gegenstände des Unterrichts fest. Erste Ausarbeitungen von Lehrplänen sahen zudem auch den Unterricht in Geschichte und Geographie vor.²⁶⁵

Der Unterricht der Elementarfächer an der Primarschule war unbestritten. Lesen, Schreiben und Rechnen sollten in jeder Primarschule gelehrt werden. Auch der Gesangsunterricht fand Unterstützung als zu unterrichtendes Fach. Unterschiedliche Forderungen zeigten sich im Bereich der Religion und der Realien. Die Religion als Unterrichtsfach fand von den Lehrern keine Unterstützung. Sie forderten die Ausklammerung der Religion aus dem Lehrplan der Schule. Religionsunterricht müsste vom jeweiligen Pfarrer der Gemeinde unterrichtet werden. Die Lehrer argumentierten, dass die Pfarrer für dieses Unterrichtsfach am besten geeignet seien. Religion solle daher an zwei Halbtagen der Woche vom Pfarrer unterrichtet werden.²⁶⁶

Eine ähnliche Forderung vertaten die Lehrer des fünften Schulkreises. Für sie sollte der Religionsunterricht nicht mehr wie gewohnt auf der Basis der Weitergabe religiöser Glaubenssätze bestehen, sondern vielmehr „in geschichtlicher Form erteilt“ werden.²⁶⁷ Damit war die Rolle der Realfächer angesprochen. Der Unterricht der Geschichte und Geographie wurde durch das Gesetz nicht vorgeschrieben. In den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts wurde in den ersten Lehrplänen, die entwickelt wurden, darauf Bedacht genommen, auch diese Fächer an den Primarschulen zu unterrichten. Dies war keine Neuerung. Denn schon vor der Einführung des Erziehungsgesetzes war es an manchen Schulen üblich, Geschichte und Geographie zu unterrichten. Die Eingabe der Pastorkonferenz des Sextariats Luzern vertrat die Position, Geschichte und Geographie seien keine Fächer für die Primarschulen. Durch den Miteinbezug dieser Fächer würden die Fortschritte der Elementarfächer verhindert. Die Schüler würden so den geforderten Ansprüchen der übrigen Fächer nicht entsprechen können.²⁶⁸

Dieser Verbannung der Realfächer aus dem Unterricht der Primarschule stellten sich die Lehrer, Akademiker und die Petenten um Augustin Arnold entgegen. Geschichte und Geographie sollte, wenig-

²⁶⁵ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 168.

²⁶⁶ StaLu Akt 24/102 A3: Die Lehrerschaft des 10. Schulkreises (Münster) an die Revisionskommission – Münster, Juli 1838.

²⁶⁷ StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben der Lehrer der 5. Inspektor (Willisau) – Willisau, 3.6.1838.

²⁶⁸ StaLu Akt 24/102 A3: Die Pastoral-Conferenz des Sextariats Luzern an die löbl. Revisionscommission des Erziehungsgesetzes – Luzern, 10.7.1838.

stens in den oberen Klassen der Primarschulen, Teil des Unterrichts sein.²⁶⁹

Die Primarschule war gedacht als Vermittlungsinstanz elementarer Grundkenntnisse. Fächer wie Lesen, Schreiben und Rechnen, sowie der Unterricht im Gesang waren unbestritten. Religionslehre und die Realfächer wurden dagegen unterschiedlich beurteilt. Die Vorstösse der Lehrer, Religion aus ihrem Wirkungskreis zu nehmen, erschienen fortschrittlich-liberal. Sie waren zwar von der Wichtigkeit dieses Schulfaches überzeugt, wünschten aber den Pfarrer als Vermittler oder die Vermittlung der Religion als geschichtliches Fach. Die Kirche verlangte die Entfernung der Realfächer aus dem Lehrplan der Primarschulen.

Die Mehrheit der Teilnehmer der Revisionsdebatte, die sich in den Eingaben über die Dauer der Schulen äusserten, tendierte zu einer Verlängerung der Unterrichtszeit. Mehrheitlich verlangte man einen früheren Beginn der Winter- und Sommerschulen. Die Verschiebung des Schulbeginns vom November in die Mitte des Oktobers wurde damit begründet, dass im Herbst ein regelmässiger Schulbesuch einfacher zu erreichen sei, da die Feldarbeiten der Kinder wegfallen. Diese marginale Verlängerung der Winterschulzeit wurde übertroffen durch den Vorschlag von Professor Sander, Lehrer an der höheren Lehranstalt, die Schulen auf 30 Wochen auszudehnen. Nur mit einer solchen Massnahme sei ein Erfolg der Primarschulen gewährleistet. Auch für ihn lag die Lösung in einem früheren Beginn der Winterschule, müsse man doch trotzdem die Arbeiten der Bevölkerung, die im Frühling anstanden, berücksichtigen.²⁷⁰

Die Dauer des Unterrichts sollte auf sechs Stunden pro Tag veranschlagt werden, jeweils drei Vor- und drei Nachmittags. Die tägliche Stundenzahl im Sommer durfte aber fünf Stunden nicht übersteigen. Hingegen war es möglich, je nach Tagestemperatur die Schule früher oder später zu beginnen.²⁷¹

Einzig die Geistlichkeit versuchte bezüglich der Schulzeit dem Gesetz Einschränkungen zu machen. So verlangte man, dass die Schule nicht zu lang gehalten werde, da sonst das Interesse der Kinder abnehme. Die Schule dürfe auch nicht mit der zeitlichen Abhaltung des Gottesdienstes kollidieren, denn der Besuch des Gottesdienstes sei wie die Schule ein Teil des Erziehungswesens.²⁷²

²⁶⁹ Professor Sander schlug Geschichte und Geographie ab dem dritten Schuljahr vor. StaLu Akt 24/102 A2:

Schreiben bezüglich Revision des Erziehungsgesetzes von Prof. Sander – Luzern, 2.6.1838. Auch die Petition von Augustin Arnold verlangte Geschichte und Geographie als Unterrichtsfächer der oberen Klassen. Vorschlag eines neuen Erziehungsgesetzes an den Kleinen Rat – Nebikon, 3.5.1836.

²⁷⁰ Die Forderung nach einer Verlängerung der Schulzeit artikulierten neben Sander alle Lehrer, die eine Eingabe an die Revisionskommission sandten. Auf dem Status Quo, das heisst dem Beginn der Schule im November und dem Ende an Ostern beharrte lediglich der Vorschlag zur Gesetzesrevision von Arnold. Allgemein wurde auch eine Verlängerung der Sommerschulen gewünscht. StaLu Akt 24/102: Eingaben an die Revisionskommission.

²⁷¹ StaLu Akt 24/102 A: Eingaben an die Revisionskommission.

²⁷² Die Fortbildungsschule müsste statt am Sonntag an einem Wochentag stattfinden, da sonst der Besuch der Christenlehre verunmöglicht werde. StaLu Akt 24/102 A2: *Unmassgebliche Bemerkungen* zu einer Revision des Erziehungsgesetzes von

Das Eintrittsalter der Kinder in die Primarschule wurde übereinstimmend auf das erreichte siebte Altersjahr festgelegt. Das Entlassungsalter offenbarte aber unterschiedliche Sichtweisen. Eingaben von geistlicher Seite tendierten zu einer früheren Entlassung der Kinder aus der Primarschule. Entscheidend für diese Position waren bildungspolitische Argumente. Die älteren Knaben, wenn sie genug kräftig sind, den Eltern bei der Feld- und Hausarbeit zu helfen und mussten im Alter von 13 Jahren aus der Schule entlassen werden. Die Bildung der Jugend dürfe sich nicht auf das Schulzimmer beschränken, sie müsse ebenso eine praktische Bildung sein, welche die Kinder am besten aufgrund der häuslichen Arbeit erfahren könnten.²⁷³

Gleichzeitig wurde die Primarschuldauer mit dem Geschlechteraspekt verbunden. Knaben hätten die Primarschule bis zum abgeschlossenen 14. Altersjahr zu besuchen. Die Mädchen mussten die Primarschulen bis ins Alter von 12 Jahren besuchen. Ein längerer Schulbesuch auf der Basis der Freiwilligkeit sollte für die Mädchen aber möglich sein.²⁷⁴

Auch bezüglich der Schulpflicht hielt sich die Geistlichkeit zurück. Sie erachtete die Formulierung der Schulpflicht im Gesetz als Zwang, der keine Verbesserung des Schulbesuchs herbeiführen würde. Vielmehr müsse die Bevölkerung für die Sache der Schule gewonnen werden: „Unstreitig wäre es in allen Beziehungen besser, wenn man allmählig den Hausvätern und Hausmüttern eine solches Zutrauen und ein solches Interesse für die Schulen einflössen könnte, dass in dieser Hinsicht gar kein Zwang erforderlich wäre.“²⁷⁵ Die Schulkommissionen hätten sich dafür einzusetzen, dass die Eltern der Kinder dieses Vertrauen in die Primarschulen bekamen.

Die Einforderung der Schulpflicht erfuhr bei Lehrern, Inspektoren und anderen Teilnehmer der Revisionsdebatte einen Konsens. Kein Kind dürfe die Schule vor dem gesetzlich festgesetzten Alter verlassen und musste von den Schulbehörden einen Entlassungsschein vorweisen. Die Lehrer seien zur besseren Überprüfung der Schulpflicht

verschiedenen Geistlichen aus den Kapiteln Sursee, Willisau und Hochdorf – Willisau, Büron und Hochdorf, Juni 1838.

²⁷³ StaLu Akt 24/102 A2: *Unmassgebliche Bemerkungen* zu einer Revision des Erziehungsgesetzes von verschiedenen Geistlichen aus den Kapiteln Sursee, Willisau und Hochdorf – Willisau, Büron und Hochdorf, Juni 1838.

²⁷⁴ StaLu Akt 24/102 A3: Die Pastoral-Conferenz des Sextariats Luzern an die löbl Revisionscommission des Erziehungsgesetzes – Luzern, 10.7.1838. Der Vorschlag der Pastorkonferenz unter dem Stadtpfarrer Waldis sah zudem vor, die Kinder erst zwei Jahre in die Sommerschule zu schicken und anschliessend zwei Jahre in die Winterschule.

²⁷⁵ StaLu Akt 24/102 A2: *Unmassgebliche Bemerkungen* zu einer Revision des Erziehungsgesetzes von verschiedenen Geistlichen aus den Kapiteln Sursee, Willisau und Hochdorf – Willisau, Büron und Hochdorf, Juni 1838. Allerdings vertraten nicht alle Geistlichen diese Position. Pfarrhelfer Ehrsam sah sich gezwungen, sich von der Petition der Geistlichen zu distanzieren und die Schulpflicht explizit zu fordern: „Die Schulzeit betreffend könnte ich der Zuschrift nicht beistimmen, insofern diese scheint keinen Zwang anwenden zu wollen, denn man, wie auch hiere bemerkt, die Erziehung und Bildung der Bürger, besonders die des Freien, sein höchstes Gut ist, so sehe nicht ein, wie der Gesetzgeber dieses Gute nicht auch mit Ernst u Kraft einführen u bethätigen sollte; im entgegengesetzten Falle würde ja der Willkühr, einer schädlichen Influenz u s w. ein weites Feld geöffnet.“ StaLu Akt 24/102: Eingabe von Pfarrhelfer Ehrsam – Hitzkirch, 18.6.1838.

anzuhalten, ein genaues Verzeichnis über die Schulabsenzen zu führen, damit Sanktionen ausgesprochen werden konnten.²⁷⁶

Lehrer, Schulkommissare und vereinzelt auch geistliche Vertreter forderten einen gesetzlich festgeschriebenen Schulbesuch. Dieser Forderung stand eine grössere konservative Opposition geistlicher Prägung entgegen, die den Schulzwang nicht explizit gesetzlich verankern gewillt war, sondern auf die Überzeugungsarbeit der Schulkommissionen setzte, welche die lokale Bevölkerung, quasi in täglicher Arbeit, von der Nützlichkeit der Primarschulen überzeugen sollte.

3.2 Die Akteure und ihre Bildungsvorstellungen

3.2.1 „Denn nur, wo reine Sittlichkeit blüht, gedeiht auch die äussere Legalität und das allgemeine Bürgerwohl“: Die Funktion der Schule bei der Geistlichkeit

Öffentliche Auseinandersetzungen über Schulreformen gab es in der Schweiz bereits im 18. Jahrhundert. Gegenstand dieser Debatten der *reformerischen Aufklärung*²⁷⁷ waren aber nicht die Landschulen, die noch unter einem stark kirchlich geprägten Einfluss standen, sondern in erster Linie städtische, meist höhere Schulen. Gefordert wurde eine Erweiterung des Fächerkatalogs, der auch *moderne* Fremdsprachen umfassen sollte. Dazu sollten die Errungenschaften der Wissenschaft in historischen, physikalischen und technischen Kenntnissen Eingang in die Unterrichtsgegenstände finden. Diese Bewegung führte in der Folge zu einer vorsichtigen Reform der städtischen Schulen.²⁷⁸

In der Zeit der Helvetik entzündeten sich die Reformdebatten an der Frage der Stellung der Schule zwischen Staat und Öffentlichkeit. Philipp Stapfer vertrat die Ansicht, dass die Schulen Wissen nicht nur im Hintergrund von Arbeitsteilung vermitteln, das heisst, das Wissen wird nicht nur für die arbeitsteilige Berufsausübung erlernt, sondern auch dem übergeordneten Zweck der Universalität dient. Dieser Gegensatz musste die Schule überwinden. Die Lösung lag in der Öffentlichkeit der Schulen bezüglich der Institution und des Wissens. Die Schule hatte „von aussen einsehbar und kritisierbar [zu] sein.“²⁷⁹

Stapfers Vorstellungen erweiterte der Luzerner Franz Meyer von Schauensee, indem er das universelle Wissen in den Vordergrund rückte und der Schule ein beschränktes Anwendungsfeld zuschrieb. Die Schule hatte staatlich zu sein, weil der Staat die Pflicht hat, jedem

²⁷⁶ Stellvertretend dafür: Vorschlag eines neuen Erziehungsgesetzes an den Kleinen Rat – Nebikon, 3.5.1836, sowie Akt 24/102 A3: Einige Wünsche bezüglich eines neuen Erziehungsgesetzes von der VII. Schulkommission vereint mit den Lehrern – Reiden, 27.5.1838. Pfarrer Suppiger.

²⁷⁷ Osterwalder, Schule: 242.

²⁷⁸ Die ersten technischen Schulen, höhere Schulen für die Mädchen und politische Schulen, die eine wissenschaftliche Vorbereitung auf die Führung des Staates zum Ziel hatten, entstanden. Osterwalder, Schule: 246f.

²⁷⁹ Osterwalder, Schule: 249.

Bürger den Zugang zur Bildung zu ermöglichen. Gleichzeitig sollte die Schule auch öffentlich sein, um zu verhindern, dass die Interessen und die Dogmen der Regierenden den Inhalt der Schule definieren, sondern die Vernunft für die Schule ausschlaggebend sei. Vernunft und Wissen unterliegen in diesem Verständnis aber stetigem Wandel und Verhandeln. Dies garantierte die Öffentlichkeit.²⁸⁰

Diese Vorstellungen hatten zur Folge, dass die Schule erstmals als einheitliches System aus zusammengehörenden Teilen gedacht wurde. Das Nebeneinander von kirchlich ausgerichteten Landschulen und städtisch geprägten höheren Schulen wurde aufgebrochen und als zusammengehörend gedacht. Diese neu geschaffene Einheit unterliegt den Einflüssen von Staat und Gesellschaft und der damit einhergehenden Rechtsgleichheit der Menschen. Rechtsgleichheit wird nur erhalten, wenn die Öffentlichkeit Zugriff auf den Staat erhält. Dies betraf neben den Institutionen auch die Inhalte der Schulen. Durch den Erwerb von öffentlich verfügbarem Wissen können alle Bürger den Staat und die Gesellschaft überprüfen. Öffentlichkeit bedeutete in dieser Konzeption etwas Offenes und Wandelbares. An diesem Offenen und Wandelbaren wurde die Schule ausgerichtet. Schule war die Voraussetzung für die Sicherstellung der Rechtsgleichheit. Somit waren die Vorstellungen eines „festen, unveränderlich absoluten“²⁸¹ Konzepts der kirchlichen Schule ersetzt worden durch eine verhandelbare und offene Vorstellung.²⁸²

Daraus entwickelten sich jene für die Erziehungsdebatten der 1830er Jahre wichtigen Errungenschaften. Schule wurde nun staatsrechtlich konzipiert. Durch die Vermittlung von Wissen entsteht das Volk, erst danach konnte ein demokratischer Staat aufgebaut werden. Die öffentliche Schule wurde als „neue selbständige Kraft“²⁸³ gedacht, die gegenüber dem Staat und der Kirche öffentlich sein und alle Klassen des Volkes erreichen sollte. Die Schule durch die Öffentlichkeit, wie Osterwalder die schulische Konzeption der Helvetik umschrieb, wurde in der Regenerationszeit der 1820er und -30er Jahre mit der Schule für die Öffentlichkeit ersetzt. Die Schule distanzierte sich von den religiösen Zielsetzungen (war aber nicht antireligiös), wurde als geschlossene Institution verstanden und war auf Öffentlichkeit ausgerichtet „und damit Entscheide bezüglich Staat, Kirche, Wissenschaft und Gesellschaft vernünftig und frei macht[e]“.²⁸⁴

Die Debatten um die Reform des Erziehungsgesetzes im Kanton Luzern verliefen unter diesen Voraussetzungen. Die Schule war einerseits eine Institution und andererseits eine offene, von der Öffentlichkeit für die Öffentlichkeit und durch die Kultur bestimmte Einrichtung. Diese liberale Konzeption, welche die Schule als Institution zur Verhinderung von Abhängigkeit und Unfreiheit sah, wurde in der Diskussion aber nicht von allen vertreten. Konservative Exponenten sahen in der Bildung auch eine auf das Jenseits ausgerichtete Funktion. Die Schule wurde nicht als etwas Öffentliches betrachtet, sondern als et-

²⁸⁰ Osterwalder, Schule: 250.

²⁸¹ Osterwalder, Schule: 251.

²⁸² Osterwalder, Schule: 251.

²⁸³ Troxler, 143. Zitiert nach Osterwalder, Schule: 262.

²⁸⁴ Osterwalder, Schule: 263.

was auf den einzelnen Menschen Beschränktes. Das Ziel der Erziehung, die zwar in der Gesellschaft stattfand, lag in der Erlösung und Vollendung des Individuums.

Die Pastoral-Konferenz des Sextariats Luzern anerkannte in ihrer Stellungnahme an die Revisionskommission das Recht der Bürger auf Bildung. Die Volksbildung war und sollte ein Bedürfnis in einem republikanischen Staat sein. Die Funktion der Schule als Ort der Vermittlung von Kenntnissen und Wissenschaft ergänzte sie mit der Funktion der Bildung des sittlich-religiösen Charakters: „Was aber nützen Kenntnisse u. Wissenschaft, wenn nicht auch der Wille zum Guten gerichtet ist, wenn dem Menschen der christliche, sittlich-religiöse Character fehlt, wenn ihm mangelt die hl. Ehrfurcht vor Gott u. seinem hl. Gesetze, womit gewöhnlich auch die Nichtachtung der menschl. Gesetze im Bunde gehet, wenn er Schiffbruch gelitten hat an der Achtung vor allem dem, was Gott von jeher bis auf unsere Tage zur Belehrung, Heiligung u. Beseligung der Menschen gethan hat u. thut, wenn er verlohren hat den Glauben an das hl. Evangelium u. an die Heilsanstalten, die dadurch uns geworden, u. durch die nicht blos unser Verstand aufgehellt werden soll über unser wichtigsten Angelegenheiten u. Lebensfragen, sondern auch der ganze innere u. äussere Mantel zum sittlich-religiösen Sinne, Wollen u. Thun angeleitet u. gekräftiget wird? die grosse Lehrmeisterin, die Geschichte, spricht die Wahrheit aus: ‚dass Kenntnis u. Wissenschaft allein nichts nützen, dass sie vielmehr in der Hand des Immoralischen u. Irreligiösen zu seiner Eigenen u. Anderer Verderben wirken‘.“²⁸⁵ Als Fundament der *echten* Bildung wurden die Sittlichkeit und die Religiosität angesehen. Der Erwerb von Wissen sollte dem religiösen Element untergeordnet werden.

Dem Unterricht, der auf der Wissenschaft basierte und Kenntnisse vermittelte, wurde die Erziehung gleichgesetzt. Die Erziehung hatte das Ziel, den Menschen nicht nur für seine Rolle in einem republikanischen Staat vorzubereiten, sondern die sittlichen und moralischen Fähigkeiten des Menschen zu fördern, um ihm die jenseitige Erlösung zu ermöglichen. Diese doppelte Funktion der Schule konnte nur im Verbund von Staat und Kirche gewährleistet werden.²⁸⁶

Die Bildung des Menschen basiert daher auf drei Pfeilern: Auf dem elterlichen Hause, der staatlichen Schule und der Kirche. Die Schule muss gesetzlich mit der Kirche verankert sein, um echte Menschenbildung zu garantieren. Die Schule hatte zwei Funktionen zu erfüllen. Sie diente erstens der Vorbereitung auf das Leben als Bürger, zweitens aber auch der Ausbildung für die Kirche als sittlich-religiöser Mensch: „Schule u Kirche sind zwei für die menschliche Gesellschaft gleich wohlthätige Anstalten, die für einander arbeiten u in einem in-

²⁸⁵ StaLu Akt 24/102 A3: Die Pastoral-Conferenz des Sextariats Luzern an die löbl Revisionscommission des Erziehungsgesetzes – Luzern, 10.7.1838.

²⁸⁶ „Die Bestimmung des Menschen bezieht sich auf sein diesseitiges sterbliches, und auf sein jenseitiges ewiges Leben. Die wahre Bildung des Menschen wird also diese doppelseitige Bestimmung, desselben nie ausser Acht lassen dürfen, und sie würde allerdings in dem Grade mangelhaft sein, in welchem der junge erst noch zu bildenden Mensch in der einen oder andern Beziehung vernachlässiget würden.“ StaLu Akt 24/102 A2: *Unmassgebliche Bemerkungen* zu einer Revision des Erziehungsgesetzes von verschiedenen Geistlichen aus den Kapiteln Sursee, Willisau und Hochdorf – Willisau, Büron und Hochdorf, Juni 1838.

nigen Zusammenhänge bleiben müssen. Die Schule würde ohne die Kirche leicht den frommen Geist verlieren u verweltlichen; die Kirche aber würde ohne die Vorbildung der Schule ein Gebäude ohne festen Grund aufführen. Die Schule verhält sich zur Kirche u zum Staate, wie die Baumschule, in welcher die zarten Stämmchen erzogen u veredelt werden, zu den grossen Baumgärten, in welcher sie zu immer höherer Vollendung emporreifen u leibliche Früchte tragen sollen. Ihrer Bestimmung nach ist die Schule Vorbereitungsanstalt für den Staat, aber zugleich auch für die Kirche, aus der sie anfänglich hervorgegangen.²⁸⁷

Der Staat hatte für die äussere Wohlfahrt zu sorgen, während die Kirche die Funktion der Erziehung zu den höheren Werten einnahm. Die moralisch-religiöse Rolle der Kirche wirke sich dann auch auf den Staat aus, indem der Staat „eine sichere Bürgschaft für seine Ruhe, Sicherheit und Wohlfahrt“ finde.²⁸⁸ Daraus zog die Pastoralconferenz den Schluss, dass die Kirche Teil der Schule sein musste und dementsprechend ihren Anspruch auf die Beaufsichtigung der Schulen geltend machen durfte.

Die alleinige Bildung des Verstandes dürfe nicht das Ziel der Schulen sein. Vielmehr wäre auch die geistige Entwicklung, im Sinne religiös-sittlicher Entfaltung Rücksicht zu nehmen. Konkret bedeutete dies eine neue Gestaltung des Fächerplans und der Unterrichtszeit der einzelnen Fächer. Dem Rechnen sollte zu Gunsten des religiösen Unterrichtes weniger Raum gegeben werden. Das Ziel der Bildung lag in einer umfassenden Bildung des geistigen Wesens des Kindes.²⁸⁹

Zwar wird das Recht der Bürger auf Bildung anerkannt, doch sollte die Bildung auf die Auffassungsgabe der einzelnen Menschen Rücksicht nehmen. Die Bildung definierte sich durch ihren unmittelbaren Nutzen für den Menschen. Die Forderung nach einer universellen, die eigenen Bedürfnisse übersteigende Bildung, wurde von den konservativen Exponenten abgelehnt. Nicht jeder Mensch hatte die gleichen Bedürfnisse, nicht jeder konnte auf dieselbe Weise gebildet werden. Der Unterricht müsste daher den natürlichen Anlagen und Kräften der Schulkinder angemessen sein, da sonst „der junge Mensch nicht nur unnütz geplagt, sondern eigentlich verwahrloset und so zu reden verbildet wird, indem er die nöthige Zeit für den ihm nützlichen Unterricht verliert, während er sich mit Gegenständen abmühen muss, die er nie zu fassen vermag, und die ihm also keinen Vortheil gewähren können, weil er nie zu erforderlichem Verständnisse derselben gelangt. [...] Der Unterricht soll dem künftigen Stand des Zöglings seinem Berufe in der menschlichen Gesellschaft entsprechend sein, denn der

²⁸⁷ Diese Ausführungen gehen auf Heinrich Gotthard Stamm zurück. Die Pastoral-Conferenz des Sextariats Luzern an die löbl Revisionscommission des Erziehungsgesetzes – Luzern, 10.7.1838.

²⁸⁸ Die Pastoral-Conferenz des Sextariats Luzern an die löbl Revisionscommission des Erziehungsgesetzes – Luzern, 10.7.1838.

²⁸⁹ „Diese vorherrschende Verstandes-Bildung erregt freylich momentane Bewunderung. Sie vermag aber, weil sie bey ihrer Einseitigkeit keine Tiefe im menschlichen Geiste gewinnt, oder mehr Blitz, als ein nach haltendes wohlthätiges Leuchten erzeugt, den erwarteten Nutzen fürs menschliche Leben nicht hervorzubringen; u bildet mehr Witzlinge als nachdenkende Menschen heran.“ StaLu Akt 24/102 A3: Schreiben von Pfarrer Probst an die Revisionskommission – Dornach, 21.5.1838.

junge Mensch soll nicht bloss für die Schule und Schulprüfung, sondern für sein künftiges Leben gebildet werden. Gegen diese Forderung würde gefehlt, wenn Schulkinder, von denen voraus zu sehen ist, dass sie nur durch gewöhnliche, gemeine Arbeiten sich werden erhalten müssen, zur Erlernung solcher Kenntnisse oder Kunstfertigkeiten angehalten würden, von welchen sie nie werden Gebrauch machen können, wie z. B. geographische, historische und andere Kenntnisse, die an und für sich sehr schätzbar, aber gerade für derlei Individuen, ohne Nutzen sind; oder in weiblichen Arbeitsschulen für Landmädchen z.B. Stickereien u. dgl. von welchen ja Nutzen zu ziehen ihnen durch ihre häuslichen ökonomische Lage verunmöglicht wird. Durch Erlernung solcher für genannte Menschenklassen unnützer Dinge wird die Schulzeit für das Nothwendige und wahrhaft Nützliche verloren; und solche Schulkinder werden soweit statt in der Bildung gefördert, vielmehr gehindert und gewissermassen in Bezug auf die Vortheile eines zweckmässigen Unterrichts benachteiliget.²⁹⁰

Die von den liberalen Konzepten geforderte Universalität der Bildung wurde abgelehnt. Gleichzeitig wurde auch definiert, wer wie viel Bildung erhalten soll. Das Ziel der Bildung wurde für das Individuum definiert. Bildung hatte zur Vollendung des menschlichen Geistes und zur Erlösung beizutragen. Die Schule hatte demnach eine zweifache Funktion, die durch die zwei Begriffe Unterricht und Erziehung charakterisiert wurde. Einerseits anerkannte man die Pflicht und das Recht des Menschen auf (angemessene) Bildung, die für seine Rolle in einem demokratischen Staat wichtig war, andererseits musste aber die Verstandesbildung durch Erziehung ergänzt werden. Erziehung bedeutete die Vermittlung religiös-sittlicher Eigenschaften, die für den Erhalt und die Wohlfahrt des Staates als ebenso wichtiger Teil angesehen wurde. Diese Vorstellung nahm den Lehrer in die Pflicht, der für das Individuum eine Art Vaterrolle übernahm und die religiösen Elemente bei den Schulkindern verinnerlichen sollte.²⁹¹

Die Geistlichkeit verteidigte die traditionale Standeserziehung. Die Menschen leben auf verschiedene Weise, sie sind in Klassen und Ständen eingeteilt und bedürfen einander. Bildung habe sich dementsprechend auch den jeweiligen Ständen anzupassen.²⁹²

Das Ziel der Ausbildung lag in den Formulierungen der konservativen Geistlichen nicht in der neuhumanistischen Idee, selbständige und engagierte Bürger zu bilden sondern in der „Züchtung“ sittlich-religiöser und staatsreuer Menschen. Das ständisch definierte Berufsfeld sollte für die Menschen dasselbe bleiben.²⁹³

²⁹⁰ StaLu Akt 24/102 A2: *Unmassgebliche Bemerkungen* zu einer Revision des Erziehungsgesetzes von verschiedenen Geistlichen aus den Kapiteln Sursee, Willisau und Hochdorf – Willisau, Büron und Hochdorf, Juni 1838.

²⁹¹ Diese den liberalen Vorstellungen entgegen gesetzte Position hat bis heute Auswirkungen auf die Debatten über das Erziehungswesen. Osterwalder, Schule: 265.

²⁹² Herrlitz, Schulgeschichte: 45; Hamann, Geschichte: 134.

²⁹³ Um diese Funktion zu überprüfen, wurde in den Inspektionen unter dem konservativen Regime vor allem der Lehrer auf seine politisch-religiöse Einstellung hin untersucht. Vgl. dazu die ähnlichen Entwicklungen in Preussen unter Beckedorffs. Enzelberger, Sozialgeschichte: 54; Hamann, Geschichte: 135.

3.2.2 Universalbildung im Dienste der Öffentlichkeit: Liberale Bildungsvorstellungen von Lehrern, Inspektoren und der Revisionskommission

Die konservativen Strömungen wurden im Entwurf des Erziehungsgesetzes, wie weiter oben gezeigt wurde, nur teilweise berücksichtigt. Der Entwurf des neuen Gesetzes sowie der dazugehörige Bericht der Revisionskommission standen unter dem Einfluss liberaler Bildungsvorstellungen. Die Eingaben, die mit liberalen Bildungskonzepten arbeiteten, wurden vor allem von Akademikern eingesandt. Sie waren es, die sich mit der Konzeption des Erziehungswesens beschäftigten und die Rolle der Schule beschrieben.

Auffallend war zunächst die Charakterisierung des Bildungswesens als eine in sich geschlossene Institution. Es bildete einen Organismus, bei dem jeder Teil den andern bedingte. Das Landschulwesen war der Unterbau dieses Systems, gefolgt von der Sekundarschule und den höheren Bildungsanstalten. Die einzelnen Teile standen in einer unmittelbaren Verbindung zueinander.²⁹⁴

Diese Vorstellung nährte sich aus der Forderung nach der universalen Bildung der Menschen. Ob jemand von der Primarschule in die Sekundarschule übertreten konnte, war in erster Linie vom erworbenen Wissen abhängig. Der Übergang zur nächsten Bildungsstufe war demokratisch verfasst. Das Wissen entschied über die Durchlässigkeit.²⁹⁵

Das Erziehungswesen war als in sich geschlossenes, dreigliedriges und *öffentliches Unterrichtswesen* definiert. Besonders wichtig war der natürliche, harmonische Übergang zwischen den einzelnen Teilen. Erst nach vollendeter Primarschule war es möglich, in die nächste Stufe einzutreten.²⁹⁶

Das Wissen und die Kenntnisse, die in der Schule vermittelt werden sollten, wurden als Ergebnis der eigenen Kultur angesehen. Eine tiefe Verwurzelung des Wissens war die Voraussetzung der schulischen Vermittlung. Diese Eigenschaft war eines der Eckpfeiler der liberalen Bildungskonzeption.²⁹⁷

²⁹⁴ Dieses dreigliedrige Schulsystem lehnte sich stark an den Konzepten von Girard und Stapfer an. Vgl. dazu auch Jenzer, Schulstrukturen, Osterwalder, Schule.

²⁹⁵ Osterwalder, Schule: 264.

²⁹⁶ „Daraus aber resultiert, was man den systematischen, besser nach organischen Zusammenhang des Unterrichts heisst. das sämliche Unterrichtswesen würde uns in dieser Art aufgefasst, das Bild eines gesunden Organismus gewähren, in welchem jedes Theil ein Ganzes für sich ist, in seinen eigenen Funktionen lebt, und doch gerade dadurch für den grossen Organismus arbeitet.“ StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben des Lehrervereins der Zentrallehranstalt – Luzern, Mai 1838.

²⁹⁷ Osterwalder, Schule: 261. Bildung als wandelbare Grösse begriff Prof. Sander in seiner Eingabe an die Revisionskommission: „Indem ich diese meine Ansichten über das, was ist und über das, was sein sollte, offen und freimüthig Ihrer einsichtsvollen Beurtheilung vorlegte, hatte ich lediglich die Sache, d.h. das Wohl und den zeitgemässen Fortschritt des Ganzen im Auge, und gieng von der Ueberzeugung aus, dass Unterrichtsanstalten niemals zu Treibhauspflanzen werden dürfen, die nur der Vorliebe des pflanzenden Gärtners ein, dem Widerstreben der Zeit und des Ortes abgerungenes, künstliches Dasein verdanken, sondern dass sie frisch und frei im Volksleben und im Volkscharakter wurzeln müssen, wenn sie sich in lebenskräftiger Fülle zur erfreulichen Blüthe und zur gedeihlichen Frucht entfalten sollen.“

Die Funktion der Schule war erstens definiert durch die Heranbildung von sittlich-vernünftigen Menschen. Die sittlich-religiöse Erziehung wurde ersetzt durch die sittlich-vernünftige Bildung, die es den Menschen ermöglichte, ein würdevolles und den Ansprüchen der Menschlichkeit angemessenes Leben zu führen. Die stark religiöse Zielsetzung der Schule, die bei der Geistlichkeit zu beobachten war, wurde abgelöst und durch die Bildung vernünftiger Wesen ersetzt: „Des Staates erste Pflicht ist, die Jugend zu Menschen zu bilden, um sie einst als würdige Glieder in die grosse Familie sittlich vernünftiger Wesen einzuführen. Dieses ist der erste Zweck der Schulen. Der Jüngling muss der Würde des Menschen gemäss denken u fühlen lernen, um einst den Pflichten, welche die Menschheit u Menschlichkeit an ihn stellt, Genüge leisten zu können.“²⁹⁸

Daneben stand die Funktion der Schule als Vermittlungsinstanz von Kenntnissen und Wissen im Zentrum der Überlegungen. Die Schule hatte den Bürgern ihre Rechte und Pflichten zu lehren, damit die Bürger sie wahrnehmen und pflegen können. Der Mensch als Bürger in einem republikanischen Staat hatte seine Rechte und Pflichten zu kennen.²⁹⁹

Die Schule war also in ihrer Zielsetzung auf die Öffentlichkeit ausgerichtet und sollte den Menschen freie und vernünftige Entscheide ermöglichen. Der Mensch hatte selbständig zu entscheiden und seine Urteilskraft zu nutzen, um am politischen Leben teilzunehmen.³⁰⁰

Mit dieser Vorstellung war auch die Forderung verbunden, die Unterrichtsfächer Geschichte und Geographie in der Schule zu lehren. Denn nur wer die Geschichte seines eigenen Landes kenne, verstehe die gegenwärtigen Entwicklungen und Einrichtungen. Die Menschen sollten Einblick in den politischen Prozess haben: „Da nun der Staat nicht bloss allgemeine Menschenbildung, sondern auch allgemeine Bürgerbildung, gerade vom Standpunkte des Staates aus, zu geben verpflichtet ist, weil Kenntnis der Staatseinrichtung in dem Republikaner Selbstständigkeit in seiner bürgerlichen Thätigkeit, u Vaterlandsliebe erzeugt, u nur diese im Stande ist, jenes Hochgefühl hervorzurufen, welches dem Jüngling in den Thaten unserer Väter vorgezeigt wird, u hauptsächlich daraus des Staates Würde sich entwickelt, dass

StaLu Akt 24/102 A2: Schreiben von Professor Sander an die Revisionskommission – Luzern, 2.6.1838.

²⁹⁸ StaLu Akt 24/102 A3: Schreiben von Professor Jsaac an die Revisionskommission – Mai, 1838.

²⁹⁹ „Als Glied eines Staates hat der Mensch auch Rechte u Verpflichtungen, die er vor dem Eintritte in diesen Verband kennen lernen soll. Des Staates zweite Pflicht [neben der Bildung von sittlich-vernünftigen Menschen] ist es also, den Jüngling auch zum Bürger zu bilden. Das sei der Zweck der Schulen in zweiter Linie, ihm im eigentlichen Sinne das Wesen allgemeiner bürgerlicher Bildung zu geben. Bei welcher Staatseinrichtung darf u soll die Erfüllung dieser Pflicht mit grösserm Rechte gefordert werden, als bei der republikanischen, wo der Bürger zum Wohle des Gemeinwesens einzutreten u mitzustimmen hat, u auf der Gesamtheit der Bürger das Gesamtwohl beruhet?“ StaLu Akt 24/102 A3: Schreiben von Professor Jsaac an die Revisionskommission – Mai, 1838.

³⁰⁰ „Aus der Kenntnis der bürgerlichen Stellung des Republikaners geht Selbstständigkeit in Beurtheilung dessen hervor, was seinem Urtheile u seiner Stimme unterlegt wird.“ StaLu Akt 24/102 A3: Schreiben von Professor Jsaac an die Revisionskommission – Mai, 1838.

der Republikaner von diesem Hochgefühl durchdrungen wird; geht mein Wunsch dahin, es möge der Schüler auch zum Bürger gebildet werden; dadurch dass er Kenntnis erhalte von den allgemeinen Staatsbegriffen, Staatsformen u Einrichtungen, von der Rechten u Pflichten des Staatsbürgers im allgemeinen, u des Bürgers eines Freistaats im Besonderen, von den schweizerischen Staatseinrichtungen, der Verfassung des eigenen Kantones etc.³⁰¹

Bildung war die Voraussetzung für das Wohl der Bürger. Daraus ergab sich das Wohl des Staates. Die Stellung der Schule wurde in diesen von liberalen Bildungsideen geprägten Eingaben als höchst wichtig angesehen. Das Erziehungswesen war der wichtigste Tätigkeitsbereich des Staates. Die Schule löste sich in diesem liberalen Bildungskonzept von der religiösen Zielsetzung, die von der Geistlichkeit als Funktion der Schule ins Zentrum gerückt wurde. In der Schule mussten in erster Linie Kenntnisse vermittelt werden, die dem Menschen das Rüstzeug für die Teilnahme am politischen Leben gaben. Im Zentrum der Schule stand demnach die Bürgerbildung. Die Erziehungsanstalten waren Teil eines abgeschlossenen, gegliederten Systems, in dem die Fähigkeit der Schulkinder über die Durchlässigkeit in den verschiedenen Schulen entschied. Letztlich richtete sich die Schule auf die Öffentlichkeit aus und ermöglichte den Menschen vernünftige und selbständige Entscheide.

Der Gesetzesentwurf folgte dem liberalen Bildungskonzept. Die Schule wurde als politisch-staatsbürgerliche Anstalt definiert und hatte jedem zur Bildung fähigen Menschen die Mittel zu geben, um seine Anlagen zu entwickeln und sich zum Bürger formen zu können.³⁰²

3.2.3 Fazit: Lehrer und Inspektoren als liberale Vor- denker der Primarschulgestaltung

Das erste umfassende Erziehungsgesetz des Kantons Luzern, das 1830 entstanden war, entsprach den Anforderungen des regenerierten und liberalen Staatsverständnis. Es war durchaus mit den Erziehungsgesetzen der Kantone Aargau und Zürich zu vergleichen, auch wenn es nicht die Tiefenwirkung und den Umfang dieser Erziehungsgesetze erreichte.

Das Erziehungsgesetz fasste erstmals alle Bildungseinrichtungen, von der Primarschule bis zur Höheren Lehranstalt, zusammen. Die neu geschaffenen Sommerschulen waren ein erster, wenn auch zaghafter Schritt in Richtung Ganzjahresschulen. Nach der Primarschule wurde der – freiwillige – Besuch der Sekundarschule eingeführt.

Doch schon kurze Zeit nach der Einführung dieses Erziehungsgesetzes wurde der Ruf nach einer Revision laut. Vor allem in zwei Bereichen sahen die Reformbefürworter Handlungsbedarf: Erstens sollte die Lehrerbildung verbessert werden, denn ohne gute Lehrer würde es auch keine guten Schulen geben. Zweitens musste dem Leh-

³⁰¹ StaLu Akt 24/102 A3: Schreiben von Professor Isaac an die Revisionskommission – Mai, 1838.

³⁰² Vgl. dazu Kapitel 2.2.3.

rer auch ein gehöriger Lohn zugestanden werden, der sich nicht unter dem Existenzminimum bewegen durfte.

Diese Forderungen wurden denn auch von allen Akteuren, die zu einer allfälligen Reform Stellung bezogen, unterstützt. In anderen Punkten zeigten sich jedoch Abweichungen. Inspektoren und Lehrer vertraten vehement liberale Bildungsideen. Für sie war klar, dass die Schulen nur von Lehrern geleitet werden dürften, die sich voll und ganz hinter die Bildung der Menschen stellten. Nur gute Lehrer konnten gute Schulen garantieren. Generell befürworteten sie eine längere Unterrichtsdauer und versuchten die religiösen Elemente der Schule, wie der Religionsunterricht, auf die Priester auszulagern. Sie traten für die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten ein, während dem die geistliche Opposition die sittlich-religiöse Bildung als Hauptzweck der Volksbildung verstand. Der Mensch sollte in der Vorstellung der Inspektoren und Lehrer zum Staatsbürger gebildet werden

Lehrer und Inspektoren traten gemeinsam für liberale Bildungsziele ein. Sie formten ein Tandem gleicher Interessen. Nur wenige geistliche Inspektoren vertraten konservative Ansichten über Bildung und Erziehung. Man setzte sich für die Ausdehnung des Fächerkanons ein und verlangte eine Verlängerung der Schulzeit. Zudem stand man klar ein für eine Erhöhung der Lehrerbesoldung und die Verbesserung der Lehrerbildung.

Der Entwurf des Erziehungsgesetzes, der 1840 erarbeitet wurde, stand unter dem Einfluss der liberalen Bildungsvorstellungen. Zum ersten Mal wurde das Ziel einer Ganzzahresschule vorgeschrieben. Völlig anachronistisch muteten die speziellen Bestimmungen über die Primarschulen an: sie waren gedacht als „Veranstaltung der Gemeinde“, um mit einer gängigen Bezeichnung zu sprechen. Die Aufgaben des Staates beschränkten sich auf die Bereiche Schulaufsicht und Lehrerbildung.³⁰³ Den Gemeinden sollte die Hoheit über die Lehrerwahl, den Unterhalt der Schulhäuser und der allgemeinen Finanzierung der Schulen übertragen werden. Damit wäre von Gesetzeswegen die Entwicklung der Primarschule den Gemeinden anheim gefallen.

Durch den Regierungswechsel und die erfolgte Ablösung der liberalen Machthaber durch die Konservativen wurde dieser Entwurf allerdings nicht in die Realität umgesetzt. Zwar wurde 1841 ein neues Erziehungsgesetz implementiert, doch blieb das Gesetz in mehreren Punkten hinter demjenigen von 1830 zurück. Der Anspruch der Kirche in der Erziehung wird gestärkt. Sittliche Bildung stand im Vordergrund. Doch das System Schule wurde nicht zertrümmert, sondern lebte auch während der konservativen Herrschaft weiter.

Der Entwurf war zum Grossen Teil ein Ergebnis liberaler Bildungsvorstellungen. Der Entwurf war aber auch ein Ergebnis der Eingaben der Lehrer und Inspektoren. Ihre Ideen und Vorstellungen wurden im Entwurf berücksichtigt. Die Lehrer und auch die Inspektoren waren dementsprechend Impuls gebende Akteure in der Gestaltung eines neuen Erziehungsgesetzes.

³⁰³ Jenzer, Schulstrukturen.

4. Organisation und Verfahren der Schulaufsicht

Die Schulaufsicht war und ist ein treuer Begleiter des Schulwesens seit der Einführung der obligatorischen Schulpflicht während der Zeit der Helvetik. Schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden Inspektoren in die Schulen geschickt, welche die Einhaltung der gesetzlichen Bestimmungen kontrollieren sollten. Schwächen des Erziehungswesens sollten aufgedeckt und allfällige Verbesserungen vorgeschlagen werden. Die Organisation der Schulaufsicht erfuhr seit der Helvetik viele Veränderungen und von einer permanenten, auf gleiche Weise organisierten Schulaufsicht konnte in keiner Weise gesprochen werden. In der Helvetik waren es zehn Distriktsinspektoren, die mit der Beaufsichtigung der Schulen beauftragt waren. Die Überforderung, die sich durch die langen Distanzen bei den Schulbesuchen und in anderen Verpflichtungen der Inspektoren niederschlug, war ausserordentlich. Dies traf in besonderem Masse auch auf die drei geistlichen Oberaufseher zu, die 1804 mit der Aufsicht über die Stadt- und Landschulen beauftragt wurden. Dem Anspruch einer professionellen Schulaufsicht konnte man nicht gerecht werden. So wurde 1806 der Kanton Luzern wieder in zehn Inspekturkreise eingeteilt. Die neu als Oberschulinspektoren bezeichneten, geistlichen Inspektoren verfügten über ein breites Pflichtenheft. Die unmittelbare Schulaufsicht, eine Konstante bis 1850, blieb dem Ortspfarrer vorbehalten, der die lokalen Verhältnisse am besten zu kennen pflegte.³⁰⁴

Wenig später wurde mit dem Referendariat eine weitere Ebene der Schulaufsicht eingeführt. Der Referent galt als „Organ des Erziehungsrates bei den Inspektoren und gleichzeitig deren Vertreter beim Erziehungsrat.“³⁰⁵ Der Aufgabenbereich des Referenten lag in der Überwachung des Vollzugs gesetzlicher Bestimmungen und in der Ausarbeitung von Verbesserungen, die das Volksschulwesen betrafen. Er stand in stetiger Korrespondenz mit den Inspektoren. Vorschläge, Berichte oder allfällige Beschwerden an den Erziehungsrat von Seiten des Referents mussten dem Erziehungsrat vorgebracht werden, der dann über die weiteren Schritte entschied.³⁰⁶

Mit dem Eintritt Eduard Pfyffers in das Amt des Referenten wurden die Schulkreise erneut umgestaltet. Zugleich versuchte er, die Qualität der bereits in den 1820er Jahren kritisierten und als nutzlos betrachteten Inspektoren zu verbessern, indem er auf eine personelle Erneuerung hinarbeitete.³⁰⁷

Die Phase der Veränderung und Neuorganisation wurde mit der Machtübernahme der Liberalen 1830 eingeleitet. Fortan war die Organisation des Aufsichtswesens ein Politikum, was sich in mehreren Änderungen bezüglich des Aufsichtswesens niederschlug. Das Erziehungsgesetz beendete die Tätigkeit der rein geistlichen Oberschulinspektoren und schuf 1830 die Schulkommissionen, die aus fünf Mit-

³⁰⁴ Häfliger, Erziehungsrat: 62–63.

³⁰⁵ Häfliger, Erziehungsrat: 63.

³⁰⁶ Häfliger, Pfyffer: 27.

³⁰⁷ Häfliger, Erziehungsrat: 64.

gliedern bestanden und die Aufsicht über die Landschulen ausübten. Daneben war der Pfarrer die erste Aufsichtsperson der Gemeindeschulen. Ein Mitglied der Schulkommission musste dem geistlichen Stand angehören. Die oben skizzierten Streitpunkte der Revisionsdebatten zeigten eine grosse Unzufriedenheit mit der Arbeit der Schulkommissionen. Bereits 1835 wurde ihre Zahl auf 12 erweitert, was aber der Kritik keinen Abbruch tat. Das unter konservativer Ägide entstandene Erziehungsgesetz von 1841 führte die Gemeindeschulpflegen anstelle der Schulkommissionen ein. Die Mitglieder wurden demokratisch durch die Stimmberechtigten der Gemeinden gewählt. Nebst den Schulpflegen stand ein Kreisschulinspektor, der seinerseits die Schulen besuchte und die Tätigkeit der Schulpflegen überwachte. Die Kreisschulinspektoren waren alles Geistliche und stellten eine Erweiterung der Aufsichtsebenen dar. Nun waren der Ortspfarrer, die Schulpflege und der Kreisschulinspektor mit der Aufsicht über die Landschulen betraut. Ergänzt wurde die Aufsicht durch die Volksschulkommission und den Erziehungsrat.³⁰⁸

Im Folgenden werden die Stationen der Entwicklung der Schulaufsicht aufgezeigt und erstens nach dem Wahlprozedere, das für die Inspektoren galt, gefragt. Zweitens interessieren vor allem die sich aus den gesetzlichen Bestimmungen ergebenden Instruktionen für die Schulaufseher. Worin bestanden genau die Aufgaben, welche die Inspektoren in ihren Besuchen auszuführen hatten? Welche Elemente der Schule lagen im Fokus ihrer Aufsicht?³⁰⁹ Drittens wurden auch die Visitation der Inspektoren und deren Ablauf in den Blick genommen. Wie verlief eine Inspektion durch den Schulkommissar in der Landschule, und welche Rolle spielten Drittpersonen bei den Schulbesuchen der Schulaufseher?

4.1 Oberschulinspektoren, Schulkommissionen und Schulpflegen: Ein Streifzug durch die Organisation des Aufsichtswesen zwischen 1830 und 1850

Das Aufsichtswesen über die Landschulen erfuhr seit der Einführung der obligatorischen Schulpflicht in der Helvetik zahlreiche Veränderungen. Betrachtet man die Organisation der Schulaufsicht über einen längeren Zeitraum von 1800 bis 1850, so stellte die Aufsicht geistlicher Oberschulinspektoren die dauerhafteste Schulaufsicht dar. Seit 1806 war die Beaufsichtigung der Landschulen zehn Pfarrgeistlichen anvertraut. Unterstützt wurden die Inspektoren durch Adjunkten, die in den grossflächigen Inspekturen die Arbeit der Inspektoren ergänzen sollten.³¹⁰ Die Oberschulinspektoren hatten alle Verordnungen,

³⁰⁸ Häfliger, Erziehungsrat: 64.

³⁰⁹ Zu der Frage, wie die Inspektoren ihre Arbeit ausgeführt und wahrgenommen haben, vgl. Teil IV.

³¹⁰ Eine Übersicht mit Namen der Schulinspektoren und Organisation der Aufsicht bietet Häfliger, Pfyffer: 386–390.

die von Erziehungsrat erlassen wurden, an die ihnen unterstellten Schulen weiterleiten: „Alle Anordnungen, welche von Unserm Erziehungsrathe oder, indessen Rahmen, von seinem Referenten, sey es über Lehr-Gegenstände, über das Schulhalten, die Schulprüfungen, die Schulgebäude und die anzuschaffenden Schulbedürfnisse, so wie wegen den Schullehrern, im allgemeinen oder besonderen erlassen werden, sollen unmittelbar an die Herren Oberschul-Inspektoren, durch diese an die betreffenden Herren Pfarrer, als Unter Inspektoren und, wo solche Anordnungen Schullehrer oder Gemeinden beschlagen, von da aus an Letzter gelangen [...].“³¹¹ Als Aufsichtsperson hatte der Oberschulinspektor auf die Dauer, Lehrmethode und Lehrgegenstände der Winter-, Sommer- und Repetierschule zu achten und den Zustand des Schulhauses und des Schulinventars zu kontrollieren.³¹² Spätestens zwei Monate nach der Beendigung der Schulen musste dem Erziehungsrat ein Bericht zugestellt werden. In den Berichten wurden Informationen bezüglich der Schulen und der Abhaltung der Preisaustellungen gefordert und die Namen der preisgekrönten Kinder. Beiliegend hatten die Inspektoren eine Beurteilung des Lehrers in sittlicher, religiöser und beruflicher Hinsicht abzugeben. Neben diesen den Lehrer betreffenden Punkte wurde vor allem Wert auf den Zustand des Schulhauses und des Schulinventars gelegt. Abschliessend sollte der Inspektor einen kurzen, allgemeinen Bericht über die Schule geben.³¹³

Auffallend in den Instruktionen war die starke Gewichtung der „äusseren“ Schulzustände. Die Konzentration auf die Schulhäuser und die Schulmaterialien, wie auch die sittlich-religiösen Eigenschaften des Lehrers vernachlässigte „innere“ Schulzustände wie Lehrmethodik, Pädagogik und sonstige fachliche Eigenschaften des Lehrers. Es wurde zwar von der Beschreibung der Lehrer in „Berufshinsicht“ gesprochen, dies konnte aber sehr allgemein gefasst werden. Ebenso unerwähnt blieb die Kontrolle über den Schulbesuch. Wie weiter unten gezeigt wird, war der Schulbesuch das wichtigste Kriterium für die Beurteilung der Schule. In den Instruktionen blieben der Schulbesuch und dessen Kontrolle aber im Dunkeln. Möglicherweise sprach die Regierung der Pfarrgeistlichkeit die Kompetenzen in den schulischen Bereichen ab. Denn mit welchem Misstrauen das sich langsam bildende liberale Regime unter der Führung von Eduard Pfyffer die Arbeit der geistlichen Inspektoren beäugte, zeigte die inoffizielle Beauftragung von Lehrern, die Schulen zu besuchen und dem Erziehungsrat über den Gang der Landschulen zu unterrichten. Die so genannten Musterlehrer waren Ausbilder der Landschullehrer. In den Winterschulen nahmen die Musterlehrer Lehrerkandidaten auf, die einen

³¹¹ StaLu Akt 24/127 C1: Regierungsrätliche Instruktionen an die Oberschulinspektoren – Luzern, 15.1.1823.

³¹² Besonders sollte auf die Bereitstellung von Ofenholz für die Beheizung der Schulen geachtet werden. Zugleich musste die Schule für „die ärmern Kinder mit den benötigten Lese und Schreibbedürfnissen, auf Kosten der Gemeinden“ versehen sein, so dass alle Kinder mit genügend Schulmaterial versehen waren. StaLu Akt 24/127 C1: Regierungsrätliche Instruktionen an die Oberschulinspektoren – Luzern, 15.1.1823.

³¹³ Ein solcher Bericht wurde auch von den Sommerschulen verlangt. StaLu Akt 24/127 C1: Regierungsrätliche Instruktionen an die Oberschulinspektoren – Luzern, 15.1.1823.

Lehrkurs im praktischen Schulhalten absolvierten. Diese Musterlehrer wurden 1827 parallel zu den Oberschulinspektoren mit der Aufsicht der Schulen beauftragt. Dieser Auftrag hatte jedoch keinen offiziellen Charakter, denn die Musterlehrer sollten jegliche Missdeutung durch die Inspektoren verhindern, indem sie auf „freundschaftlicher“ Basis der Schule einen Besuch abstatteten und den Lehrern Tipps für ihren Unterricht gaben. Trotzdem erwartete der Erziehungsrat am Ende der Winterschule einen Bericht über die gesammelten Beobachtungen der Musterlehrer. Der Auftrag wurde jedem Musterlehrer schriftlich mitgeteilt.³¹⁴

Diese offensichtliche Untergrabung der Kompetenzen der Oberschulinspektoren führte zu erheblichen Spannungen und offenem Widerstand von Seiten der Inspektoren, die ihren Lehrern teilweise rieten, die Musterlehrer nicht zu empfangen.³¹⁵ Doch auch bei den Musterlehrern selbst war eine Verunsicherung zu spüren, wie sie mit diesem inoffiziellen Auftrag umgehen sollten. Einige Lehrer, wie Franz Räber, verzichteten ganz auf den Besuch der Schulen, um die Spannungen mit den Oberschulinspektoren nicht zu erhöhen: „[...] Nebstdem [Dass er als Musterlehrer, Familienvater, Gemeindeangestellter keine Zeit finde, andere Schulen zu besuchen] haben hochsie unter Geheimhaltung von den bey den Schulbesuchen gemachten Beobachtungen Mittheilung verlangt, was mir eine unausweichliche Klippe zu seyn schien mit dem hiesigen, sonst thätigen, am Aufblühen der Schule Interesse habenden Schulinspektor durch deren Befolgung ins Zerwürfnis zu kommen, und so dadurch der Schulsache, wenigstens hiesiger Gegend zu schaden, darum unterliess ich die anbefohlenen Schulbesuche, und habe hoch ihnen hierüber keine Mittheilungen

³¹⁴ „Herr Musterlehrer! Noch soll ich eines Auftrages erwähnen, welchen ich euch bey Euerer neulichen Anwesenheit zu geben unterliess. Wie schon oft gesagt müsset Jhr als Kreislehrer betrachtet werden, die den übrigen Lehrer als eine Art Vorbild vorleuchten sollen. Damit Jhr nun diese Bestimmung vollends erfüllt, ist höchst nöthig, dass Jhr die Euch zunächst gelegenen Schulen näher beaufsichtigt, hie u da zu diesem Ende besuchet, u den Lehrer, wo nöthig, freundschaftlich Anleitungen u Winke gebet. Es ergeht daher an euch die Einladung, so oft Jhr es gut findet, u es Euch Euere eigene Geschäfte gestatten, die Schulen in Euerer Nähe in obiger Absicht zu besuchen. Am Ende des Winterkurses werdet Jhr uns sodann vertraulich Euere gemachten Beobachtungen mittheilen. Damit alle Eifersucht u jede schiefe Deutung vermieden werde, müssen diese Besuche keinen offiziellen Charakter haben, sondern bloss, was sie an u für sich sind, als Handlungen der Freundschaft u Liebe zum Schulwesen gelten. Lasset uns mit vereinten Kräften an der bessern Bildung unserer Mitmenschen fortarbeiten [...].“ StaLu Akt 24/125 C2: Instruktionen an die Musterlehrer – Luzern, 15.11.1827.

³¹⁵ [...] So wie aber die Sache offenkundig geworden: so ist nur von unserer Titl. Schul=Jnspectur [von] einem [...] ausgedehntern Besuch der Schulen missrathen worden, weil es Eifersucht erregen könnte. Auch sey er von einem Geistlichen, (wahrscheinlich von Hrn. Leutpriester von Willisau, welcher allem Anschein nach zuerst Kunde vom Kreisschreiben gehabt hat) angegangen worden, solche Besuche in seiner Jnspectur nicht zu gestatten. Jch weiss auch, dass Hrn. Jnspector Häfliger von Reiden bestimmt gesagt hat: wenn er wüsste, dass ein Schullehrer eine seiner Schulen nur in der Absicht besuchen wollte, um dann darüber zu raportieren, er seinem Lehrer befehlen würde, einem solchen die Thüre zu schliessen. Dieses zeigt, wie vorsichtig und verschwiegen die Musterlehrer in Hinsicht ihres Auftrages hätten seyn sollen, wie wenig aber es von einigen beobachtet worden, und in welche Missverhältnisse man dadurch gerathen war.“ StaLu Akt 24/125 C2: Bericht von Lehrer Maller an den Erziehungsrat – Pfaffnau, 16.4.1828.

zu machen [...].³¹⁶ Die befürchteten Auseinandersetzungen mit den Oberschulinspektoren führten zu Zurückhaltung in den Berichten. Einige Lehrer sahen sich genötigt, sich für ihre wenig umfangreichen Berichte zu entschuldigen, da sie Konflikten mit den Inspektoren ausweichen wollten.³¹⁷ Diese Zurückhaltung wich später einer offenen Kritik der Lehrer gegenüber den Ortspfarrern und Schulinspektoren. Ihre Arbeit wurde als schlecht und inkompetent diskreditiert. Die Oberschulinspektoren wurden in den Berichten der Musterlehrer als rückwärtsgewandt und der Schule feindlich gesinnt dargestellt. Unter diesem Gesichtspunkt schien es eine Frage der Zeit, bis die Schulaufsicht anhand zehn Oberschulinspektoren abgeschafft und durch eine ausgeglichene Organisation ersetzt wurde.³¹⁸

Das Erziehungsgesetz von 1830 ordnete die Aufsicht über das Landschulwesen neu. Anstelle der Oberschulinspektoren traten nun die Schulkommissionen, die aus fünf Mitgliedern, darunter ein Mitglied geistlichen Standes, bestanden.³¹⁹ Die Mitglieder der acht Schulkommissionen wurden durch den Kleinen Rat auf den Vorschlag des Erziehungsrates gewählt. Die Regierung bezeichnete auch den Präsidenten der Schulkommission, die „in unmittelbarer Verbindung mit dem Erziehungsrat, wie mit dem Referenten über das Landschulwesen“³²⁰ stand. Die Schulkommission hatte sich während der Winterschule monatlich zu versammeln, im Sommer alle zwei Monate. Wie bereits vor der Einführung des Erziehungsgesetzes hatte die Kommission nach der Beendigung der Winter- und Sommerschule einen Bericht zu erstatten. Diese Berichte entstanden durch die monatlichen Schulbesuche der Inspektoren, die ihre gemachten Erfahrungen mündlich oder schriftlich an der Sitzung vorbrachten. Die Verteilung der Schulen untereinander sollte möglichst gleichmässig erfolgen, so dass jedes Mitglied gleich viele Schulen zu visitieren hatte. Die Schulkommissare hatten den Examen und den dazugehörigen Preisausteilungen beizuwohnen. Weiter gingen die Instruktionen an die Schulkommissare nicht. Zusammen mit den Ortspfarrern übten sie die Aufsicht über die Schulen aus und berichteten über die Zustände in den Landschulen. Die Pfarrer waren als unterstellte Aufsichtspersonen gedacht, die von Zeit zu Zeit ihre

³¹⁶ StaLu Akt 24/125 C2: Bericht von Lehrer Räber an den Erziehungsrat – Langnau, 8.4.1828. Ein Jahr später besuchte Räber die Schulen in seiner Umgebung.

³¹⁷ [...] Ich hatte zwar nicht volle Gelegenheit gefunden in diesen Schulen auf einmal alles so genau einzusehen, auch wollte ich nicht so fest den Lehrern es aufdringen mir über alles Aufschluss zu ertheilen, in dem ich gar nicht zeigen wollte: dass ich zu etwas mehr berufen sey als zu einem freundschaftlichen Besuch. Daher ich um Verzeihung bitten muss, wenn dieser mein Bericht zu wenig ausgedehnt u bestimmt ausgefallen sein würde.“ StaLu Akt 24/125 C2: Bericht von Lehrer Willmann – Rickenbach, 21.5.1828.

³¹⁸ Die Bewertungsmaßstäbe und die Kritik der Musterlehrer an den Oberschulinspektoren ist ausführlich in Kapitel 4 dargestellt. Die Kritik traf nur bedingt zu, denn die Oberschulinspektoren waren wohl geistliche, aber was die Schule betraf, verfochten sie zum Teil sehr liberale Einstellungen und Werthaltungen.

³¹⁹ Die Vergabe der Präsidentenstelle der Schulkommissionen war gesetzlich nicht geregelt. Die Geistlichkeit hatte nicht Anspruch auf dieses Amt, wie allgemein angenommen wurde. Vgl. Häfliger, Pfyffer: 386. Pfenninger, Volksschule.

³²⁰ EG von 1830: 342.

Schulen zu besuchen und ihre Beobachtungen dem zuständigen Mitglied der Schulkommission mitzuteilen hatten.³²¹

Betrachtet man die Zusammensetzung der Schulkommissionen, so fällt erstens die vollständige Besetzung der Präsidentenämter durch Geistliche auf. Offenbar traute man der Pfarrgeistlichkeit zu, ihr Amt als Inspektoren auszuführen. Zweitens waren die Präsidenten der Schulkommissionen mit einer Ausnahme³²² erfahrene Oberschulinspektoren oder Adjunkten der 1820er Jahre. So blieben die Oberschulinspektoren, denen man 1827 zusätzlich die Musterlehrer in inoffizieller Aufsichtsfunktion „zur Seite“ stellte, auch nach der Reorganisation des Aufsichtswesens in leitenden Positionen tätig.³²³ Faktisch blieb die Aufsicht in den Händen der Geistlichkeit, die bereits vorher das Amt des Oberschulinspektors ausführte. Insgesamt waren von den 40 Mitgliedern aller Schulkommissionen 11 Vertreter der Geistlichkeit. Die übrigen Schulinspektoren setzten sich aus Lehrern, Ärzten, Richtern und Gemeindeammännern zusammen. Zahlenmässig war die Geistlichkeit den weltlichen Mitgliedern unterlegen, sie besetzte aber weiterhin den wichtigen Posten des Schulkommissionspräsidenten.

1835 wurde das Aufsichtswesen über die Landschulen erneut reorganisiert. Die Zahl der Schulkommissionen wurde durch die steigende Zahl der Schulen auf 12 vergrössert. Damit kam man zwar dem einzelnen Schulinspektor entgegen, indem der Arbeitsaufwand sank, doch mussten nun auch 20 potentielle Schulinspektoren mit genügend Durchsetzungskraft gegenüber den lokalen Behörden und Fachkenntnissen gefunden werden.³²⁴ In der Wahrnehmung der sich für das Erziehungswesen interessierenden Öffentlichkeit war dadurch das Aufsichtswesen nicht verbessert worden. Man sah in der Schulaufsicht das Krebsgeschwür des Schulwesens schlechthin. Die Geistlichkeit versah auch 1835 das Amt des Präsidenten der verschiedenen Schulkommissionen mit Ausnahme der Schulkommission von Hochdorf. Der Anteil der Geistlichkeit stieg auf 33% gegenüber 25% 1830.³²⁵ Dieser Anstieg der Geistlichkeit stand mit der Schwierigkeit der Personalrekrutierung in Zusammenhang. Die geistlichen stellten ein Reservoir an gut gebildeten, der Bevölkerung nahe stehenden und als eigentliche Aufseher ihrer Pfarrschulen mit dem Aufsichtswesen vertrauten Personen dar. Dieser Erfahrungsschatz wurde offensichtlich bei der Wahl der Schulinspektoren berücksichtigt. Im Allgemeinen konnten geringfügige Änderungen in der Zusammensetzung der Schulkommissionen festgestellt werden. In der Regel betrafen sie zwei Mitglieder jeder Schulkommission, die neu hinzugekommen waren. Noch 1839 war das Verhältnis von Geistlichen und Weltlichen unverändert.³²⁶

³²¹ Vollziehungsbeschluss zum Erziehungsgesetz von 1830: 371.

³²² Alons Röthelin, Pfarrer aus Schongau, Präsident der VI. Schulkommission. StaLu J.a. 27: Staatskalender 1831.

³²³ Ignaz Staffelbach, Leutpriester in Sursee, war bis 1840 Präsident der V. Schulkommission. Kaplan Anton Hecht Augustin Arnold präsidierten die Schulkommission bis 1835. Die übrigen ehemaligen Oberschulinspektoren Fidel Imhof, Joseph Buholzer und Anton Herzog traten 1832 zurück. StaLu Akt 24/129 B2.

³²⁴ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 174.

³²⁵ 24 geistliche Schulkommissare standen 36 weltlichen Inspektoren gegenüber. StaLu J.a. 27: Staatskalender von 1836.

³²⁶ StaLu J.a. 27: Staatskalender von 1836.

Eine wesentliche Umwälzung erfuhr das Aufsichtswesen erst nach der Machtübernahme durch die katholisch-konservativen und der Revision der Staatsverfassung, mit der auch eine Neuorganisation des gesamten Erziehungswesens einherging. Im Dezember 1841 wurden die Schulkommissionen aufgelöst. An ihre Stelle traten die Primarschulpflegen. Die neue Namensgebung stellte aber nicht die einzige Neuerung dar. Neben den Schulpflegen wurden Kreisschulinspektoren gebildet, die als Überwachungsorgan die Arbeit der Schulpflegen zu beaufsichtigen hatte. In den Instruktionen wurden die Tätigkeiten dieser Inspektoren, die durchgehend geistliche waren, umschrieben: „Indem wir uns dieser Hoffnung hingeben, wollen wir nicht unterlassen, Ihnen vorläufig einige Andeutungen über Ihren Wirkungskreis, so wie über die Art und Weise zu geben, wie Sie, nach unserm Ermessen, den selben anzutreten haben. Eine bald zu erlassende Verordnung wird Ihnen Befugnisse und Pflichten als Schulinspektor näher bestimmen. Nach Vorschrift des §4 der Staatsverfassung und nach Anleitung des Erziehungsgesetzes haben Sie uns in der uns übertragenen Leitung sämtlicher Erziehungsanstalten im Geiste der römisch-katholischen Religion und des republikanischen Freistaates zu unterstützen. Alle Ihre Bemühungen werden somit darauf gerichtet sein müssen, aus allen Ihnen unterstellten Erziehungsanstalten vorerst Alles zu entfernen, was dem Geist unserer heiligen Religion und den Vorschriften der katholischen Kirche, so wie den Grundsätzen eines freien Volkes oder Staates zuwider sein mag [...].“³²⁷ Die „Änderungen“ betrafen in erster Linie die Lehrer der Landschulen. Wer sich nicht als „katholischer Lehrer“ erwies, sollte gerügt und allenfalls dem Erziehungsrat davon Bericht erstattet werden. Lehrer hatten nach den Tugenden der Selbstbeherrschung, Bescheidenheit und Ordnungsliebe zu leben und zu unterrichten. Die Säuberung der als antireligiös und liberal bezeichneten Einflüsse auf die Schule und die Jugend ging bei der Kontrolle der Lehrmittel und Bücher in den Bibliotheken weiter.³²⁸ Die Kreisinspektoren beobachteten die Schulpflegen und unterstützten sie gegen ungehorsame Schüler und Eltern. Die Inspektoren hatten den Gang des Unterrichts zu prüfen, die Methoden zu beurteilen und daraus den Zustand der Schule zu ermitteln. Die Verordnung über die Schulaufsicht sprach den Kreisinspektoren die Aufsicht über die Akteure des Primarschulwesens zu. Sie besuchten die Schulen sechsmal im Jahr und beurteilten die Fortschritte der Schüler. Ein besonderes Augenmerk sollten sie auch den Schulabsenzen widmen. Weiter hatten sie die Berichte der Lehrer und Schulpflege über „Lehre und Wandel der Lehrer, über das Betragen der Kinder und Eltern, über Mängel u Verbesserungen der Schulen zu vernehmen und in Folge alles dessen sie mit den Gesetzen und Verordnungen über das Erziehungswesen

³²⁷ StaLu Akt 24/127 C1: Erziehungsrat an die Kreisschulinspektoren – Luzern, 16.12.1841.

³²⁸ „Aus den allfälligen Schulbibliotheken werden Sie unnachsichtig entscheiden und wegnehmen, was für den Glauben und die guten Sitten irgendwie gefährlich sein möchte [...]. Was die Beaufsichtigung des Unterrichtes selbst betrifft, so werden Sie gleich im Beginne Ihres Wirkens sämtliche Ihnen unterstellten Schulen besuchen, sich alle Lehrbücher und Lehrmittel vorweisen lassen welche für jedes Fach üblich oder eingeführt sind, dieselben prüfen [...].“ StaLu Akt 24/127 C1: Erziehungsrat an die Kreisschulinspektoren – Luzern, 16.12.1841.

übereinstimmenden oder erforderlichen Mahnungen [...] und Weisungen zu erlassen und Strafen zu verhängen.³²⁹ Sie bildeten den Kopf des Aufsichtswesens in den Landschulen. Unter ihnen standen die Gemeindegulpflegen. Sie hatten sich mindestens einmal jeden Monat zu versammeln. Allerdings konnte der Ortspfarrer die Abhaltung von mehr Sitzungen verlangen. Die Schulpflegen sorgten für den Bau und Unterhalt der Schulhäuser sowie der Lehrerwohnungen. Sie kontrollierten die regelmässige Beheizung des Schullokal, die Reinlichkeit und die Anschaffung der Schulgeräte an den Schulen. Sie waren in der Lage, Strafen auszusprechen. Dem Pfarrer wurde im Bereich der Schulaufsicht mehr Kompetenz eingeräumt. Sie waren „die ersten und eigentlichen“ Aufseher der Schulen und waren verpflichtet, den Sitzungen der Schulpflege beizuwohnen. Sie hatten den religiösen Wandel zu beobachten und alles zu entfernen, was diesen gefährden konnte.³³⁰ Im Vergleich zur Schulaufsicht während der liberalen Dekade in den 1830er Jahren wurden die Kompetenzen der Ortspfarrer erhöht. Sie standen nun als Verbindungsglied zwischen den Schulpflegen und den Kreisinspektoren. Doch auch den Lehrern wurden mehr Kompetenzen eingeräumt. Sie waren für die Kontrolle des Schulbesuchs zuständig, sie protokollierten die Aufgabenerfüllung der Kinder, hatten das sittliche und religiöse Verhalten der Kinder zu beobachten und sie auch in der Kirche zu beaufsichtigen. Wenn ein Kind durch fehlendes sittliches Verhalten auffiel, so musste der Lehrer dem Pfarrer Meldung erstatten.³³¹

Die Aufsichtsbehörden wurden 1841 mit der Schaffung der Kreisinspektoren, die analog zu den Oberschulinspektoren die Aufsicht ausübten, erweitert. Die Kompetenzen der Ortspfarrer wurden ausgebaut. Sie hatten über den religiösen Wandel der Schulkinder zu wachen. Auch die Lehrer wurden zur Überwachung des sittlichen Verhaltens eingespannt. Dies zeigte sich vor allem darin, dass sie die Kinder auch in der Messe zu beaufsichtigen hatten. Es war eine stark religiöse Stossrichtung zu beobachten, in der das Landschulwesen eingebettet wurde. Die Kontrolle der sittlich-religiösen Eigenschaften dominierte die Verordnungen bezüglich der Schulaufsicht. Dies war ganz im Sinne der konservativen Opposition, die während der Revisionsdebatte diese Sicht vehement vertrat.

Die Zahl der Schulkreise wurde ein weiteres Mal vergrössert. Nun waren 26 geistliche Kreisinspektoren für die Aufsicht zuständig, darunter auch die drei ehemaligen Oberschulinspektoren Sebastian Schmidlin, Lorenz Schiffmann und Xaver Staffelbach.³³² Unter den Kreisschulinspektoren sorgten die Pfarrer zusammen mit den Schul-

³²⁹ StaLu Akt 24/127 C2: Verordnung über Beaufsichtigung der Volksschulen – Luzern, 23.12.184.

³³⁰ StaLu Akt 24/127 C2: Verordnung über Beaufsichtigung der Volksschulen – Luzern, 23.12.184.

³³¹ StaLu Akt 24/127 C2: Verordnung über Beaufsichtigung der Volksschulen – Luzern, 23.12.184.

³³² Sebastian Schmidlin, Pfarrer aus Neuenkirch war bereits von 1825 bis 1830 als Adjunkt für den Oberschulinspektor Staffelbach tätig. Staffelbach seinerseits versah wie Lorenz Schiffmann seit 1819 das Amt des Oberschulinspektors. Vgl. dazu auch Häfliger, Pfyffer: 389.

pflegen für die Einhaltung des religiös-sittlichen Verhaltens der Schulkinder.³³³

Innerhalb von 20 Jahren erfuhr das Aufsichtswesen zwischen 1820 und 1841 zahlreiche Veränderungen. Die Oberschulinspektoren wurden 1830 durch die Schulkommissionen ersetzt. Bereits 1835 wurde die Zahl der Schulkommissionen erhöht, um eine Entlastung der Inspektoren und eine qualitative Verbesserung der Aufsicht zu erreichen. Wiederum nur wenige Jahre später, als die Konservativen das liberale Regime zu Fall brachten, wurde ein doppeltes System der Aufsicht gebildet, indem Kreisschulinspektoren die neu gebildeten Schulpflegen überwachten. Die Pfarrer erhielten grössere Kompetenzen und standen zwischen dem Kreisinspektor und der Schulpflege. Erst nach der politisch unruhigen Zeit und dem erneuten Regierungswechsel 1848 wurde das Aufsichtswesen für eine relativ lange Zeit stabilisiert. Zwischen 1848 und 1869 waren wiederholt Schulkommissionen für die Aufsicht zuständig. Die 19 Schulkommissionen wurden von einem Kantonalschulinspektor beaufsichtigt. Daneben koordinierte eine Kommission für das Volksschulwesen das gesamte Aufsichtswesen der Primarschulen.

Die revidierte Verfassung von 1848 betonte den Anspruch des Staates auf Erziehung und Unterricht, indem sie festlegte, dass „das Gesetz für den öffentlichen Unterricht [sorgt].“³³⁴ Die geistliche Vertretung im Erziehungsrat wurde zahlenmässig vermindert und die Wahl der Mitglieder wieder stärker dem Staat unterstellt. Allgemein standen die Mitglieder des Erziehungsrats dem liberalen Regime der 1830er Jahre näher als der konservativen Regierungszeit. Sie verfochten freisinnig liberale Ideen.³³⁵ Dies wirkte sich auch auf das Aufsichtswesen aus. Die Schulkommissionen wurden wieder durch die Regierung, nach Vorschlagsrecht des Erziehungsrats, gewählt. Im Gegensatz zu den Instruktionen, die von der konservativen Regierung an die Schulaufsichtsbehörden erlassen wurden, stand 1848 die Kontrolle des wissenschaftlichen Aspekts der Landschulen im Vordergrund. Die Schulkommissionen haben „die Aufgabe, die religiöse und sittliche Erziehung und wissenschaftliche Bildung der gesamten Jugend des Schulkreises thätig zu fördern, die Hindernisse, welche einem gedeihlichen Fortgange des Schulwesens entgegenstehen, nach Kräften zu beseitigen und allem demjenigen, was zu seiner Unterstützung dienen kann, möglichsten Vorschub zu leisten [...]. Der Inspektor muss die Schulen im Sommer und Winter dreimal besuchen und die Schlussprü-

³³³ Neben den Primarschulpflegen existierten zusätzlich so genannte Bezirksschulpflegen, die sich ausschliesslich den Bezirksschulen annahmen. Häfliger, Pfyffer: 386.

³³⁴ Zitiert nach Meyer, Volksschule: 15.

³³⁵ Zwischen 1841 und 1848 standen im Erziehungsrat den fünf weltlichen Mitgliedern, die vom Grossen Rat gewählt wurden, vier von der Kantonsgeistlichkeit vorgeschlagene geistliche Vertreter gegenüber. 1848 wurde Zahl der geistlichen Vertreter auf zwei verkleinert und die Wahl durch den Grossen Rat vollzogen. In den Erziehungsrat wählte man Franz Dula, der sich bereits als Sekundarlehrer intensiv an den Debatten über das Erziehungswesen beteiligte, Eduard Schnyder als liberal-radikaler Führer von Sursee und Heinrich Ineichen, liberaler aus Hochdorf. Zudem waren drei Mitglieder des Erziehungsrates und der Kantonalschulinspektor bereits in der Kommission vertreten, die 1841 die liberale Revision des Erziehungsgesetzes vorantrieb. Meyer, Volksschule: 16.

fungen ebenfalls.³³⁶ Der Aufgabenkatalog der Schulkommissionen wurde im Vergleich zu 1841 sehr klar definiert. Die Schulkommissare mussten bei ihren Schulbesuchen ihr Augenmerk auf den Lehrgang und die Methodik des Lehrers richten, die Einhaltung des vorgegebenen Stundenplans kontrollieren, den Fleiss, die Fortschritte, das Benehmen und die Reinlichkeit der Kinder bewerten, die herrschende Zucht und Ordnung beobachten und die Führung der Schülerverzeichnisse durch den Lehrer prüfen. Weiter sollten die Schulkommissionen auf die Behandlung der Schulversäumnisse achten, die Zahl und der Gebrauch der Lehrmittel überprüfen und die Beschaffung der Schulhäuser untersuchen.³³⁷

Diese deutlichen Vorgaben wurden ergänzt mit dem Auftrag der Kontrolle über die Lehrer und, ein Novum in den Instruktionen, die Bewertung der Arbeit der Pfarrgeistlichkeit in Bezug auf das Schulwesen. Die Kommissare hatten „die sittlichen, intellektuellen und pädagogischen Eigenschaften der Lehrer, ihren Diensteifer und ihr Streben nach Fortbildung“³³⁸ möglichst unparteiisch anhand eines Jahresberichtes zu beurteilen. Die Schulkommission prüfte die Schulrechnung und die Lohnzahlungen an den Lehrer. Sie hatte Streitigkeiten zwischen den Eltern und Gemeinden gegenüber den Lehrern zu schlichten. Der Pfarrer musste die Schulen öfters besuchen und die Tagesverzeichnisse der Lehrer einsehen. Er leitete den Religionsunterricht an den Schulen und beaufsichtigte das sittliche Verhalten der Kinder. Seine Arbeit wurde jährlich durch die Schulkommission beurteilt. Damit rückten die Ortspfarrrer erstmals in den Einflussbereich der Schulkommissionen. Der Ortspfarrrer war natürlich noch immer verpflichtet, die Schule zu besuchen und einen Bericht zuhanden des Erziehungsrats zu erstellen, doch wurde er 1848 selbst Objekt der Beaufsichtigung. Dies stellte einen entscheidenden Wandel dar. Noch 1841 waren es ausnahmslos Pfarrgeistliche, welche die Aufsicht über die Landschulen ausübten. Die Ortspfarrrer arbeiteten eng mit den Kreisinspektoren zusammen. Sieben Jahre später hatten sie sich vor der Schulkommission gegenüber selbst zu verantworten. Dies veränderte auch die Stellung des Pfarrers, die er bei der Visitation wahrnahm.³³⁹

Die Zusammensetzung der Schulkommissionen war relativ einheitlich. Von den 56 Inspektoren, die 1849 mit der Schulaufsicht beauftragt waren, kamen 25 aus der Geistlichkeit. Es waren Pfarrer, Leutpriester, Vikare, Kaplane, Chorherren und Pfarrverweser. Die weltlichen Vertreter setzten sich aus Beamten und Ärzten, in der Regel Personen, die im Minimum Sekundarschule besucht hatten. Richter, Gemeindebeamte und Ärzte waren gleichwertig vertreten.³⁴⁰ Daneben waren fünf Schulkommissare Mitglied des Grossen Rats. In 14 der 19

³³⁶ StaLu Akt 34/251 A2: Vollziehungsbeschluss zum Erziehungsgesetz von 1848 – Luzern, 15.1.1851.

³³⁷ StaLu Akt 34/251 A2: Vollziehungsbeschluss zum Erziehungsgesetz von 1848 – Luzern, 15.1.1851.

³³⁸ StaLu Akt 34/251 A2: Vollziehungsbeschluss zum Erziehungsgesetz von 1848 – Luzern, 15.1.1851.

³³⁹ Vgl. dazu die Ausführungen über das Visitationsverfahren weiter unten.

³⁴⁰ Sieben Inspektoren waren Ärzte, acht Schulkommissare waren Gemeindebeamte und sieben Inspektoren hatten ein Richteramt inne. StaLu J.a. 27: Staatskalender 1848: 121–125.

Schulkommissionen stand ein geistliches Mitglied als Präsident an der Spitze. Vor allem in den städtischen Kommissionen und liberalen Gebiete der Landschaft präsidierte ein weltlicher Beamte die Kommission.³⁴¹ In zwölf Schulkreisen gab es mehr weltliche Mitglieder in den Schulkommissionen als Geistliche. In Zell, Entlebuch, Schüpfheim, Kriens, Ruswil und Rothenburg sind die geistlichen Vertreter in der Mehrheit.

Betrachtete man die Entwicklung der Aufsichtspersonen hinsichtlich ihrer Berufe, so fiel die Persistenz der Geistlichkeit als Mitglied der Aufsichtspersonen auf. Sie waren auch während der Zeit der liberalen Herrschaft dauernd in der Primarschulaufsicht vertreten, wie folgende Graphik zeigt:

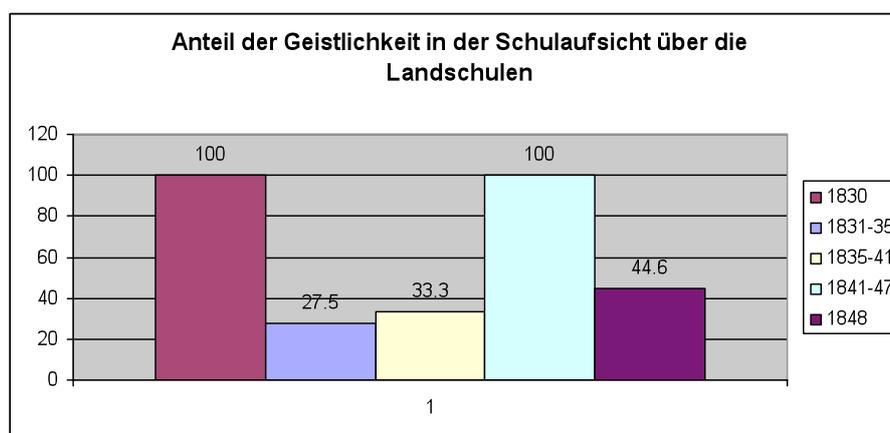


Abbildung 1: Anteil der Geistlichkeit in der Schulaufsicht von 1830 bis 1848.

Der Anteil der Geistlichkeit sank zwar 1831 im Zuge der Wahlen und der darauf folgenden Phase der Regeneration von 100% auf 28%. Nach der Reorganisation des Aufsichtswesens 1835 und der schwierigen Suche nach geeigneten Mitgliedern stieg ihre Zahl wieder auf rund ein Drittel an. Die Machtübernahme der Konservativen schlug sich mit Vehemenz auf den Anteil der Geistlichkeit in der Aufsicht zwischen 1841 und 1847 nieder. Sie war wieder an den Hebeln der Macht in den Schulkreisen.³⁴² Erstaunlich mutet der noch immer recht hohe Anteil von 45% nach dem liberalen Umschwung 1848 an. Offensichtlich war man auf die Mithilfe der Geistlichkeit angewiesen, denn das Amt eines Schulinspektors übte wenig Anziehungskraft aus, musste man doch teilweise unliebsame Entscheidungen treffen, die gegen die Interessen der lokalen Bevölkerung gerichtet sein konnten. Der Geistlichkeit traute man eher zu, dieses Amt auszuüben.³⁴³

Die Neuorganisation schlug sich neben einer immer noch starken Präsenz der Geistlichkeit nicht in einer personellen Erneuerung nieder. Denn ein Viertel der Kreisschulinspektoren, die 1842 die konservative Regierung stützten, wurden 1848 als Schulinspektoren, teilweise auch

³⁴¹ So in Willisau, Luzern, Triengen, Hitzkirch und Kriens-Malters.

³⁴² Die Zahlen der Geistlichkeit richten nach den Kreisschulinspektoren und nicht nach den Schulpflegern.

³⁴³ Vgl. dazu Kapitel 4 dieser Arbeit. Das Amt des Schulinspektors war ein Balanceakt zwischen lokalen und staatlichen Interessen, die vom Inspektors grosses Mass an Fingerspitzengefühl und Resistenz gegenüber anderen Interessen verlangte.

als Präsidenten, wiedergewählt.³⁴⁴ Dies deutete darauf hin, dass das Amt für Geistliche durchaus lukrativ war. Doch es gab auch Beispiele von weltlichen Personen, die als Mitglieder der Schulkommissionen über einen längeren Zeitraum die Schule beaufsichtigten. Johann Felder, Gerichtspräsident in Escholzmatt, war bereits in der 1831 neu geschaffenen Schulkommission des zweiten Schulkreises Mitglied. Auch Gerichtspräsident Anton Rügger aus Büron war seit 1836 in der Schulkommission. Josef Schnyder, ein Bezirksarzt aus Sursee vervollständigt die Liste derer, die länger als zehn Jahre Schulinspektor waren.³⁴⁵

Karrieren als Schulinspektoren waren nicht selten. Doch wurden sie beständiger von der Geistlichkeit verfolgt als von weltlichen Personen, die in der Regel kaum an diesem Amt verdienten. In dieser Hinsicht muss die Frage nach dem Einsatz und dem Willen der Inspektoren, sich für die Schule einzusetzen, neu gestellt werden. Die Annahme, dass eine geistliche Schulaufsicht schlecht und wenig fortschrittlich für das Gelingen der Schule sei, muss neu beurteilt werden.³⁴⁶ Weltliche Aufsichtspersonen, Beamte oder Ärzte, sassen zwar in den Schulkommissionen. Aber rein von der Amtsdauer her konnte man ihnen kein besonderes Mass an Interesse an den Landschulen zuschreiben. Geistliche dagegen waren über längere Zeit Inspektoren. Sie konnten sich besser in ihr Amt einarbeiten, hatten einen besonderen Draht zur lokalen Bevölkerung und waren in der Regel sehr gut gebildet. Diese Feststellung muss weiter untersucht werden, denn zur Amtsführung gehörte auch die Wahrnehmung der Pflichten, welche den Inspektoren oblagen.³⁴⁷ Doch liesse sich pointiert die These vertreten, dass gerade die geistlichen Inspektoren in hohem Masse dem Gedeihen der Schulen verpflichtet waren. Sie gaben Impulse für die Entwicklung der Landschulen. Eine Verdrängung der geistlichen Inspektoren könnte unter diesem Aspekt auch als Rückschritt in der Entwicklung der Schulen angesehen werden.³⁴⁸

³⁴⁴ Pfarrer Achermann aus Udligenswil, Pfarrer Renggle aus Doppleschwand, Augustin Arnold, Kaplan Xaver Wicki aus Hochdorf, Vikar Xaver Jmbach, Pfarrer Melchior Elmiger und Pfarrer Mauriz Heller waren 1842 Kreisschulinspektoren. Augustin Arnold war bereits Oberschulinspektor seit 1829. StaLu J.a. 27: Staatskalender 1848 und 1842.

³⁴⁵ Xaver Bud, 1848 Pfarrer in Rothenburg und Präsident der Schulkommission, war 1836 Mitglied der Schulkommission des ersten Schulkreises. StaLu J.a. 27: Staatskalender 1848 und 1842.

³⁴⁶ So immer wieder beschrieben. Vgl. dazu Bürkler, Bildungspolitiker.

³⁴⁷ Dieser Bereich sei an anderer Stelle der Arbeit im Zusammenhang mit den Bewertungsmassstäben und der Amtsführung der Inspektoren nochmals aufgegriffen. Vgl. dazu Kapitel 6.1.

³⁴⁸ Kapitel 6 geht näher auf diesen Punkt ein.

4.2 „Allererst ging ich zu Herrn Pfarrer Röthlin, befragte mich um das Benehmen der Schule, des Lehrers, der Vorsteher und Eltern“: Verfahren der Visitation und die Rolle von Drittpersonen

Über das Verfahren von Visitationen wurde bisher vor allem im Forschungsfeld der Kirchengeschichte gearbeitet. Visitationsberichte waren das Produkt einer schreibenden Aktivität. Der Verfasser der Berichte war im Normalfall ein Notar, der den Visitator während seines Besuchs begleitete und die Einschätzungen protokollierte. Diese Unterscheidung erschien als eminent, wenn die Visitationen aufgrund ihres Verfahrens untersucht werden sollten.³⁴⁹ Schulinspektionen erhielten in Bezug auf den Ablauf der Schulbesuche durch die Inspektoren noch verhältnismässig wenig Interesse, vergleicht man den Stellenwert, den die Schulgeschichte heute in der Forschung einnimmt.

Der Zweck der Schulvisitationen bestand im Wesentlichen darin, das obrigkeitliche Bedürfnis nach Information und der Erfassung lokaler Schulzustände zu befriedigen. Diese Nachrichten wurden in der Regel „gezielt in obrigkeitlich vorbereiteten Veranstaltungen“³⁵⁰ erhoben. Das Erkenntnisinteresse der Behörden spiegelte sich in den verwendeten Erhebungs- und Fragekataloge. Dank der Informationen aus der Inspektion wurde es für die Obrigkeit möglich, auf Missstände zu reagieren. Die Obrigkeit versuchte durch die Inspektionen „aktiv durch eigene Nachforschungen“³⁵¹ zu den von ihr als wichtig empfundenen Themen Informationen zu beschaffen. Die Schulvisitationen im Kanton Luzern sind daher als Instrumente der Verwaltungskontrolle zu begreifen.

Im Folgenden wird der Ablauf der Schulvisitationen von 1830 und 1848 erörtert und miteinander verglichen.

Allgemein geht man heute von folgenden Teilbereichen einer (kirchlichen) Visitation aus:³⁵²

- Einarbeitung
- Tatsachenermittlung
- Bewertung des Systems
- Verbesserung des Systems
- Empfehlungen
- Berichterstattung
- Nachprüfung

Über die Einarbeitung der Inspektoren in die Bereiche der Landschulen war wenig bekannt. In der Regel zeichneten sich die Oberschulinspektoren 1830 aber durch eine relativ grosse Erfahrung in der Schulaufsicht aus. Ihre Kenntnisse konnten sie aus den gesammelten

³⁴⁹ Turchini, Visitationsakten: 78.

³⁵⁰ Holenstein, Policey: 252. Daneben existierten aber auch spontan an die Obrigkeit herangetragene Informationen.

³⁵¹ Holenstein, Policey: 306.

³⁵² Zünd, Visitation und Controlling. Zünd bezieht seine Struktur auf gegenwärtige Visitationen und deren Optimierung.

Eindrücken ihrer Inspektorentätigkeit schöpfen. Von einer professionellen Einarbeitung konnte jedoch nicht gesprochen werden. Die Kenntnisse formierten sich eher durch „learning-by-doing“ Prozesse. In allen Fällen wurde bei den Visitationen der Oberschulinspektoren der Ist-Zustand erfasst. Dabei konzentrierten sich die Inspektoren meistens auf die Erwähnung der negativen Aspekte.³⁵³ In den Berichten wurden in erster Linie die Missstände der Landschulen diskutiert und berichtet. Daraus ergab sich dann eine Bewertung der Landschulen, die sich, wie weiter unten gezeigt wird, hauptsächlich auf das Kriterium der Schulabsenzen stützte. In den Berichten selbst wurden auch Empfehlungen ausgesprochen, wie mit den festgestellten Missständen umzugehen sei.³⁵⁴ Ein wichtiger und nicht zu vernachlässigender Unterschied zu den kirchlichen Visitationen bestand in der Protokollierung der Befunde. Die Oberschulinspektoren besuchten die Schulen alleine. Eine Person, welche die Befunde der Inspektoren protokollierte, gab es nicht. Vielmehr muss angenommen werden, dass die Inspektoren, wenn überhaupt, ihre eigenen Notizen während des Besuchs machten und anschliessend nach einer gewissen Zeit den Bericht abfassten. Die verstrichene Zeit zwischen dem Schulbesuch und dem Verfassen der Berichte konnte mehrere Wochen betragen. Während dieser Zeitspanne konnten sich Wertungen und Haltungen ändern. Die gesetzliche Aufforderung, nach Beendigung der Winterschule dem Erziehungsrat einen Bericht abzustatten, bestärkte die Tendenz, die gemachten Erfahrungen nicht mehr ganz wahrheitsgemäss niederschreiben zu können. In der Regel erfolgte der Bericht mehrere Wochen nach dem Schulbesuch oder erst nach einigen Monaten. Diese Problematik trat 1830 hervor, wo Inspektoren ihre Berichte sehr oberflächlich und kurz gestalteten, da die verstrichene Zeit schlicht zu lang

³⁵³ Ausnahmen bildeten die Musterlehrer, die teilweise die guten Leistungen der Lehrer erwähnten. Auch liberale Oberschulinspektoren bemühten sich, nicht nur die negativen Verhältnisse in den Vordergrund zu stellen. StaLu Akt 24/125 C.

³⁵⁴ Zum Beispiel Inspektor Hofstetter: „Herr Pfarrer klagte mit mir und dem Lehrer über diese auffallende Nachlässigkeit des Schulbesuchs. Ich dachte auf das zweckmässigste Mittel und beratete [sic!] auch darüber mit Herr Pfarrer und meine Meinung geht dahin; der Hauptfehler bestand in der Gemeinde und nicht am Pfarrer und Lehrer und somit muss die Verwaltung auch mit wirken helfen zu verbessern, dazu wüsste ich sie nicht besser anzuspornen, als mit der ernsten und baldigen Aufforderung von Ihnen aus, dass, wenn die Schule nicht sogleich fleissiger besucht werde, die Gemeinde den Schullohn geben müsse, weil gewiss der Hohe Erziehungsrat nicht unnütz Lohn Gelder austeilen will“ StaLu Akt 24/125 C3: Bericht von Joseph Hofstetter – 5.3.1830.

war, um detailliert berichten zu können.³⁵⁵ Das Verfahren beeinflusste also bereits die Berichte der Inspektoren.³⁵⁶

Ging man davon aus, dass die Inspektoren ihre Beobachtungen notierten, gab es ein zusätzliches Problem: Die Oberschulinspektoren, wie auch die Musterlehrer, die als parallel agierendes Aufsichtsorgan aufgestellt wurden, waren Einzelkämpfer. Ihnen fehlte eine Schulkommission, mit der sie ihre gemachten Erfahrungen austauschen konnten. Ihrer Urteile fällten sie daher aufgrund ihrer festgestellten Schulverhältnisse am Tag der Visitation oder aus den obgenannten Gründen erst Wochen später. Dies stärkte die Annahme, dass die Berichte der Oberschulinspektoren eine grössere Abhängigkeit betreffend ihrer momentanen Einstellung am Tag des Schulbesuches hatten. Negative Erfahrungen, die aufgrund äusserer Umstände auftraten und nichts mit der Erfassung der schulischen Zustände zu tun hatten, aber die Bewertung des Inspektors beeinflussten, konnten so eher unreflektiert in die Berichte einfließen. Durch die Neuorganisation der Aufsicht mit der Schulkommissionen war die Korrektur eines Urteils über die besuchte Schule immerhin möglich, denn vielfach diskutierten die Mitglieder nochmals eingehend über ihre Besuche und änderten zuweilen die vom Kommissar gesetzte Note der Schule.³⁵⁷

Unmittelbare Empfehlungen der Inspektoren wurden den direkt Beteiligten mündlich mitgeteilt. Der Schulbesuch, als Beispiel für die Visitationen von 1830, sollte durch direkte Massnahmen wie Pfarransprachen oder Aufrufe der Lehrer an die Eltern verbessert werden. Die Bewertung und die Empfehlungen an die Obrigkeit wurden aufgrund eines schriftlich verfassten Berichts zuhanden des Erziehungsrats verfasst. Inwiefern die festgestellten Missstände nochmals geprüft wurden, konnte durch die Fokussierung auf jeweils ein Jahr nicht geklärt werden.

Die Berichte der Inspektoren aus dem Jahr 1830 zeigten, dass das Verfahren der Visitation nicht einheitlich gehandhabt wurde. Die Oberschulinspektoren kamen zwar alle aus unweit gelegenen Orten in die Schulen und waren somit Aussenstehende mit einer relativen Nähe zu den Schulorten. Die Visitation selbst verlief aber nicht nach einem einförmigen Muster. Dies belegten die Schulbesuche von Oberschulinspektor Herzog, der den Kontakt zu den Ortspfarrern suchte und sie über den Zustand der Schule befragte: „Allererst ging ich zu Herrn

³⁵⁵ Einzelne Berichte von Inspektoren liessen den Schluss zu, dass aufgrund der grossen Zeitspanne zwischen Erhebung und Berichterstattung eine objektive und detaillierte Abhandlung kaum mehr möglich war, wie der im März 1830 verfasste Bericht von Inspektor Kopp zeigte: „Die Schulen der vierten Inspektur haben auf die bestimmte Zeit als den 9. November überall ihren Anfang genommen, mit Ausnahme zu Emmen, wo wegen Änderung des Lehrpersonals, des man auf diese Zeit noch nicht erwartete, und wegen Heuerwerkerarbeit, die grösser wurde, als man beim ersten Anblick vermutet hatte, die Schule bis auf den 15. November verschoben wurde. Sie gehen ihren ordentlichen Gang fort, und werden mit Ausnahme einiger pflichtigen Kinder fleissig besucht. Alle diese Schulen sind das erste Mal besucht vom Inspektor.“ StaLu Akt 24/125 C3: Bericht von Inspektor Blum – 5.3.1830.

³⁵⁶ Wenn diese nicht in absehbarer Zeit ihre Erkenntnisse verschriftlicht hatten, muss der Erkenntnisgewinn für die Obrigkeit (und die Historiker) gering sein.

³⁵⁷ Ähnlich wie die kirchlichen Visitatoren anhand der *Obiectio*, in der die Visitatoren sich über die gemachten Erfahrungen austauschten. Vgl. dazu Menne, Herrschaftsstil: 38.

Pfarrer Röthlin, befragte mich um das Benehmen der Schule, des Lehrers, der Vorsteher und Eltern, befriedigend waren die Aussagen zwar mit einigen Bemerkungen, die mich bewegten, den Herrn Pfarrer zu bitten, dass er auf den Schullehrer ein waches Aug habe.³⁵⁸ Unter solchen Umständen waren Vorurteile der Inspektoren nicht ausgeschlossen. Es war auch möglich, dass Inspektor und derjenige Pfarrer, dem die unmittelbare Schulaufsicht übertragen war, zusammen in die Schule gingen und den Lehrer und die Schule begutachteten.³⁵⁹ Der Ortspfarrer war also erster Ansprechpartner und Begleiter des Inspektors. Diese Verbundenheit konnte sich natürlicherweise auf das Urteil über die Schule auswirken, indem der Pfarrer durch seinen Bericht die Haltung des Inspektors beeinflusste. Mehr noch, wenn man annehmen musste, dass bei Bestehen eines freundschaftlichen Verhältnisses zwischen dem Inspektor und dem Ortspfarrer ein Einbezug des Pfarrers wahrscheinlicher und eine höhere Gewichtung seines Urteils möglich war.³⁶⁰ Die Befragung und der Miteinbezug des Pfarrers stellte die unparteiische Position der Inspektoren in Frage, denn bevor sie ihr Urteil fällten, hörten sie sich das Urteil anderer an. Natürlich war der Inspektor bei seiner Tätigkeit auf die Hilfe Dritter angewiesen, doch der Einfluss solcher Auskünfte durfte nicht unterschätzt werden.³⁶¹

Die Ortspfarrer waren aber nicht nur Auskunft- und Begleitorgan bei den Inspektionen, sondern führten Empfehlungen und Befehle der Inspektoren aus. Sie waren die rechte Hand des Inspektors, den die Bevölkerung neben den kirchlichen Angelegenheiten auch in schulischen Bereichen wahrnahm. Sie mahnten die Bevölkerung zum Schulbesuch und hatten die Einhaltung der Verfügungen zu kontrollieren. Darum erstaunte es nicht, dass die Beaufsichtigung und Kontrolle der Inspektoren über die Pfarrer kaum thematisiert wurde. Der Pfarrer war Teil der Visitation, und zwar nicht als Objekt, das es zu bewerten galt, sondern, zugespitzt formuliert, selbst Visitator.³⁶²

³⁵⁸ StaLu Akt 24/125 C3: Bericht von Inspektor Herzog – Münster, 26.11.1830.

³⁵⁹ „Am 8. besuchte er solche, und da erschien ich auch, den Lehrer in seiner größten Tätigkeit sehend und beobachtend.“ StaLu Akt 24/125 C3: Bericht von Inspektor Herzog – Münster, 26.11.1830. Vorgeschrieben war der gemeinsame Besuch von Inspektor und Pfarrer im Amt Meppen im Niederstift Münster. Steinhaus, Elementarschulwesen: 224.

³⁶⁰ Herzog hatte nicht alle Ortsgeistlichen in die Visitation einbezogen. Im Falle eines Leutpriesters, der sich nicht sonderlich für die Schule einzusetzen pflegte, besuchte der Inspektor alleine die Schule. StaLu Akt 24/125 C3.

³⁶¹

³⁶² „Der Hr. Pfarrer zu Ballwyl hat sich mit mir verabredet, dass wir gleich anfangs den Schullehrer ernstlich unterstützen wollen, um Gehorsam, Ordnung u fleissigen Schulbesuch zu Stande zu bringen. Deswegen hat der Hr. Pfarrer privatim u. öffentlich in der Kirch wiederholt ermahnt u gewarnt, dass die Unfleissigen, die ohne eingeholte Erlaubnis oder nachfolgende rechtmässige Entschuldigung, von der Schule ausbleiben, doch endlich bestraft werden müssten.“ StaLu Akt 24/125 C. Bericht von Inspektor Blum – Hochdorf, 29.10.1829. Inspektor Herzog verpflichtete den Pfarrer zur Beaufsichtigung über die gemachten Verfügungen: „Ich befahl, dass der Schullehrer vom Gemeindeammann das Verzeichnis abfordere. Zweitens, dass herr Gemeindeammann die Saumseligen nachmahne unter strafe fernere missbeliebige Massregle zu müssen, endlich ging ich zum Herr Pfarrer und ersuchte ihn alles Mögliche anzuwenden, damit ich alles im guten Benehmen erhalten könnte.“ Bericht von Inspektor Herzog – Münster, 26.11.1830.

Hinweise auf eine Befragung der weltlichen Entscheidungsträger vor Ort durch den Inspektor über die Arbeit der Pfarrgeistlichen in den Gemeinden konnten nicht gefunden werden. Dies deutete darauf hin, dass die Tatsache, dass „sich die weltlichen und geistlichen Ortsvorgesetzten wechselseitig in ihrem Amtsgebaren und im Umgang mit der Gemeinde besonders aufmerksam beobachteten“³⁶³, nicht nutzbar gemacht worden ist.

Inspektor und Pfarrer visitierten in erster Linie den Lehrer und die äusseren Eigenschaften der Schule. Ähnlich den Kirchensitationen im 17. Jahrhundert war die Visitation in eine *visitatio rerum* und eine *visitatio hominum* geteilt.³⁶⁴ Der Zustand des Schulgebäudes sowie des Schulmaterials wurde aufgenommen und beurteilt. Der Lehrer wurde hinsichtlich seiner sittlichen Eigenschaften, dazu auch in wissenschaftlich-fachlicher Perspektive bewertet. Fasst man die gewonnenen Erkenntnisse des Visitationsablaufes zusammen, so zeigte sich das Bild eines der Schule distanziert, gleichzeitig aber auch nahe stehenden Inspektors, der beim Schulbesuch Informationen Dritter, in Gestalt der Ortspfarrer, einholte, teilweise auch mit dem Pfarrer die Schule besuchte und anschliessend ein Urteil fällte. Die Visitation war ein trianguläres Verfahren, bei dem der Pfarrer als Drittperson einen mittleren bis erheblichen Einfluss ausüben konnte. Die Rolle der Lehrer beschränkte sich bis auf das Verabreichen der Schülerverzeichnisse auf die Person, die es zu beurteilen galt. Pfarrer und Inspektor traten häufig als Einheit auf und verkörperten die obrigkeitliche Aufsicht gegenüber dem Lehrer, der sozusagen als Objekt der Visitation feststand.

Schematische Abläufe liessen sich in der Untersuchung der Visitationen nicht erkennen. Teilweise berichteten die Inspektoren nüchtern und oberflächlich und es blieb bei dieser knappen Berichterstattung. Andere Inspektoren gaben dagegen Empfehlungen an die Pfarrer, Lehrer oder den Erziehungsrat ab und beauftragten den Ortspfarrer mit der Einhaltung der Bestimmungen. Die Form und der Umfang der Berichte waren stark durch die Haltung der jeweiligen Inspektoren geformt.³⁶⁵

Dieses Visitationsverfahren war stark kirchlich geprägt. Die geistlichen Inspektoren bezogen ihre Wertungen und Urteile zum Teil bereits aus den mündlichen Berichten der Ortspfarrer. Diese noch sehr stark geistlich dominierte Form der obrigkeitlichen Kontrolle wirkte möglicherweise im Bereich der Schule identitätsstiftend, da die starke Verankerung und Verbundenheit der Schule mit der Kirche als positiv wahrgenommen wurde und das Ansehen der Schule verbessern konnte. Dies natürlich nur da, wo auch der Ortspfarrer der Schule gegenüber positiv eingestellt war. So gesehen wäre die kirchliche Verbundenheit der Landschulen für die Installierung der Schulen kein Nachteil.

³⁶³ Holenstein, Policy: 314.

³⁶⁴ Der Begriff *visitatio rerum* bezeichnet in der Visitationsforschung die Erfassung der kirchlichen Gebäude, deren Ausstattung und Ausschmückung. *Visitatio hominum* bezieht sich auf die Eigenschaften der zu begutachtenden Personen. Vgl. Turchini, Visitationsakten: 80.

³⁶⁵ Kapitel 4 behandelt eingehend die Amtsführung der Inspektoren.

1848 herrschten für die Visitation und deren Ablauf veränderte Bedingungen. Die Inspektoren agierten nun nicht mehr als Alleinstehende, sondern als Kommission. Sie besuchten zwar noch immer als Einzelpersonen die Schule, aber ihre Urteile wurden in Sitzungen teilweise neu diskutiert und eingeschätzt. Die Vergabe der einzelnen Schulen für die Aufsicht der Inspektoren wurde der Kommission überlassen. In der Regel versuchten die Inspektoren, keine Mitglieder, die Schule der eigenen Wohngemeinde zu besuchen, um die Unparteilichkeit zu wahren.³⁶⁶ Daher konnte von einer höheren Sensibilität in Bezug auf die Parteinahme ausgegangen werden. Es war den Inspektoren durchaus bewusst, dass ihr Urteil davon abhängen konnte, welche Schule sie besuchten. Die Distanz vergrösserte sich aber nicht grundlegend. Die Inspektoren besuchten wenn nicht die eigene, so doch in vielen Fällen Nachbargemeinden. Ausgestattet mit einem vorgefertigten Erhebungsformular suchten sie die Schule auf und schrieben die Berichte. Augenfällig war die veränderte Stellung der Ortspfarrer. Die gemeinsame Begutachtung der Schulen durch den Inspektor und den Pfarrer konnte 1848 nicht nachgewiesen werden. Vielmehr wurden die Pfarrer nun, analog den Lehrern 1830 zum Objekt, das man zu bewerten hatte.³⁶⁷ Allerdings waren solche Beurteilungen über die Tätigkeit der Ortspfarrer schwierig zu bewerkstelligen, denn man war oft auf die mündlichen Einschätzungen des Lehrers angewiesen: „[...] Wie oft diese Pfarrherren ihre Schulen besucht, was sie zur Aufmunterung gesprochen u für das Gedeihen derselben gewirkt haben, ist nicht wohl zu ermitteln, indem keine Schul-Protokolle vorhanden sind, in denen officiell solches bemerkt wäre. Es gelten somit hier die mündlichen Notizen der Hr. Lehrer u die eigene Wahrnehmungen der Hrn. Inspektoren.“³⁶⁸

Dass man sich nun auf die Mitteilung der Lehrer verliess, um die Pfarrer zu bewerten, war eine neue Entwicklung, bedenkt man die Stellung des Lehrers 1830 als Objekt der Beurteilung. Der Lehrer war 1848 Auskunftsorgan der Inspektoren. Zudem erhielt er grössere Kompetenzen. Die Inspektoren übernahmen in ihren Berichten die Angaben der Schullehrer, die sie anhand eines Lehrberichts zu machen hatten. Lehrer wurden so ein Teil der Aufsicht und stellten den Inspek-

³⁶⁶ [...] Was die Vertheilung der Schulen unter die Mitglieder der Schulcomission betrifft, so gieng man vom Grundsatz aus, dass keiner in dem Kreise, wo er wohnhaft wäre, Schulen inspizieren soll, um an einem für ihn sozusagen fremden Ort parteilos wirken zu können. StaLu BO 45: Protokoll der Schulkommission Hitzkirch – Hitzkirch, 2.22.1830. Es schien den Kommissionen zudem wichtig anzugeben, falls ein Gemeindeglied seine „eigene“ Schule besuchte: „Der die zwei Schulen beaufsichtigende Schulinspektor ist zugleich Pfarrer von Ettiswil“: StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Kreises Ettiswil. 12.11.1849.

³⁶⁷ „Indessen ist uns so viel bekannt, daß die Hr. Pfarrer Birrer, Portmann u Elmiger ihre Schulen öfters besucht, u den Lehrern die nöthige Unterstützung angedeihen ließen. Herr Pfr. Buck ertheilte fleißig wöchentlich zweimal in der Bezirks u Töchtereschule Unterricht, u hat ihn auch ferner zu ertheilen versprochen. In den vielen Gemeindeschulen war er selten. Klage liegt keine vor, weder über den Einen oder Andern in diesen Beziehungen.“ StaLu BO 35/2: Protokoll der Schulkommission Hitzkirch. Ähnliche Ausführungen über die Tätigkeit der Geistlichen waren für die Schulkreise Reiden, Zell, Altishofen, Kriens-Malters festzustellen.

³⁶⁸ StaLu BO 35/2: Protokoll der Schulkommission Altishofen – Uffikon, 20.11.1849

toren Informationen zur Verfügung, welche diese für die Inspektorenberichte weiter verwendeten. Als Kontrolle der Lehrer diente den Inspektoren eine Frage aus dem Erhebungskatalog, der eine Benotung für die Verfassung der Lehrerberichte vorsah. Der Lehrer nahm eine völlig andere Stellung ein, indem er vom Beurteilten wenigstens teilweise zum Beurteilenden wird. So gesehen könnte man den Lehrer als Aufsichtshilfe ansehen. Die Pfarrer gingen den gegenteiligen Weg: Ihnen wurden Kompetenzen genommen und sie wurden durch die Lehrer bezüglich ihres Einsatzes für die Schule beurteilt.

Die Arbeit der Visitatoren war durch den Schulbesuch nicht beendet. Sie hatten weit reichendere Befugnisse, die bis zur Verhängung von Geldstrafen für die nachlässigen Eltern reichten, die ihre Kinder nicht in die Schule schickten. Sie hielten Sitzungen ab und luden Eltern vor, um sie zu rügen. Die Visitationen hatten gegenüber dem disziplinierenden Charakter von 1830, als die sittliche Eigenschaft der Lehrer wichtig war, nur noch den Zweck der Datenerhebung.³⁶⁹ Aspekte der Disziplinierung schwappten auf die Klienten der Schulen, die Schulkinder, über. Zucht, Ordnung, Sittlichkeit und Reinlichkeit wurden Kriterien für die Schulkinder. Die Lehrer waren davon ausgenommen. Der Aspekt der Disziplinierung verschob sich eine Ebene nach unten. Disziplin war für den Lehrer Voraussetzung, nun musste sie bei den Schulkindern durchgesetzt werden.

Grundsätzlich stellten die Schulvisitationen der Aufseher ein klassisches Verfahren der Beurteilung dar. Der Inspektor kam mit einem mehr oder weniger klaren Mandat an einen Ort (an dem er selbst nicht wohnt, mit dem er aber verbunden ist) und besuchte die Schulen. 1830 schien die Einbindung von Drittpersonen noch gängige Praxis der Visitierenden zu sein.

Der Inspektor besprach sich mit dem Pfarrer oder dem Vikar, liess sich einiges über den allgemeinen Fortgang der Schule berichten, hörte sich die Meinung des Pfarrers über den Lehrer an und ging dann, zum Teil mit dem Pfarrer, in die Schule und warf selbst einen Augenschein, um ein Urteil zu fällen. 1848 trat diese Verbindung von Inspektor und Pfarrer nicht mehr auf, sie verkehrte sich sogar in ihr Gegenteil: Pfarrer wurden beaufsichtigt, nötigenfalls diszipliniert, gleichzeitig nahm der Lehrer eine Form der Schulaufsicht wahr, indem er einen Bericht zu handen der Inspektoren verfasste. Die Umkehrung dieser Hierarchisierung von Pfarrer und Lehrer in relativ kurzer Zeit war erstaunlich und unterstrich den Stellenwert, den der Lehrer bereits genoss.

³⁶⁹ Diese Feststellung betraf auch die kirchlichen Visitationen im Verlauf des 18. Jahrhunderts. Zeenden, Visitationsforschung: 352.

5. Die Landschulen im Spiegel der Inspektorenberichte

5.1 Schullokal, Schulinventar, Lehrmittel und Stundenpläne

Im Folgenden sollen einige Faktoren erläutert werden, die durch die Inspektorenberichte wertfrei erhoben werden konnten. Dazu wurden der Zustand der Schullokale, das Vorhandensein der Lehrmittel und die Unterrichtung nach Stundenplänen gezählt. Der Bereich der Schullokale wurde bereits in den Berichten von 1830 thematisiert und war ein Dauerbrenner der Inspektorenberichte.³⁷⁰ 1839 wurden die Schullokale grundsätzlich als genügend oder gut eingestuft. Die Grösse der Schullokale war dabei der zentrale Punkt der Bewertung. Das Schullokal musste vor allem dem Ansturm der Kinder gerecht werden und durfte nicht zu klein sein.³⁷¹ Weitere Gründe für eine negative Beurteilung lagen in der Helligkeit des Lokals und der Qualität der Fenster. Finstere und niedrige Schullokale wurden als ungenügend taxiert. Schlechte Schullokale waren vor allem im Schulkreis Reiden und Willisau anzutreffen, sehr gute Lokale waren dagegen nur vereinzelt zu finden.³⁷²

Gegenüber 1839 schien sich der Zustand der Schullokale verbessert zu haben. Der Grossteil der Schulen verfügte über ein vollkommen genügendes Schullokal. Auch jene Regionen, die 1839 mangelhafte Lokale aufwiesen, standen 1848 besser da: Nur noch Triengen und Werthenstein hatten ein ungenügendes Lokal. Gute Schullokale fanden sich vor allem in den Kreisen Willisau, Sempach, Altishofen und Rothenburg. Auch die Gemeindeschulen in den Bergregionen hatten mit Ausnahme der Bergschulen gute Schullokale. Unter ungenügenden Lokalen verstanden die Inspektoren finstere, enge und schlecht geheizte Zimmer. Helle, grosszügige und mit guten Fenstern versehene Schullokale waren Beispiele guter Schulstuben.³⁷³

³⁷⁰ In die Zeit des Untersuchungszeitraumes zwischen 1830 und 1850 wird auch generell die Phase der Erweiterung der Schulhäuser der ersten Generation bezeichnet. Die zweite Generation war geprägt durch ein verändertes Bauschema: Neu waren zwei Schullokale pro Schule nötig geworden. Meist wurde das Schulhaus mit einer Lehrerwohnung ergänzt. Zu den Schulhäusern im Kanton Luzern siehe Pfenninger, Volksschule.

³⁷¹ Bemerkungen wie „viel zu klein“ oder „zu eng“ dominierten die Beurteilung der Schullokale. StaLu Akt 24/126 A.

³⁷² Vgl. dazu Abbildung im Anhang.

³⁷³ StaLu BO 35/1, BO 35/2: Jahresberichte der Inspektoren 1849.

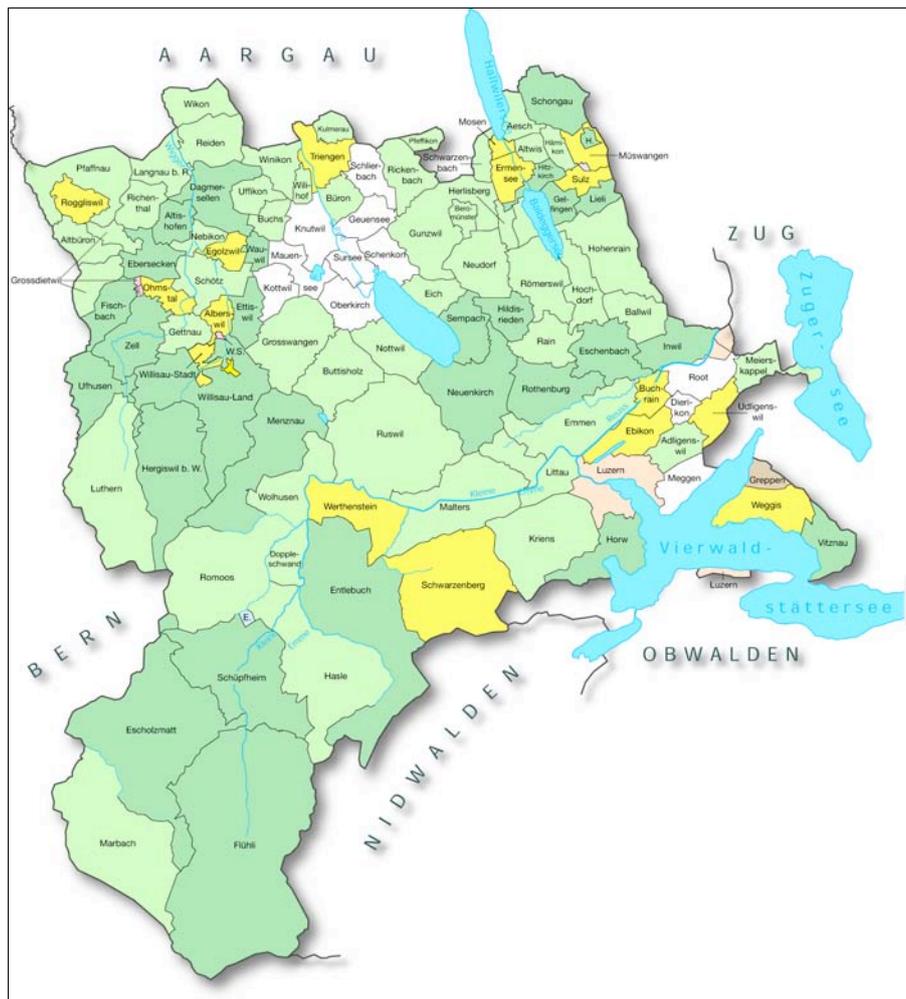


Abbildung 2: Vollkommen genügende (dunkelgrün), genügende (hellgrün) und ungenügende Schullokale 1848. Weiss (keine Angabe).

Die Qualität der Schullokale hat sich gehoben. In einigen Schulen wurden aber immer noch die engen und düsteren Verhältnisse in den Schulzimmern kritisiert.

Die Lehrmaterialien, welche für die Primarschulen verwendet wurden und von den Eltern der Kinder anzuschaffen waren, bestanden in den Schreibmaterialien wie Schiefertafeln, Griffel, Papier, Tinte, Federn und Bleistifte. Als Schulbücher wurden der Katechismus, die biblische Geschichte von Christof Schmid, das Lesebuch, das Rechenbuch und das Gesangsheft verwendet.³⁷⁴ 1839 glänzten vor allem die Schulkreise Sempach, Altshofen, Hitzkirch, Triengen, Ruswil und Hochdorf mit einer hohen Verbreitung von Lehrmitteln.³⁷⁵ Am unteren Ende befanden sich die Kreise Grossdietwil, Kriens-Malters, Weggis-Habsburg und Escholzmatt. Zehn Jahre später verbesserte sich die Situation grundlegend. Die Lehrmittel waren 1848 beinahe flächendeckend eingeführt, wie die folgende Abbildung zeigt:

³⁷⁴ StaLu J.a. Erziehungsgesetz von 1848.

³⁷⁵ In Sempach waren alle Schulen mit den vorgeschriebenen Lehrmitteln ausgestattet. Fast durchgehend auch in Altshofen, Hitzkirch, Ruswil, Triengen und Hochdorf. StaLu Akt 24/126 A. Berichte über die Primarschulen 1839. Vgl. auch die Tabelle im Anhang.



Abbildung 3: Verteilung der Lehrmittel (dunkelgrün = genügend Lehrmittel, hellgrün = zu wenig Lehrmittel 1848.

Nur vereinzelt liessen sich Schulen finden, die nicht alle vorgeschriebenen Lehrbücher verwendeten. Erwähnenswert war die Feststellung, dass in jenen Gemeinden mit nicht genügenden Lehrmitteln häufig der Katechismus oder das Religionsbuch fehlte.³⁷⁶

Vorstellungen über einen geregelten Stundenplan in den Primarschulen führen in die Irre. Für den Kanton Luzern konnte nicht davon gesprochen werden, dass überall nach einem strikt geregelten und zeitlich definierten Stundenplan unterrichtet werden konnte. Zwar gab es 1843 eine Gesetzesverordnung über die Abhaltung der Schulstunden, doch 1848 waren noch lange nicht alle Schulen in der Lage, diesen einzuhalten. Gemäss dem vorgeschriebenen Lehrplan war der Unterricht auf sechs Stunden täglich angesetzt. Die Winterschule sollte 20 bis 22 Wochen dauern, die Sommerschule zwischen 18 und 20 Wochen. Pro Woche musste an fünf Tagen Schule gehalten werden. Die Abhaltung der Tagesstunden wurde nicht geregelt, der Lehrer konnte selbst entscheiden, wie viele Schulstunden er am Morgen oder am Nachmittag ansetzte. In der Regel sollten aber am Morgen zwei und

³⁷⁶ Mit Ausnahme der Schulen Fischbach, Schüpfheim und Luthern, wo fehlende Karten, Schiefertafeln und Geschichtsbücher moniert wurden, fehlten in den anderen Schulen hauptsächlich religiöse Lehrmittel (Sulz und Beromünster). StaLu BO 35/2. Jahresberichte der Inspektoren 1849.

am Nachmittag drei Unterrichtsgegenstände gelehrt werden.³⁷⁷ Die Schüler waren in drei Klassen eingeteilt, die nach Fähigkeiten gebildet wurden. Der Religionsunterricht war das einzige Unterrichtsfach, das parallel in allen Klassen unterrichtet wurde. Die Schüler hatten während einer Woche vier Stunden Religion. In der ersten Klasse wurde überwiegend gelesen (10 Stunden), fünf Stunden wurden für Schreiben verwendet, vier für Rechnen und je zwei für Sprachunterricht und Rechtschreiben. In der zweiten Klasse machte das Lesen noch sechs Stunden aus. Rechenunterricht wurde um eine Stunde erweitert, der Sprachunterricht sogar um drei Stunden. In der dritten Klasse reduzierte sich die Zahl der Lesestunden auf fünf, Schreiben wurde auf vier Wochenstunden heruntersgesetzt. Die übrigen Fächer blieben bezüglich der Stundenzahl gleich.³⁷⁸ Trotz diesen klar festgeschriebenen Stundenzahlen der einzelnen Fächer konnte man nicht davon ausgehen, dass allseits genau danach unterrichtet werden konnte.

Diese gesetzlichen Vorgaben konnten nicht überall eingehalten werden.³⁷⁹ Doch so drastisch, wie die Situation von den Inspektoren vielfach dargestellt wurde, war es nicht. Die Mehrheit der Schulen konnte ohne grössere Abstriche nach einem Lehrplan unterrichten. Ausnahmen davon machten einige Schulen im westlichen Grenzgebiet Luzerns und andere einzelne Schulen, welche nicht nach dem vorgeschriebenen Lehrplan unterrichteten. In Meierskappel wurde aufgrund der Mädchenarbeitsschule der Stundenplan der Gemeindeschule nach der Zustimmung des Erziehungsrates angepasst.³⁸⁰ In den übrigen Gemeinden waren es häufig die Lehrer, welche den Lehrplan selbst entwarfen. Der Lehrer von Neudorf unterrichtete nach einem von ihm selbst erarbeiteten Lehr- und Stundenplan.³⁸¹ In Triengen musste der Inspektor dem Lehrer zwar befehlen, einen eigenen Lehrplan zu entwerfen, doch wurde dies schnell umgesetzt.³⁸² Auch im Schulkreis Zell, in dem der Grossteil der Schulen kein offizieller Lehrplan hatten, waren die Lehrer die treibenden Kräfte: „In der Sommer- u. Winterschule [Ufhusen], für welche noch kein bestimmter Lehr- u. Stundenplan erschienen ist, handelte der Lehrer nach eigener Einsicht: bei den aus den Winterschule getretenen Wiederholungsschülern konnte der vorgeschriebene Lehr- u. Stundenplan wegen unzureichenden Kenntnissen der Schüler nicht ganz befolgt werden.“³⁸³ Auch in der angrenzenden Schule in Zell mangelte es an einem Lehrplan, auch an dieser Schule war der Lehrer für den Entwurf zuständig: „Da ein gesetzlich vorgeschriebener Lehrplan noch ins Reich der frommen Wünsche ge-

³⁷⁷ Vgl. dazu die Stundentafel im Anhang. Wenn kein Gottesdienst gehalten wurde, so wurde länger Schule gehalten. StaLu Akt 24/136 C5.

³⁷⁸ StaLu Akt 24/136 C5. Lektions- und Stundenplan für die Gemeinde- und Bezirksschulen.

³⁷⁹ Meyer macht dafür die vielen Wechsel in der Lehrerausbildung verantwortlich. Die Lehrer seien unterschiedlich gebildet worden und viele hätten gar nur ein Seminars besucht. Meyer, Volksschule: 27.

³⁸⁰ Worin die Anpassung genau bestand, konnte nicht eruiert werden. StaLu BO 35/1: Bericht von Inspektor Achermann – Adligenswil, 12.11.1849.

³⁸¹ StaLu BO 35/1: Bericht von Inspektor Willimann – Münster, 3.11.1849.

³⁸² StaLu BO 35/2: Bericht von Inspektor Müngger – Büren, 16.12.1849.

³⁸³ StaLu BO 35/2: Jahresberichte der Schulkommission des Schulkreises Zell – Grossdietwil, 26.10.1849.

hört, so handelte jeder Lehrer nach eigener Einsicht. Für die aus der Winterschule getretenen Wiederholungsschüler besteht zwar ein Lehr- u Stundenplan, konnte aber wegen unzureichenden Kenntnissen der Schule nicht befolgt werden.³⁸⁴ In den Schulen in der Region Entlebuch konnte ein Lehrplan häufig wegen den zu engen Lokalverhältnissen nicht genau umgesetzt werden.³⁸⁵ Folgende Abbildung verdeutlicht die Verteilung der Schulen betreffend Verbreitung des Lehrplans:

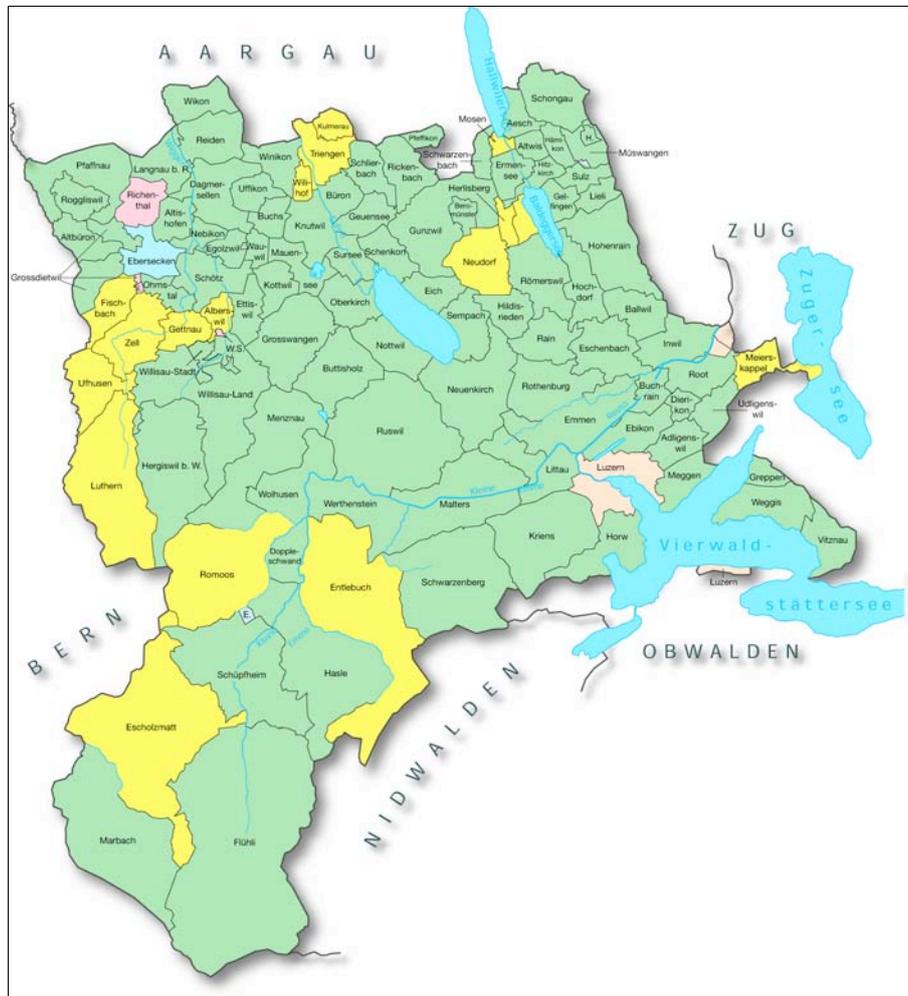


Abbildung 4: Unterricht nach vorgeschriebenem Lehrplan (dunkelgrün) oder nach Selbstentwurf des Lehrers (gelb) 1848.

Das Fehlen eines Lehrplans musste sich also nicht zwangsläufig negativ auf die Schule auswirken, wenn die Lehrer Verantwortung wahrnahmen und selbst einen Lehr- und Stundenplan auf die Beine stellten. Somit waren es die Lehrer, die in Schulen ohne Lehrplan dafür sorgten, dass ein geordneter Unterricht möglich wurde. Dies deutete auf eine gewisse Selbstorganisation und Eigeninitiative der Lehrer hin, die sich den Problemen stellten und diese zu lösen versuchten.

³⁸⁴ StaLu BO 35/2: Bericht von Inspektor Glanzmann – Grossdietwil, 10.10.1849. Auch in Luthern handelte der Lehrer und entwarf einen Lehrplan. StaLu BO 35/2: Bericht von Inspektor Tschopp – Grossdietwil, 5.10.1849.

³⁸⁵ StaLu BO 35/2: Jahresberichte der Inspektoren (Schulkreis Escholzmatt und Entlebuch).

5.2 Schulabsenzen

Ein ungleich grösseres Problem für die Schulen waren die Absenzen. Bereits 1830 wurden die Schulabsenzen von den Inspektoren gegeißelt und sogar als alleiniges Kriterium herangezogen, wenn das Gesamturteil der Schule gefällt werden sollte.³⁸⁶ In späteren Jahren verschwand die Problematik der Schulabsenzen keineswegs, sie erhielt aber in der Bewertung der Schulen weniger Gewicht. Die Inspektorenberichte gaben ziemlich genau die Werte der Absenzen ihrer Schulen an. Daraus liess sich die durchschnittliche Schulabsenz eines Schülers während der Winterschule berechnen.³⁸⁷ In der folgenden Abbildung sind die Ergebnisse für die Jahre 1839 und 1848 zusammengestellt:

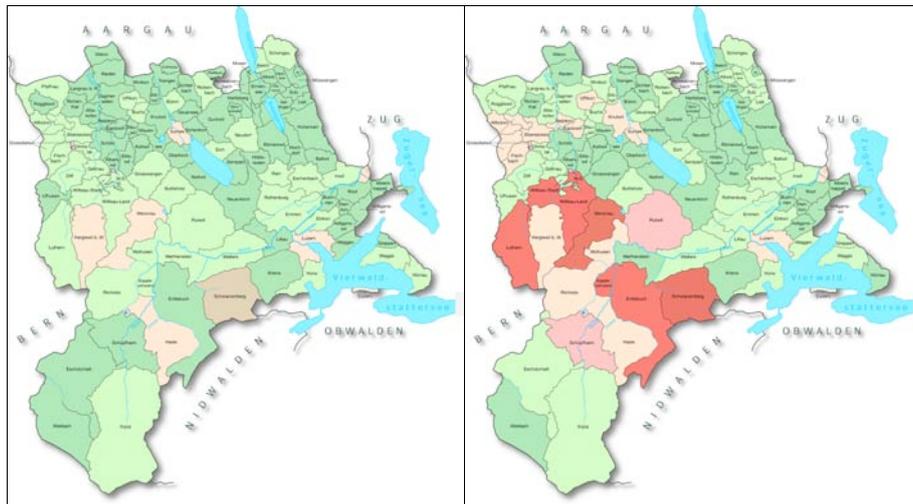


Abbildung 5: Durchschnittliche Absenzen pro Schulkind während der Winterschule 1839 (links) und 1848 (dunkelgrün = 0–10 Halbtage, hellgrün = 10–20, hellbraun = 20–30, dunkelbraun = >30 Halbtage).

Betrachtet man den durchschnittlichen Schulbesuch pro Kind für den gesamten Kanton Luzern, so ergab sich eine leichte Verbesserung von 11 auf 9 Tage. Innerhalb des Kantons gab es aber Gebiete, in denen der Schulbesuch nicht besser wurde, sondern sich sogar deutlich verschlechterte! Die Schulpräsenz war demnach Schwankungen unterworfen und hat sich nicht ständig verbessert. Konstant gut besucht wurden die Gebiete im Seetal (Schulkreise Hitzkirch und Hochdorf), die Gemeinden um den Sempachersee (Kreise Sempach, Sursee), das Gebiet zwischen Willisau und Sursee und die an der Stadt Luzern angrenzenden Schulen des Kreises Habsburg-Weggis. Auch in den Schulkreisen Reiden und Triengen war der Schulbesuch vergleichsweise hoch. Generell tiefer war die Schulpräsenz im Schulkreis Willisau und Zell.

1848 war die Schulpräsenz in den Gebieten nordöstlich im Kanton Luzern schlechter als noch zehn Jahre zuvor. Auch jene Gebiete, die 1839 bereits eine niedrige Besuchsquote erzielten, standen zehn

³⁸⁶ Vgl. dazu besonders Kapitel 5.

³⁸⁷ Neben der Anzahl der Absenzen wurden auch die Schülerzahlen angegeben. Daraus ergab sich die durchschnittliche Zeit, die ein Schüler während der Winterschule fehlte.

Jahre später noch schlechter da. Dies würde für die Annahme sprechen, dass sich die Schule, und vor allem die Akzeptanz, nicht ständig verbesserten, sondern dass Schwankungen durchaus möglich waren. Phasen von höheren Schulbesuchsquoten konnten von Phasen mit tieferen Werten abgelöst werden.³⁸⁸

Eine Konstante zeigt sich aber trotzdem: In den Schulkreisen mit traditionell weiten Schulwegen und grossen Höhenunterschieden war der Schulbesuch deutlich schwächer als in den Gebieten des Mittellandes oder in der Nähe der Stadt Luzern, wo die Schulwege kürzer und die zurückzulegenden Strecken weniger hügelig waren. Es war schlichtweg einfacher, in die Schule zu gelangen.³⁸⁹

Diese Einschätzung wurde durch die Angabe der Absenzengründe aber nicht bestätigt, wie die folgende Grafik zeigt:

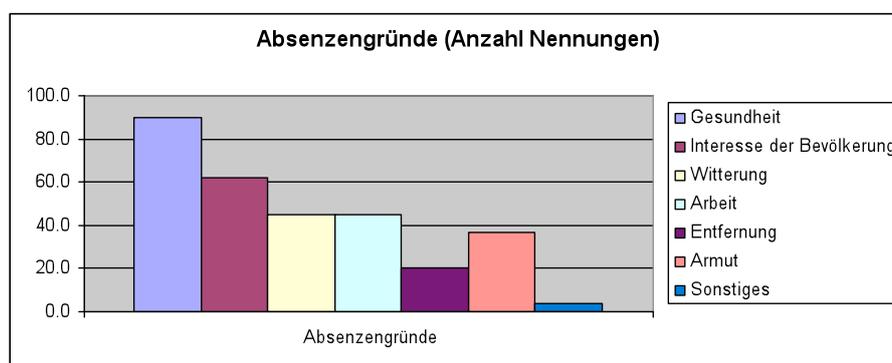


Abbildung 6: Gründe für die Schulabsenzen von 1848 gemäss Schullehrer.

An erster Stelle erschien der Faktor Gesundheit. Der Grossteil der Absenzen wurde mit dem Gesundheitszustand der Kinder erklärt. An zweiter Stelle wurden die Nachlässigkeit und die Gleichgültigkeit der Eltern genannt. Das Wetter und die Arbeit, meist Land- oder Hausarbeit, fand an dritter Stelle Erwähnung, gefolgt von der Armut. Die Entfernung der Häuser zu den verschiedenen Schulen wurde nur in 20 Fällen erwähnt, scheint also in den Augen der Lehrer (und Inspektoren) nicht der Hauptgrund der Absenzen gewesen zu sein. Ein Blick auf die Verteilung der Faktoren auf die jeweiligen Schulkreise zeigt, dass in Gebieten mit schwachem Schulbesuch auch der Faktor der Nachlässigkeit der Eltern am grössten war.³⁹⁰

³⁸⁸ Bei den Zahlen ist eine gewisse Vorsicht geboten, da die Lehrer die Angaben leicht verfälschen konnten. Zudem spielten abhängige Faktoren wie Krankheiten und Witterung eine grosse Rolle, ob jemand in die Schule ging oder nicht.

³⁸⁹ Dies wurde teilweise auch schon von Zeitgenossen eingesehen. Meyer, Volksschule: 31. Das Beispiel von Xaver Unternährer, liberaler Lehrer in Romoos und Vertreter eines gründlich gehandhabten Schulzwanges musste einsehen, dass durch schlechte Witterung und lange Wege der Schulbesuch erheblich beeinträchtigt werden konnte und er entschloss sich, „nie mehr ein Kind zu ‚berüffeln, wenn es bei schlechter Witterung von der Schule wegbleibe‘.“ Xaver Unternährer, zitiert nach Meyer, Volksschule: 31.

³⁹⁰ Im Schulkreis Entlebuch wurde der Faktor Nachlässigkeit in 100% der Fälle erwähnt. Gleichgültigkeit der Eltern war auch im Kreis Willisau relativ häufig. Ausnahme war der Schulkreis Escholzmatt, der strukturell gesehen den Kreisen Entlebuch und Willisau ähnlich war. Der Faktor Nachlässigkeit fand keine Erwähnung, die Absenzenwerte waren jedoch allgemein tiefer. StaLu BO 35/2: Jahresberichte der Inspektoren und Lehrer 1849.

In den Gebieten mit niedrigen Absenzen war der Faktor Nachlässigkeit der Eltern weniger präsent. Im Kreis Habsburg-Weggis waren gesundheitliche Gründe für die Absenzen ausschlaggebend, vereinzelt auch Hausarbeit. Nachlässigkeit als Faktor der Absenzen wurde jedoch nicht erwähnt.³⁹¹ In Hitzkirch und Hochdorf, beides Schulkreise mit niedrigen Absenzen, lag der Anteil der Nennungen der elterlichen Gleichgültigkeit ebenfalls tiefer.³⁹² Das Argument der „Bildungsfeindlichkeit“ wurde schnell herangezogen und seine Aussagekraft muss aus heutiger Sicht wohl eingeschränkt werden. Topographische und klimatische Faktoren spielten womöglich eine grössere Rolle für den Schulbesuch als die Einstellung der Eltern zur Schule. Dies zeigt auch die Untersuchung der Beziehung zwischen Lehrern und Eltern. Konflikte zwischen Eltern und Lehrern waren sehr selten und deuten nicht darauf hin, dass die Eltern „bildungsfeindlich“ gewesen wären.³⁹³

Die Betrachtung des Schulbesuchs zeigt, dass die Schulpräsenz der Kinder nicht markant gesteigert wurde. Die Zahlen blieben vergleichbar hoch.³⁹⁴ 1830 konnten die Absenzen noch vermehrt mit dem fehlenden Platzangebot in den Schulen erklärt werden.³⁹⁵ Die Abwesenheit war dagegen 1848 vermehrt ein Ergebnis von weiten Wegen, schlechter Witterung und Armut. Das Fehlen der Kleider verhinderte oft den Besuch der Winterschule.³⁹⁶

5.3 „Bildungsraum Luzern“ oder „Bildungsräume in Luzern“? Die Entwicklung der Primarschulen zwischen 1830 und 1850

Die Entwicklung der Primarschulen in der Luzerner Landschaft verlief nicht linear hin zum Besseren. Verdeutlicht wurde dies an der Problematik der Schulabsenzen. 1839 lagen die Absenzen in einigen Regionen des Kantons auf einem niedrigeren Niveau als zehn Jahre später. Auch die Lehrerbeurteilungen fielen 1848 nicht immer besser aus als zehn Jahre davor, geschweige 1830. Auch die Betrachtung der Verbreitung von Lehrmitteln zeigt, dass 1848 noch nicht alle Gemeinden über die vorgeschriebenen Lehrbücher verfügten. Die Lehrer konnten nicht nach einem geregelten Stundenplan unterrichten, da die Anwesenheit der Kinder erheblich schwankte. Die Pädagogen, die nicht nach einem Lehrplan unterrichten konnten, versuchten dieses

³⁹¹ StaLu BO 35/1: Jahresberichte der Inspektoren und Lehrer 1849.

³⁹² StaLu BO 35/2: Jahresberichte der Inspektoren und Lehrer 1849. In Hitzkirch wog dafür die Flechtarbeit schwerer als anderswo.

³⁹³ Vgl. Kapitel 6.3.

³⁹⁴ Jenzer kommt auf einen Durchschnitt von 17 Tagen Absenz pro Schüler. Jenzer, Schulstrukturen:

³⁹⁵ Die Analyse des Schulbesuchs zeigte für die Basler Landschaft die fehlende Infrastruktur der Schulhäuser. Dadurch konnten nicht mehr Schüler erfasst werden. Cam, Volksschule in der Basler Landschaft: 97.

³⁹⁶ Der Faktor Armut müsste für Luzern eingehender untersucht werden. Interessant wäre der Vergleich von Schülerleistungen und dem sozialen Hintergrund der Kinder. Damit liessen sich Aussagen bezüglich des Einflusses der Armut auf die Schulleistung machen.

Problem mit der Einführung eines von ihnen selbst verfassten Lehr- und Stundenplan zu umgehen.

Unterschiede zeigen sich auch im Bereich der Lehrerlöhne. In einigen Schulkreisen lag der Lohn der Schulmeister beachtlich unter dem Durchschnitt. In der Regel kamen die Lehrer auch aus demselben Schulkreis. Die Bereitschaft, in weiter entfernten Orten zu unterrichten war zwar da, aber nicht ausgeprägt. Kurz: Ein einheitlicher „Bildungsraum Luzern“ existierte nicht. Die regionalen Unterschiede waren zu stark, die Voraussetzungen zu verschieden um von einem einheitlichen Bildungsraum zu sprechen. Es gab Regionen, die sehr gut positioniert waren und andere, für die keine sichtbare Verbesserung auszumachen war. Darum muss für den Kanton zwischen 1830 und 1848 von unterschiedlichen Bildungsräumen ausgegangen werden.

Innerhalb des Kantons Luzern stach vor allem der Schulkreis Sempach hervor. Die Bewertungen der Lehrer waren über den gesamten Untersuchungszeitraum sehr gut. Neben der hohen Qualität der Lehrer war auch der Lohn überdurchschnittlich, was sich zum Teil mit der grossen Erfahrung einiger Lehrer erklären liess.³⁹⁷ Der Schulkreis Sempach zeichnete sich ebenfalls durch hohe Präsenzzahlen der Schüler aus.³⁹⁸ Die Lehrmittel waren in den Schulen genügend vorhanden und es wurde nach einem einheitlichen Lehrplan unterrichtet.

Der Schulkreis Habsburg-Weggis schnitt ebenfalls gut ab. Zwar wurden die Lehrer schlechter bewertet als in Sempach, doch waren die Verdienstmöglichkeiten sehr gut. Dazu war die Schülerpräsenz in den Primarschulen hoch. In einzelnen Gemeinden lagen sie sogar über derjenigen von Sempach. Auch das Luzerner Seetal konnte als eigentlicher Gunstraum der Schule mit grosser Schülerpräsenz und guten Lehrern bezeichnet werden.

Ungunsträume waren vor allem die Berggebiete des Entlebuch, wo die Schulabsenzen teilweise exorbitant waren. Diese Berggebiete waren für die Lehrer (in finanzieller Hinsicht zumindest) kaum interessant, verdienten sie im Durchschnitt doch 50 Franken weniger als die Lehrer in obgenannten Gebieten.³⁹⁹

Die Primarschulen waren 1848 noch nicht auf einer einheitlichen, gemeinsamen Entwicklungsstufe. Unterschiede zwischen der Ausgestaltung waren an der Tagesordnung. Brüche und Schwankungen waren ebenfalls nicht selten. Dies zeigte der Blick auf die Schulabsenzen, die sich im Verlaufe des Untersuchungszeitraumes nicht überall verbesserten, sondern vereinzelt sogar zurückgingen.⁴⁰⁰ Die Frage, wer für die Gestaltung der Schulen verantwortlich war, konnte nicht beantwortet werden. Doch wiesen einige Indizien, wie die Protokolle der Lehrer des Schulkreises Habsburg-Weggis zeigten, darauf hin, dass die Lehrer einen enormen Einfluss auf die Schulen ausübten und als Katalysator für die Schulentwicklung bezeichnet werden konnten.

³⁹⁷ 1848 betrug der Lohn im Schulkreis Sempach im Durchschnitt 278.–. In Triengen verdiente der Lehrer durchschnittlich 236.–.

³⁹⁸ Ähnlich hohe Werte waren nur für Habsburg-Weggis und Hitzkirch festzustellen.

³⁹⁹ Dies machte einen Unterschied von 20% aus.

⁴⁰⁰ Auch die Lehrer wurden in einigen Gemeinden 1848 schlechter beurteilt.

Bereits die Tatsache, dass die Lehrer selbständig einen Lehr- und Stundenplan erarbeiteten, kennzeichnete den Willen, die Schule vorwärts zu bringen. Die Lehrer können darum als „Pressure Group“ bezeichnet werden, welche die Verbesserung der Schulen, und ihre eigene Bildung förderten und bemüht waren, ihre Verbesserungsvorschläge in die Tat umzusetzen.

Die Lehrer verstanden sich als Angehörige eines – neuen – Berufsstandes, und sie erachteten ihre Arbeit in der Schule als wichtig, doch stimmte die Anerkennung ihrer Arbeit durch die Gesellschaft noch nicht überall mit dieser Vorstellung überein. Sie verdienten wenig, versuchten aber aus dieser Situation stets das Beste zu machen. So argumentierten sie, dass mit weniger Lohn ihre Zeit zur persönlichen Weiterbildung in Gefahr sei, was der Qualität ihres Unterrichtes abträglich war. Die Forderung nach einer Lohnerhöhung entsprang also nicht nur aus rein rationalen Überlegungen zur Verbesserung des Lehrer Gehaltes und somit des Lebensstandards, denn die Lehrerschaft verfolgte mit dieser Argumentation übergeordnete Ziele (die Verbesserung ihrer Fähigkeiten durch Weiterbildung). Dies deutet auf ein hohes Berufsverständnis hin. Die Lehrer waren zudem auch oft abhängig von lokalen Akteuren wie den Gemeinderäten oder den Ortspfarrern, was sie angreifbar machen konnte. Darum suchten sie den Kontakt zu anderen Lehrern, tauschten sich aus und berieten Probleme und Fragen des Unterrichts.⁴⁰¹ Diese grosse Überzeugung, in ihrer Tätigkeit etwas Wichtiges zu vollbringen, zeigt sich bereits in einem idealisierten Selbstbild der Lehrer, das geprägt war von göttlichen Analogien, welche die Lehrer als „Heilsbringer“ der Schulkinder empor stilisierten. Der Lehrer war Schutzengel und Hirte der Kinder, die er vor „bösem und unedlen“ beschützen musste. Diese Vorstellung hatte für die Unterrichtsrealität Auswirkungen: Sie verlangte vom Lehrer eine grosse Präsenz im Schulhaus und eine Überwachung der Kinder, die sich auch auf nichtschulische Bereiche ausdehnte und somit erste Disziplinierungstendenzen offenbarte.

6. Die Primarschule als Handlungsfeld von Inspektoren, Lehrern und Gemeinden

Der abschliessende Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den verschiedenen Akteuren, die in irgendeiner Form von der Schule als Institution betroffen sind und durch bestimmte Handlungen bezüglich der Schule auffallen. Das *Denken über die Schule* wird durch die *Dimension des Handelns* verschiedener Akteure erweitert und nach dem konkreten Handlungsmustern und den Selbst- oder Fremdbildern der Akteure gefragt. Zu diesen Akteuren werden erstens die Inspektoren gezählt. Sie waren als Aufsichtsbehörden verantwortlich für die Umsetzung und die Kontrolle der obrigkeitlichen Normen. Im Handeln der Inspektoren zeigte sich obrigkeitliches Verwaltungshandeln, aber auch

⁴⁰¹ So auch in Preussen: Wittmütz, Elementarschule: 25.

individuelles, von anderen Akteuren abhängiges Handeln, das sich nicht immer mit den vom „Staat“ gesetzten Normen deckte.⁴⁰²

Zweitens charakterisierten sich auch die Lehrer durch individuell geleitetes Handeln. Sie waren in ihrer Position als Lehrer durch bestimmte Einstellungen und Werthaltungen gegenüber der Schule geprägt und mussten sich, wie die Inspektoren, gegen lokale Interessen behaupten.

Somit soll drittens der Blick auch auf die lokalen Kräfte gerichtet werden. Unter den lokalen Handlungsträger wurden die Eltern der Schulkinder, die Gemeinderäte und die Ortspfarrer als Vertreter lokaler Eliten betrachtet. Wie verhielten sich die Eltern der Schulkinder und die verantwortlichen Gemeindeeliten in Gestalt der Gemeinderäte oder der Ortspfarrer gegenüber den Inspektoren und Lehrer als Repräsentanten der Schule und der Schule selbst?

Der folgende Teil gliedert sich wie folgt: Erstens werden die Akteure und die sie betreffenden „messbaren“ Befunde beleuchtet.⁴⁰³ Zweitens stehen die Einstellungen und Wahrnehmungen im Zentrum, die das Handeln der Akteure beeinflussen.⁴⁰⁴

6.1 Die Inspektoren

Die Akteure, welche zuerst betrachtet werden, sind die Inspektoren.

Erstens steht die Amtsführung, oder das Verständnis der Inspektoren darüber, wie sie ihre Arbeit ausführen sollten im Mittelpunkt des Interesses. Dieser Aspekt wird mit der Betrachtung der Anzahl Schulbesuche der Inspektoren zu fassen versucht. Anhand der Häufigkeit der Schulbesuche kann die Arbeitsweise und die Einstellung zur Schule gemessen werden.

Ein zweiter Fokus liegt in der Thematisierung der Stellung, die der Inspektor gegenüber den örtlichen Personen und der Obrigkeit einnimmt. Die Inspektoren sind einerseits Aufsichtspersonen, die mit Instruktionen und Aufträgen der Erziehungsbehörden Schulen besuchen und eine Bewertung vornehmen, andererseits sind sie auch ein Teil der lokalen Lebensgemeinschaft, indem sie das Pfarramt oder Aufgaben in den Gemeindebehörden, beispielsweise als Friedensrichter oder Gemeindeammänner übernahmen und somit unter einem gewissen Einfluss lokaler Kräfte standen. Diese lokale Verbundenheit der Inspektoren darf nicht unterschätzt werden, konnte dies doch auf die Urteile einen Einfluss ausüben. Die Inspektoren standen zwischen den Interessen eines zwar katholischen, aber liberalen Staates, der ver-

⁴⁰² Inspektoren handelten nicht nur nach den obrigkeitlichen Normen, sondern auch auf der Basis von individuellen Einstellungen und Werthaltungen. Vgl. dazu die Ausführungen in der Einleitung.

⁴⁰³ Unter messbar werden hier Befunde verstanden, die sich den Akteuren zuschreiben lassen. Die Amtsführung der Inspektoren wird beispielsweise über die Häufigkeit von Schulbesuchen ermittelt, die Handlungsmuster werden durch den Umgang mit der Problematik der Schulabsenzen dargestellt.

⁴⁰⁴ Diese „Bilder“ sind entweder Selbstbilder, wie im Fall der Lehrer und Inspektoren, oder Fremdbilder wie bei den lokalen Akteuren.

suchte, Bildungseinrichtungen wie die Primarschulen in der Landschaft fortschrittlich zu gestalten, und lokalen Interessen der Bevölkerung, die zuweilen mit Widerstand gegen Neuerungen im Bildungsbereich reagierte. Dies führte dazu, dass die Inspektoren eine Vermittlerrolle einnahmen, indem sie zwischen den verschiedenen Interessen einen Ausgleich suchten. Dieses Kapitel untersucht, welche Handlungsstrategien die Inspektoren angewendet und wie sie versucht haben, die gesetzlichen Normen durchzusetzen.

Neben der Amtsausführung und der Stellung des Inspektors zwischen ländlich geprägten Akteuren und der Obrigkeit sollen im folgenden Teil auch die Massstäbe beleuchtet werden, die von den verschiedenen Inspektoren bei der Beurteilung der Schulen angewendet wurden. Damit soll gezeigt werden, dass die Beurteilungen der Landschulen durch die Inspektoren im Verlaufe des Untersuchungszeitraumes aufgrund einer unterschiedlichen Gewichtung vorgenommen wurden. Dies soll ein Beitrag zur Forschung sein, indem die Inspektorenberichte im Hinblick auf die Wichtigkeit der erhobenen Kriterien hin analysiert werden und danach gefragt wird, welches Kriterium für eine gute Schule als wichtig angesehen wurde. So könnte, zumindest ansatzweise, geklärt werden, welche Werthaltungen die Inspektoren gegenüber den Schulen eingenommen haben.

6.1.1 Amtsführung und Berufsethos der Inspektoren

Um einen Einblick in die Amtsausführung der zuständigen Aufsichtsbehörden zu erlangen, bot sich eine Betrachtung der Häufigkeit der Schulbesuche an, die von den Schulkommissaren vorgenommen wurden.⁴⁰⁵

Über die Amtsausführung der Schulinspektoren von 1830 ist wenig bekannt. Die Inspektoren mussten dem Erziehungsrat spätestens zwei Monate nach dem Ende der Winterschulen einen Bericht über die Zustände in ihren Schulen abliefern.⁴⁰⁶ Ob alle Inspektoren dieser Vorgabe nachkamen, durfte aber aufgrund der Quellenlage bezweifelt werden. Während einige Inspektoren dem Erziehungsrat in regelmässigen Abständen Bericht erstatteten, fielen andere Aufseher durch eine unregelmässige Berichterstattung auf. Die Reporte aus den Schulkreisen Münster und Kriens-Malters, die von den Inspektoren Herzog beziehungsweise Imhof verfasst wurden, sind in regelmässigen Ab-

⁴⁰⁵ In den Berichten Rietschis über die Schulen sind die Anzahl der Schulbesuche der Inspektoren, Pfarrer, Gemeindebehörden und anderer Personen angegeben. StaLu Akt 24/126 A3: Berichte über die Primar- und Fortbildungs-Schulen im Kanton Luzern während des Schuljahres 1839 auf 1840. Für das Jahr 1848 gaben die Schulkommissionen in einem Begleitschreiben zu den Berichten an, wie häufig die Schulen von den Inspektoren und Ortspfarrern besucht wurden. StaLu Akt BO 35/2: Berichte der Schulkommissionen über die Schulen in jedem Schulkreise. Schuljahr 1848 auf 1849. Für das Jahr 1830 waren keine direkten Angaben zu den Schulbesuchen der Inspektoren vorhanden. Darum wurde die Zahl der Berichte als „Amtsführung“ angenommen.

⁴⁰⁶ StaLu Akt 24/127 C1: Schultheiss und Täglicher Rat der Stadt und Republik Luzern an die Schulinspektoren – Luzern, 15.1.1823.

ständen an den Erziehungsrat erstattet worden.⁴⁰⁷ In der Regel wurden jedes Jahr drei Berichte verfertigt: Der erste im April nach Beendigung der Winterschule, der zweite für die Repetitionsschule im Frühling und der dritte nach der Sommerschule im September. Nimmt man die Zahl der Berichte als Massstab, so sind die Inspektoren Kopp (Schulkreis Sempach), Schiffmann (Altishofen), Arnold (Zell) und Buholzer (Entlebuch) der Aufforderung, nach Beendigung jeder Schulperiode einen Bericht zu verfertigen, nicht nachgekommen.⁴⁰⁸ Inspektor Kopp aus dem Schulkreis Sempach erwähnte in seinem Bericht denn auch nicht einzelne Schulen, sondern machte stets allgemeine Angaben: „Sie [Die Schulen] gehen ihren ordentlichen Gang fort, und werden mit Ausnahme einiger pflichtigen Kinder fleissig besucht.“⁴⁰⁹ Ausnahmen bildeten, wie oben erwähnt, die Inspektoren Imhof und Herzog.⁴¹⁰ Diesen Inspektoren konnte aufgrund der Menge ihrer Berichte und Angaben am ehesten eine Amtsführung zugesprochen werden, die auch den Ansprüchen der Erziehungsbehörden genügte. Hinter das Arbeitsverständnis der weiteren Inspektoren musste ein Fragezeichen gesetzt werden. Die Anzahl der Berichte verwiesen jedoch darauf, dass diese Inspektoren sich der Schule weniger angenommen haben.

1839 waren die Inspektoren durch das Erziehungsgesetz angehalten, die ihnen zugeteilten Schulen „so viel möglich, unerwartet“⁴¹¹ monatlich zu visitieren. Während der Winterschule hatten die Inspektoren die Schulen demnach fünf Mal zu besuchen.⁴¹² Diesem Anspruch leisteten nicht alle Inspektoren Folge. Man kann davon ausgehen, dass die Inspektoren ihre Schulen im Minimum dreimal besucht haben, wobei weniger als fünf Besuche eher die Regel gewesen sein dürften.⁴¹³ Die folgende Grafik verdeutlicht die Häufigkeit der Schulbesuche durch die Inspektoren im Jahr 1839:

⁴⁰⁷ Für diese Schulkreise existieren am meisten Berichte über die Schulen. Im Falle von Imhof lässt sich ebenfalls eine Absprache mit einem weiteren Inspektor, Lehrer Scherrer aus Meggen, vermuten, der andere Schulen desselben Kreises besuchte. Auch für die Schulkreise Hitzkirch (Inspektor Blum) und Willisau (Inspektor Hecht) existieren mehrere Berichte. StaLu Akt 24/125 C: Berichte über die Schulen.

⁴⁰⁸ Für diese Schulkreise ist die Datenlage 1830 auch sehr schlecht.

⁴⁰⁹ StaLu Akt 24/125 C: Schreiben von Inspektor Kopp an den Erziehungsrat – Sempach, 5.3.1830.

⁴¹⁰ Vgl. dazu das Kapitel 6.1.5.

⁴¹¹ Vollziehungsbeschluss über das allgemeine Erziehungsgesetz, in Betreff des Primar- und Sekundarschulwesens vom 14.8.1830, S. 369.

⁴¹² In der Regel begann die Schule im November und dauerte bis Anfang April.

⁴¹³ Für folgende Schulkreise lagen die Werte im Bereich von drei bis sechs Besuchen: Hochdorf, Hitzkirch, Sempach, Ruswil, Triengen, Altishofen, Grossdietwil, Willisau, Kriens-Malters, Habsburg. StaLu Akt 24/126 A3: Berichte über die Primar- und Fortbildungs-Schulen im Kanton Luzern während des Schuljahres 1839 auf 1840.

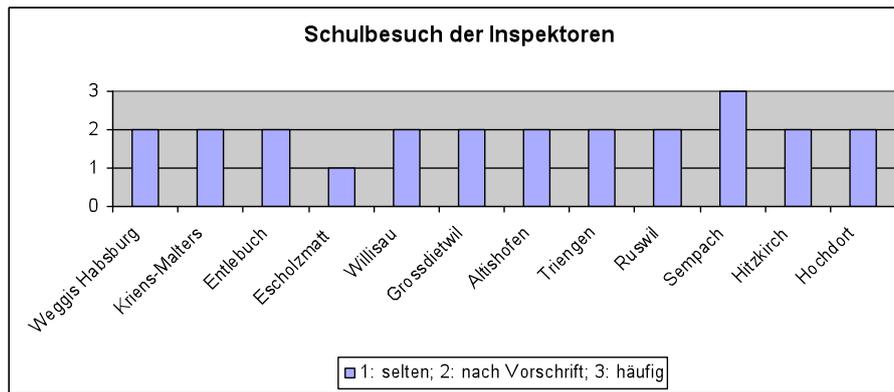


Abbildung 16: Schulbesuche durch die Inspektoren 1839.

Die Unterschiede zwischen den Schulkreisen sind nicht auffällig. Einzig der Schulkreis Sempach zeichnet sich durch hohe Besuchszahlen der Inspektoren aus. Escholzmatt bildete den einzigen Schulkreis, in dem die Inspektoren ihre Schulen nur zweimal besuchten. Die Schule von Knebligen und Hellbühl, beide im Schulkreis Kriens-Malters liegend, wurden vom Schulkommissar 11 beziehungsweise 14 Mal besucht.⁴¹⁴ Inspektor Warth, Pfarrer in Entlebuch, inspizierte die Schule jede Woche. Noch öfter besuchte der Pfarrer und Präsident der Schulkommission von Altshofen, Ludwig Suppiger, die Schule in Reiden. Er visitierte die Schule seines Wohnortes insgesamt 30 Mal während des Winters. Unerreicht blieb aber Vikar Riedweg. Er besuchte die Schule in Escholzmatt, ebenfalls sein Wohnort, jede Woche dreimal.

Alle Inspektoren, die 1839 durch sehr häufige Schulbesuche aufgefallen waren, übten zusätzlich ein geistliches Amt aus. Tendenziell wurden die Schulen durch die geistlichen Vertreter der Schulkommission öfter besucht. Am unteren Ende der Skala lagen die Besuchszahlen der Inspektoren aus dem Schulkreis Escholzmatt, mit Ausnahme von Vikar Riedweg. Auch ein Inspektor aus dem Schulkreis Grossdietwil besuchte die Schulen in Ufhusen und Zell nur einmal. Auch Alberswil wurde vom Inspektor einmal besucht.⁴¹⁵

Für die Inspektoren und ihre Amtsausführung im Hinblick auf die Anzahl ihrer Schulbesuche liess sich für das Jahr 1839 zeigen, dass die überwiegende Mehrheit den normativen Ansprüchen durch die Gesetzgebung nachgekommen war. Von einer Vernachlässigung ihrer Aufsichtstätigkeit kann nicht gesprochen werden. Andererseits gab es wenige Beispiele grösserer Aktivitäten. Dort, wo diese aber vorkamen, waren es Geistliche, die zudem in den Schulkommissionen sass. Durch ihre Doppelfunktion als Schulkommissionsmitglieder und Pfarrer konnten sie ihre Tätigkeiten besser in Einklang bringen. Daraus würden sich die vermehrten Schulbesuche erklären lassen. Sempach war der einzige Schulkreis, in dem alle Inspektoren die Schulen oft besuchten.

⁴¹⁴ Es kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, welcher der vier Inspektoren dieses Schulkreises für diese Schulen zuständig war. Der Autor nimmt an, dass Joseph Stalder, Arzt aus Malters, für die Nachbarschulen von Malters zuständig war.

⁴¹⁵ Sales Lingg aus dem benachbarten Altbüron hatte wahrscheinlich die Aufsicht über Zell und Ufhusen inne. Für Alberswil möglicherweise Martin Muri, Grossrat aus Schötz. J.a 27: Staatskalender 1839.

Das Erziehungsgesetz vom September 1848 schrieb den Inspektoren vor, die Schulen während dem Winter- und Sommerkurs je dreimal zu besuchen. Zusätzlich hatten die Inspektoren den Schlussprüfungen beizuwohnen.⁴¹⁶ Die Schulkommissionen sollten also nach dem Gesetz die Schulen während eines Jahres sechsmal besuchen. Der Grossteil der Schulkommissare besuchte die Schulen gemäss dieser gesetzlichen Anforderung, wie untenstehende Grafik zeigt:

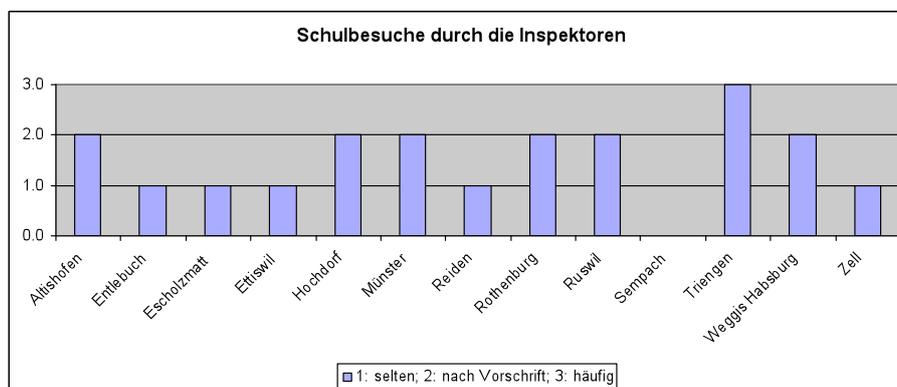


Abbildung 7: Schulbesuch durch die Inspektoren in den Schulkreisen 1848.⁴¹⁷

In den Schulkreisen Ruswil, Altshofen, Weggis-Habsburg, Münster, Hochdorf und Rothenburg konnten je sechs Besuche in den Schulen festgestellt werden. Unter sechs Besuchen lagen die Schulkreise Willisau, Entlebuch, Escholzmatt, Ettiswil und Reiden. Auffallend sind die höheren Besuchszahlen in den grösseren Orten dieser Schulkreise. In den Gemeinden Entlebuch, Escholzmatt und Ettiswil waren je acht Besuche durch die Inspektoren zu verzeichnen.⁴¹⁸ Anton Schöpfer, Pfarrer in Hasle, besuchte die Schule von Entlebuch mehr als seine Kollegen in der Schulkommission. Pfarrer Riedweg, 1839 mit 30 Schulbesuchen an der Spitze der Rangliste der Schulbesuche, visitierte auch 1848 die Schule in Escholzmatt mehr als die übrigen Mitglieder der Schulkommission. Überdurchschnittlich häufige Besuche können im Schulkreis Triengen nachgewiesen werden. Die Schulen wurden bis zu zehnmal besucht. Inspektor und Pfarrer Josef Schmidlin visitierte die Schule von Büron zehnmal.⁴¹⁹ Dagegen wurden einzelne kleinere Schulen oder solche, welche aus einer Sommerschule bestanden, nur einmal besucht.⁴²⁰

1848 zeigt sich ein ähnliches Bild wie 1839: Die Inspektoren arbeiteten nach Vorschrift, gingen aber kaum darüber hinaus. Sechs

⁴¹⁶ StaLu: Akt 34/251 A2: Vollziehungsbeschluss zum Erziehungsgesetz von 1848 – 15.1.1851.

⁴¹⁷ Für den Schulkreis Sempach sind keine Angaben vorhanden.

⁴¹⁸ StaLu BO 35/2: Jahresberichte der Schulkommissionen Entlebuch und Escholzmatt.

⁴¹⁹ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Kreises Triengen. Schuljahr 1848 auf 1849 – Büron, 21.12.1848.

⁴²⁰ Dies trifft für die Schulen Krachen und Menzberg im Kreis Willisau zu. StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission Willisau – Willisau, 22.12.1849. Auch die Schulen Schwendi und Finsteregg in Entlebuch wurden nur einmal besucht. StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission Entlebuch – Doppleschwand, 16.12.1849. Die Sommerschule schien in den Köpfen der Inspektoren nicht besonders wichtig zu sein.

Schulbesuche waren die Regel. Darunter fielen Schulkreise wie Entlebuch, Escholzmatt oder auch Willisau auf, die durch ihre Grösse und die dementsprechend weiten Wegen zu den Schulen eine deutlich geringere Anzahl Schulbesuche aufwiesen. Dass der Weg ein Hindernis für den Besuch war, zeigt sich am Beispiel der Gemeinden Escholzmatt und Entlebuch. Diese Gemeinden wurden überdurchschnittlich oft besucht. In beiden Fällen war der Ortspfarrer gleichzeitig Schulinspektor. Die übrigen Schulen des Kreises wurden weniger oft besucht. Die weiten Wege schienen abschreckend auf die Inspektoren gewirkt zu haben. Auch für 1848 kann festgestellt werden, dass jene, die häufig die Schule besuchten, Angehörige des geistlichen Standes waren. Es waren Pfarrer, die gleichzeitig in den Schulkommissionen tätig waren, welche sich durch häufige Schulbesuche auszeichneten.⁴²¹ Ärzte oder Richter als weltliche Mitglieder der Schulkommissionen hatten sich nicht in dem Masse für die Schule eingesetzt.

Im Vergleich mit 1839 fällt die Zunahme der selten besuchten Schulkreise auf. War es 1839 nur der Schulkreis Escholzmatt, in dem die Schulen selten besucht wurden, kann 1848 für fünf Schulkreise ein unterdurchschnittlicher Schulbesuch festgestellt werden. Inspektoren besuchten demnach die Schulen weniger oft als zehn Jahre zuvor. Auffallend ist der Kreis Escholzmatt, der in beiden Jahren selten durch die Inspektoren besucht wurde. Die Zahl der Schulkreise mit häufigem Besuch der Inspektoren blieb dagegen konstant.

Die Inspektoren haben ihre Aufgabe, die Schulen zu visitieren und den erziehungsrätlichen Behörden vom Zustand der Schulen zu berichten unterschiedlich wahrgenommen. Einige kamen den Forderungen ihrer Aufgaben in vollem Umfange oder darüber hinaus nach, einige erfüllten ihre Pflicht nicht. Tendenziell besuchte der Inspektor seine Schulen drei- bis sechsmal, 1848 eher weniger als noch zehn Jahre zuvor. Es gab aber Ausnahmen, in welchen die Inspektoren ihre Schulen öfter besuchten. Diese Ausnahmen bestanden in der Regel aus Ortspfarrern, die auch ein Amt als Schulinspektor innehatten. Sie besuchten die Schulen ihres Wohnortes mehr als andere Inspektoren. Die Meinung, dass Geistliche ihre Aufgaben und Pflichten gegenüber den Behörden und Schulen nicht wahrgenommen haben, kann nicht unterstützt werden. Eher kann gegenteilig festgestellt werden, dass gerade Geistliche ihr Amt als Schulkommissare ernster und wichtiger nahmen, als ihre weltlichen Kollegen, die meistens durch ihre Ämter oder Berufe kaum Zeit fanden, die Schulen zu besuchen.

⁴²¹ Pfarrer Riedweg besuchte bereits 1839 die Schulen am meisten. Auch 1848 hatte er die meisten Schulbesuche gemacht.

6.1.2 Hilflös und ohnmächtig? Strategien und Handlungsmuster der Inspektoren am Beispiel der Schulabsenzen

Die Amtsführung der Inspektoren zeigte sich aber nicht nur an der Zahl der Schulbesuche und dem Umfang der Inspektionsberichte. Besonders deutlich trat die Art und Weise, wie die Schulkommissare ihre Aufgabe wahrnahmen, bei Missständen und Problemen in der Durchsetzung der gesetzlichen Normen zu Tage. Am Beispiel des Umgangs mit dem Problem der Schulabsenzen sollen Strategien und Handlungsmuster der Inspektoren verdeutlicht und dargestellt werden. Es zeigt sich, dass die Inspektoren im Umgang mit Schulabsenzen verschiedene Strategien verfolgten: Einerseits versuchten sie diesem Problem mit repressiven Massnahmen, beispielsweise Bestrafungen in Form von Busse oder Einsperrung zu begegnen. Repressive Handlungen zu vollziehen, war jedoch nur in engen Grenzen oder gar nicht möglich. Die Bevölkerung zeigte sich entweder unbeeindruckt von den Strafandrohungen oder reagierte mit Unverständnis und Widerstand. Die Durchsetzungsfähigkeit der Inspektoren war begrenzt. Neben diesen autoritären, unterdrückenden und Zwang ausübenden Reaktionen gab es andererseits auch Schulinspektoren, die gegenüber der Problematik der Absenzen mit mehr Verständnis und Toleranz reagierten. Sie nahmen die Probleme der Bevölkerung in gewisser Weise auf und versuchten, mit pragmatischen Lösungen eine Verbesserung des Schulbesuchs zu erreichen. Der Umgang mit Missständen zeigte auf der einen Seite, wie streng die Inspektoren ihr Amt ausführten und wie wichtig für sie die Volksschule gewesen war, auf der anderen Seite aber auch die schwierige Aufgabe der Inspektoren für das Problem der Schulabsenzen Lösungsstrategien zu verfolgen. Die Janusköpfigkeit, also die Zugehörigkeit des Inspektors zu einer *staatlichen* Behörde einerseits und zum Umfeld der zu bestrafenden Menschen andererseits trat im Umgang mit den Schulabsenzen deutlich hervor.

Die Art und Weise wie die Behörden gegen Eltern säumiger Schulkinder vorgehen sollten, war durch das Erziehungsgesetz geregelt.⁴²² Gerade in den Gegenden, wo die Schulabsenzen ein grosses Problem für die Volksschulen darstellten, fruchteten diese Anordnungen wenig. An diesen Orten waren es häufig Kinder armer Eltern, die die grösste Zahl der Absenzen zu verantworten hatten. Geldstrafen verfehlten ihre Wirkung gänzlich, da sie in den meisten Fällen gar nicht bezahlt werden konnten. Die Bestrafung mit Fronarbeit war ebenso nutzlos, da der Verdienst des Vaters beim leisten der Fronarbeit ausfiel und die Gemeinde die Familie ernähren musste. Die Über-

⁴²² Vgl. dazu auch Kapitel 2. Die Vollziehungsverordnung zum Erziehungsgesetz von 1848 bestimmte, dass die Eltern eines Kindes mit mehr als drei unentschuldigtem Absenzen gemahnt werden musste. Waren die Eltern mittellos, so musste das Waisenamt informiert werden. Blieben die Mahnungen erfolglos, waren Geldstrafen die nächste Stufe, die vom Gemeindeammann vollzogen wurden. Falls die Eltern nicht in der Lage waren, die Geldstrafe zu bezahlen, konnte die Strafe als Fronarbeit geleistet werden. Widersetzten sich die Eltern dieser Strafe, so wurden sie dem Amtstatthalter übergeben. Meyer, Volksschule: 33–34.

weisung in die Waisenämter war auch nicht praktikabel, da zu dieser Zeit die Waisenhäuser stark überlastet waren.⁴²³

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie die Schulinspektoren mit dem Problem der Schulabsenzen umgegangen sind. Dabei wurde die ungleiche Handhabung der Strafpraxis von Seiten der Inspektoren deutlich. In vielen Fällen zeichneten sich die Inspektoren durch Hilflosigkeit und Ohnmacht gegenüber den Schulabsenzen aus.

Als der Erziehungsrat aufgrund der Inspektorenberichte über die Volksschulen im Jahr 1848 die Schulversäumnisse als grösstes Problem erkannte, richtete er einen Aufruf an die Schulkommissionen, den Schulversäumnissen mit aller zur Verfügung stehender Strenge und Härte zu begegnen: „Allein es erfüllen uns einzelne Anzeigen von Inspektoren, die den später folgenden Jahresberichten vorausgegangen sind, mit vielen Besorgnissen. Durch diese sind wir unter anderem zur Kenntnis von einer so bedenklichen Zahl von Schulversäumnissen in einigen Orten des Kantons gelangt, dass wir darin einen sehr traurigen Beweis entweder von der Gleichgültigkeit der Aeltern gegen die bessere Bildung ihrer Kinder oder von ihrer Abneigung gegen die Schule, oder von dem Vorhandensein anderer Uebelstände und Hindernisse erblicken müssen. Hier ist genauere und pünktlichere Handhabung des Gesetzes und der Vollziehungsverordnungen notwendig. Möge es namentlich der hochwürdigen Pfarrgeistlichkeit gelingen, der Schule jenes Vertrauen zu gewinnen, die sie so sehr auch im Interesse der religiösen und sittlichen Volksbildung verdient [...]“⁴²⁴

Schon bald aber zeigte sich, dass die Inspektoren das Problem der Schulabsenzen mit gesetzlichen Mitteln nicht lösen konnten. Die Schulkommission des Kreises Altishofen, wo ausserordentlich viele Schulversäumnisse festgestellt wurden und Mahnungen und Vorladungen der Eltern nichts nutzten, schrieb wenig später beinahe verzweifelt an den Erziehungsrat: „Wir finden uns mit der vorgeschriebenen Zwangsmittel verlassen; besonders da Geldstrafen in den meisten Fällen wegen Armut nicht ausgesprochen, u. Fronarbeitsstrafen in der Regel von den Gemeindeammannern nicht vollzogen werden; es sollte besonders in diesem letztern Fall eine strengere Ordnung geschafft werden, weil der § 128 der Vollziehungsverordnung nur über Geldstrafen sich ausspricht.“⁴²⁵

Die Schulkommission von Escholzmatt zeigte sogar ein gewisses Verständnis gegenüber den Eltern, die ihrer Strafe nicht nachkommen konnten. Zudem war auch in Escholzmatt der Widerstand der Vollziehungsbeamten gegen die Umsetzung der Strafen vehement: „Die Schulkommission des 18. Schulkreises [Escholzmatt] hat schon früher die Erfahrung gemacht, dass § 127 der Vollziehungsverordnung [...] für Handhabung eines fleissigen Schulbesuches unter den in hiesigem Schulkreise bestehenden Verhältnissen vollkommen ungenügend u. unanwendbar ist. [...] Solchen Eltern nun, die meist kaum so viel zu verdienen wissen, um nur kümmerlich sich u. die Jhrigen zu erhalten,

⁴²³ Meyer, Volksschule: 34.

⁴²⁴ StaLu Akt 34/257 A1: Der Erziehungsrat des Kantons Luzern an die Schulkommissionen, Pfarrämter u. Gemeindschullehrer – Luzern, 11.10.1849.

⁴²⁵ StaLu Akt 34/251 A6: Bericht des Inspektors Hunkeler an den Erziehungsrat – Altishofen, 22.11.1852.

können unmöglich Geldstrafen auferlegt, unmöglich solche von ihnen eingetrieben werden; sie wissen, dass nichts zu nehmen, wo nichts ist, u. verhalten sich daher gegen Geldstrafen nicht ungleichgültig, sondern verwehren sie u. diejenigen, welche sie dekoriert haben. Begreiflich. [...] Eine weitere Ursache ist noch das Widerstreben der Vollziehungsbeamten, die sich nicht mit völligem Unrecht auf die Armut der Eltern berufen.⁴²⁶ Die häufigen Schulabsenzen konnten also mit der Anwendung der Strafen, die durch das Gesetz vorgeschrieben wurden, nicht gemindert werden und waren dementsprechend nutz- und wirkungslos. Dies führte oft dazu, dass einzelne Inspektoren bei der Handhabung der Strafen Milde walten liessen. Diese ungleiche Strafpraxis löste bei der Bevölkerung wiederum Unmut aus, wie der Bericht des Inspektors aus Altishofen zeigt: „Die Entschuldigungen derselben [Eltern] waren verschieden, die meisten weisten [sic!] aber Armut aus, viele wollten nicht glauben, dass es mit den Vorschriften über den Schulzwang so ernst gemeint sey, u. dass die Schulkommissionen nicht berechtigt seien, in Armutsfällen Milderungen eintreten zu lassen. Sehr viele wollten bei uns auch eine allzu grosse Strenge gegenüber anderen Schulkommissionen wahrnehmen. Es mag seyn, dass nicht allenthalben mit der gleichen Strenge auf einen fleissigen Schulbesuch gehalten wird, dass aber dann diese Ungleichheit da, wo sie statt findet, einen üblen Eindruck machen müsste, werden sie wohl mit uns einverstanden seyn.“⁴²⁷

Die Diskrepanz zwischen den gesetzlich bestimmten Bestrafungsformen und ihrer unterschiedlichen Anwendung durch die Schulkommissionen bestätigte sich in den Berichten der Schulkommissionen 1848. Die Schulkommissionen reagierten auf häufiges Fehlen im Unterricht äusserst unterschiedlich, wie folgende Grafik zeigt:

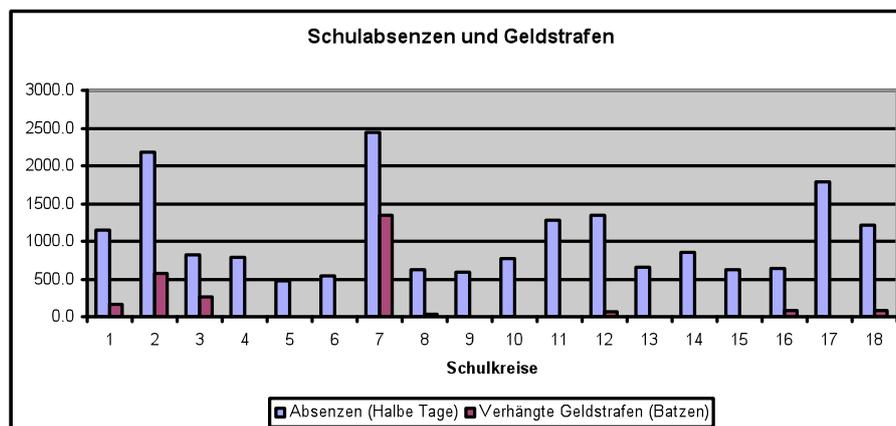


Abbildung 8: Schulabsenzen und Geldstrafen in den verschiedenen Schulkreisen im Jahr 1848.

Geldstrafen wurden in den Schulkreisen Altishofen (1), Entlebuch (2), Escholzmatt (3), Kriens-Malters (7), Münster (8), Ruswil (11), Schüpflheim (12), Weggis-Habsburg (16) und Zell (18) ausge-

⁴²⁶ StaLu Akt 34/251 A6: Der Präsident der Schulkommission Escholzmatt an den Erziehungsrat – Escholzmatt, 13.9.1852.

⁴²⁷ StaLu Akt 34/251 A6: Bericht des Inspektors Hunkeler an den Erziehungsrat – Altishofen, 22.11.1852.

sprochen. Berechnet man den Quotienten aus den Absenzzahlen und den Geldstrafen, so kostete in Kriens-Malters ein halber Tag Schulabsenz mit 0.5 Batzen am meisten. In Entlebuch zahlten die säumigen Eltern im Durchschnitt 0.3 Batzen pro halben Tag Schulabsenz, ebenso in Escholzmatt. Im Schulkreis Weggis-Habsburg, Altishofen und Zell kostete ein halber Tag 0.1 Batzen. In den übrigen neun Schulkreisen war eine Schulabsenz von der Dauer eines halben Tages praktisch ohne finanzielle Folgen. In der Hälfte aller Schulkreise wurde demnach gar nicht bestraft, wenn die Kinder nicht in die Schule geschickt wurden. Einerseits zeigt sich darin die unterschiedliche Anwendung der Strafen, andererseits aber auch die Kapitulation vor der Form der Geldstrafen. Die Schulinspektoren konnten keine Strafen verhängen, weil sie vollkommen nutzlos waren. Mit Geldstrafen erreichten sie keinen fleissigeren Schulbesuch. Dies führte dazu, dass man lieber auf die Geldstrafen verzichtete und stattdessen mahnte oder mit Hilfe der Lehrer und der Pfarrer versuchte, die Menschen persönlich zu einem besseren Schulbesuch aufzufordern. In vielen Fällen, in denen Geldbussen ausgesprochen wurden, sah man im Fall eines besseren Schulbesuchs wieder davon ab.⁴²⁸ Dass die Geldstrafen für jene Schulkreise am höchsten waren, die sich beim Erziehungsrat beschwert hatten, lässt darauf schliessen, dass die Schulkommissionen zwar die Geldstrafen aussprachen und dies auch so in den Berichten angaben, es in der Regel aber dabei bewenden lassen mussten.

Die Schwierigkeiten, die man beim Vollzug der Strafen hatte, verschwanden auch in der Folge nicht. Die Praxis des Strafens blieb bis in die 1860er Jahre sehr unterschiedlich und zwischen den gesetzlichen Bestimmungen über den Unterricht an der Volksschule und den tatsächlichen Verhältnissen klaffte noch lange eine Lücke. Die Inspektoren waren vielfach hilflos und ohnmächtig, wenn es darum ging, Missstände wie hohe Schulabsenzen zu bekämpfen, da erstens aufgrund der Armut Strafen gar nicht durchgesetzt werden konnten und zweitens jene Personen, welche die Strafen vollziehen sollten, dies in den meisten Fällen nicht taten.⁴²⁹

Bereits 1830 konnten sich die Inspektoren im Bereich des Strafvollzugs nur schwer durchsetzen. Die Inspektoren versuchten zwar mit allen Mitteln, Straf gelder einzutreiben, doch auch sie stiessen damit immer wieder auf den Widerstand der Bevölkerung: „Auf ausdrückliches Verlangen des Hr. Pfarrers schrieb ich an Hr. Gemeindeammann Weber zu Hämikön u. verzeigte ihm die Fehlbarsten von Ottenhusen, mit dem Anspruch, von den betreffenden Eltern die Strafe zu fordern, indessen aber sey ich zufrieden, wenn für das erste Mal durch seine ernstliche Mahnung ein fleissiger Schulbesuch erzielt werden könne [...]. Unter den meist Fehlbaren war ein Joseph Weber verzeigt, welchen der wohlhabende Mann Georg Stoffer von Ottenhusen als Ackerbub aufgenommen, u. schon voriges Jahr die wenigste Zeit in die Schule geschickt hatte; u. dies Jahr hatte ihn der Gemeindeammann im Verzeichnis nebst andern ausgelassen, u. schrieb dem Schullehrer zu Ballwyl, als kennte er den Joseph Weber nicht. Beym zweiten Rapport

⁴²⁸ In einzelnen Gemeinden wurden die Strafen rückgängig gemacht. StaLu BO 35/1 und BO 35/2: Jahresberichte der Schulkommissionen über die Schulen.

⁴²⁹ Meyer, Volksschule: 34.

des Schullehrers ergab es sich, dass Josef Weber auf die Warnung des Gmdammanns etliche halbe Tage erschienen war, aber sogleich wieder mehrere Tage nacheinander ausblieb, ohne nachgesuchte Erlaubnis oder eingegebene Entschuldigung. Darauf schrieb ich abermals an Hr. Gemeindeammann Weber, weil seine Ermahnung von Josef Weber nichts gefruchtet, so solle er von den betreffenden Pflägeln die Strafe beziehen, u. das Geld in der Schule zu Ballwyl ausliefern, dass man bemerken möge, es gelte einmal Ernst. Darauf antwortete Hr. Weber, wie Sie in Beylage 3 sehen werden: den Brief überbrachte Georg Stoffer selbst, da ich eben nicht zu Hause war. Da ich wohl vernommen, dass die Kränklichkeit des Georg Stoffer nur zur Ausflucht dienen soll, so schrieb ich zum dritten mal dem Hr. Gemeindeammann, dass ich keinen Rückschritt thun könne, dieweil es den Georg Stoffer betreffe, die Straffe wolle ich auf 16 Bz. [Batzen] herabsetzen, weil es das Gesetz gestatte, diese aber soll bezogen werden, wie ich früher geschrieben habe. Darauf erhielt ich auch keine fernere Antwort, u. weiss auch nicht was geschehen ist; in Ballwyl wurde bisher kein Strafgeld ausgeliefert.⁴³⁰ Der Inspektor konnte im Falle von säumigen Eltern keine Strafen durchsetzen. Dabei half auch das Entgegenkommen in Form einer Strafmilderung seitens des Inspektors wenig. Die Inspektoren waren auf die Hilfe von Lehrern und Pfarrern sowie Gemeindeammännern als Vollziehungsbeamte angewiesen. Alleine konnten sie sich in den wenigsten Fällen durchsetzen. Der Inspektor war angesichts der Bekämpfung der Schulversäumnisse machtlos. Dies hatte teilweise Auswirkungen auf das Verhältnis mit den Erziehungsbehörden, namentlich mit dem Erziehungsrat, der in der Regel auf eine strenge Handhabung des Gesetzes beharrte und dies dem Inspektor auch deutlich machte. So wurden Inspektoren ermahnt, ihre gesetzlich definierten Strafen wahrzunehmen: „Aus dem angeführten Bericht mussten Wir [Der Erziehungsrat] die Wahrnehmung machen, dass gegen die nachlässigen Schulkinder, welche die Sommerschulen nicht besucht haben, nicht die durch hoheitliche Verordnung festgesetzten Strafbestimmungen in Anwendung gebracht worden sind, worauf doch um so strenger gehalten werden sollte, als sonst Gleichgültigkeit anstatt Beflissenheit im Schulbesuche, zum grössten Nachtheil für die Lehranstalten entspringen und diese zu schädlicher Unordnung führen würde.“⁴³¹ Der gerügte Inspektor beeilte sich, den nachlässigen Umgang in der Bestrafung der Absenzen zu rechtfertigen.⁴³² Inspektoren konnten im Falle von divergierenden Vorstellungen zwischen den Erziehungsbehörden und ihren eigenen Wahrnehmungen in ihren Schulen zwischen die Fronten geraten. Die Forderungen der Regierung, formuliert durch das Erziehungsgesetz, konnten in vielen Fällen nicht umgesetzt

⁴³⁰ StaLu Akt 24/125 C3: Bericht von J.L. Blum an den Erziehungsrat – Hochdorf, 29.10.1829.

⁴³¹ StaLu Akt 24/125 C3: Schreiben des Erziehungsrates an Inspektor Schiffmann – Luzern, 19.8.1829.

⁴³² „Auf Ihre [...] Zuschrift vom 19ten August, worin gerügt wird, dass in meiner Inspektor der vorgeschriebene Sommerschulen höchst nachlässig u. ganz willfährlich abgehalten, auch gegen die fehlbaren die gesetzlichen Strafbestimmungen nicht angewandt worden seyen, beeile ich mich mit folgendem ehrfurchtsvoll u. ausführlich zu antworten [...]. StaLu Akt 24/125 C3: Schreiben von Inspektor Schiffmann an den Erziehungsrat – Altishofen, 13.9.1829.

werden. Dies übte auf die Person des Inspektors Druck aus. Gab er diesem Druck nach, so war er häufig wiederum mit den lokalen Verhältnissen in den Gemeinden konfrontiert. Dies erzeugte eine Reibungsfläche zwischen dem Inspektor und den Erziehungsbehörden. Eben darin zeigt sich die Janusköpfigkeit, mit der die Rolle des Inspektors behaftet war und aus der er sich nur schwer lösen konnte.

Der Inspektor hatte in anderen Bereichen aber einen grösseren Handlungsspielraum. Wenn aufgrund von lokalen wirtschaftlichen Verhältnissen Anpassungen in Bezug auf die Schule vorgenommen werden mussten, konnte der Inspektor Normabweichungen leichter tolerieren. Dies soll im Folgenden am Beispiel von Anpassungen der Schulzeit und des Lehrplans dargestellt werden.

6.1.3 Toleranz der Inspektoren gegenüber Normabweichungen an Primarschulen

Neben der Hilflosigkeit, die sich bei den Inspektoren und den Erziehungsbehörden bezüglich der hohen Zahl der Schulabsenzen feststellen liess, nahmen die Inspektoren in anderen Bereichen auf die lokalen Begebenheiten, in denen die Landschulen eingebunden waren, Rücksicht und tolerierten oder forcierten, meist zusammen mit Pfarrern und Lehrern, Abweichungen der staatlichen Vorgaben. Davon waren zuallererst die Sommerschulen und die Repetitionsschulen betroffen. Repetitionsschulen waren zu Beginn der 1830er Jahre meist in zwei, gelegentlich in drei Perioden, unterteilt. Mit den Repetitionsschulen verfolgte man das Ziel, dass die Schulkinder das Gelernte aus der Winterschule nicht sogleich wieder vergassen. Je nach den örtlichen Verhältnissen wurden diese Repetitionsschulen während Perioden von zwölf oder acht Schultagen gehalten. Die Dauer des Unterrichts betrug vor- und nachmittags je drei Stunden. Unter den Sommerschulen verstand man Schulen, die für so genannte Anfangsschüler eingerichtet waren, Schüler also, welche vor dem Eintritt in die Winterschule standen. Mit der Absolvierung der Winterschule wollte man diesen *Anfängern* den Eintritt in die eigentliche Schule, die Winterschule, erleichtern.⁴³³

1830 machte der Inspektor des Schulkreises Münster die Erziehungsbehörde darauf aufmerksam, dass die Durchführung der Sommerschulen in seinem Schulkreis problematisch sei. Der Inspektor führte in seinem Schreiben an den Erziehungsrat aus, dass er von der Sommerschule keine „gute Wirkung“⁴³⁴ erwarte, denn die Landbevölkerung sei zu sehr mit der Arbeit auf dem Feld beschäftigt, um die Kinder in die Sommerschule zu schicken. Zwar bedauerte der Inspektor, dass die Schule, wie von der lokalen Bevölkerung gewünscht, wieder an den Sonn- und allgemeinen Feiertagen stattfinden soll. Er unterstützte aber dieses Begehren, indem er dem Erziehungsrat mitteilte, dass die Schulkinder an jenen Feiertagen am ehesten Zeit hätten,

⁴³³ Häfliger, Pfyffer: 97.

⁴³⁴ StaLu Akt 24/125 C2: Bericht von Inspektor Herzog an den Erziehungsrat – Münster, undatiert.

die Schule zu besuchen, „um dasjenige ein[zu]holen, was sie den Winter hindurch erlernt haben.“⁴³⁵

Inspektor Herzog kann sicher nicht als konservativer Schulkommissar bezeichnet werden.⁴³⁶ Trotzdem schlug er eine Änderung der bestehenden Verhältnisse vor. Er stand hinter dem Begehren der örtlichen Bevölkerung und vertrat sie vor dem Erziehungsrat. Die Landschulen hatten sich in gewisser Weise den örtlichen Verhältnissen anzupassen. Damit war aber nicht zwangsläufig ein Rückschritt verbunden, denn unter Umständen konnte auf diese Weise grösserer Widerstand verhindert werden.

Ähnlich lag der Fall in der Gemeinde Menznau, das zum Schulkreis Willisau gehörte. Dort wurde in Absprache zwischen Inspektor, Lehrer und Pfarrer eine Verschiebung der Schulzeit auf den Morgen gefordert: „[...] Nun muss ich an Sie eine Fragbitte stellen, und hoffe, sie werde erfüllt werden. Viele rechtschaffene Eltern, welche der Schule Freund sind, wünschen ihre Kinder nur Vormittag zu schicken, welche dann alle Tage fleissig erscheinen können; aber eine so lange Zeit wie vorgeschrieben, können sie in dieser schönen Jahreszeit unmöglich entbehren, worunter auch die armen Flechtkinder vorzüglich verstanden sind. Wissenschaft ist schön, aber sich ehrlich durchbringen und für seinen Unterhalt sorgen, ist doch erstes Bedürfnis. Ich sehe zum voraus, dass wenn diese Schule Vor- und Nachmittag dauern soll, so wird sie nicht stark besucht werden, und also bey weitem nicht das leisten, was sie leisten wird, wenn sie nur Vormittag gehalten wird. [Wir] wollen einstweilen mit Zustimmung des Herren Pfarrers u. Oberschulinspektors auf Ihre Genehmigung hin so anfangen.“⁴³⁷ Auch in Menznau versuchte man also, die Schulzeit der Sommerschule den lokalen Verhältnissen anzupassen. Dadurch erhoffte man sich eine höhere Präsenz der Schulkinder. Ökonomische Bedürfnisse hatten Vorrang gegenüber der Schule, was aber nicht heissen musste, dass die Eltern Schulbildung generell ablehnten.⁴³⁸ Man versuchte den Menschen entgegenzukommen und ihnen ihre ökonomischen Tätigkeiten zu ermöglichen, ohne dass auf die Schule völlig verzichtet werden musste. Das „erste Bedürfnis“ lag in der Sicherstellung der ökonomischen Versorgung, doch auf die Schule wollte man nicht verzichten.

Skeptisch gegenüber der Regelung betreffend die Sommerschulen zeigte sich auch Inspektor Schmidlin, der für den vierten Schulkreis zuständig war. Die erste Periode der Sommerschulen wurde gemäss seinem Bericht noch mehrheitlich fleissig besucht. Die zweite Periode wurde aber während der Erntezeit abgehalten, was sich in einem sehr unfleissigen Schulbesuch niederschlug. Er schlug dem Erziehungsrat deshalb vor, die beiden Perioden der Sommerschule vor dem Beginn der Erntezeit abzuhalten.⁴³⁹

⁴³⁵ StaLu Akt 24/125 C2: Bericht von Inspektor Herzog an den Erziehungsrat – Münster, undatiert.

⁴³⁶ Vgl. dazu Kapitel 6.1.5.

⁴³⁷ StaLu Akt 24/125 C2: Schreiben von Schullehrer Hunkeler an den Erziehungsrat – Menznau, 27.6.1828.

⁴³⁸ Zur Rolle der lokalen Bevölkerung vgl. Kapitel 6.3.

⁴³⁹ StaLu Akt 24/125 C2: Bericht von Inspektor Schmidli – Neuenkirch, 20.10.1830.

Es gab aber auch Fälle, in denen die Bedürfnisse entgegengesetzt gelagert waren. In Willisau war es üblich, alle Kinder in die Sommerschule aufzunehmen. Der Lehrer wurde auf gemeinschaftlicher Basis entlohnt. Nach dem Erziehungsgesetz von 1830 sollten nunmehr nur noch die „Anfänger“ die Sommerschule besuchen. Die Sommerschule in Willisau wurde aber weiterhin von allen Schulkindern besucht. Dies veranlasste den Inspektor zu der Bitte an den Erziehungsrat, dies weiterhin wie früher handhaben zu dürfen. Zudem wäre es besser, die Kinder in der Schule zu haben, als sie auf den Strassen dem Müssiggang auszusetzen.⁴⁴⁰

Diese Beispiele zeigen, dass vor allem in jenen Gebieten, in denen vorwiegend Ackerbau betrieben wurde, die Sommerschulen einen schwierigen Stand hatten. Die Inspektoren versuchten aber keineswegs mit repressiven Mitteln die Bevölkerung zum Schulbesuch zu zwingen. Zusammen mit Lehrern und Pfarrern suchte man Lösungen, die beide Seiten, die lokale Bevölkerung und den Inspektor, zufrieden stellten. Man tolerierte Abweichungen von der normalen Schulzeit, um damit der Bevölkerung die Deckung ihrer ökonomischen Bedürfnisse zu ermöglichen. Auf der anderen Seite wollte man auch die Schulkin- der zum Schulbesuch anhalten. Die Inspektoren mussten davon ausgehen, dass Zwang kein Mittel zur Verbesserung des Schulbesuches darstellte. Mit Einsicht und Toleranz versuchte man daher den lokalen Bedürfnissen entgegenzukommen.

1848 waren es nicht mehr Probleme mit den Sommerschulen und ihrer Abhaltung, sondern Abweichungen im Bereich der Verwendung des Stunden- oder Lektionsplans. Diese Abweichungen kamen gemäss den Berichten der Inspektoren regelmässig vor. Die Bestimmung für die Verwendung eines Stundenplans geht auf das Jahr 1843 zurück. Die Schulen sollten täglich sechs Stunden gehalten werden. In der Regel wurden am Morgen zwei und am Nachmittag drei Unterrichtsfächer unterrichtet. Unterrichtsfächer waren Lesen, Schreiben, Rechnen, Religionsunterricht, Sprachunterricht und Rechtschreiben.⁴⁴¹ Die folgende Grafik verdeutlicht, wie viele Schulen in jedem Schulkreis nach dem gesetzlich vorgeschriebenen Lektionsplan unterrichteten:

⁴⁴⁰ StaLu Akt 24/125 C2: Bericht der dritten Schulkommission – Willisau, 29.4.1830. Der Stellenwert der Schule schien in Willisau, anders als in den ländlichen Nachbarorten, höher gewesen zu sein. Dies würde der Vermutung entsprechen, dass städtische Gebiete in Bildungsfragen fortschrittlicher waren als ländliche Gebiete.

⁴⁴¹ StaLu Akt 24/136 C5: Beschluss des Regierungsrates über den Lektions- und Stundenplan für die Gemeinde- und Bezirksschulen (gedruckt). Luzern – 27.6.1843.

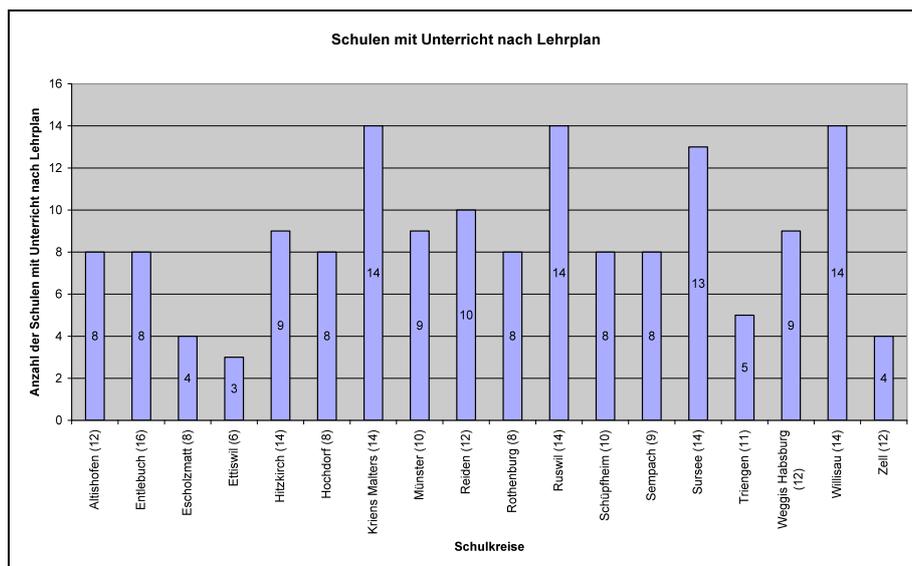


Abbildung 9: Schulen mit Unterricht nach Lehrplan 1848.

Nur in den Schulkreisen Kriens-Malters, Hochdorf, Münster, Rothenburg, Sempach, Ruswil und Willisau wurde vollständig nach dem vorgeschriebenen Lehrplan unterrichtet. Die Schulkreise Escholzmatt, Entlebuch, Triengen und Zell, in denen nur ungefähr die Hälfte aller Schulen nach vorgeschriebenem Lehrplan unterrichteten, waren am unteren Ende der Rangliste. Vor allem in den Schulkreisen Escholzmatt und Entlebuch war es wegen der zum Teil weiten Entfernung der Schulhäuser und den häufig sehr kleinen Schülerzahlen kaum möglich, nach dem Lehrplan zu unterrichten. Die Inspektoren tolerierten diese Abweichung. Für sie war klar, dass es in solch abgelegenen Schulen äusserst schwierig war, nach einem vorgegebenen Lehrplan zu unterrichten. In vielen Fällen genügte das Lokal den Anforderungen an einen geregelten Unterricht nicht und Anpassungen waren daher nötig.⁴⁴²

Auch 1848 gab es Fälle, in denen die Inspektoren aufgrund örtlicher Verhältnisse Toleranz walten liessen. Dieses Mal betraf es vorwiegend Berggebiete, die durch ihre topographische Lage weite und beschwerliche Schulwege verzeichneten und daher ein geordneter Unterricht schwierig war. Einige Lehrer reagierten unter Zustimmung der Inspektoren auf diese Missstände und änderten die Lehrpläne um einen geregelten Gang der Schule zu gewährleisten.⁴⁴³

6.1.4 Hohe Präsenzzahlen als Bewertungsmaßstab guter Schulen 1830

Nachdem oben die Amtsausführung und die Handlungsstrategien der Inspektoren dargestellt worden sind, geht es im Folgenden um die Bewertungsmaßstäbe der Inspektoren. Es soll geklärt werden, welche

⁴⁴² StaLu BO 35/2: Bericht von Inspektor Franz Renggli über die Schule in Ebnet – Entlebuch, 23.11.1849.

⁴⁴³ StaLu BO 35/2: Bericht von Inspektor Tschopp – Grossdietwil, 5.10.1849.

Masstäbe die Inspektoren bei der Beurteilung der Schulen angewendet haben und welche Kriterien wie stark gewichtet worden sind. Gute Schulen sind in den Augen der Inspektoren Anstalten, die bestimmte Kriterien erfüllen. Diese Kriterien sollen anhand der Inspektorenberichte für die Jahre 1830 und 1848 dargestellt werden. Es wird gezeigt, welche Kriterien für die Inspektoren ausschlaggebend gewesen sind, damit eine Schule gut beziehungsweise schlecht beurteilt worden ist.⁴⁴⁴ Neben den Bewertungsmaßstäben und der Gewichtung der verschiedenen Kriterien sollen auch die Einstellungen und Ansichten der Inspektoren, die sie in ihren Berichten äussern, beleuchtet werden.⁴⁴⁵

Trotz des Auftrags an die Oberschulinspektoren⁴⁴⁶, bei ihren Schulbesuchen darauf zu achten, dass „alles dasjenige genau befolgt und in Vollziehung erhalten werde, was die Zeit und Dauer der Winter-, Sommer- und Repetierschulen; die Art, wie sie gehalten werden sollen, und diejenigen bezeichnet, welche daran Antheil zu nehmen haben; eben so wie; dass die Schulgebäude gehörig besorgt und unterhalten, das Ofenholz für dieselben zeitig genug herbeygeschafft und die für eine Schule vorgeschriebene Geräthschaften stets vorhanden seyen“⁴⁴⁷, kann festgestellt werden, dass die Inspektoren 1830 vorwiegend den Schulbesuch in den Vordergrund ihrer Berichte stellten und daraus die Bewertung der Schulen ableiteten. Die grosse Bedeutung der Absenzen für die Bewertung der Schulen wurde von den Musterlehrern, die 1830 parallel zu den Oberschulinspektoren als Schulinspektoren eingesetzt wurden, nicht übernommen.⁴⁴⁸

Wie bereits erwähnt, sollten die Oberschulinspektoren in ihren Berichten die Anwesenheit der Schüler, die Schullokale und die Schulgeräte begutachten. Quantitativ betrachtet zeigte sich eine hohe Gewichtung der Schulabsenzen, das heisst die Angaben über die Absenzen überragten zahlenmässig jene der Schullokale oder der Schulmaterialien.

1830 wurde in den Berichten der Inspektoren das Kriterium der Schullokale selten erwähnt. Für 33 Schulen existierte eine Angabe über den Zustand des Schullokals. In 16 Fällen wurde auch die Schule als Gesamtes bewertet. Aufgrund dieser geringen Anzahl sind Aussagen über die Rolle der Schullokale bei der Bewertung der Schulen mit Vorsicht zu geniessen. Aber die niedrige Zahl der Erhebungen an sich lässt darauf schliessen, dass dem Kriterium des Schullokals keine

⁴⁴⁴ Die Inspektorenberichte von 1839 zeigen keine Gesamtbeurteilung der Primarschulen.

⁴⁴⁵ Die Entwicklung der Schulvisitationen im Kanton Luzern, die stark in Richtung Datenerhebung tendierte, liessen die Inspektorensicht besonders für das Jahr 1830 erscheinen, als die Berichte in Fliesstext verfasst wurden und dementsprechend Raum für persönliche Stellungnahmen der Inspektoren offen liess. Dies wurde durch das Einsetzen von gedruckten Erhebungsformularen immer schwieriger.

⁴⁴⁶ Dieser Terminus wurde von den Zeitgenossen für die geistlichen Inspektoren 1830 verwendet.

⁴⁴⁷ StaLu Akt 24/127 C1: Beschluss des Schultheiss und täglichen Rats der Stadt und Republik Luzern – Luzern, 15.1.1823.

⁴⁴⁸ Die unterschiedlichen Ansichten von Oberschulinspektoren und Musterlehrern werden in Kapitel 6.2.5 thematisiert. Für die Musterlehrer waren „innere“ Schulfaktoren wie die Unterrichtsmethodik, die Lehrerfähigkeiten und die Kenntnisse und Fertigkeiten der Kinder wichtiger.

prominente Rolle in der Bewertung der Schulen eingeräumt worden ist.

Von fünf Schulen, die ein ungenügendes Lokal aufwiesen, hatten zwei eine gute und drei eine ungenügende Bewertung. In den zehn Schulen mit genügendem Lokal wurden sieben als mittelmässig oder ungenügend eingestuft. Dem Kriterium des Schullokals schien tendenziell wenig Gewicht in Bezug auf den Gesamtzustand beigemessen worden zu sein. Praktisch in allen Gemeinden war ein Schulhaus vorhanden. Erst später rückte die Frage der Schulhäuser wieder ins Zentrum, als es darum ging, die bereits veralteten und zu kleinen Schulkale zu ersetzen.⁴⁴⁹

Der Einfluss des Schulmaterials⁴⁵⁰ auf die Bewertung der Schulen war aufgrund noch geringerer Fallzahlen ebenfalls nur tendenziell aufzuzeigen. Neun Schulen mit genügendem Schulmaterial wurden gut bewertet.⁴⁵¹ Drei Schulen, die eine ungenügende Anzahl des Materials aufwiesen, wurden ebenfalls gut taxiert.

Der Einfluss, der die Lehrerbewertung auf die Beurteilung der Schule ausübte, war grösser als die Faktoren Schullokal und Schulmaterial. Die folgende Grafik zeigt den Zusammenhang zwischen der Bewertung der Lehrerfähigkeiten und den Schulnoten, welche die Inspektoren den Schulen vergaben:

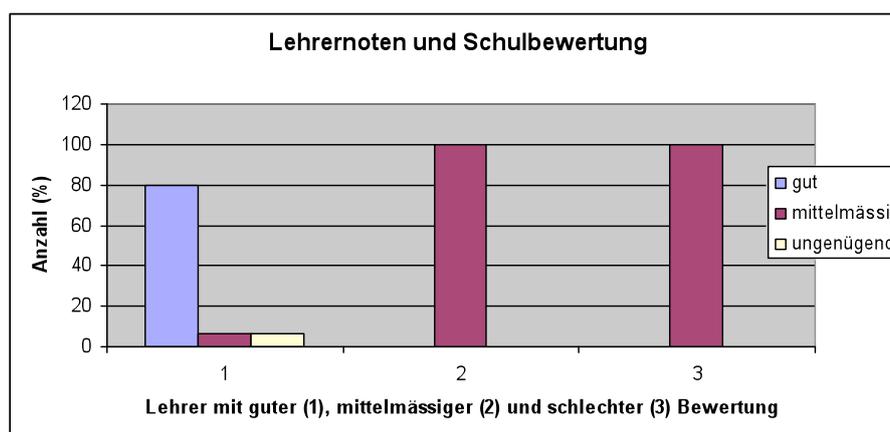


Abbildung 10: Lehrernoten und ihr Einfluss auf die Gesamtbewertung der Schulen 1830.

Die als gut bewerteten Lehrer standen in 80% der Fälle einer guten Schule vor, während mittelmässige oder schlechte Lehrer mittelmässige Schulen führten.⁴⁵²

⁴⁴⁹ Häfliger, Pfyffer: 73.

⁴⁵⁰ Unter Schulmaterial verstanden die Inspektoren Schulbänke, Wandtafeln, Federn, Griffel, Schiefertafeln und Lehrbücher, die von der Gemeinde angeschafft wurden.

⁴⁵¹ Nur in einem Fall war die Schule bei genügendem Schulmaterial mittelmässig. Der Schulbesuch wurde in diesem Fall mittelmässig eingestuft. Akt 24/125 C3: Bericht von Inspektor Herzog – Beromünster, 9.3.1830.

⁴⁵² Der vorgenommene Vergleich ist nur bedingt für den gesamten Raum Luzerns gültig. 50% der Lehrerbewertungen wurden für den Kreis Sempach, die restlichen 50% für Kriens-Malters und Hochdorf angegeben. In den anderen Schulkreisen waren keine Lehrerbewertungen vorhanden.

Wichtiger im Hinblick auf die Aussagekraft der Gewichtung der verschiedenen Massstäbe für die Gesamtbewertung war aber das Kriterium des Schulbesuchs.⁴⁵³ Von den 44 Schulen, für die eine Angabe über den Schulbesuch gemacht worden war, bewerteten die Inspektoren 35 Schulen mit einer Note. Es scheint dabei ein Zusammenhang zwischen den festgestellten Schulabsenzen und den Benotungen der Schulen zu bestehen, wie die folgende Grafik zeigt:

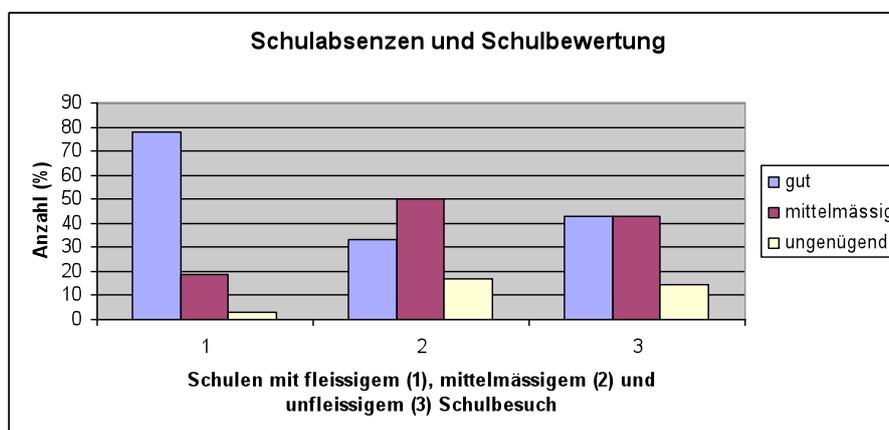


Abbildung 11: Einfluss der Schulabsenzen auf die Bewertung der Schulen um 1830.

Von den Schulen mit einem fleissig bewerteten Schulbesuch⁴⁵⁴ wurden 78% gut oder sehr gut bewertet, 20% mittelmässig und 2% ungenügend.⁴⁵⁵ Bei den Schulen mit mittelmässigem Schulbesuch betrug der Anteil der guten Schulen dagegen nur noch 32%, währenddem der Anteil der mittelmässigen Schulen auf 50% anstieg. Auch der Anteil der ungenügenden Schulen wurde höher und lag bei 18%. Stellten die Inspektoren einen ungenügenden Schulbesuch fest, so stieg der Anteil guter Schulen zwar wieder leicht an (42%), aber der Grossteil der Schulen wurde bei ungenügendem Schulbesuch mittelmässig oder ungenügend beurteilt. Schulen mit geringeren Absenzen wurden also tendenziell besser bewertet. Die Beurteilung der Schulen erklärt sich somit zu einem grossen Teil durch die Bewertung der Schulpräsenz. War die Präsenz der Schüler hoch, war in den Augen der Inspektoren auch die Schule gut. Andere Kriterien wie der Zustand des Schullokal oder das Vorhandensein der Lehrmittel hatten für die Bewertung der Schulen wenig Bedeutung. Schullokalen waren in den meisten Gemeinden gebaut und mit Material hinreichend versehen. Deswegen konzentrierten sich die Bemühungen der Inspektoren auf die Schulabsenzen. Die Bekämpfung der Schulabsenzen war denn auch eines der wichtigsten Tätigkeitsfelder der verantwortlichen Behörden in den 1820er

⁴⁵³ Die Inspektionen von 1830 liessen keine quantitativen Rückschlüsse auf den Schulbesuch zu. Der Schulbesuch wurde qualitativ und war für 44 Schulen erfasst. Der Schulbesuch wurde in der Regel mit fleissig, mittelmässig oder unfleissig angegeben. StaLu Akt 24/125 C: Berichte der Inspektoren.

⁴⁵⁴ Insgesamt wurde für 33 Schulen ein fleissiger Schulbesuch angegeben.

⁴⁵⁵ Diese Feststellung bedeutet keinen Zusammenhang zwischen Absenz und Leistung der Schulkinder. Die Inspektoren zogen ihr Urteil nicht aufgrund einer Leistungsmessung bei den Kindern, sondern allgemein aus dem Schulzustand als Ergebnis einer Gewichtung verschiedener Faktoren.

Jahren. Auch nach der Einführung von Strafgeldern für säumige Eltern mussten Aufforderungen für einen fleissigen Schulbesuch an die Gemeindeammänner erlassen werden. Die Abhängigkeit von den örtlichen Amtsinhabern war gross, denn die Umsetzung der Strafen war keineswegs garantiert. Eine Verbesserung der Präsenzzahlen konnte erst ab 1850 erreicht werden.⁴⁵⁶ Die Wichtigkeit der Schulabsenz in der Gesamtbeurteilung wird auch durch die zahlenmässig höhere Erwähnung dieses Kriteriums unterstrichen. Angaben über die Abwesenheit (oder Anwesenheit) waren in der Hälfte der Berichte angeführt. Mitteilungen über die Schullokale, die Schulmaterialien oder die Fähigkeiten der Lehrer wurden nur vereinzelt gemacht.⁴⁵⁷

Diese Input-Orientierung bezüglich der Schule konnte absurde Folgen provozieren, wie das Beispiel eines Inspektors aus Entlebuch zeigte: „Da erfreuten mich 70 Knaben u. 71 Mädchen mit ihrer frohen Gegenwart. 180 ist sonst die Gesamtzahl, welche aber nicht Platz finden könnten, wenn alle allemal einträfen. Jedoch werden die noch Ausgebliebenen ernstlich zum Schulbesuch aufgefordert. Ich erwarte Fortschritte.“⁴⁵⁸ Das Beispiel belegt die Bedeutung der Schulabsenzen bei den Inspektionen von 1830. Das Problem des zu engen Schullokals wurde nicht angesprochen denn für den Inspektor waren die Schulabsenzen das wichtigste Kriterium seiner Beurteilung einer Schule.

Aufgrund dieser Erkenntnis muss die Aussagekraft der Schulbewertungen relativiert werden, denn die Oberschulinspektoren haben dafür nur das Kriterium des Schulbesuchs verwendet. Andere Faktoren wie das Schullokal oder die Lehrmittel waren für die Oberschulinspektoren zweitrangig. Damit wurde de facto nicht die Schule beurteilt, sondern die Schülerpräsenz.⁴⁵⁹

6.1.5 Geistliche als katholisch-liberale Oberschulinspektoren?

1830 waren die Oberschulinspektoren zwar geistlichen Standes, doch konnten liberale, ja sogar gegen die Kirche gerichtete Tendenzen in ihrer Arbeit als Inspektoren festgestellt werden.⁴⁶⁰ Für die Sichtbarmachung der Einstellungen der Oberschulinspektoren zur Schule – und ihr Verhältnis zur Kirche – waren die Angaben über den Fastenun-

⁴⁵⁶ Häfliger, Erziehungsrat: 60. Die Zahl der Schulabsenzen hatte in den Berichten von 1848 keinen Einfluss mehr auf die Bewertung der Schulen. Vgl. dazu Kapitel 6.1.7.

⁴⁵⁷ Symptomatisch für die Stellung der Lehrer ist die Tatsache, dass Lehrer vor allem von Lehrern mit Aufsichtsfunktion bewertet wurden. Vgl. Kapitel 6.2.5.

⁴⁵⁸ StaLu Akt 24/125 C: Adjunkt Hofstetter an den Erziehungsrat – 24.12.1829.

⁴⁵⁹ Vgl. dazu Kapitel 6.2.5. Musterlehrer, 1830 neben den Oberschulinspektoren eingesetzte Aufsichtspersonen, beurteilten die Schulen differenzierter.

⁴⁶⁰ Zu den Inspektoren und ihrer Funktion im kirchlichen Leben siehe Häfliger, Pfyffer: 388–390: In den 10 Oberschulinspektoren waren vier Pfarrer, zwei Leutpriester, drei Kaplane und ein Konventuale für die Oberaufsicht zuständig.

terricht besonders aufschlussreich.⁴⁶¹ Diese Einrichtung musste einem Anhänger fortschrittlicher Schulen ein Dorn im Auge sein, wurde doch während längerer Zeit der Schulunterricht während drei halben Tagen in der Woche zu Gunsten der Fastenlehre unterbrochen. 1830 wollten die Erziehungsbehörden von den Inspektoren über die Handhabung dieses Gegenstands Genaueres wissen.⁴⁶²

Im Umgang mit dem Fastenunterricht wurde deutlich, welche Haltung die Inspektoren in dieser Frage einnahmen. Unter Anleitung der Inspektoren und in Absprache mit den Pfarrern versuchte man den Fastenunterricht am schulfreien Tag, dem so genannten Vakanztage, zu erteilen. Dadurch konnte die Schule wie gewohnt weitergeführt werden und es erwuchs ihr keinen Nachteil in Bezug auf die Anzahl der Schultage. Neben dieser Lösung schreckten die Inspektoren auch nicht davor zurück, den Fastenunterricht auf jene Tage zu legen, an denen die Kinder die Schule nachlässig zu besuchen pflegten.⁴⁶³ Zusätzlich versuchte man, nach dem Ende des Fastenunterrichtes jene Kinder wieder in die Schule zu schicken, die nicht zu weit davon entfernt wohnten. Dieser Umgang mit dem Fastenunterricht zeigte, welchen Stellenwert einige Inspektoren der Schule beimassen. Der Fortschrittswille dieser Inspektoren ist in Bezug auf den Fastenunterricht unübersehbar. Bedenkt man zudem, dass erst vier Jahre später in Übereinkunft mit dem Bischof, allerdings unter grossen Protesten des konservativen Klerus der Fastenunterricht an dem schulfreien Donnerstag gehalten wurde, erschienen die Massnahmen dieser Inspektoren erst recht fortschrittlich.⁴⁶⁴

Im Bestreben, den Fastenunterricht aus dem Unterricht zu verbannen, waren die Inspektoren auf die Mithilfe der örtlichen Pfarrer angewiesen. Wo diese Hilfe verwehrt wurde, war die Durchsetzung, beispielsweise die Aufhebung des Vakanztages, schwieriger umzusetzen. War der Wille der Pfarrer vorhanden, der Schule entgegen zu kommen, so konnte in der Regel auch für die Schule während der Fastenzeit eine annehmbare Lösung getroffen werden.⁴⁶⁵ Auch im Schul-

⁴⁶¹ Der Fastenunterricht war eine Einrichtung, die während der Fastenzeit dreimal pro Woche (in der Regel einen Halbtage) bestand und Geistliche die Kinder in der Fastenlehre unterrichteten.

⁴⁶² Es äusserten sich nur drei Inspektoren zu dieser Frage: StaLu Akt 24/125 C3: Schreiben des Inspektors Imhof an den Referenten des Erziehungsrats – Horw, 13.3.1830. StaLu Akt 24/125 C3: Bericht von Inspektor Imhof – Beromünster, 9.3.1830. StaLu Akt 24/125 C3: Bericht von Adjunkt Hofstetter – 24.12.1830. Ohne Ortsangabe.

⁴⁶³ „In Horw hat der [Fasten] Unterricht gleichfalls erst mit dieser Woche angefangen, und wird dreimal wöchentlich, nämlich: Montag, Mittwoch und Freitag Nachmittag gehalten, und das unter anderem auch deswegen, weil der Schullehrer mir bemerkte, dass gewöhnlich Nachmittag die Schule nicht so fleissig besucht werde, wie des Vormittags, weil daher die getroffene Einrichtung als der Schule weniger hinderlich erachtete.“ Der Inspektor äussert sich auch zum Vakanztage: „Der Vakanztage in der Woche hat bei uns, und zum Teil auf meine Äusserung auch in den andern Schulen meiner Inspektur aufgehört, und so ist der Nachteil, der aus dem Fastenunterricht für die Schule erwächst, nicht so bedeutend.“ StaLu Akt 24/125 C3: Schreiben des Inspektors Imhof an den Referenten des Erziehungsrats – Horw, 13.3.1830.

⁴⁶⁴ Bossard-Borner, Spannungsfeld: 171.

⁴⁶⁵ Inspektor Hoffstetter berichtet über die Mitwirkung der Pfarrer, um die Fastenlehre nicht vor dem St. Josef Tag abzuhalten: „Was die Kinderlehre betrifft in mei-

kreis Münster versuchte man den Wünschen des Erziehungsrats so gut wie möglich zu entsprechen und die Schule nicht übermässig durch den Fastenunterricht zu behindern: „In Pfeffikon hat der Fastenunterricht in Abwesenheit eines neuen Pfarrers noch nicht begonnen, und so geht die Schule beständig ihren gewohnten Lauf. [...] Nach dieser Darstellung sehen Sie, hochgeachteter Referent, dass alles tätig ist, um die Schulen befördern, und die Widersacher an dieser wohltätigen [Einrichtung] nicht viel mehr werden schaden können, wenn ihr Wille schon zu allem [...] geneigt ist.“⁴⁶⁶

Geistliche Schulinspektoren waren bestrebt, die Schule in ihrem Betrieb nicht zu hemmen. Auch dann nicht, wenn ihre Massnahmen kirchliche Bräuche und Traditionen tangierten. Es war also möglich, dass Inspektoren mit geistlichem Hintergrund gegen die eigene Institution agierten. Traditionen des kirchlichen Lebens stiessen, wenn dadurch die Schule behindert wurde, auf Ablehnung. Diese Massnahmen verdeutlichen die Stellung der Schule für die Inspektoren. Der Versuch diese in ihren Augen hemmenden Faktoren zu beseitigen oder auf das Nötigste zu beschränken, zeigte die Fortschrittlichkeit, die sie an den Tag legten. Religiöse Einrichtungen wie der Fastenunterricht wurden nicht während der Schulzeit geduldet, sondern auf schulfreie Tage verschoben oder auf Tageszeiten, an denen wenige Kinder an der Schule waren. Diese Inspektoren waren, was die Schule betraf, liberal. Für sie war es möglich, dass sich die Schule auch auf Kosten der Kirche entwickeln konnte.

Besonders tätig und offen für die Anliegen der Lehrer und fortschrittlich-liberal war Inspektor Herzog aus Beromünster. Dies machte sich besonders daran bemerkbar, dass sein Adjunkt die Schule, die ihm zum Besuch angezeigt war, nicht visitierte: „Pfeffikon und Schwarzenbacherschulen sollte Herr Doktor Räber besuchen, und wie ich vernahm, solle er nur ein einziges Mal diese Schulen besucht haben, darum ginge ich den 18. Jänner nach Schwarzenbach, und sehe zu meinem Vergnügen, dass dieser junge Lehrer sich in seinem Berufe Ehre macht, und ein guter Lehrer ist.“⁴⁶⁷ Inspektor Herzog verkörperte den geistlichen Inspektor, ausgestattet mit grossem Interesse am Fortschritt der Schulen, am besten.⁴⁶⁸

Zu den Inspektoren Imhof, Hoffstetter und Herzog, die in ihren Berichten eine grosse Tätigkeit für die Sache der Schule offenbarten, konnte auch Oberschulinspektor Blum aus Hochdorf gezählt werden, der zwar überaus konservativ geprägt war, aber in Schulfragen eine offenere, liberale Haltung zeigte.⁴⁶⁹ In der Literatur wird Blum als Mann bezeichnet, „der den Mangel an Bildungsmöglichkeiten seiner

nem Schulbezirke kann ich Sie versichern, dass gerne alle Pfarrherren zum Bessern mitwirken, und vor St. Joseph wird nirgendswo mit der Fastenkinderlehre angefangen werden, und somit ist der Wunsch erfüllt.“ StaLu Akt 24/125 C3: Bericht des Inspektors Hofstetter – 24.12.1829. Ohne Ortsangabe.

⁴⁶⁶ StaLu Akt 24/125 C3: Bericht des Inspektors Herzog – Beromünster, 9.3.1830.

⁴⁶⁷ StaLu Akt 24/125 C3: Bericht des Inspektors Herzog vom VI. Schulkreis – Münster, 4.2.1830. Herzog fiel selbst durch überdurchschnittlich viele Besuche in den Schulen auf. Vgl. auch 6.1.1.

⁴⁶⁸ Herzog setzte sich auch für Lehrer ein, die ihren Lohn nicht oder zu spät erhalten hatten. StaLu Akt 24/125 C3: Bericht von Inspektor Herzog – Münster, 9.3.1830.

⁴⁶⁹ Zu Kaplan Josef Leonz Blum siehe Strelbel, Blum.

Zeit erkannte und dieser Not Abhilfe leisten wollte. Nicht mit theoretischen Schriften, nicht mit Worten, sondern mit Taten.⁴⁷⁰ Blums fordernde und engagierte Haltung während seiner Tätigkeit als Inspektor zeigte sich besonders in der forschenden Bekämpfung der Schulabsenzen. Immer wieder versuchte er, die verantwortlichen Eltern der säumigen Kinder ihrer Strafe zuzuführen.⁴⁷¹

Die Beurteilung des Arbeitsverhaltens der übrigen Inspektoren gestaltete sich schwierig. Ihre Berichte sind entweder zu wenig ausführlich oder nicht erhalten.⁴⁷² Festzuhalten gilt, dass die die Oberschulinspektoren, allen voran in den Schulkreisen Münster und Kriens-Malters, ihre Arbeit pflichtbewusst wahrnahmen. Sie waren gegenüber kirchlichen Traditionen wie dem Fastenunterricht kritisch eingestellt und scheuten sich nicht davor, den kirchlichen Einfluss auf die Schule zurückzudrängen. Oberschulinspektoren engagierten sich für die Schule und versuchten sie zu verbessern. Darum kann man die geistlichen Inspektoren, trotz starker katholischer Prägung, als Kämpfer für ein von der Kirche emanzipiertes Schulwesen sehen.

6.1.6 Im Dienst der Statistik: Datenerhebung ohne Schulbewertung 1839

Waren 1830 die Schulbewertungen noch abhängig vom Eindruck der Schulabsenzen, so zeichnete sich 1839 eine Wende ab: Es wurden nicht direkt Schulbewertungen im Sinne einer Gesamteinschätzung und damit eine Gewichtung der verschiedenen Faktoren vorgenommen, aber es zeigt sich die Tendenz, Schülerleistungen zu beurteilen. Diese Leistungsangaben wurden noch sehr oberflächlich erhoben und bestanden in wenigen und knappen Beschreibungen der Leistungen in einzelnen Schulfächern.⁴⁷³

Die Inspektionsberichte aus dem Jahr 1839 stellten ein Spezifikum dar und zwar insofern, als der Referent des Erziehungsrats, Niklaus Rietschi, selbst die Berichte über die Schulen verfasste.⁴⁷⁴ Niklaus Rietschi war in seiner Funktion als Referent die Vermittlungsstelle zwischen dem Erziehungsrat und den zwölf Schulkommissionen, die mit der Beaufsichtigung der Schulen beauftragt waren. Der Referent

⁴⁷⁰ Strebel, Blum: 103.

⁴⁷¹ StaLu Akt 24/125 C: Bericht von Inspektor Blum an den Erziehungsrat – Hochdorf, 29.12.1829. Vgl. dazu auch Kapitel 6.1.2.

⁴⁷² Dies trifft vor allem auf den VI. und IX. Schulkreis zu (Sursee und Altishofen).

⁴⁷³ Das Kriterium der Leistung wird für die Inspektoren erst 1848 wichtig. Vgl. Kapitel 6.1.7.

⁴⁷⁴ Für die Jahre 1839 und 1840 sind keine Berichte von den Schulkommissionen, die für die Aufsicht verantwortlich waren, überliefert. Der Autor vermutet, dass die Berichte Rietschis durch eine Abschrift aus den Angaben der Schulkommissionen entstanden, da sie nach demselben Muster verfasst sind, wie frühere Berichte der Schulkommissionen. Zudem beruft sich Rietschi auf die Inspektoren selbst. StaLu Akt 24/126 A3: Berichte über die Primar- und Fortbildungs-Schulen im Kanton Luzern während des Schuljahres 1839 auf 1840.

stand mit den Schulkommissionen in Korrespondenz und war das Bindeglied zum Präsidenten des Erziehungsrates.⁴⁷⁵

Im Gegensatz zu den Inspektionen von 1830 entstanden die Berichte der Schulkommissionen aufgrund gedruckter Fragebögen. Für die Erhebung der Zustände der Winterschulen wurden pro Schulkreis, zwölf an der Zahl, ein Fragebogen verschickt, der durch die Mitglieder der Schulkommissionen ausgefüllt werden sollte. Somit war den Schulkommissären vorgegeben, was sie dem Erziehungsrat zu berichten hatten. Die Schulkommission als Aufsichtsorgan konnte bestimmte Kriterien nicht auslassen, wie dies früher noch möglich gewesen ist, sondern sie war gezwungen, den erhaltenen Fragebogen lückenlos auszufüllen. Die Einflussnahme der Erziehungsbehörden auf die zu erhebenden Kriterien war nun um ein Vielfaches grösser, als zu Beginn der 1830er Jahre. Dies kann auf den Wunsch nach besserer und umfassenderer Kenntnis der Volksschulverhältnisse von Seiten der erziehungsrätlichen Behörden zurückgeführt werden.⁴⁷⁶

Im Unterschied zu den Inspektionen von 1830 fiel die grössere Zahl der Erhebungskriterien ins Auge. 1830 wurde neben den Absenzen nur noch vereinzelt der Zustand der Schulhäuser und der Schulmaterialien erhoben. Es konnte von einer umfassenden statistischen Erhebung des Schulzustandes gesprochen werden, die sich von den Erhebungen von 1830 deutlich abhob. Von den Kriterien, die mittels der Fragebögen von den Schulkommissionen erhoben wurden, konnten drei Bereiche unterschieden werden:

Erstens bestand ein reges Interesse an den Lehrern. Neben den sittlichen Eigenschaften wurden auch die wissenschaftlichen Fähigkeiten und der Eifer der Lehrer beurteilt. Zusätzlich erhoben die Schulkommissionen die Herkunft, das Alter, das Anstellungsjahr und die Anstellungsart.⁴⁷⁷ Dazu wurde die Anzahl der eingegebenen Rapporte der Lehrer, die aus den Berichten über die Absenzen der Schüler bestanden, angegeben.

Zweitens standen die Landschulen selbst im Interesse der Behörden. Sie erhoben die Anzahl der schulpflichtigen Kinder, die Absenzen, das Datum des Schulbeginns und -Schluss, die Anzahl der Schultage, das Schullokal, die Lehrmittel und die Bewertung des Zustandes der Schule. Diese Bewertung bestand in einer Einschätzung der sittlichen und wissenschaftlichen Zustände der Landschulen.⁴⁷⁸

Drittens begutachteten die Schulkommissäre die Arbeit der Pfarrer und der Gemeindebehörden und anderer *Schulfreunde*. Die Mitar-

⁴⁷⁵ Zur Stellung und Funktion des Referenten vgl. Häfliger, Pfyffer: 26–28. Die Aufgaben für den Referenten wurden durch das Erziehungsgesetz von 1830 geregelt (§§ 1–7). Rietschi verdiente sich als Leiter der Luzerner Lehrerbildungsanstalt auf Maria Hilf einige Anerkennung und arbeitete bei der Ausgestaltung des Erziehungsgesetzes von 1830 mit. Politisch stand Rietschi auf der Seite der Liberalen. Häfliger, Erziehungsrat: 92.

⁴⁷⁶ Die Erhebungskriterien sind in Abbildung 26 im Anhang dargestellt.

⁴⁷⁷ Unter Anstellungsart verstand man die Stellung eines Lehrers. Entweder war dieser bereits definitiv angestellt, oder erst provisorisch. In der Regel wurden junge Lehrer vorerst provisorisch angestellt. Es gab aber auch Ausnahmen.

⁴⁷⁸ Vereinzelt wurde auf die Leistungsfähigkeit der Kinder in diversen Fächern wie Rechnen, Schreiben oder Lesen verwiesen. StaLu Akt 24/126 A3: Berichte über die Primar- und Fortbildungs-Schulen im Kanton Luzern während des Schuljahres 1839 auf 1840.

beit dieser, an der Schulaufsicht ebenfalls partizipierenden Akteure, wurde mit der Anzahl der Schulbesuche angegeben. Die Zahl der Schulbesuche der Schulkommissionen wurde ebenfalls vermerkt. Die Übersichten in Tabellenform wurden ergänzt durch Bemerkungen Rietschis, in denen die Gründe der Schulversäumnisse erklärt wurden. Genauere Angaben wurden auch im Falle von grösseren Abweichungen der Schuldauer gemacht.⁴⁷⁹

Da die Schulen nicht bewertet und alle Kriterien gleichberechtigt erhoben wurden, kann die Frage nach dem Bewertungsmaassstab nicht beantwortet werden. Aber im Vergleich zum Jahr 1830 erhielt das Kriterium der Leistung mehr Aufmerksamkeit. Es bestand nun ein Interesse an den Leistungen der Schulkinder. Damit wurde der konkrete Nutzen der Schule erstmals in den Kriterien thematisiert.⁴⁸⁰

Für die Schulkommissionen und Rietschi setzte sich der Schulzustand neben der Erfassung der schulischen Kenntnisse der Kinder auch aus dem sittlich-religiösen Zustand zusammen. Eine Einschätzung der sittlichen Verhältnisse an den Schulen wurde im Verlauf der 1830er Jahre durch die Erhebungsformulare verlangt. Frühere Inspektionen gaben darüber keine Auskunft. Ganz im Gegensatz zu den sittlichen Eigenschaften der Lehrer. Die Erhebung des Lehrerverhaltens in sittlicher und religiöser Hinsicht wurde bereits durch den Beschluss des „Täglichen Rates“ im Jahr 1823 gefordert, 1830 aber kaum beachtet.⁴⁸¹ Die Ausklammerung der sittlichen Eigenschaften des Lehrers bestand 1839 nicht. Die Lehrer wurden in Bezug ihrer religiösen Sitten von der Schulkommission bewertet und eingeschätzt. Daneben waren betreffs der Lehrer auch die Einschätzung ihres Fleisses und ihrer Fähigkeiten gefragt.

6.1.7 Schülerleistungen als Determinanten der Schulqualität 1848

Die Inspektionsberichte von 1848 waren durch zwei Bereiche geprägt: Einerseits wurden die Berichte wie schon 1839 aufgrund von vorgefertigten Erhebungsformularen erstellt, andererseits waren die Lehrer in hohem Masse in die Erhebung involviert.⁴⁸²

Die Schulkommissare trugen ihre Beobachtungen während des Schulbesuchs in das Erhebungsformular ein. Dabei konnten sie bereits auf Beobachtungen und Notizen der Lehrer zurückgreifen, die einen vollständigen Lehrbericht über den Fortgang der Schule verfassen mussten. In dem Lehrbericht waren der Beginn und das Ende der Winterschule aufgeführt, die Anzahl der Schultage, die Zahl der Feiertage, die Schulversäumnisse der Schulkinder, deren Ursachen und der Gesundheitszustand der Kinder. Weiter wurden Angaben zum Schulgerät

⁴⁷⁹ Der Autor vermutet, dass solche Angaben teilweise auch direkt auf Niklaus Rietschi zurückgeführt werden können, der die Ausführungen der Schulkommissionen kommentiert und wertet.

⁴⁸⁰ Vgl. dazu Kapitel 6.1.7.

⁴⁸¹ StaLu Akt 24/127 C1: Beschluss des Regierungsrats – Luzern, 15.1.1823.

⁴⁸² Vgl. dazu Kapitel 4.2.

gemacht, zur Reinlichkeit und Beheizung des Schullokals und Anregungen in Bezug auf die Besoldungsverhältnisse. Dazu war die Verfassung eines Lehrberichts verlangt, worin die Fortschritte der Schulkinder in den einzelnen Fächer beschrieben wurden. Abschliessend wurde nach dem Dienstalter, dem Zivilstand und der Nebenbeschäftigung gefragt.⁴⁸³

Die Kriterien, die 1848 von den Inspektoren erhoben wurden, sind in der folgenden Abbildung dargestellt:

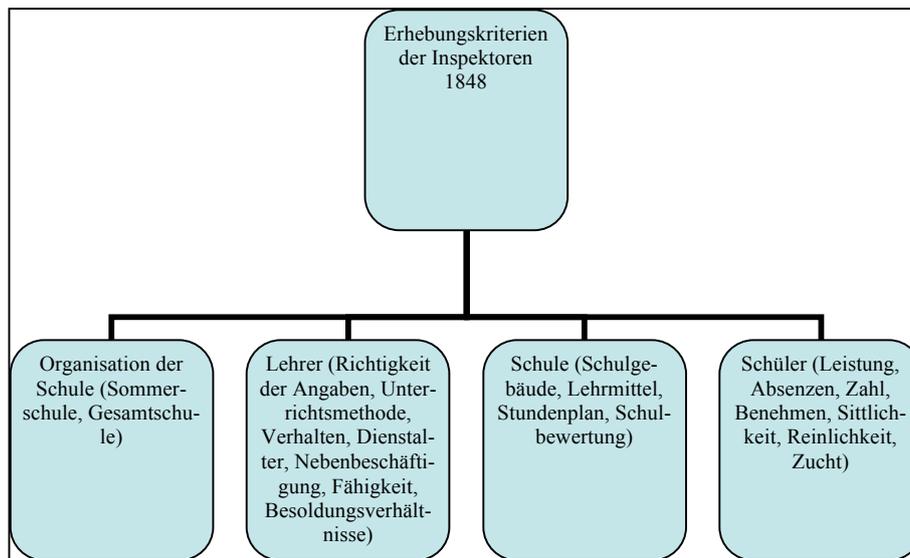


Abbildung 12: Erhebungskriterien der Inspektoren 1848.

Die Inspektoren waren in ihren Berichten angehalten, zuerst die Organisationsform der Schule zu beschreiben, also ob die Schule eine Gesamtschule oder in mehrere Schulen geteilt war. Wichtig war auch die Frage, ob eine Sommerschule existierte und welcher Lehrer an dieser Schule unterrichtete. Diese organisatorischen Fragen wurden ergänzt mit Angaben über die Schulversäumnisse der Schulkinder, die Lehrmittel, den Lehr- und Stundenplan, den Fleiss, den Fortschritt, das Benehmen und die Sittlichkeit der Kinder. Danach wurde ein Gesamturteil über die Endprüfungen, an denen der Inspektor beizuwohnen hatte, abgegeben. Beurteilt wurden auch der Lehrgang und die Methode der Lehrer und ihr Verhalten gegenüber den Schülern. Abschliessend wurde das Schulgebäude beurteilt und eine Gesamtnote für die Schule gesetzt. Zusätzlich zu diesen Angaben fertigte jede Schulkommission, welche jeweils aus drei Inspektoren bestand, einen Jahresbericht über die Schulen in ihrem Schulkreis an. Darin musste die Schulkommission Rechenschaft über den Geschäftsgang ablegen, den Zustand der Schule hinsichtlich der sittlichen und wissenschaftlichen Fähigkeiten der Lehrer, der Schülerleistungen, der Lokalitäten und der Lehrmittel angeben und die Arbeitsverrichtung der Pfarrer und Gemeinderäte im Hinblick auf ihre Pflichten gegenüber den Schulen be-

⁴⁸³ Fächer und deren Fortschritt wurden ausführlich dargelegt. Die Lehrer gaben Auskunft über Lesen, Schreiben, Sprachunterricht, Rechnen, Messen, Schönschreiben, Gesang und Realien. Zudem gaben die Lehrer auch den Gesundheitszustand der Kinder an und konnten ihr Wünsche und Anregungen für die Schule kundtun. StaLu BO 35/2: Jahresberichte der Inspektoren und Lehrer 1848 auf 1849.

urteilen. Angaben über den Schulfond, die Lehrerkonferenzen und Wünsche und Anregungen der Inspektoren schlossen den Jahresbericht ab.⁴⁸⁴

Vergleicht man die Kriterien von 1848 mit jenen von 1839 und 1830, so fällt erstens die erneute Zunahme der Kriterienzahl auf. 1848 legte die Erziehungsbehörde grossen Wert auf die Erhebung der Reinlichkeit der Kinder und deren Gesundheitszustand. Bereiche der Hygiene wurden somit erstmals in den Berichten der Inspektoren erfasst. Lehrer beurteilten den Gesundheitszustand der Kinder und hatten für ein reinliches Schullokal zu sorgen. Der Umstand, dass viele Kinder häufig aufgrund von Krankheiten der Schule fernblieben, veranlasste die Erziehungsbehörden zu einer genaueren Erhebung der hygienischen Zustände. Zudem wurden Kriterien wie die Sittlichkeit ergänzt mit Fragen nach der Zucht und Ordnung der Kinder.⁴⁸⁵

Zweitens blieb die Leistungsmessung der Schulkinder auch 1848 noch rudimentär. So beurteilten Inspektoren bei ihrem Schulbesuch die Leistung der Kinder aufgrund der abgehaltenen Prüfungen. Die Leistungsangaben wurden nicht nach den geprüften Fächern differenziert, sondern allgemein vorgenommen.⁴⁸⁶

Drittens erfuhr auch der Bereich des Lehrers ein Ausbau der Erhebungskriterien. Neu waren die Beurteilung der Unterrichtsmethode des Lehrers sowie sein Umgang mit den Schulkindern. Zusätzlich erhoben die Behörden die Personalverhältnisse der Lehrer. Das Alter, 1839 ein Kriterium der Lehrer, spielte 1848 eine weniger einflussreiche Rolle. Wichtiger waren den Erziehungsbehörden das Dienstalter der Lehrer, der Zivilstand und der Nebenerwerb. Grundsätzlich wurde 1848 der Miteinbezug der Lehrer in den Prozess der Beaufsichtigung vollzogen und zugleich sichtbar gemacht. Die Angaben, die durch die Inspektoren gemacht wurden, waren in vielen Bereichen das Ergebnis der Lehrerberichte. So übernahmen die Inspektoren Daten über die Schulabsenzen, den Schulanfang und teilweise über die Methodik aus dem Lehrbericht. Die Lehrer waren Teil dessen, was es von Seiten der Inspektoren zu beaufsichtigen galt, gleichzeitig aber auch Informationsvermittler und Hilfestelle für die inspizierenden Schulkommissare.⁴⁸⁷

⁴⁸⁴ Diese Jahresberichte der Schulkommissionen wurden in der Regel nach den Schulbesuchen im Dezember 1849 dem Erziehungsrat zugesandt. StaLu BO 35/2: Jahresberichte der Inspektoren und Lehrer. Schuljahr 1848 auf 1849.

⁴⁸⁵ Inwiefern das Kriterium der Reinlichkeit instrumentalisiert oder ideologisiert wurde, um in den Worten Dillmanns zu sprechen, konnte an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Dillmann stellt unter dem Aspekt der (Un-)Reinlichkeit ein „moralisches Verdikt“ fest. Die Reinlichkeit galt als Universaltugend und betraf die gesamte „mentale Ausrichtung der Zöglinge“. Dillmann, *Volkskultur*: 269–270. Vgl. dazu auch Kermann, *gesundheitliche Lage*.

⁴⁸⁶ So berichtet Pfarrer und Inspektor Sigrist: „Das Ergebnis der Endprüfung berechtigt zur Erwartung, dass die Schulen sich heben werden.“ StaLu BO 35/2: Bericht des Inspektors Sigrist – Ruswil, 16.11.1848. Die Mehrheit der Inspektoren machten aber qualitative Angaben. So wurde die Leistung mit sehr befriedigend, befriedigend oder ähnlich angegeben.

⁴⁸⁷ Diese Stellung kann für frühere Jahre nicht nachgewiesen werden, da Berichte durch die Lehrer selbst nicht vorhanden waren. Zum Ablauf der Visitationen vgl. Kapitel 4.2.

Interessant ist die Frage nach dem Bewertungsmaassstab, den die Inspektoren 1848 für die Beurteilung der Schulen angewendet hatten. Nachdem für die Inspektionen 1830 gezeigt werden konnte, wie wichtig der Faktor der Schulabsenzen für die Beurteilung der Schulen war, stellte sich 1848 die Frage, ob andere Kriterien höher gewichtet wurden oder nicht. Im Folgenden soll anhand der Kriterien der Absenzen, der Lehrerbewertung und der Leistung der Schulkinder der Maassstab der Inspektoren verdeutlicht werden.

In der folgenden Grafik sind die *sehr gut*, *gut*, *mittelmässig* und *ungenügend* bewerteten Schulen mit der durchschnittlichen Anzahl der festgestellten Schulabsenzen für die Winterschule von 1848 abgebildet:

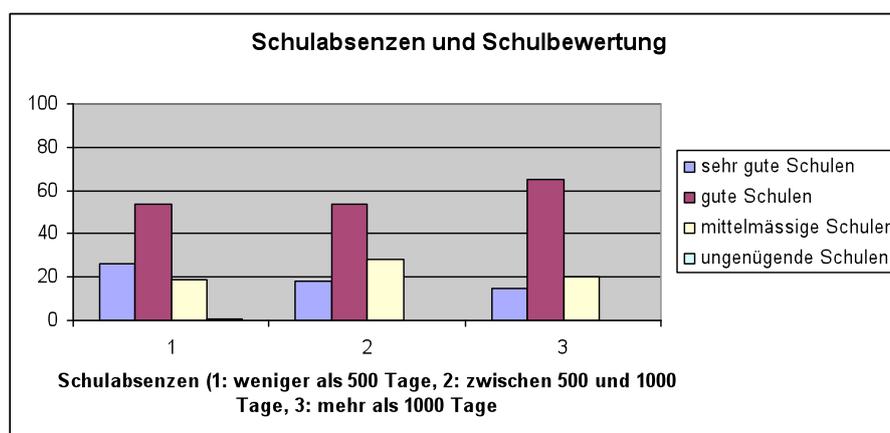


Abbildung 13: Schulbewertung und Schulabsenzen im Jahr 1848.

Auf den ersten Blick fällt die Konstanz des hohen Anteils guter Schulen in allen Kategorien der Absenzen auf. Es zeigt sich sogar eine leichte Erhöhung der Anzahl *gut* bewerteter Schulen bei gleichzeitigem Rückgang der Präsenzzahlen. Auch der Anteil der sehr guten Schulen ging nur unbedeutend zurück, je höher die Schulabsenzen waren. Mittelmässige Schulen wurden bei gutem und schlechtem Schulbesuch ungefähr gleich viele festgestellt. Dies deutet darauf hin, dass das Kriterium der Schulabsenz einen geringen Einfluss auf die Bewertung der Schulen hatte. Jene Schulen, die *sehr gut* bewertet wurden, hatten zwar im Durchschnitt die niedrigsten Absenzen (947 Halbtage), die guten Schulen lagen aber mit 1170 Halbtagen unmerklich darüber. Die *mittelmässig* beurteilten Schulen wiesen aber durchschnittlich weniger Absenzen auf als die guten Schulen (1042) und lagen damit im Bereich der *sehr gut* eingeschätzten Schulen. Dass die Höhe der Absenzen einen geringen bis gar keinen Einfluss auf die Bewertung hatte, zeigt auch die Betrachtung der 20 Schulen mit den niedrigsten beziehungsweise höchsten Schulabsenzen. Von den 20 gut besuchten Schulen wurden zehn *gut*, fünf *sehr gut* und *mittelmässig* bewertet. Jene 20 Schulen mit schlechtem Schulbesuch wurden in 14 Fällen *gut* bewertet, drei *sehr gut* und vier *mittelmässig*.⁴⁸⁸

⁴⁸⁸ Gut besuchte Schulen waren Schulen mit Absenzen bis zu 300 Halbtagen. Schlecht besuchte Schulen wiesen Absenzen zwischen 2000 und 6000 Halbtagen auf.

Die Präsenzzahl der Kinder, die 1830 noch sehr eng mit der Gesamtbeurteilung der Schule verknüpft und ausschlaggebend für die Bewertung war, hatte 1848 an Einfluss verloren. Die Schulkommissare haben den Faktor der Absenzen nicht mehr als wichtigste Grösse betrachtet, um die Güte der Schulen zu beurteilen. Sie stützten ihr Urteil auf andere Kriterien. Eines dieser Kriterien kann der Lehrer sein. Um dies zu überprüfen, wurden die Lehrerbenotungen der Inspektoren mit den Schulnoten verglichen. Die folgende Grafik stellt den Zusammenhang zwischen der Schul- und Lehrerbewertung dar:

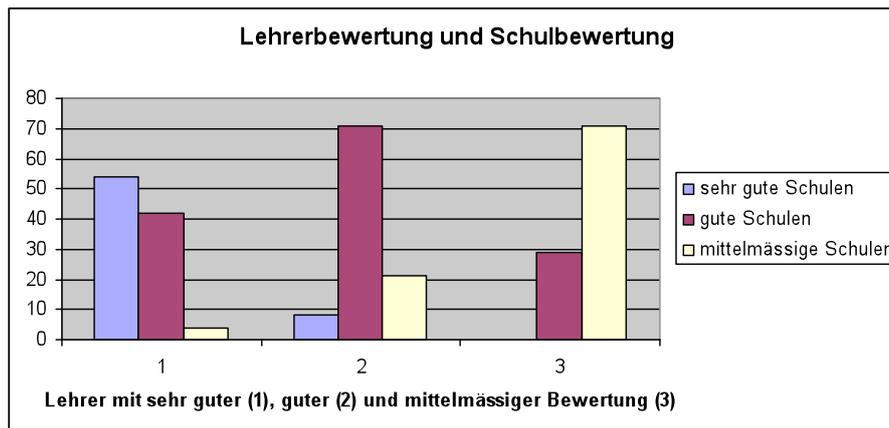


Abbildung 14: Lehrerbewertung und ihr Einfluss auf die Schulbewertung 1848.

Die Grafik zeigt, dass von den 57 Schulen mit sehr gutem Lehrer 54% der Schulen *sehr gut* beurteilt wurden. 42% davon wurden *gut* und nur 4% *mittelmässig* bewertet. Von den 86 Schulen, die von einem guten Lehrer geführt wurden, waren 8% *sehr gut*, 71% *gut* und 21% *mittelmässig* bewertet. In einem Drittel der Fälle (29%) standen mittelmässige Lehrer *gut* beurteilten Schulen vor. 71% der *mittelmässigen* Lehrer unterrichteten auch an *mittelmässig* benoteten Schulen. Die Tendenz ist eindeutig: Bewerteten die Inspektoren die Lehrer *sehr gut*, so wurden auch die Schulen in 96% der Fälle entweder *sehr gut* oder *gut* bewertet. *Mittelmässige* Schulen liessen sich nur zwei (4%) nachweisen. Bei *guten* Lehrern sank der Anteil der *sehr guten* Schulen zwar deutlich, dafür erhöhte sich der Anteil der *guten* Schulen. Parallel dazu stieg der Anteil *mittelmässiger* Schulen. Im Falle von *mittelmässigen* Lehrern sucht man vergebens nach *sehr guten* Primarschulen. Mittelmässige Lehrer standen demnach häufiger auch mittelmässigen Schulen vor als gut oder sehr gut bewertete Lehrer. Hingegen war der Anteil von sehr guten Schulen bei sehr guten Lehrern deutlich höher als bei guten oder mittelmässigen Lehrern.

Es zeigt sich, dass die Inspektoren dem Kriterium der Lehrerfähigkeit bei der Beurteilung der Schulen eine hohe Bedeutung beigegeben haben. Dies deutet den Stellenwert der Lehrperson an: In der Vorstellung der Inspektoren waren gut ausgebildete Lehrer für gute Leistungen und damit für gute Schulen verantwortlich. Dies zeigt sich auch in den Stellungnahmen der Inspektoren, wenn sie die Leistung der Schulkinder benoteten. Inspektor Müller stellte den Lehrer als wichtigstes Kriterium für die Leistung der Schule dar, wenn er sagt: „Kann nicht anders als ein günstiges sein [Urteil], denn die Mühe des

Lehrers haben eine, ich möchte sagen vernachlässigte Schule auf eine Stufe gebracht, die allgemeine Befriedigung erregt hat.⁴⁸⁹ Auch in Buchrain wurde der Lehrer für den Erfolg der Schule verantwortlich gemacht: „Buchrain hat sehr wenig fähige Kinder, darin fehlt denselben auch die Lernbegierde u. Begeisterung; was die Fortschritte betrifft, so darf man jedoch sehr wohl zufrieden sein, ein Beweis, dass der Lehrer seine Sache gethan hat.“⁴⁹⁰ Diese Beispiele zeigen, dass der Lehrer in den Augen mancher Inspektoren der entscheidende Faktor für die Güte der Schule war.

Jedoch urteilten die Inspektoren nicht immer so, deshalb garantierte ein guter Lehrer nicht überall eine gute Schule. Das Beispiel der Schulkommission Altishofen zeigt, dass bei einem sehr guten Lehrer die Schule im Gesamten nicht gut sein muss: „In Betreff des Gesammturtheils über den Bestand jeder Schule sind die Berichte der Inspektoren wohl zu beachten, indem in einer Schule die verschiedenen Abteilungen auch sehr verschiedene Fortschritte machten, u. die Fähigkeiten u. Fleiss verschieden waren, so dass z.B. der vortreffliche Lehrer Bossart in Altishofen für seine Schule nicht jene Nota erhalten, wie die Schule in Schötz, obwohl Bossart die Lehrer in Schötz weit übertrifft.“⁴⁹¹ Gemäss dieser Perspektive kam neben der Schulabsenz und der Lehrerfähigkeit noch ein drittes Kriterium hinzu, das für die Qualität der Schule als entscheidend angesehen worden war: Die Bewertung der Schule hing für die Schulkommissare in hohem Mass mit der Leistung der Schüler zusammen. Obwohl der Lehrer als sehr gut bezeichnet wurde, bekam die Schule im obigen Beispiel nicht die Note sehr gut verliehen, da die Leistungen der Schüler als weniger gut eingeschätzt wurden. Gute Lehrer führten also nicht per se zu guten Schulen und umgekehrt konnten die Lehrer schlecht bewertet werden, die Schule aufgrund der Leistungseinschätzung der Schulkinder aber als gut. Überprüft man für das Jahr 1848 das Verhältnis von Schülerleistung und Gesamtnote der Schulen, wird der positive Zusammenhang deutlich, wie folgende Grafik zeigt:⁴⁹²

⁴⁸⁹ StaLu BO 35/1: Bericht des Inspektor Müller über die Schule in Kottwil – Ruswil, 6.10.1849.

⁴⁹⁰ StaLu BO 35/1: Bericht des Inspektors Achermann über die Schule Buchrain – Udligenswil, 12.11.1849.

⁴⁹¹ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Kreises Altishofen – Uffikon, 20.11.1849.

⁴⁹² Die Beurteilung der Leistung wurde nicht mit denselben Attributen vergeben, wie die Schulnoten. Leistungsangaben waren mit sehr zufrieden/lobenswert, zufrieden/lobenswert, mittelmässig und ungenügend angegeben. Für die Arbeit wurde das Attribut sehr zufrieden/lobenswert als sehr gut interpretiert, da im Falle sehr guter Schulen immer von „sehr zufrieden“ oder „sehr lobenswert“ gesprochen wurde.

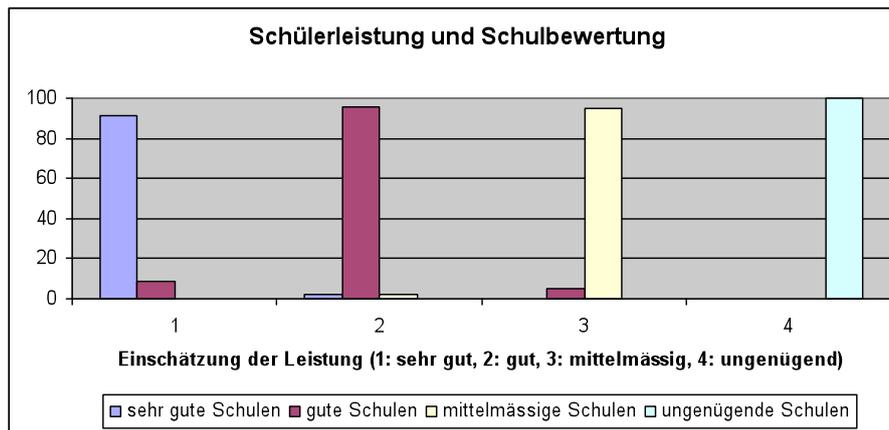


Abbildung 15: Bewertung der Schülerleistung und ihr Einfluss auf die Gesamtbewertung 1848.

Schulen, in denen die Leistungen der Kinder *sehr gut* bewertet wurden, hatten in 91% der Fälle auch eine *sehr gute* Gesamtnote.⁴⁹³ 9% waren *gute* Primarschulen. *Mittelmässige* oder gar *ungenügende* Anstalten gab es keine. Gute Schülerleistungen führten in 96% der Fälle zu *guten* Schulbewertungen.⁴⁹⁴ Dasselbe Bild zeigt sich bei mittelmässigen Leistungen der Schulkinder: 95% dieser Schulen wurden ebenfalls im Gesamten *mittelmässig* benotet.⁴⁹⁵ Die Leistung wurde zum alleinigen Kriterium für die Beurteilung der Schule. Die Benotung der Leistungen in der Schule von Mosen liess ein vernichtendes Urteil des Inspektors zurück: „Die Schule steht tief, sehr tief, u. verdient kaum den Namen einer Schule. Das Lesen fehlerhaft, ohne Betonung selbst bei der höchsten Abtheilung, die Schriften, wie man sie schwerlich irgendwo antreffen wird. Das Rechnen bloss mechanisch eingeübt. Kurz es ist schade um die Kinder, die eine solche Schule besuchen müssen, u. um die Zeit.“⁴⁹⁶ Diese Beurteilung führte dann auch zu einer ungenügenden Gesamtbeurteilung der Schule durch den Inspektor.

Das Übergewicht der Leistungskomponente liess andere Faktoren wie die Schulabsenzen, die Lehrerfähigkeiten, die Einrichtung und die Ausstattung der Schullokale in den Hintergrund treten. So wurde die Schule in Schwarzenberg beispielsweise als sehr gute Schule bezeichnet, obwohl die Schulkinder durchschnittlich einen Monat während der Winterschule fehlten.⁴⁹⁷ Die Inspektoren sahen die hohen

⁴⁹³ Von 39 Schulen wurden 35 sehr gut bewertet.

⁴⁹⁴ Von 100 Schulen mit guter Leistung wurden 96 gut beurteilt. Zwei Schulen waren sehr gut sowie mittelmässig.

⁴⁹⁵ Bei ungenügenden Leistungen der Kinder war die Schulqualität immer ungenügend. Die Aussagekraft ist hier aber beschränkt, da es sich nur um zwei Schulen handelt.

⁴⁹⁶ StaLu BO 35/1: Bericht von Xaver Wicki über die Schule in Mosen – Hitzkirch, 21.10.1849.

⁴⁹⁷ Der Inspektor bezeichnete die Leistung an den Endprüfungen als „sehr zufriedenstellend“ und wunderte sich darüber, wie ein solches Ergebnis zustande kommen konnte. Die absolute Zahl der Absenzen belief sich 1848 auf 6000 Halbtage an der Oberschule. Jedes Kind fehlte somit durchschnittlich 66 Halbtage. StaLu BO 35/1: Bericht von Inspektor Wobmann über die Schule in Schwarzenberg – Schwarzenberg, 2.11.1849. StaLu BO 35/1: Bericht von Inspektor Wobmann über die Schule in Schwarzenberg – Schwarzenberg, 2.11.1849.

Schulabsenzen nur vereinzelt als Grund für die schlechten Leistungen an: „Nicht der Lehrer sowohl als vielmehr die ausserordentlich vielen Schulversäumnisse tragen die Ursache in sich, dass oben bei [...] der Endprüfung nicht die Note sehr gut angesetzt werden konnte.“⁴⁹⁸ Diese Stimmen waren wie gesagt die Ausnahme. Die Mehrheit der Schulkommissare sah die Leistung der Kinder als ausschlaggebend für die Schulbeurteilung an. Besonders deutlich trat diese Gewichtung des Leistungsfaktors da hervor, wo die Schulen in eine untere und eine obere Schule geteilt waren. Die Inspektoren hatten in allen diesen Fällen die Oberschulen besser als die Unterschulen bewertet. Man ging also davon aus, dass die Leistung der Schüler nach längerer Schulzeit besser wurde.

Im Vergleich zu 1830, wo die Input-Funktion der Schule, also die Präsenz der Kinder als Massstab der Schulbewertung diente, änderte sich dies 1848: Nicht mehr der Input war ausschlaggebend sondern der Output, das Leistungsvermögen der Schüler. Es kann von einer ergebnisorientierten Sicht in der Schulbewertung gesprochen werden. Wichtig war, was die Schule leisten konnte und wie gut die Schülerkompetenzen waren. Die Legitimation der Schule bezog sich nicht mehr auf die Präsenz und die Sorge um grösstmögliche Anwesenheit, sondern auf den Wissensstand und Wissenserwerb.⁴⁹⁹

6.2 Lehrer

Die Lehrer traten in zwei verschiedenen Funktionen als Handlungsakteure auf. Erstens waren sie jene, welche die Kinder in den Schulen unterrichteten und für den Erfolg oder Misserfolg der Kinder verantwortlich waren. Zweitens traten sie aber auch als Aufsichtspersonen auf, die die Schule 1830 neben den Oberschulinspektoren besuchten und beurteilten. Lehrer waren in beiden Fällen *modern* handelnde Akteure, die selbstbewusst, progressiv und mit einem tiefen Berufsverständnis auftraten. Sie erachteten die Tätigkeit des Lehrens als eine für die Gesellschaft sehr wichtige Funktion.

6.2.1 Lehrerfähigkeiten, Mobilität und Berufserfahrung

Nach den weiter oben beschriebenen Schulverhältnissen, sozusagen der Hardware der Schule, lohnt sich der Blick auf die Software, den Lehrer. Er war die Person des Vermittlers, er unterrichtete die Kinder und hatte grossen Einfluss auf die Lernbereitschaft seiner Schüler.

⁴⁹⁸ StaLu BO 35/2: Bericht von Inspektor Frei über die Schule in Gettnau – Ettiswil, 6.11.1849.

⁴⁹⁹ Die Anwendung des Output-Massstabs wird indirekt durch die Erhebung anderer Kriterien gestützt: Fragen nach der Schulzucht, der Reinlichkeit und der Ordnung im Schulhaus dienten der Disziplinierung und der Leistungssteigerung und waren erste Anzeichen einer Schule, die sich als Disziplinierungsanstalt in Bezug auf die Industrialisierung ausformte. Vgl. auch Dillmann, Volkskultur.

Aussagen über die Lehrerfähigkeit waren über den gesamten Untersuchungszeitraum nur schwer zu machen. Die Berichte der Oberschulinspektoren von 1830 waren bezüglich ihrer Aussagekraft über die Lehrer nur sehr beschränkt nutzbar.⁵⁰⁰ Besser sah die Quellengrundlage 1839 aus. Die Steuerung der statistischen Erhebung der Erziehungsbehörden mittels vorher gedruckten Fragebögen, in welchen unter Anderem auch nach den wissenschaftlichen Fähigkeiten der Lehrer gefragt wurden, stellte eine immense quantitative Vergrösserung dar. Die Lehrer wurden aufgrund der Einschätzung ihrer Fähigkeit, ihres Eifers und der Diensttreue bewertet. Daraus gewannen die Schulinspektoren ihr Urteil über die Lehrerfähigkeit.⁵⁰¹

Die Schullehrer wurden 1839 in 32% der Fälle sehr gut bewertet. Die Hälfte der Lehrer wurde von den Schulinspektoren als gut befunden, 16% als mittelmässig und nur 1% als ungenügend.⁵⁰² Mehr als vier Fünftel aller Lehrer wurden somit als gut oder sehr gut eingestuft. Dieser hohe Prozentsatz erstaunte angesichts der weiter oben dargestellten Debatten über die Verbesserung der Lehrerbildung, die in den 1830er Jahren geführt wurden.

Die Lehrerbildung im Kanton Luzern war einigen Veränderungen unterworfen.⁵⁰³ 1810 wurden die damaligen Lehrerbildungskurse nach Maria-Hilf verlegt, wo sie bis 1841 durchgeführt wurden. Nach dem Regierungswechsel verlegte die konservative Regierung den Standort, zum dritten Mal, nach St. Urban. Der Unterricht im Seminar umfasste in den 1830er Jahren drei Kurse. Jeder Kurs dauerte vier Monate und begann im Juli. Nach Absolvierung eines Kurses wurden die Lehreranwärter in den Landschulen im praktischen Schulhalten geübt. Die Kurse für die Seminaristen umfassten 42 Wochenstunden Unterricht, was für die Seminaristen eine grosse zeitliche Belastung bedeutete.⁵⁰⁴

Die Machtübernahme der Konservativen hatte auch auf die Lehrerbildung einen Einfluss, verlegte man das Seminar doch erneut in das Kloster St. Urban. Das Schulwesen sollte sich wieder mehr als römisch-christliche Institution entwickeln. Als erster Schritt dazu sah man die Bildung der Lehrer. Sie sollten an einem Ort der Ruhe und der Ungestörtheit sich voll und ganz auf ihre Ausbildung konzentrieren können. Nach dem Urteil der Schüler gab der damalige Direktor Staffelbach einen „vorzüglichen Unterricht in Religions-, Erziehungs- und

⁵⁰⁰ Nur in 18 Fällen wurde der Lehrer durch den Inspektor bewertet. Dabei dominierten die guten Bewertungen (insgesamt 15). StaLu Akt 24/125 C3: Berichte über die Landschulen 1830.

⁵⁰¹ Zu den Erhebungskriterien siehe Kapitel 6.1 dieser Arbeit.

⁵⁰² Die Lehrerfähigkeiten 1839 sind in Abbildung 20 im Anhang dargestellt.

⁵⁰³ Dies zeigte sich eindrücklich an der Frage an die Lehrer nach der Lehrmethode. Unterricht nach der Methode Rietschi hiess, dass der betreffende Lehrer im Seminar zu Maria-Hilf in Luzern ausgebildet wurde und die Ausbildung vor 1841 beendete. Gab der Lehrer an, er unterrichte nach der St. Urbaner Lehrart, so war er Zögling im St. Urbaner Lehrerseminar zwischen 1841 und 1847. Vergleiche dazu die Antworten der Lehrer in StaLu BO 35/1: Inspektorenberichte von 1848.

⁵⁰⁴ Der Erfolg des Lehrerseminars wurde bereits andernorts anerkannt. Achermann bescheinigte dem Seminar zu Maria-Hilf eine erfolgreiche Bildung der Lehrer. 1837 seien 32 Landschulen sehr gut und 88 Schulen als gut bewertet worden. Achermann, Lehrerseminar: 10–14.

Unterrichtslehre“.⁵⁰⁵ Die Ausbildungszeit begann im Oktober und dauerte drei Jahre. Xaver Unternährer von Romoos beschrieb die Ausbildung im Kloster St. Urban wie folgt: „[...] Eine sachverständige Hand muss den Umbau geleitet haben; denn ich glaube nicht, dass ein schweizerisches Lehrerseminar der damaligen Zeit über schönere, zweckmässigere Räume verfügt hat. Jeder Zögling musste sich einer ziemlich strengen Prüfung unterziehen. Die Anmeldungen, die auch aus andern katholischen Kantonen einliefen, waren so zahlreich, dass oft nur die Hälfte Aufnahme finden konnte [...]. Von den Unterrichtsfächern waren Musik und Französisch nicht obligatorisch [...]. Obschon der Geist ein streng religiöser war, so war derselbe doch nicht mit der Tagespolitik verquickt, und man konnte auch nicht sagen, dass dieses Seminar bloss eine Anstalt zur Heranbildung von Satelliten der herrschenden Partei gewesen wäre. Als im Jahre 1846 die protestantischen Kantone den hundertsten Geburtstag von Heinrich Pestalozzi feierlich begingen, hielt es das Seminar St. Urban für seine Pflicht, in ehrender Weise dieses grossen Mannes zu gedenken [...].“⁵⁰⁶

Auch wenn diese Darstellungen idealisiert waren, so wurde die Ausbildung von den Schülern durchaus als den Erfordernissen entsprechend bewertet. Der Blick auf die Lehrerfähigkeiten 1848 bestätigte diese Einschätzung, denn im Vergleich zu 1839 veränderten sich die Lehrerfähigkeiten infolge der Bewertung durch die Schulinspektoren nur marginal, wie folgende Grafik zeigt:

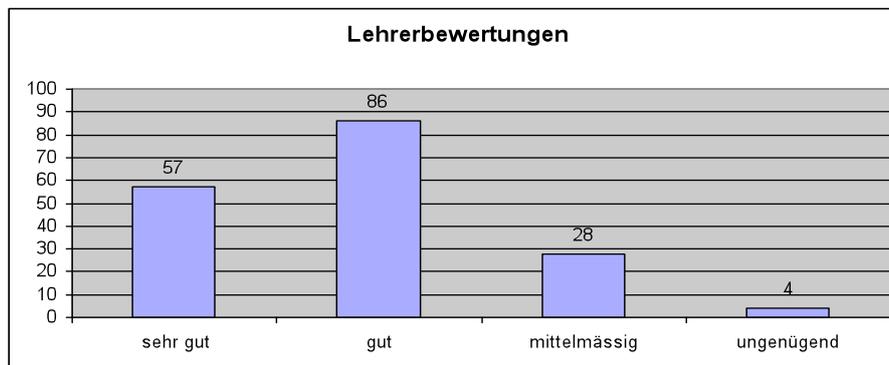


Abbildung 6: Bewertung der Lehrerfähigkeiten 1848.

Wie 1839 betrug der Anteil der sehr gut bewerteten Lehrer ungefähr 30%, was absolut betrachtet 57 Lehrer ausmachte. Ebenfalls konstant blieb die Zahl der gut bewerteten Lehrer. 1848 wurden 86 Lehrer durch die Schulkommissare für gut befunden, was ein niedrigerer Anteil im Vergleich zum Jahr 1839 ausmachte (49%). Auch der Anteil der mittelmässig und ungenügend bewerteten Lehrer blieb fast gleich: 1848 waren 16% mittelmässig und 2% aller Lehrer ungenügend bewertet worden. Im Verlaufe eines Jahrzehnts hat sich also im Bereich der Lehrerbewertung nichts geändert. Der prozentuale Anteil der guten und sehr guten Lehrer blieb konstant bei rund 80%.

⁵⁰⁵ Achermann, Lehrerseminar: 15. Die übrigen Fächer Geschichte, Französisch, Rechnen, Deutsche Sprache und Geographie unterrichteten Xaver Rüttimann, Pfarrer in Entlebuch und Josef Weber, ehemaliger Lehrer in Ballwil.

⁵⁰⁶ Xaver Unternährer, zwischen 1844 und 1846 im Lehrerseminar St. Urban. Zitiert nach Achermann, Lehrerseminar: 17.

Diese Entwicklung legte den Schluss nahe, dass die Lehrerbildung während der Zeit der konservativen Herrschaft im Kanton Luzern nicht gelitten hatte. Es zeigte sich eine Persistenz von guten Lehrerfähigkeiten. Lehrer waren nicht schlechter gebildet als zehn Jahre davor. Der Blick auf die Lehrerfähigkeiten zeigte eine Qualität auf hohem Niveau: 80% aller bewerteten Lehrer waren gut oder sehr gut. Nur 20% genügten den Anforderungen eines Primarschullehrers nicht oder nur bedingt.

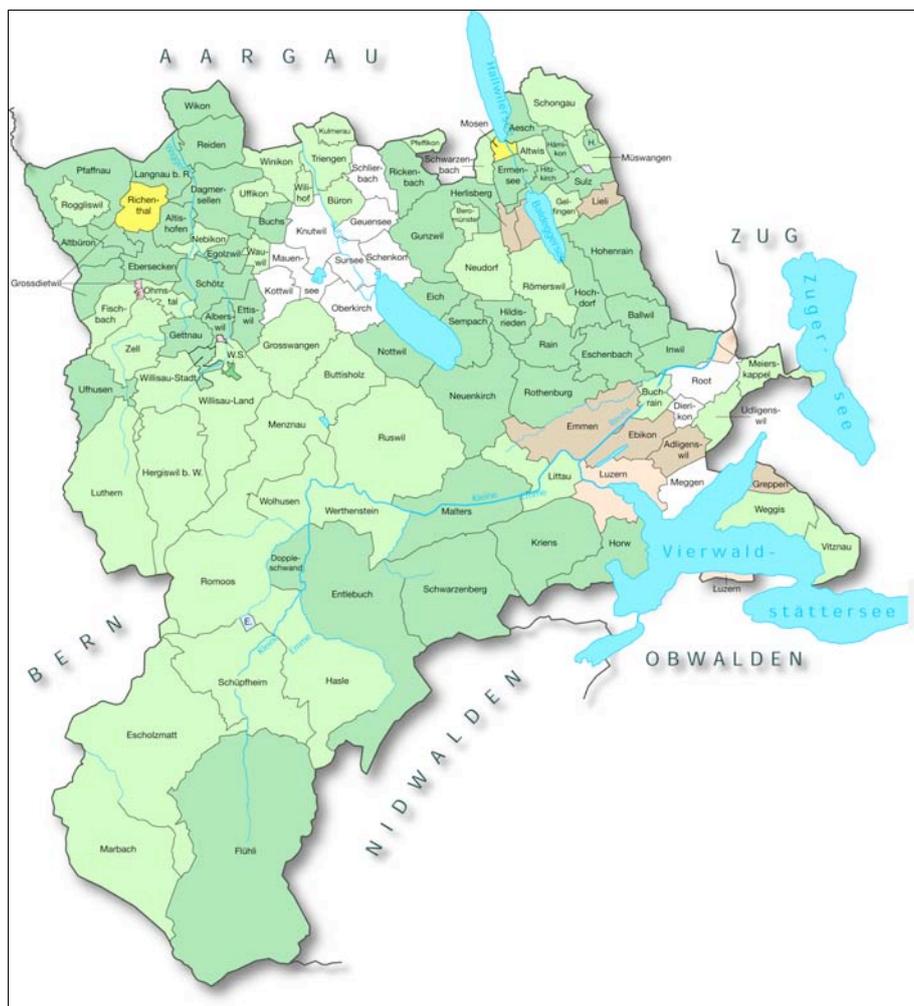


Abbildung 7: Räumliche Verteilung der sehr guten (dunkelgrün), guten (hellgrün), mittelmässigen (braun) und ungenügenden (gelb) Lehrer im Kanton Luzern 1848. Weiss (Keine Angabe)

Die sehr guten Lehrer konzentrierten sich grob betrachtet auf drei Räume (Abbildung 7): Erstens nordwestlich in den Schulkreisen Altishofen und Ettiswil, zweitens im östlichen Teil des Kantons Luzern und drittens im Voralpengebiet im Schulkreis Kriens-Malters.⁵⁰⁷ Etwas überraschend waren die Lehrerbewertungen für den Schulkreis Habsburg-Weggis, in dem kein Lehrer mit sehr gut bewertet wurde. Die Annahme, stadtnahe Gebiete würden über bessere Lehrer verfügen

⁵⁰⁷ Vor allem das Gebiet rund um den Sempachersee in Richtung Luzern und Ostgrenze des Kantons verfügte über gute Lehrer. Im nordöstlichen Teil gab es eine grössere Durchmischung der Lehrerfähigkeiten mit mittelmässigen Lehrern. Für den Raum Sursee waren keine Lehrerbewertungen verfügbar. StaLu Akt 24/126.

(oder die Schulen würden generell besser sein) traf hier nicht zu. Im Vergleich mit den Lehrerfähigkeiten im Jahr 1839⁵⁰⁸ konnte festgestellt werden, dass sich nicht generell alle Gebiete in den folgenden zehn Jahren verbesserten. In den Schulkreisen Willisau, Zell und Habsburg-Weggis wurden die Lehrer 1839 besser bewertet als zehn Jahre später. Die übrigen Gebiete verzeichneten eine leichte Verbesserung der Lehrerfähigkeiten. Auch 1839 stachen die Räume um Sempach und Malter-Kriens hervor. Die Lehrerfähigkeiten stabilisierten sich dort auf einem hohen Niveau.⁵⁰⁹ Die Betrachtung der Lehrerfähigkeiten zeigte nicht in jedem Falle eine Entwicklung zum Besseren hin. Gewisse Regionen verfügten 1848 über schlechtere Lehrer als zehn Jahre zuvor. Dies würde für die Annahme von Wellenbewegungen und Schwankungen in der Entwicklung der Lehrerfähigkeiten und Qualität der Schulen sprechen und die These des gleichmässigen, linearen Fortschritts entkräften.

Betrachtet man aber den Bildungsort der mittelmässigen und ungenügenden Lehrer, zeigt sich eine ungleichmässige Verteilung der Absolvierung der Lehrerbildung: Zehn Lehrer, die mittelmässig oder schlecht beurteilt wurden, besuchten das Lehrerseminar in St. Urban. Nur ein Lehrer wurde dagegen mittelmässig befunden, der zwischen 1821 und 1841 nach Rietschi unterrichtet wurde. Diese Feststellung müsste natürlich eingehender geprüft werden. Doch zeigten sich darin möglicherweise gewisse Reminiszenzen der 1848 neu installierten liberalen Regierung, die gegenüber St. Urbaner Absolventen negativ eingestellt war. Die Lehrerbildungskurse in St. Urban mussten nicht schlechter sein, und die Lehrer nicht weniger gute Kenntnisse besitzen.⁵¹⁰

Die Fähigkeiten der Lehrer haben während des Untersuchungszeitraumes nicht zugenommen, sie blieben auf hohem Niveau stabil. Die Lehrer waren gut gebildet und konnten den Anforderungen ihres Berufes entsprechen.

Interessant war die Frage nach der Offenheit der verschiedenen Lehrerstellen für die jeweiligen Lehrer. Anhand der Heimatgemeinde der Lehrer wurde versucht, die Mobilität der Lehrer darzustellen. Je mobiler, desto grösser war die Möglichkeit, sich ausserhalb seines Wohnortes oder seines Amtes eine Stelle als Lehrer zu ergattern. 1830 war der Primarschullehrer noch mehrheitlich in der eigenen Wohnortsgemeinde tätig. Nur selten waren Lehrer anzutreffen, die aus einem anderen Dorf oder Amtskreis stammten. Die Berichte über die Schulen 1849 zeichneten dagegen ein unterschiedliches Bild: Ein Drittel aller angestellten Lehrer waren Externe, das heisst sie waren entweder aus einer Gemeinde desselben Schulkreises oder kamen aus anderen Re-

⁵⁰⁸ Vergleiche dazu Abbildung im Anhang.

⁵⁰⁹ Interessanterweise waren die durchschnittlichen Löhne in den Schulkreisen Willisau, Sempach und Kriens-Malters die höchsten des Kantons. Vgl. dazu auch die Tabelle im Anhang.

⁵¹⁰ Jahresberichte der Inspektoren 1849. StaLu BO 35/1 und BO 35/2. In gewissen Fällen wurde der Bildungsort der Lehrer implizit genannt: „Unterricht nach der Methode Rietschis“ oder „Unterricht nach St. Urbaner Lehrart“. Hier stellt sich die Frage nach der Objektivität der Quelle, wenn unter liberalem Regime Lehrer bewertet wurden, die während der konservativen Regierungszeit ausgebildet worden waren.

gionen des Kantons. Trat ein Lehrer in das Seminar ein, so stieg die Möglichkeit an einer anderen Schule als der jeweiligen Heimatgemeinde zu unterrichten. Im Schulkreis Willisau beispielsweise kam die Hälfte der Lehrer aus einem anderen Schulkreis. Im Schulkreis Ruswil stammten 9 von 14 Lehrern nicht aus diesem Schulkreis.⁵¹¹ Andere Schulkreise schienen dagegen weniger anziehend zu wirken. Die Schulkreise Münster, Hochdorf, Hitzkirch, Ettiswil, Altishofen, Zell, Entlebuch und Escholzmatt hatten überwiegend Lehrer aus dem eigenen Schulkreis angestellt. Insgesamt betrachtet gestaltete sich die Mobilität der Lehrer aber noch sehr bescheiden. Für die regionale Durchmischung des Lehrpersonals waren *Pull-Faktoren* verantwortlich. Als Hauptfaktor führte die Aussicht auf einen besseren Lohn dazu, dass einige Schulkreise mehr Personal anderer Gemeinden anzogen. In den Schulkreisen mit hoher Durchmischung lag der Lehrerlohn über dem Gesamtdurchschnitt des Kantons Luzern.⁵¹² In den Schulkreisen Ruswil, Habsburg-Weggis, Sursee und Sempach lag der durchschnittliche Lohn teilweise massiv über dem kantonalen Durchschnitt.⁵¹³ Die Lehrer wurden durch hohe Löhne in diesen Schulkreisen angezogen. Allerdings war der Lohn nicht der einzige Grund für eine Anstellung. Es musste auch eine Lehrerstelle frei sein und gute Arbeitsbedingungen herrschen. Im Fall der Schulkreise Altishofen und Kriens-Malters, die den Lehrern überdurchschnittlich hohe Löhne zahlten, war dies nicht so. In Kriens-Malters lag die Zahl der durchschnittlichen Dienstjahre bei 18 Jahren. Das hiess, da der Lohn auch aufgrund der Erfahrung berechnet wurde, dass die Lehrer in Kriens-Malters eher versuchten, weiter in diesem Schulkreis unterrichten zu können. Somit war es für Auswärtige schwieriger, eine Lehrerstelle zu erhalten. Diese Feststellungen würden dafür sprechen, dass die Lehrer anhand gezielter Überlegungen eine Lehrerstelle suchten. Die Lehrerstelle konnte auch in einem anderen Teil des Kantons liegen. Einer der zentralen Faktoren waren die Verdienstmöglichkeiten.⁵¹⁴

Im Bereich des Dienstalters der Lehrer zeigte sich eine Entwicklung in Richtung längerer Dienstzeit. 1839 lag die durchschnittliche Dienstzeit der Primarschullehrer bei acht Dienstjahren. Allen voran war der Schulkreis Hitzkirch, in dem die Lehrer durchschnittlich 14 Jahre angestellt waren.⁵¹⁵ In Ruswil, Entlebuch und Triengen lag die

⁵¹¹ Die Lehrer kamen aus Doppleschwand, Altishofen, Hitzkirch, Meggen, Escholzmatt oder Neuenkirch. Ähnlich ausgeprägt war die Situation in den Schulkreisen Sursee, Sempach und Habsburg-Weggis. 50% der Lehrer stammten aus anderen Regionen. StaLu BO 35/2.

⁵¹² Der Gesamtdurchschnitt des Lehrerlohns lag 1849 bei 260 Franken für die Haltung von Winter- und Sommerschule.

⁵¹³ In Weggis-Habsburg betrug der Durchschnitt 283 Franken, in Sempach 278 Franken, in Ruswil 269 Franken und in Sursee 263 Franken. Nur im Schulkreis Willisau lag er mit 253 Franken unter dem Durchschnitt. Zehn Jahre zuvor war der Lohn aber am höchsten mit 212 Franken, was die Attraktivität erklären könnte. StaLu BO 60/1: Besoldungsetat.

⁵¹⁴ Der Wunsch nach mehr Lohn war aber nicht der eigentliche Grund, sondern eher das Mittel zum Zweck, wie weiter unten noch gezeigt wird. Lehrer verlangten mehr Lohn, damit sie sich in ihrer Freizeit mit dem Schulhalten auseinandersetzen konnten.

⁵¹⁵ Vier Lehrer waren vor 1823 angestellt worden. Lehrer Winiger in Ermensee unterrichtete seit 1808. Akt 24/126: Berichte über die Winterschulen 1839.

durchschnittliche Dienstzeit bei fünf Jahren. In den übrigen Schulkreisen waren die Lehrer mehrheitlich seit 1831 an der Primarschule tätig. 13 Lehrer konnten auf eine Erfahrung von mehr als 20 Jahre blicken. 35 Lehrer unterrichteten mehr als zehn Jahre. Der überwiegende Teil der Lehrer, 150 an der Zahl, hatte weniger als zehn Jahre Erfahrung.

1848 stieg die durchschnittliche Anzahl der Dienstjahre auf elf an. Diese Steigerung war an sich keine starke Erhöhung, die Ansicht der Schulkreise zeigte jedoch, dass die Lehrer in einigen Kreisen eine erheblich längere Erfahrung auswiesen, als noch 1839:

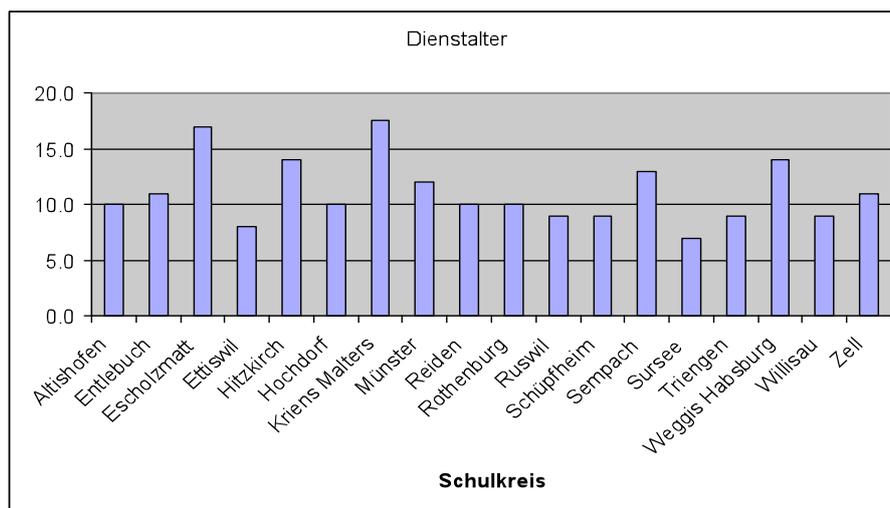


Abbildung 8: Durchschnittliches Dienstalter der Lehrer in den Schulkreisen 1848.

Erfahrene Schullehrer waren in den Schulkreisen Escholzmatt, Hitzkirch, Kriens-Malters, Sempach und Weggis-Habsburg beschäftigt. Gleich eine Reihe von Lehrern waren seit 35 oder mehr Jahren angestellt.⁵¹⁶ Im Schulkreis Willisau wurden dagegen in den 1840er Jahren neun Lehrer neu angestellt. Auch in Entlebuch wurden sieben Lehrer neu berufen. Ähnlich war die Situation in Altshofen, Zell, Escholzmatt, Reiden und Sursee.

Rund 30 Lehrer waren länger als 20 Jahre berufstätig, 60 Lehrer hielten zehn oder mehr Jahre Schule in den Primarschulen. Der Anteil jener Lehrer, die weniger als zehn Jahre unterrichtete, sank auf ungefähr 120. Es waren demnach mehr Lehrer mit mehr Erfahrung angestellt. Der Anteil der unerfahrenen Schullehrer verringerte sich in den zehn Jahren deutlich. Die Primarschulen profitierten davon, dass die Lehrer einen grösseren Erfahrungsreichtum hatten. Dies verbesserte die Qualität der Schulen, weil die Lehrer Erfahrung im Bereich des Unterrichts mitbrachten.

⁵¹⁶ Drei Lehrer stammten aus dem Kreis Kriens-Malters, was die durchschnittliche Dienstzeit erheblich erhöhte. Zwei Lehrer arbeiteten im Schulkreis Escholzmatt, einer in Weggis-Habsburg. StaLu BO 35/1: Inspektorenberichte von 1849.

6.2.2 „Zum Theil Landarbeit, dann aber Lektüre ins Schulfach einschlagender Schriften“: Löhne und Nebenbeschäftigungen der Schullehrer

Die Lehrerbesoldungen waren der Streitpunkt der Revisionsdebatten in den 1830er Jahren. In der Tat waren die Lehrer nicht übermäßig besoldet. 1830 lag der durchschnittliche Lohn eines Primarschullehrers bei 158 Franken.⁵¹⁷ Unter den Schulkreisen gab es aber erhebliche Unterschiede. So lagen die Löhne in den Schulkreisen Escholzmatt und Schongau erheblich unter den durchschnittlichen 158 Franken. Ein Primarlehrer in den Schulkreisen Willisau, Münster oder Emmen verdiente dagegen bis zu 60 Franken mehr pro Jahr. Diese Diskrepanz erklärte sich damit, dass dort bereits Sommerschulen installiert waren. Durch die Abhaltung der Sommerschulen konnte der Lehrer seinen Lohn bedeutend aufbessern, während die Lehrer im Schulkreis Escholzmatt meist auf den Winterschullohn beschränkt blieben. Sie waren darauf angewiesen, im Sommer einer Nebentätigkeit nachzugehen, um ein genügendes Einkommen sicherzustellen. Dies war für die Lehrer, welche das ganze Jahr Schule hielten, nicht unbedingt notwendig. Der Lohn für die Winterschule lag zwischen 100 und 200 Franken. Menznau besetzte den absoluten Spitzenplatz. Der Schullehrer konnte in einem Jahr für die Winterschule 200 Franken und für die Sommerschule 100 Franken verdienen. Damit bewegte sich Menznau 1830 sogar über dem durchschnittlichen Niveau des Jahres 1848. Am unteren Ende der Skala lagen die Winterschulen in Escholzmatt, in denen in der Regel nicht mehr als 100 Franken verdient wurde. Auch mit der Haltung der Sommerschule kamen die Lehrer in den meisten Fällen nur auf die Hälfte des Lohnes, der in Menznau bezahlt wurde.⁵¹⁸ In Kriens, Rickenbach und Schongau verdiente der Lehrer mit der Winter- und Sommerschule ebenfalls sehr gut, nämlich 270 Franken. In bestimmten Gemeinden war es also möglich, mit dem Jahresgehalt von etwa 240 Franken von der Tätigkeit des Schullehrers zu leben. In den Bergregionen wie Escholzmatt oder auch Willisau aber waren die Lehrer auf Zusatzverdienste angewiesen. Dies auch in Fällen, wo sie ganzjährigen Unterricht erteilen konnten.

1839 waren diese Unterschiede nicht mehr in gleichem Masse festzustellen. Die durchschnittlichen Löhne glichen sich an. Der Durchschnitt betrug 194 Franken. Im Schulkreis Sempach als Spitzenreiter lag der Durchschnitt bei 212 Franken. Wiederum an letzter Stelle lag Escholzmatt mit 173 Franken. Erneut Schongau sowie Kriens lagen an der Spitze mit 300 Franken. Ebenfalls 300 Franken verdienten die Lehrer in Dagmersellen und Willisau. Das Minimum der Besoldung der Winterschule betrug 120 Franken und war somit nur marginal höher als zehn Jahre zuvor. Es ist daher zu vermuten, dass Nebentätig-

⁵¹⁷ StaLu Akt 24/134 B3: Besoldungsetats 1830–1832. Hier wurden die Daten von 1830 verwendet, als das Erziehungswesen bereits in acht Schulkreise unterteilt war.

⁵¹⁸ Nahm man 100 Franken Grundlohn für die Winterschule an, so verdiente der Lehrer 50 Franken zusätzlich durch den Unterricht an der Sommerschule. StaLu Akt 24/134 B3: Besoldungsetats von 1830–1832.

keiten noch immer weit verbreitet waren, wenn der Lehrer keine Sommerschule halten konnte.⁵¹⁹

1848 erhöhte sich der Durchschnittslohn des Primarschullehrers auf 260 Franken. Das Maximum, das ein Lehrer mit der Winter- und Sommerschule verdienen konnte, lag bei 340 Franken. Insgesamt blieben 1848 rund 50 Gemeinden über der 300-Franken-Grenze. Darunter auch zehn Schulen aus den Schulkreisen Entlebuch und Escholzmatt, die bisher immer am unteren Ende der Skala standen. Allerdings gab es dort auch eine Reihe von Schulen in denen die Lehrer das Minimum von 150 Franken verdienen. In der folgenden Grafik sind die Durchschnittslöhne der Lehrer in den verschiedenen Schulkreisen dargestellt.⁵²⁰

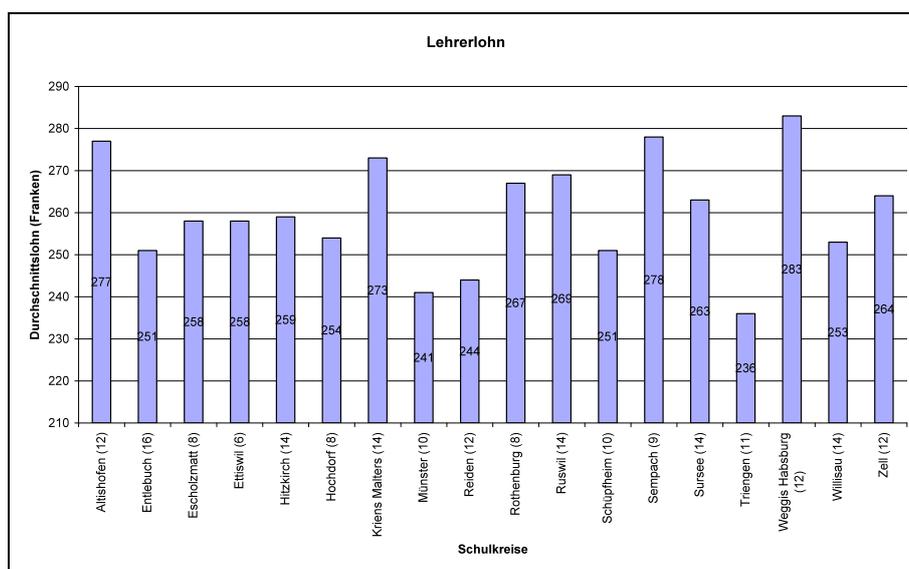


Abbildung 16: Durchschnittlicher Jahresverdienst der Primarschullehrer (nach Schulkreisen geordnet) 1848.

Der Verdienst während der Winterschule hatte sich in den 20 Jahren des Untersuchungszeitraumes zwischen 1830 und 1850 kaum merklich verändert. 1830 verdiente ein Primarschullehrer 100 Franken für die Haltung der Winterschule, 1848 waren es 150 Franken. Die Lehrer waren auf Nebenverdienste angewiesen. Auf der anderen Seite gab es aber auch Lehrer, die bereits 1830 durch die Haltung von Winter- und Sommerschule einen guten Lohn erhielten. Aber auch beim maximal erreichbaren Jahresverdienst änderte sich die Situation nur unmerklich: von 300 Franken 1830 auf 340 Franken 20 Jahre später.⁵²¹

Ein Vergleich mit anderen Berufsgruppen zeigt, dass der Lehrer 1830 mit einem Durchschnittslohn von 160 Franken sich am unteren Ende der Lohnskala befand. Er verdiente ein Viertel eines Maurerge-

⁵¹⁹ StaLu Akt 24/134 B: Besoldungsetats.

⁵²⁰ Die Durchschnittslöhne der Jahre 1830 und 1839 sind im Anhang zu finden.

⁵²¹ Zu erwähnen bleibt noch, dass das Erziehungsgesetz von 1830 den Lehrern eine freie Wohnung zubilligte. Falls dem Lehrer die Wohnung nicht zur Verfügung gestellt werden konnte, so hatte er auf eine Entschädigung von 40 Franken Anspruch. Die Verfügbarkeit einer Wohnung war nicht zu vernachlässigen, mussten andere Berufsgruppen teilweise viel für ihre Eigenwohnung bezahlen.

haltes oder halb so viel wie ein Bauarbeiter.⁵²² Vom Einkommen als Lehrer zu leben, war daher kaum möglich. 1840 verdiente ein Primarlehrer durchschnittlich 200 Franken, was noch immer bedeutend unter dem Lohn eines Schaffners oder Zöllners lag. Auch 1848 waren die Lehrer in der Regel schlechter bezahlt als beispielsweise Bahnarbeiter oder auch Tagelöhner.⁵²³ Dies veränderte sich in den 20 Jahren zwischen 1830 und 1848 keineswegs. Umgerechnet auf die heutigen Verhältnisse blieb der Lehrerlohn konstant bei etwa 13'000 Franken. Vergleicht man die Löhne mit den Sekundarlehrer, so blieb zu bemerken, dass diese rund das Doppelte der Primarlehrer verdienten.⁵²⁴

Die entscheidende Frage ist aber die nach der Kaufkraft der Lehrer. Was konnten sie sich mit ihrem Lehrergehalt kaufen? 1830 kosteten das Mütt Roggen und das Mütt Kernen zwischen 15 und 19 Franken.⁵²⁵ 4 Pfund Weissbrot kosteten 50 Rappen. Das Mass Wein zu 1.73 Liter kostete 4.50 Franken. 1 Klafter Holz war 1834 3.7 Franken wert. 1850 kosteten 100 Kg Kernen, etwas weniger als ein Mütt, ungefähr 30 Franken, das Klafter Brennholz 6 Franken. Allgemein nahm die Kaufkraft der Lehrer während des Untersuchungszeitraumes nur wenig zu. Sie konnten sich nicht viel mehr als das Nötigste leisten. Auch 1848 waren viele Primarlehrer auf Zusatzverdienste angewiesen. Allerdings zeigt sich, dass bei weitem nicht alle Lehrer einer Nebenbeschäftigung nachgingen.

Die Nebenbeschäftigungen der Lehrer konnten nur für das Jahr 1848 klar festgelegt werden. Die Inspektorenberichte hatten in den vorangehenden Berichten keine Angaben über die jeweiligen Tätigkeiten der Lehrer ausserhalb der Schule verlangt. Darum sind die folgenden Ausführungen eher als Momentaufnahme zu sehen. 1848 konnte man für 121 Lehrer eine Nebenbeschäftigung ausweisen. 55 Lehrer hingegen gaben an, sie würden keine Nebentätigkeiten ausführen. Das hiess, dass rund ein Viertel aller Lehrer der Primarschulen mit dem Einkommen eines Lehrers zufrieden und nicht auf zusätzliche Einkünfte angewiesen waren. Zwei Drittel der Primarschullehrer waren davon ausgenommen und führten neben dem Schulamte noch andere Formen der Beschäftigung aus.⁵²⁶ Die Nebenbeschäftigungen teilten sich in bezahlte (Amtstätigkeiten, Unterricht) Nebentätigkeiten und unbezahlte aber dennoch Ertrag bringende Beschäftigungen wie die Landarbeit. Die folgende Grafik verdeutlicht die verschiedenen Nebentätigkeiten der Lehrer im Jahre 1848:

⁵²² Die Vergleiche stammen aus Colombi, *Wie viel kostete Luzern?*: 41. Die Umrechnung in heutige Verhältnisse ist umstritten, sei an dieser Stelle aber vorgenommen: In heutige Lohnverhältnisse umgerechnet, bewegte sich der Lehrerlohn 1830 ungefähr bei 12'000 Franken.

⁵²³ Colombi weist für einen Schaffner in Reiden für das Jahr 1838 333 Franken aus. Ein Zöllner verdiente zwischen 400 und 900 Franken. Der Gehalt des Tagelöhners 1848 betrug ungefähr 450 Franken. Colombi, *Wie viel kostete Luzern?*: 42.

⁵²⁴ 1840 verdiente ein Sekundarlehrer durchschnittlich 380 Franken, 1850 500 Franken. StaLu Akt 24/134 B: Besoldungsetat.

⁵²⁵ Das Mütt entsprach 138 Liter. Im Kanton Luzern waren die Masse jedoch sehr uneinheitlich: In Münster waren es 90 Liter. Colombi, *Luzern*: 83.

⁵²⁶ 35 Lehrer machten über die Nebenbeschäftigung keine Angabe. StaLu BO 35/1, BO 35/2: Jahresberichte der Lehrer 1848.

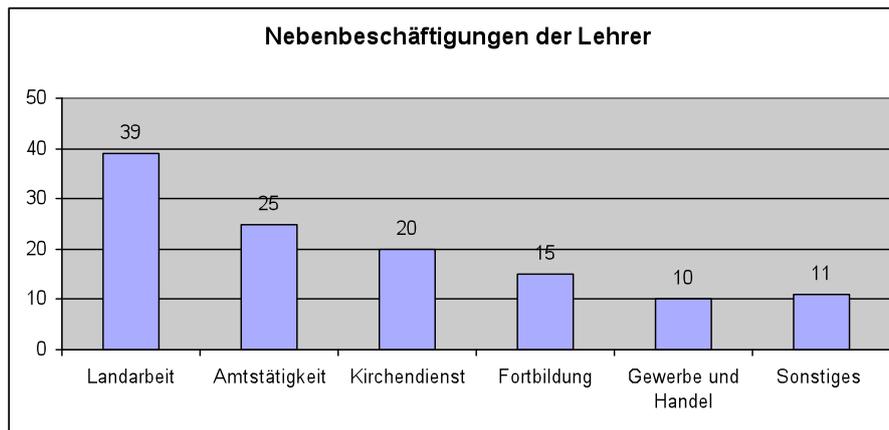


Abbildung 17: Anzahl der Lehrer mit Nebenbeschäftigung im Jahr 1848 (nach Tätigkeitsfeldern).

Landarbeit war am meisten verbreitet. Neben dem Schulhalten waren rund ein Viertel aller Lehrer auf eine kleine Landparzelle angewiesen, auf welcher sie Gemüse anpflanzten.⁵²⁷ Diese Subsistenzökonomie war eine Notwendigkeit, und blieb es bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Zudem stellte die landwirtschaftliche Tätigkeit eine „traditionelle, nicht leicht aufzubrechende Struktur“⁵²⁸ dar. Nicht selten waren damit auch die Achtung und das Vertrauen der Gemeindebevölkerung mit dem Lehrer verbunden. Insofern konnte der Lehrer seine Popularität und sein Ansehen stärken, wenn er sich neben dem Schulhalten mit der Landarbeit beschäftigte.

Neben den traditionell landwirtschaftlichen Tätigkeiten waren amtliche Beschäftigungen anzutreffen. Lehrer verbanden ihren Beruf oft mit Tätigkeiten als Friedensrichter oder arbeiteten im Gemeinderat. Sie hatten neben der Lehrerbesoldung also eine zusätzliche Einkommensquelle. Diese Praxis führte im Kanton Luzern bereits in den 1830er Jahren zu Kritik, da die Lehrer häufig während des Unterrichts administrative Tätigkeiten für ihr Nebenamt verrichteten.⁵²⁹ Aber ein Verbot solcher Tätigkeiten konnte sich nie durchsetzen. Insgesamt betrachtet waren solch entlohnte Nebentätigkeiten aber selten, nur ein Fünftel der Lehrer, die angaben, eine Nebentätigkeit auszuführen, waren als Beamtete tätig. Eine Entwicklung, die sich vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis 1848 abzeichnete, war die Reduktion der Verbindung vom Lehrberuf mit kirchlichen und handwerklichen Tätigkeiten. Hatte gegen Ende des 18. Jahrhunderts noch vermehrt handwerklich gebildete oder in kirchlichen Diensten stehende Personen das Lehramt ausgeführt, so war dies ein halbes Jahrhundert später kaum mehr der Fall. 10% der angestellten Lehrer verrichteten als Organisten oder Sigristen kirchliche Nebentätigkeiten. Handwerkliche Berufe verschwanden

⁵²⁷ Es musste davon ausgegangen werden, dass der Anteil der Landarbeit noch höher lag, denn vielfach wurde die Frage nach der Nebenbeschäftigung falsch verstanden, so dass die Landarbeit nicht in allen Fällen genannt worden war. „Zum Teil etwas Landarbeit, sonst nichts“ war eine oft gelesene Antwort auf die Frage. Landarbeit wurde von den Lehrern nicht unbedingt als Nebenbeschäftigung angesehen. StaLu BO 1 und BO 2: Jahresberichte der Lehrer.

⁵²⁸ Bloch-Pfister, Priester: 474.

⁵²⁹ Vgl. dazu Kapitel 3: Eingabe von Lehrer Winkler aus Münster. StaLu Akt 24/102 A.

den praktisch ganz und nur wenige Lehrer arbeiteten im Handelsbereich.⁵³⁰

Rund 10% der Lehrer gaben an, sie beschäftigten sich in der unterrichtsfreien Zeit mit der persönlichen Fortbildung. Die Lehrer bildeten sich anhand wissenschaftlicher Schriften, welche die Art und Weise des Unterrichts beleuchteten, weiter und versuchten so ihre Fähigkeiten zu verbessern. Dazu gehörte aber auch, sich in der unterrichtsfreien Zeit mit dem Studium der Unterrichtsfächer zu beschäftigen.⁵³¹ Der Lehrberuf erschöpfte sich für jene Lehrer also nicht in der blossen Anwesenheit und dem Unterricht an der Schule, sondern bedingte daneben die persönliche Weiterbildung und Vorbereitung. Auffällig war die Zahl jener Lehrer, die anhand ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse neben dem Beruf als Lehrer zusätzlichen Unterricht erteilten. Unter anderen Nebenbeschäftigungen gaben acht Lehrer an, sie unterrichteten in französischer Sprache. Damit konnten die Lehrer direkt von ihren Kenntnissen profitieren und ihren Lehrerlohn unter Umständen aufbessern.

Blickt man auf die Nebentätigkeiten der Luzerner Primarschullehrer, so ist die Gruppe der Lehrer, die einer bezahlten Nebenbeschäftigung nachgingen, gering. Nur ein Drittel der Lehrer verbesserte das Einkommen direkt durch Nebentätigkeiten. Dabei stellten Amtstätigkeiten, Kirchendienste und Unterricht die Haupterwerbszweige neben der Schule dar. Ein Viertel aller Lehrer ging gar keiner Nebentätigkeit nach. Die Aufwertung des Lehrerberufs und die damit einhergehende Erhöhung der zeitlichen Belastung, gleichzeitig aber auch die Erhöhung des Gehaltes förderten den beruflichen Status des Lehrers und die Konzentration auf den Lehrerberuf als Haupterwerbsquelle.⁵³² Am besten wurde diese Entwicklung durch diejenigen Lehrer illustriert, welche sich neben ihrem Beruf als Primarschullehrer auf ihre eigene Weiterbildung konzentrierten. Einerseits bedingte in ihren Augen der Lehrerberuf eine solche Weiterbildung, andererseits wurde sie durch das Gehalt der Lehrer auch ermöglicht.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so kann erstens festgestellt werden, dass es für die Lehrer in der Mitte des 19. Jahrhunderts in Luzern nicht mehr von erstrangiger Bedeutung war, einer Nebenbeschäftigung nachzugehen. Eine bezahlte Tätigkeit neben dem Schulhalten wurde nur von einem Drittel aller Lehrer ausgeführt, rund 25% gingen gar keiner Nebenbeschäftigung nach.

⁵³⁰ Zu Berufen der Lehrer siehe Bloch-Pfister, *Priester*: 483–491; Die Verbindung zwischen Schul- und Kirchenamt im 18. Jahrhundert siehe Wicki, *Staat*: 393; Boscard-Borner, *Bann*: 100. Auch Neugebauer, *Niedere Schulen*: 229. Dillmann, *Volksschule*. 273–283.

⁵³¹ Der Lehrer aus Ballwil bildete sich neben der Landarbeit auch in den Unterrichtsfächern weiter. Die Lehrerin der Mädchenschule Hochdorf nützte die Zeit neben dem Unterricht zur Vorbereitung der Schulstunden. Der Lehrer von Mehlsecken im Schulkreis Reiden las neben dem Schulhalten auch pädagogische Schriften. StaLu BO 35/1. Lehrerberichte aus Ballwil, Hochdorf und Mehlsecken. Auch hier musste angenommen werden, dass noch mehr Lehrer eine solche Weiterbildung verfolgten, wenn sie „Fortbildung“ nicht als bezahlte Nebenbeschäftigung verstanden.

⁵³² Bloch-Pfister, *Priester*: 483.

Zweitens erhielten die Nebentätigkeiten insofern eine Professionalisierung, da die Lehrer ihre erworbenen Fähigkeiten und ihre Kenntnisse direkt der Gesellschaft zur Verfügung stellen konnten. Ihre Fähigkeiten wurden entweder von der Gemeinde oder von Privaten nachgefragt und die Lehrer wussten dies auch direkt für eine Verbesserung ihres Einkommens zu nutzen. Einerseits bestand dies in Tätigkeiten als Gemeindeschreiber oder ähnlichem, andererseits aber auch im Unterricht von Fremdsprachen, mit dem sich in Luzern offensichtlich etwas verdienen liess. Diese Professionalisierung zeigte sich aber am deutlichsten darin, dass einige Lehrer sich nur der persönlichen Fort- und Weiterbildung widmeten und sich mit Fragen der Unterrichtsgestaltung und der fachlichen Aspekte auseinandersetzten. Ihre Kenntnisse wollten sie, wenn man so will, einer Gruppe von Nachfragern gar nicht zur Verfügung stellen. Sie stellten ihre eigene Weiterbildung für den Zweck guter Schulen in den Vordergrund. Für sie bedeutete der Lehrberuf mehr als blosses Unterrichten. Für jene Lehrer war Fortbildung Teil ihres Berufes, den es zu pflegen galt. Sie agierten höchst professionell, wenn sie sich neben dem Unterricht mit Problemen der Pädagogik und der fachlichen Weiterbildung beschäftigten.⁵³³

Lehrer waren also auf der einen Seite sehr traditionell und betrieben Landarbeit, gleichzeitig konnten sie sehr modern sein und sich in der unterrichtsfreien Zeit um ihre persönliche Weiterbildung kümmern. Diese Feststellung deutet bereits an, von welchem Berufsverständnis einige Lehrer geprägt waren. Für sie stand die Weiterbildung im Mittelpunkt. Sie wollten ihre Arbeit möglichst gut verrichten. Doch so waren sie auch auf genügend Lohn angewiesen, um in der unterrichtsfreien Zeit nicht einem Zusatzverdienst nachgehen zu müssen. Denn das verhinderte die persönliche Weiterbildung der Lehrer. Diese Haltung, die ein grosses übergeordnetes Bewusstsein für ihren eigenen Beruf darstellte, kam bereits in den 1830er Jahren zum Vorschein. Entscheidend war dabei nicht die Forderung nach mehr Geld, sondern die Art der Argumentation: Um sich für die Bildung der Schuljugend einsetzen zu können, verlangten die Lehrer mehr Lohn. So ersparte man sich die Zeit, seinen Lebensunterhalt mit anderen Arbeiten sichern zu müssen und konnte sich gänzlich der Weiterbildung und der Vorbereitung der Schule widmen. Im Folgenden soll anhand der Lehrer des Schulkreises Habsburg gezeigt werden, welche Argumente für die Lehrer im Vordergrund standen und was diese Argumentation für die heutige Wahrnehmung des Berufsethos bedeuten könnte.

⁵³³ Bloch-Pfister, die bei allzu starrer Verhaftung auf Professionalisierungsprozesse den *Selbsttrieb* der Lehrer nach Meinung des Autors ausser Acht lässt. Professionalisierung erschöpft sich hier nicht in staatlichen Regelungen und Gesetzen, sondern wird ergänzt durch den persönlichen Willen der Akteure, sich zu verbessern. Bloch-Pfister, *Priester*: 483–493

6.2.3 „Nebenbeschäftigung ist ein grosses Hinderniss auf die allseitige Bildung des Lehrers und seiner Schule“: Berufsethos der Lehrer

Bereits in der Mitte der 1830er Jahre zeigten sich Anzeichen einer oben beschriebenen Professionalisierung im Sinne selbst gesteuerter und gewollter Weiterbildung als Berufsethos der Lehrer. Die Schullehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg-Weggis thematisierte die Auswirkungen einer tiefen Lehrerbesoldung in ihren Konferenzen im Jahr 1836. In den Aussagen der Lehrer spiegelte sich bereits jene oben beschriebene Haltung von 1848, die der Weiterbildung einen grossen Wert beimass. Dabei war die Forderung nach mehr Lohn grundsätzlich nichts Neues. Was vielmehr erstaunte, war die Argumentationsweise der Lehrer. Nebenbeschäftigungen verhinderten in den Augen der Lehrer die Erfüllung ihres *Berufsauftrags*, die geforderte Besoldung diene daher zur besseren Erfüllung ihrer Arbeit. Zudem sei es kaum möglich bei zwei Berufen beide zufriedenstellend zu erfüllen. Für die Lehrer schien jedoch klar zu sein, welcher Beruf für sie Priorität besass.⁵³⁴ Führte der Lehrer sein Amt nicht mehr pflichtgemäss aus, da er Zusatzverdienste leisten musste, so hatte dies einen schlechten Einfluss auf die Schule und die Bildung der Kinder: „Wird er aber seinem Amte untreu, lässt er die Herzen der Kleinen verwildern, vernachlässigt er ihre moralische Bildung, oder sucht er einen einträglichen Dienst; so ist meistens der Grund solcher Veruntreuung ebenfalls in der zu geringen Besoldung zu suchen; denn er wird missmuthig, wenn er alles Arbeitens, sich mit dem teuer erworbenen Verdienste nicht einmal gehörig durchs Leben bringen kann.“⁵³⁵

Lehrer verlangten mehr Geld, um ihre soziale Existenz zu gewährleisten. Nur so konnten sie ihren Beruf mit vollem Einsatz leben. Die kleine Besoldung und der daraus entstehende Druck, Nebentätigkeiten auszuführen, brachte den Schulen nur Nachteil.⁵³⁶

⁵³⁴ „Im Kanton Luzern werde der Landschullehrer wegen allzu geringer Besoldung gezwungen, durch Nebenbeschäftigung seine Einkünfte zu vermehren. Zweie Berufen, wenn auch nur der Einte von Wichtigkeit, kann man die Pflichten nicht gewissenhaft u. treu erfüllen. Will der Lehrer sich ausschliesslich mit dem Fache der Bildung, Bildung seiner selbst u. der Kinder abgeben, so hat er Arbeit genug, u. jeder andere Beruf sei ihm fremd. [...] Soll der Lehrer nur einzig seinem Fache leben, so ist nothwendig, dass dieses ihn u seine Familie erhalte.“ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Scherrer, 18.10.1836.

⁵³⁵ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Scherrer, 18.10.1836.

⁵³⁶ „Sollten aber auch den vielfachen Forderungen, die erwünschten Fortschritte, nicht entsprochen u gemacht werden, fällt die Schuld gewiss nicht allein auf den Lehrer, sondern die karge Besoldung nimmt grössern Antheil daran. Der Lehrer, der Leben, Gesundheit, Körper u Geisteskräfte für die so erfolgreiche Jugenderziehung opfert, könne doch nur die nicht gar erfreuliche Aussicht haben, dass seine Besoldung für ein ganzes Jahr 200 Franken einträgt. Diese Besoldung nöthigt ihn neben seinem Berufe noch ein Nebengeschäft zutreiben. Nebenbeschäftigung ist ein grosses Hinderniss auf die allseitige Bildung des Lehrers u seiner Schule, u schreckt manchen fähigen Kopf von diesem, mit so vielen Mühseligkeiten gepaarten Berufe ab.“ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Petermann, 18.10.1836. Auf dieselbe Weise argumentiert Lehrer Furrer: „Eine allzu geringe Besoldung aber ist eines der grössten Hindernisse zur fernern

Diese Haltung offenbarte ein uneigennütziges Berufsverständnis. Lehrer forderten die Sicherung ihrer Grundbedürfnisse, um sich voll und ganz ihrem Beruf widmen zu können. Sie verstanden ihre Arbeit als zu wichtig, als dass man sich nicht weiterbilden musste. Dazu gehörte auch der Bereich der persönlichen Weiterbildung der Lehrer, die durch die Erhöhung der Besoldung ermöglicht werden sollte. Das Ziel war in erster Linie nicht die Verbesserung der ökonomischen Situation. Dies war nur das Mittel zum Zweck. Es lag in der vollumfänglichen Ausführung ihrer Berufspflichten. Diese Berufspflichten bestanden in den Augen der Lehrer im Unterricht und der Weiterbildung während der unterrichtsfreien Zeit.⁵³⁷

Mit der Forderung nach mehr Lohn verfolgten die Lehrer nicht das unmittelbare Ziel, mehr Geld zur Verfügung zu haben. Sie wollten die Zeit neben dem Schulhalten für die Schule selbst nutzen. Dies zeigte deutlich, von welchem Berufsverständnis die Lehrer ausgingen. Die Wichtigkeit des Lehrberufs kam nicht nur in der Diskussion über die Lehrerlöhne zum Vorschein. Die Lehrer wollten auch konkret ihre Bildung verbessern. Dabei ging es nicht um die staatliche Lehrerbildung im Lehrerseminar. Die Lehrer versuchten, basierend auf einer Selbstorganisation, ihr Wissen bezüglich pädagogischer Unterrichtsfragen zu erhöhen. Die Lehrer des Schulkreises Habsburg-Weggis beispielsweise bildeten 1837 einen Lesezirkel, in welchem sie einige Schriften zur Pädagogik lasen. Damit zielten die Lehrer auf die persönliche Weiterbildung.⁵³⁸ Sie verpflichteten sich, jährlich einen Beitrag zu diesem Lesezirkel zu leisten. Jedes Buch sollte im Turnus der Lehrerkonferenzen gelesen und an den nächsten Lehrer weitergegeben werden. Die Unterstützung des Schulinspektors zeigte auch sein Interesse an der Weiterbildung *seiner* Lehrer. Lehrstoff waren populäre Schriften, die sich vor allem an die Volksschulen wendeten.

Fortbildung des Lehrers, denn er ist genöthigt Nebengeschäfte zu treiben, die bald zum Hauptgeschäft werden. Die karge Besoldung hindert den Lehrer in seinem Berufe fortzubilden.“ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Furrer, 18.10.1836.

⁵³⁷ „Ein Lehrer der wegen zu geringer Besoldung genöthigt ist, mit Nebenbeschäftigungen seinen nöthigen Unterhalt zu suchen, verliert dadurch die erforderliche Zeit zu seiner Fortbildung, er ist ausser Stand gesetzt, sich die zur Ausbildung für seinen Beruf erforderlichen Bücher u Schriften anzuschaffen, er wird für seinen Unterhalt für die Zukunft stets mit Sorgen geplagt. Ferner auch wird der allzu gering besoldete Lehrer gehindert an seiner Pflichterfüllung; er wird entmutigt, wenn er bedenkt, u sieht; wie er, nachdem er seine beste Lebenszeit nur zum Wohl für andere verlebt, u angewandt haben wird, den stillen Abend seines Lebens nur mit darben u in Armuth enden muss.“ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Gut, 18.10.1836.

⁵³⁸ „Ueberzeugt, von der Nothwendigkeit der steten Fortbildung der Lehrer bei den immer höher an dieselben gestellten Forderungen, durchdrungen von der Grundlage, dass man erst lernen müsse, ehe man lehren kann, wohlfühlend die Mangelhaftigkeit ihrer Bildung, und einsehend, dass unter gegenwärtigen Umständen gute Lectüre es ist; durch die der Lehrer die ihm theilweise mangelnde Bildung ersetzen kann, haben die Inspector und Lehrer des I. Schulkreises sich zur Gründung eines pädagogischen Lesezirkels verbunden. Der Zweck dieser Verbindung soll sein: Gegenseige Belehrung über das Volks-, Schul- und Erziehungswesen überhaupt, über unsere diessfälligen Bedürfnisse insbesondere, Förderung desselben in allen seinen Zweigen [...].“ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Aktuar Vital Schnider, 28.2.1837.

Diese Form der selbstständigen Lehrerbildung zeigte zudem auf, dass Impulse für die Weiterbildung der Lehrer und die Qualitätssteigerung der Schulen nicht immer von der Obrigkeit ausgehen mussten. Die Bildung des Lesezirkels war keine von oben initiierte Entwicklung. Die Lehrer in Zusammenarbeit mit den Schulinspektoren haben von unten, als „bottom-up“-Prozess diese Form der Weiterbildung angeregt. Das Berufsethos führte zu einer Selbstorganisation, die nicht von oben verordnet war. Sogar die Finanzierung wurde von den Lehrern selbst getragen. Die Lehrerschaft konnte demnach als eigenständig handelnde Gruppe verortet werden, die ihre persönliche Bildung und die Erhöhung der Schulqualität selbst organisieren konnten, ohne dass obrigkeitliche Impulse den Ausschlag gaben. Ihr Verständnis des Lehrberufs war so ausgeprägt, dass sie autonom von der Basis aus agierten. Diese Entwicklung erstaunt angesichts der angenommenen Tendenz, staatliche Eingriffe im Erziehungswesen seien in der Mitte des 19. Jahrhunderts schon so stark, dass Eigeninitiativen kaum mehr möglich seien.⁵³⁹ Das obige Beispiel zeigt zumindest, dass Initiativen der Lehrer im Bereich der Bildung möglich waren. Das staatliche Bildungsangebot für Lehrer war noch nicht so profiliert. Stattdessen gab es private Initiativen. Die Schullehrerkonferenz wirkte als Agentur, welche die Interessen der Lehrer vertritt und Rahmenbedingungen, wenn auch im kleinen Stil, schuf. Zwar waren die Schullehrerkonferenzen von der Obrigkeit angeregt worden, was aber letztendlich daraus gemacht wurde, überliess man den Mitgliedern der Konferenz.

Wie wichtig Weiterbildung für die Lehrer war, wurde oben dargestellt. Es stellt sich die Frage, inwiefern das Berufsverständnis auch für das Unterrichten selbst zum Vorschein kam. Welche Aufgaben mussten die Lehrer ihrer Meinung nach bewältigen und wie verstanden sie den Beruf des Lehrers? Die Protokolle der Lehrerkonferenzen haben auch in dieser Hinsicht einzelne Hinweise gegeben.⁵⁴⁰

6.2.4 Der Primarschullehrer als Heilsbringer: Anforderungen und Selbstbilder des Lehrerstandes

Die Lehrer formulierten einige Anforderungen, welche ein guter Lehrer haben sollte. Darunter verstanden sie erstens die Fähigkeit, den Kindern Kenntnisse und Fertigkeiten für ihr zukünftiges Leben zu vermitteln und zweitens sie von allem „Bösen und unedlen“ zu be-

⁵³⁹ Lokalismus, verstanden als Impulse von unten an der Basis, sind vor allem für das 18. Jahrhundert prägend. Für den Kanton Luzern müsste überprüft werden, ob solche Initiativen weiter verbreitet waren. Das Beispiel des Schulkreises Habsburg-Weggis zeigt jedoch, dass auch in der Mitte des 19. Jahrhunderts stark lokal wirkende Kräfte vorhanden waren, die als Impulsgeber zu verstehen waren. Unter dieser Voraussetzung wären lokal ausgeprägte Schullandschaften auch im 19. Jahrhundert häufiger anzutreffen, als man gemeinhin vermuten würde.

⁵⁴⁰ Die Lehrer beantworteten im Hinblick auf die folgende Schulkonferenz eine vorher bekannt gegebene Frage. Unter anderem wurde auch die Fragen diskutiert, inwiefern der Lehrer seine Schüler kennen musste oder wie man die Schulkinder motivieren sollte. StaLu PA 448 1: Protokoll der Schullehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg-Weggis.

schützen. Um die Schulkinder vollumfänglich bilden zu können, sahen es die Lehrer als unumgänglich an, die Kinder auch neben dem Unterricht zu kennen. Die Individualität jedes einzelnen Kindes sei in der Vermittlung von Bildung zentral. Daher brauchte es Lehrer, die sich auch ausserhalb der Schule mit den Kindern auseinandersetzten, sie beobachteten und die richtigen Schlüsse für die Schule ziehen: „Die Individualität der Kinder sei zu berücksichtigen. man solle sich an seine eigene Jugend zurückerinnern und von sich auf die Schüler schliessen. er achte sich fleissig auf das Thun und lassen der Kinder ausserhalb der Schule. Er trachte ihren Gesinnungen, Neigungen und Begierden zu entdecken. Bei ihrem Spielen beobachte er sie unversehens, da geben sie sich ohne Verstellung an den Tag.“⁵⁴¹ Da die Kinder in ihrem Verhalten und ihren Voraussetzungen verschieden seien, dürften sie auch nicht gleich behandelt werden. Darum müsse der Lehrer alle Kinder kennen. „Er [der Lehrer] ist der Ansicht, dass sich jedes Kind individuell entwickle, und man nicht alle gleich behandeln dürfe. Also muss man auch die Eigenheiten der Kinder kennen. Er solle dafür alle ihm zur Verfügung stehender Mittel nutzen und sich bei den Eltern über die Eigenschaften der Kinder informieren.“⁵⁴² Diese Vorstellung über die Kinder, als „Individuen mit spezifischen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen“⁵⁴³ erschien bei den Lehrern des Kantons Luzern 1836 vergleichsweise früh, wurde diese Hinwendung an die Einzelinteressen der verschiedenen Schülerinnen und Schüler durch neuere Arbeiten eher gegen Ende des 19. Jahrhunderts datiert.⁵⁴⁴

Der Wirkungsbereich der Lehrer wurde auf den Bereich des Privaten erweitert, soweit es die Schulkinder betraf.

Der Lehrer musste neben der Anforderung, seine Kinder auch privat zu kennen, die Schuljugend dauernd von der Wichtigkeit der Schulbildung überzeugen. Der Lehrer hatte dazu den Kindern andauernd freundlich und mit guter Miene entgegenzutreten und ihnen zu zeigen, dass er es gut meine.⁵⁴⁵ Für die Lehrer war der unproblematische Umgang mit den Eltern ebenfalls eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Kinder in der Schule etwas lernten. Mit den Eltern der

⁵⁴¹ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Gut, 31.1.1837.

⁵⁴² StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Steiner, 31.1.1837.

⁵⁴³ Dätwyler, Schülerwahrnehmung: 102.

⁵⁴⁴ Dätwyler, Schülerwahrnehmung: 102. Dätwyler kommt aufgrund einer Analyse von Selbstzeugnissen von mehreren Gemeindeschullehrern zum Ergebnis, dass sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts eine „Akzentverschiebung“ der Themen in den Selbstzeugnissen gegeben habe. Die Dominanz ökonomischer Themen wurde in der Mitte des 19. Jahrhunderts abgelöst durch politische Richtungskämpfe und später, in einer dritten Phase, durch die Vermittlung der Verstandesbildung.

⁵⁴⁵ „Die Kinder müssen von der Notwendigkeit und Wichtigkeit ihrer Ausbildung überzeugt werden. Er müsse ihnen zu erkennen geben, dass er es herzlich gut mit ihnen meine. Bei allen Strafen muss den Kindern die Sorge um das Wohl der Kinder gezeigt werden. Der Lehrer muss unparteiisch sein, die Kinder zweckmässig beschäftigen, und er solle nichts von ihnen fordern, was ihre Fassungskraft übersteigt.“ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Zimmermann, 7.9.1837.

Kinder sollte der Lehrer stets „in Harmonie leben, freundlich und gefällig sein.“⁵⁴⁶

Damit waren die gestellten Forderungen an den Beruf nicht vollständig umrissen. Der Lehrer hatte auch auf die körperlichen Eigenschaften der Kinder einzuwirken. Körperliche Erziehung und Bewegung seien die Grundlage des geistigen Lernens. Dies erforderte von den Lehrern die Beschäftigung mit Bereichen der Gesundheitslehre. Der Lehrer sollte auf alles achten, was gut für die Gesundheit der Kinder sei. Dazu war auch regelmässige Bewegung an der Schule notwendig.⁵⁴⁷ Diese Appelle nahmen Vorstellungen über die Volksgesundheit vorweg, die vor allem in der Diskussion um den Turnunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Teil der Debatte wurden. Kinder sollten sauber und gesund sein, damit sie im Stande waren, das Beste zu erreichen.

Das Amt des Lehrers war ein „Hirtenamt“⁵⁴⁸, er war Aufsichtsperson der Kinder. Er hatte sie von den „Gefahren, welche den Kindern drohen“⁵⁴⁹ fernzuhalten und sie vor Versuchungen der Sünde zu bewahren. Konkret bedeutete dies eine Form der Disziplinierung. Der Lehrer hatte sich in der Schule so zu stellen, dass er alle Kinder überblicken konnte. Er war der erste, der das Schullokal zu betreten und der Letzte, der es zu verlassen hatte. Zudem musste dafür gesorgt werden, dass die Kinder geordnet in das Schullokal eintraten. Diese Disziplinierungsformen wurden durch die Vorstellungen der Schulzucht ergänzt. Dabei war entscheidend, dass bei der Bestrafung stets ein pädagogischer Wert gesehen wurde. Strafen sollten leidenschaftslos und dem Fehler angemessen ausgesprochen werden. Der Lehrer sollte dabei seinen Wehmut und sein Mitleiden dem Schüler zeigen. Umgekehrt mussten die Schüler dem Lehrer die Sorge um ihr Wohl ansehen. Der Lehrer hatte den Kindern durch gemeinsames Singen Freude zu vermitteln. Jeden Tag sollte er die Kinder am Eingang des Schullokals „liebervoll“ erwarten.⁵⁵⁰

Die Anforderungen, welche die Lehrer selbst formulierten, trugen Züge der Idealisierung. Vollkommen aber wurde das Bild des Lehrers als Vorbild und Schutzengel der Kinder da, wo der „Geist der Schule“ umrissen wurde. Der Lehrer zeichnete sich durch Strenge, Gewissenhaftigkeit, Liebe und dem Streben nach Vollkommenheit

⁵⁴⁶ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Zimmermann, 16.5.1837.

⁵⁴⁷ Dies werde erreicht „durch Lectüre der Gesundheits u Wohlanständigkeitslehre. Erstere befasse sich nebst Anderm mit der Diätetik. Daran reihe sich noch das Hauptsächlichste aus der Anthropologie.“ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Stauer, 16.5.1837.

⁵⁴⁸ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Schmid, 16.5.1837.

⁵⁴⁹ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Schmid, 16.5.1837.

⁵⁵⁰ „In die Schule trete der Lehrer immer mit einem fröhlichen Gesichte, u sei u bleibe froh gestimmt; auch wenn sich sonst eine üble Laune seiner bemächtigt hätte. Dies erwecke auch Munterkeit bei den Schülern, und flösse ihnen Liebe zum Lehren und zur Schule ein. Da sie im Gegentheile missmuthig u der Schule abgeneigt werden.“ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Petermann, 16.5.1837.

aus. Dies verhindere eine Ermattung des Willens, sich fortzubilden.⁵⁵¹ Voraussetzung der Schule war eine reine Religiosität, die vom Lehrer Sanftmut, Ordnung, Reinlichkeit, Liebe und Gehorsamkeit verlange.⁵⁵² Die Aufgabe der Schule war eine Doppelte: Einerseits bildete man die Menschen zum Bürger, andererseits aber auch zum christlichen Mitglied der Gesellschaft. Diese Rolle der Schule hatte Auswirkungen auf das Selbstbild: „Um diesen doppelten Geist in der Schule herrschend zu machen, soll der Lehrer seine Kinder Herrlich lieben, jedoch dabei den väterlichen Ernst nie vergessen, auch von ihnen Liebe, Achtung u Zutrauen zu erwerben suchen, denn ohne diess werden auch die besten Lehrer u Ermahnungen unfruchtbar sein, je mehr der Lehrer seine Kinder liebt, desto mehr Gegenliebe wird er erwecken.“⁵⁵³ Die Religion war dabei die Voraussetzung, dass die Menschen überhaupt zum Bürger gebildet werden konnten. Darum waren es die Lehrer „die zu sichtbaren Schutzengeln bestimmt sind, für die Wohlfahrt ihrer Zöglinge zu sorgen, sie auf den Weg des Heils, hinzuführen, sie mit Gott, mit ihren Eltern u ihren Pflichten gegen ihn u sie u gegen alle Menschen bekannt zu machen, u überhaupt ihnen den geradesten und sichersten Weg zu Gott ihrem liebevollen Vater zu zeigen.“⁵⁵⁴ Im republikanischen Staat war es aber notwendig, dass den Kindern schon früh die Liebe zum Vaterland und seinen Verfassung vermittelt werde.⁵⁵⁵

Das Selbstbild der Lehrer war geprägt durch göttliche Analogien. Das Selbstbild glich in hohem Masse dem eines Seelsorgers, der seinen Mitmenschen den rechten Weg zu weisen hatte. Die Lehrer sahen sich als Schutzengel und Hirten, welche den Schutz der Kinder vor dem Bösen als „geistliche“ Funktion und die Vermittlung von Wissen als weltliche Funktion als Aufgaben eines Lehrers definierten. Der Lehrer „sei die Leuchte, durch sein Licht soll den Kindern auf den Weg gezündet werden, der zum Himmel führt.“⁵⁵⁶

Dieses Bild des eigenen Berufsstandes war bereits sehr überzeichnet. Der Lehrer war das Vorbild der Kinder, an den eine Vielzahl an Forderungen gerichtet war, die er zu erfüllen hatte. Dieses idealisierte Bild der Lehrer stand in krassem Gegensatz zur sozialen Stellung und zeigte die Wertschätzung und Wichtigkeit des Lehrerberufs bei den Lehrern selbst. Dieses Bild korrespondierte nicht unbedingt

⁵⁵¹ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Kaiser, 16.10.1838.

⁵⁵² „Der Lehrer muss von der wahren Religion durchdrungen sein. Der Nachahmungstrieb der Kinder sei vorzüglich, darum müsse der Lehrer mit gutem Beispiel, als Vorbild vorangehen.“ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Gut, 16.10.1838.

⁵⁵³ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Koller, 16.10.1838.

⁵⁵⁴ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Herrsche, 16.10.1838.

⁵⁵⁵ „Denn was ist in stürmischen Tagen der Gefahr der Anker eines ganzen Volkes, dass es nicht untergehe im Kampfe, sondern durch jeden Kampf uns neue Kraft, neuen Mut, neue Festigkeit erlange, als die Liebe zum Vaterlande u seiner Regierung!“ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Herrsche, 16.10.1838.

⁵⁵⁶ StaLu PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg – Lehrer Herrsche, 16.10.1838.

mit der Aussenwahrnehmung von lokalen Gewalten, wie die Betrachtung einiger Konfliktfälle zwischen Lehrern, Eltern und Gemeindebeamten weiter unten zeigt.⁵⁵⁷

Wie progressiv aber die Lehrer waren zeigt sich auch, wenn man die Berichte der Musterlehrer⁵⁵⁸ betrachtet, die als Ergebnis der Schulinspektionen der Lehrer resultierten. Die Musterlehrer nahmen bereits 1830 die Leistung der Schulkinder als Bewertungsmaßstab der Schulen und beurteilten damit bereits 20 Jahre vor den Inspektoren die Schulen nach diesem Kriterium.

6.2.5 Der Zeit voraus: Outputfunktion als Bewertungsmaßstab von Lehrern mit Aufsichtsfunktion

Im Gegensatz zu den offiziellen vom Erziehungsrat eingesetzten geistlichen Oberschulinspektoren⁵⁵⁹, die in ihrer Bewertung dem Schulbesuch eine zentrale Rolle beimassen, unterschied sich der Bewertungsmaßstab und die Aussensicht der Musterlehrer, deren Inspektionen auf einem „inoffiziellen“ Mandat basierten.⁵⁶⁰ Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Kriterien von den Musterlehrern in ihrer Rolle als Inspektoren erhoben wurden und mit welcher Einstellung sie die Schulen inspizierten.

Die Rolle der Musterlehrer als Schulinspektoren erhielt bis heute in der Erforschung des luzernischen Schulwesens keine Beachtung.⁵⁶¹ Dies ist umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass in diesem Falle Lehrer, dazu noch Ausbilder von Lehreranwärtern, die Schulen inspizierten und einen von den Oberschulinspektoren unterscheidbaren *Blick* hinsichtlich ihrer Kriterien und Wahrnehmungen gegenüber den Schulen aufzeigten.⁵⁶² Die Hinwendung zu den Musterlehrern zeigt, wie unterschiedlich die verschiedenen Faktoren, sei es die Absenzen, die Lehrerfähigkeiten, das Schullokal oder die Lehrmittel gewichtet wurden und wie progressiv die Lehrer waren.⁵⁶³

Der Blick der Musterlehrer richtete sich infolge ihrer oben beschriebenen Tätigkeit als Ausbilder der Volksschullehrer in ihren Musterschulen einerseits auf die Tätigkeit der Lehrer und deren Fähigkeit, die Kinder zu unterrichten. So standen die Unterrichtsmethodik und die unterrichteten Fächer im Zentrum der Inspektionsberichte der Musterlehrer. Andererseits bezogen sie ihr Urteil auch auf die Leistungen der Schulkinder, die gemäss der Vorstellung der Musterlehrer bei

⁵⁵⁷ Siehe dazu das Kapitel 6.3.

⁵⁵⁸ Musterlehrer: Lehrer an einer Musterschule, die den Lehreranwärter die praktische Berufsausübung ermöglichte.

⁵⁵⁹ Vgl. Kapitel 6.1.4.

⁵⁶⁰ Zu den Instruktionen und Aufgaben der Musterlehrer siehe Kapitel 4.1.

⁵⁶¹ Die Darstellungen orientieren sich generell an den „offiziellen“ Inspektorenberichten. Die einzelnen Inspektoren werden jedoch nicht näher beleuchtet. Vgl. Wiki, Staat; Häfliger, Pfyffer; Bossard, Spannungsfeld.

⁵⁶² Auch hinsichtlich der Professionalisierungsdebatte dürfte diese Tatsache interessant sein.

⁵⁶³ Die Leistungskomponente wurde von den Inspektoren erst 1848 als Kriterium guter Schulen angesehen.

entsprechend guten Lehrern gute Leistungen aufwiesen. Angaben über Schulabsenzen, Schullokale oder Lehrmittel wurden kaum gemacht.⁵⁶⁴

Bei der Visitation durch den Musterlehrer wurde eine Prüfung vorgenommen. Die Kinder hatten in den meisten Fällen Rechenaufgaben zu lösen, Briefe zu schreiben und dem Inspektor etwas vorzulesen. Aufgrund dieser stichprobenartigen Prüfung der Kenntnisse fällten die Inspizienten ihr Urteil über die Schule.⁵⁶⁵

Der Erfolg der Schule wurde von den Musterlehrern direkt auf die Qualität und die Fähigkeiten der Schullehrer und ihre verwendeten Unterrichtsmethoden zurückgeführt. Wenn der Lehrer seine Unterrichtsmethoden, vorzugsweise die gegenseitige Lehrmethode, bei der die Schulkinder einen Teil der Klasse als „Moniteurs“ unterrichteten, richtig anwendete, so blieb der Erfolg dieser Schule in den Augen der Musterlehrer nicht aus: „In Gunzwil wird der gegenseitige Unterricht mit voller Lebhaftigkeit betrieben, auch werden alle Lehrgegenstände ausser dem Gesang in Ausübung gebracht; der Lehrer gibt sich möglichste Mühe die Lehrgegenstände nach den neusten Anleitungen zu verfolgen, und wenn ihm die Mittel zur erforderlichen Aushilfe gelingen, so darf von dieser Schule vorzugsweise der beste Erfolg in allen Teilen erwartet werden.“⁵⁶⁶

Gleichzeitig konnte der Lehrer auch der Grund für eine schlechte Bewertung sein. Bei falscher Anwendung der Methoden und dem Ausbleiben des Erfolges wurde dies dem Lehrer angelastet: „In dieser Schule [Reidermoos] ist, jedoch gewiss nicht nach Ordnung, gegenseitig unterrichtet worden. Hiervon glaube ich sagen zu müssen: dass die dritte Klasse ihre Sache noch ordentlich gemacht habe; hingegen die untere und vorzüglich die mittlere Klasse, in jeder Beziehung äusserst schlecht stehen. Also ein Wahrzeichen; dass der Schullehrer sich der dritten Klasse angenommen; die übrigen Klassen aber bloss durch Schüler, das heisst; gegenseitig habe unterrichten lassen.“⁵⁶⁷ Unsachgemässe Anwendung der Unterrichtsmethoden führte in den Augen der Musterlehrer zu einem schlechten Ergebnis.

Dem Kriterium der Schulabsenz wurde nicht viel Gewicht beigemessen. Trotz der Feststellung, dass die Absenzen gross seien, konnte die Schule gut bewertet werden, wie aus dem Bericht von Lehrer Kreyenbühl über die Schule in Altbüren hervorging: „Wer hier die grosse Kinderzahl, und der über alle Massen nachlässige Schulbesuch in Betracht zieht, der muss diesem Lehrer über die gemachten Fortschritte Achtung und Lob zollen. [...] Ich habe die Kinder, zwar grösstenteils nur in der oberen Klasse, beinahe über alle Gegenstände ge-

⁵⁶⁴ In seltenen Fällen verwies man auf fehlende Schiefertafeln oder Federn für die Kinder.

⁵⁶⁵ Lehrer Scherrer gibt in den Verlauf seiner Inspektion Einblick: „Die Kinder machten mir schöne Sätze in allen Fällen, Zeiten und Versformen; und zwar über jeden von mir angegebenen Gegenstand. [...] Auch das Übrige, z.B. Lesen, Kopfrechnen, Rechtschreibung und Zifferrechnen ging sehr gut. Einzig die Schönschriften gefielen mir nicht.“ StaLu Akt 24/125 C: Bericht des Lehrer Scherrer – Meggen, 8.4.1830.

⁵⁶⁶ StaLu Akt 24/125 C: Bericht des Musterlehrers Willimann über einige Schulen seiner Nachbarschaft – Rickenbach, 23.4. 1830.

⁵⁶⁷ StaLu Akt 24/125 C: Bericht des Musterlehrers Räber – Reiden, 18.5.1830.

prüft, und sie gaben mir fast durchgehend befriedigende Antworten; besonders haben mir da einige Briefe wohl gefallen.“⁵⁶⁸

Durch die fachliche Kompetenz, die sich die Musterlehrer aufgrund ihrer Tätigkeit als Ausbilder von Zöglingen in praktischen Kursen an ihren Schulen erworben hatten, blickten sie in der Funktion als Inspektor differenzierter in die Schulen als die geistlichen Oberschulinspektoren. Für sie spielte in erster Linie der Unterricht eine wichtigere Rolle als der Schulbesuch der Kinder, wenn der Zustand der Schulen bewertet werden sollte. Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler waren der Massstab, welcher für den Musterlehrer eine gute Schule kennzeichnete. Der Fokus lag bei den Musterlehrern nicht auf dem Input, dem Besuch, sondern auf dem Output, der Leistung der Schulen.⁵⁶⁹ Dahinter sahen die Inspektoren als wichtigste Voraussetzung den Lehrer, der bei gutem Unterricht und entsprechender Methode die Qualität der Schule beeinflusste. Diese unterschiedlichen Sichtweisen führten oft zu einer unterschiedlichen Bewertung derselben Schule.⁵⁷⁰

6.2.6 Oberschulinspektoren, Pfarrer und schlechte Lehrer in der Kritik: Bildungsvorstellungen der Musterlehrer

In den Berichten kritisierten die Musterlehrer wiederholt die Oberschulinspektoren und die Pfarrer in ihrer Aufsichtsfunktion innerhalb der Gemeinden. Die Kritik äusserte sich in drei Bereichen:

- die Inspektoren und Pfarrer vernachlässigen die Aufsichtspflicht
- Inspektoren und Pfarrer seien für die Schulaufsicht ungeeignet
- Inspektoren und Pfarrer arbeiteten gegen die Schule

Besonders deutlich trat die Kritik an den Ortspfarrern zu Tage: „Das wichtigste was in allen Schulen der hiesigen Inspektur gebricht ist: dass sich für dieselben die Herren Pfarrer zu wenig verwenden; und wo sie sich noch für dieselben Mühe geben; da mangelt ihnen die erforderliche Wissenschaft in der Methodik.“⁵⁷¹ Die Pfarrer würden ihre Pflicht nur ungenügend wahrnehmen und seien zudem durch ihr Unwissen nicht in der Lage, das Schulwesen zu verbessern. Auch in der Handhabung der Schulabsenzen warf man den Pfarrern Untätigkeit vor und kritisierte ihre geringe Einflussnahme auf die Bevölkerung, um dem Übelstand der Schulabsenzen zu begegnen.⁵⁷² Die Pfarrer

⁵⁶⁸ StaLu Akt 24/125 C: Bericht des Musterlehrers Kreyenbühl – Pfaffnau, 10.4.1830.

⁵⁶⁹ Die „Modernität“ dieser Sicht zeigten die Inspektionen von 1848, die nur noch unter dem Leistungsaspekt der Schüler standen und die Benotung von den Kenntnissen der Kinder abhängig machten.

⁵⁷⁰ Lehrer Räber bewertet die Schule in Uffhusen sehr gut, der Oberschulinspektor hingegen ungenügend. StaLu Akt 24/125 C1: Bericht des Musterlehrers Räber – Reiden, 18.5.1830.

⁵⁷¹ StaLu 24/125 C1: Bericht von Musterlehrer Willimann – Rickenbach, 23.4.1830.

⁵⁷² „So bleibt noch gegenwärtig zu beklagen dass diesem Übel [Schulabsenz] überhaupt weder durch kluges Benehmen noch durch gesetzliches Einwirken abgeholfen

wurden auch verantwortlich gemacht, wenn die Lehrfächer nicht gehörend unterrichtet wurden.⁵⁷³

Auch die Inspektoren waren der Kritik durch die Musterlehrer ausgesetzt. Durch ihre Gleichgültigkeit gegenüber der Schule würden sie jenen Lehrern zuvorkommen, die sich nicht sonderlich in ihrem Beruf einsetzen.⁵⁷⁴ Manchen Geistlichen wurde gar offen vorgeworfen, aus Angst, „die Menschen werden zu klug [durch die Schule], aus dieser Klugheit kommt nichts als Bosheit, die Menschen werden dann immer schlimmer, verwerfen zuletzt die Religion usf.“⁵⁷⁵, gegen die Interessen einer fortschrittlichen Schule zu arbeiten. Durch solche Kritik wurde den geistlichen Inspektoren und den Pfarrern, die aufgrund ihrer Aufsichtsfunktion die Verbesserung der Landschulen bewirken sollten, Kompetenz und Engagement von Seiten der Musterlehrer abgesprochen. Die Landschulen sollten in ihren Augen modern sein. Da in den Augen der Musterlehrer der Landschullehrer der entscheidende Faktor für den Fortschritt war, richtete sich die Kritik auch an die Primarlehrer selbst. Jene unter ihnen wurden beanstandet, welche beispielsweise statt des Lesebuches den Katechismus für den Leseunterricht verwendeten oder den Stundenplan missachteten und sich mit der Religion aufhielten.⁵⁷⁶ Gemäss den Vorstellungen der Musterlehrer sollte nach der neusten Unterrichtsmethoden, dem wechselseitigen Unterricht, gearbeitet werden. Die Verwendung alter, unpassender Lehrmittel erachteten die Musterlehrer als rückschrittlich und nicht zweckmässig. Kirchliche und religiöse Elemente hatten in der Schule ihren Platz, aber ein zu grosser Einfluss, vor allem auf andere Lehrfächer, sollte vermieden werden.⁵⁷⁷

Die Lehrer äusserten sich auch kritisch gegenüber den von den Oberschulinspektoren vorgenommenen Prüfungen an den Kindern. Das Resultat solcher Prüfungen wurde zum Teil in Frage gestellt, wenn beispielsweise Inspektor Räber bei der Prüfung der Kinder berichtete, dass „entweder das gute Prüfungsergebnis dasiger vorjähriger Schule durch Abrichtung bezweckt, oder von den Kindern die erhaltenen Begriffe den Sommer über verloren gegangen“ waren.⁵⁷⁸

wird.“ StaLu 24/125 C1: Bericht von Musterlehrer Willimann – Rickenbach, 23.4.1830.

⁵⁷³ Inspektor Kreyenbühl macht den Pfarrer für die geringe Beachtung des Rechenunterrichts verantwortlich. StaLu 24/125 C1: Bericht von Inspektor Kreyenbühl – Pfaffnau, 10.4.1830.

⁵⁷⁴ Sinngemäss nach Inspektor Kreyenbühl: „Es scheint, der dortige Hr. Inspektor sei gleichgültig, und einige Lehrer lassen sich dieses zu ihrem Vorteil gereichen.“ StaLu Akt 24/125 C1: Bericht von Lehrer Kreyenbühl – Pfaffnau, 10.4.1830.

⁵⁷⁵ StaLu Akt 24/125 C2: Bericht von Inspektor Schmid – 15.4.1828. Ohne Ortsangabe.

⁵⁷⁶ Inspektor Räber berichtet, er könne die Verwendung des Katechismus als Lesebuch nicht gutheissen: „Nun habe ich bemerkt: dass eine Abteilung der zweiten Klasse die in einem Zirkel gelesen hat, sich als Lesebuch des Katechismus bedient hat, was mir nicht nur dieses Lesebuches wegen ungeeignet, sondern hierin zu wenig vorgerückt schien.“ Inspektor Kreyenbühl kritisierte zudem, dass die Schulkinder den Katechismus besser kennen würden als die Sprachlehre und die Rechtschreibung. StaLu 24/125 C1: Bericht des Inspektors Räber – Langnau, 18.5.1830.

⁵⁷⁷ Das „Moderne“ in der Tradition wurde von den Musterlehrern nicht gewürdigt. Der Katechismus wurde wahrscheinlich an vielen Orten als Lesebuch gebraucht, was eben auch ein moderner Aspekt sein konnte.

⁵⁷⁸ StaLu Akt 24/125 C1: Bericht des Inspektors Räber – Langnau, 18.5.1830.

Neben dem zu grossen Einfluss religiöser Bereiche auf den Unterricht sahen die Inspektoren auch die Lehrer als Hindernis der Schule. Stellten die Musterlehrer fest, dass den Lehrern „die nöthige Lehr- und Lernbegierde“⁵⁷⁹ fehlte und der Beruf des Lehrers normal geworden sei, so musste der Lehrer von der Schule entfernt werden. In den Augen der Inspektoren war für den Lehrberuf der Wille zu lehren und zu lernen vorausgesetzt, damit man seine Arbeit gut verrichten konnte. Fehlte dieser Wille, so war der Lehrer nicht in der Lage, dem Fortschritt der Zeit zu folgen. Die Schule verdiente keinen untätigen Lehrer: „Es ist schwierig und gewiss auch hart einen Mann [der Lehrer aus Hämikon], der durch den Lehrberuf sich schon viele Jahre seinen Unterhalt erworben, auf einmal aus seiner Sphäre zu heben [...]; allein ungerecht könnte man es doch nicht nennen, wenn es einen Untüchtigen beträfe, aber die Ungerechtigkeit wird begangen, da einem solchen ein Lehramt anvertraut wird. Möchte diese Wahrheit überall immer mehr beherzigt werden!“⁵⁸⁰

Die Inspektoren traten mit Vehemenz für eine fortschrittliche Schule ein. Altes, Unpassendes wurde abgelehnt und kritisch begutachtet. Kritisiert wurden nicht nur die Pfarrer, sondern auch die geistlichen Oberschulinspektoren, die ihrem Auftrag in den Augen der Musterlehrer zu wenig nachkamen. Die Inspektoren verfolgten einen harten Kurs in Bezug auf die Beurteilungen der Schulen. Schlechte Lehrer konnten sie in keinem Falle akzeptieren, dazu war die Einrichtung der Schule zu wichtig. Nachlässige Lehrer sollten kein solches Amt innehaben dürfen. Aus der deutlichen Kritik der Lehrer stellt sich die Frage, inwiefern die geistlichen Oberschulinspektoren nach den Beschreibungen der Inspektoren überhaupt noch Kredit besaßen. Die Antwort darauf könnte möglicherweise in den 1830 eingeführten Schulkommissionen liegen.⁵⁸¹

Der Beruf des Lehrers erhielt in den Berichten der Musterlehrer eine zentrale Bedeutung. Der Lehrer war für das Gelingen der Schule und deren Fortschritt unabdingbar. Es kann von einem sehr selbstbewussten und reflektierten Lehrerbild gesprochen werden, das die Inspektoren in ihren Berichten gezeichnet haben. Passend dazu war die vielfach vorgebrachte Meinung, dass ein Lehrerwechsel der Schule Nachteile brachte. Denn wenn „ein solcher mit dem Lehrgange des ausbleibenden Lehrers, und mit den Kindern, oder dessen Kräften und Kenntnisse nicht genau bekannt ist, einer Schule nicht nur kein Gedeihen, sondern noch Verderben bringen muss.“⁵⁸² Die Tätigkeit des Lehrers wurde geschätzt und mancher Inspektor fragte sich, wie die Lehrer bei niedriger Besoldung trotzdem über einen solch hohen Antrieb und Eifer verfügen konnten.⁵⁸³

⁵⁷⁹ StaLu Akt 24/125 C2: Bericht von Musterlehrer Xaver Leu – Hochdorf, 14.6.1829.

⁵⁸⁰ StaLu Akt 24/125 C2: Bericht von Xaver Leu – Hochdorf, 30.5.1828.

⁵⁸¹ Die Aufsicht wurde mehreren Mitgliedern übertragen und der Einfluss der Geistlichkeit minimal eingeschränkt. Zwar waren in 6 von 10 Fällen die alten Oberschulinspektoren als Präsidenten der Schulkommissionen gewählt, doch sie wurden unterstützt von vorwiegend weltlichen Mitgliedern. Vgl. dazu Kapitel 4.1.

⁵⁸² StaLu Akt 24/125 C1: Bericht des Musterlehrer Räber – Reiden, 30.5.1830.

⁵⁸³ „Ich darf wohl sagen; wer unsere Schulen und die Lehrer nur so obenhin betrachtet, würde sich schwerlich erklären können, wie Männer mit einer so geringen Be-

Dieses Selbstverständnis über die Schulen im Allgemeinen und die Lehrer im Besonderen stand im Widerspruch mit dem Bild des in ärmlichen Verhältnissen lebenden Lehrers. Häufig gezwungen, sich mit Nebenerwerben ein grösseres Einkommen zu sichern, betätigten sich die Lehrer als „Botengänger, Schreiber, Feldmesser oder indem sie sich in der schulfreien Zeit in der Landwirtschaft verdingten [...]“⁵⁸⁴ Häufig ohne politische Mitsprache, „gleichgestellt einer Menschenklasse, die der bürgerlichen Gesellschaft mehr schadet als nützt“⁵⁸⁵, war das Ansehen des Lehrberufs gering. Umso erstaunlicher die Wahrnehmung der Inspektoren, die der Funktion und der Rolle der Lehrer einen überragenden Stellenwert beimassen. Auch wenn das Lehrerbild in den Berichten der Inspektoren idealisiert war, so kann von einem grossen Berufsverständnis und Berufsethos von Seiten der Lehrerschaft gesprochen werden. Ihr Einfluss wurde von den Inspektoren wahrgenommen und den Lehrern war es zu verdanken, dass sich der Erfolg der Schule einstellen konnte. Antrieb und Eifer, Tätigkeit und Einsatz konnten mit widrigen gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnissen einhergehen. Dem Bild des armen Lehrers, dem ein tiefer Sozialstatus zugeschrieben wurde, setzten die Musterlehrer ihre Vorstellung vom einsatzwilligen und für hehre Ziele arbeitenden Primarschullehrer entgegen. Das Selbstbild korrespondierte nicht mit der Aussenwahrnehmung. Ethos und Einsatz für die Schule als Maxime der Lehrer war ebenso vorhanden, wie für die meisten Lehrer anfangs der 1830er Jahre die ärmlichen Lebensverhältnisse prägend waren. Natürlich war man noch nicht so weit, seine Berufsinteressen innerhalb von Vereinen oder Verbänden zu artikulieren, doch ein Verständnis der Wichtigkeit des eigenen Berufes war vorhanden.⁵⁸⁶

Die Inspektionen der Musterlehrer standen unter dem Eindruck der Ablehnung und des Abstreitens der Kompetenz der geistlichen Oberschulinspektoren. Zudem wiesen die Musterlehrer mehrfach darauf hin, dass religiöse Elemente den Schulunterricht behinderten. Die weiter oben dargestellten Oberschulinspektoren waren aber keineswegs alle konservativ und gegen die Schule eingestellt.⁵⁸⁷ Unter ihnen gab es sehr liberale und fortschrittliche, die den Einfluss der Kirche und allgemein die Wirkung konservativer Elemente auf die Schule reduzieren wollten und für die Schule und ihre Weiterentwicklung Position bezogen. Die Kritik der Musterlehrer erscheint daher eher als Ausdruck der sich abzeichnenden politischen Strömungen des Liberalismus und des Konservatismus. Die Schule wird Schauplatz politischer Ideologien. Damit geht aber vergessen, dass einige der geistlichen Oberschulinspektoren sehr liberale Ansichten äusserten und auch

soldung sich so viele Mühe geben; mit der grössten Anstrengung, und sogar nicht selten mit bedeutenden Aufopferungen, die Schulen und überhaupt die Volksbildung so tätig befördern können. Das ist ein gutes Zeichen der Zeit.“ StaLu Akt 24/125 C1: Bericht von Lehrer Scherrer – Meggen, 8.4.1830.

⁵⁸⁴ Häfliger, Erziehungsrat: 56.

⁵⁸⁵ Zitiert nach Häfliger, Erziehungsrat: 55.

⁵⁸⁶ Wachter stellte für den niederhessischen Raum fest, dass die Lehrer ihre Fähigkeiten sogar überschätzten und dadurch in Konflikt mit den geistlichen Inspektoren gerieten, die ein solches Selbstbild der Lehrer mit Verachtung strafte. Wachter, Dorfschule: 118.

⁵⁸⁷ Vgl. dazu Kapitel 6.1.5.

fortschrittlich handelten. Es gab wohl solche, die sich für das Schulwesen weniger einsetzten, aber in der Regel verfolgten die Oberschulinspektoren die Hebung der Schulen mit vergleichbarem Esprit, wie dies die Lehrer taten.

6.3 Eltern und Gemeindeeliten

Wie oben erwähnt, standen die Lehrer in einem Spannungsverhältnis zwischen Eltern und Gemeindebeamten, teilweise auch dem Pfarrer. Diese Akteure teilten das oben gezeichnete Selbstbild der Lehrer nicht. Streitigkeiten und Konflikte waren daher anzunehmen. Eltern waren vielfach gezwungen, ihre Kinder als Landarbeiter einzusetzen und sie damit der Schule fernzuhalten. Gemeinderäte waren oft aus finanziellen, wiederholt aber auch aus anderen „schulfeindlichen“ Gründen gegen die Interessen der Schule und somit auch der Lehrer.

Die Inspektorenberichte aus dem Jahr 1849 lassen Rückschlüsse auf das Verhältnis zwischen Lehrer, Eltern und Gemeindebeamten zu, die als lokale Gewalt Bereiche des Schulhausbaus und des Schulinventars kontrollierten sowie für die Zahlung von einem Viertel des Lehrerlohnes verantwortlich waren und somit einen grossen Einfluss auf die Gemeindeschule ausüben konnten. Die Inspektoren hatten in ihrem Jahresbericht 1849 auf Streitigkeiten oder Zwischenfälle, welche die Lehrer und die Eltern betrafen, Auskunft zu geben. Gleichzeitig wurde auch nach der Erfüllung der Pflichten durch die Gemeinden gefragt. Die Inspektoren gaben in den meisten Fällen an, ob die Gemeinde die vorgeschriebene Menge Holz für die Schule lieferte, den Lehrer im Falle eines Mangels einer Lehrerwohnung entschädigte und den Lohn pflichtgemäss bezahlte.⁵⁸⁸

6.3.1 Aus Bildungsfeindlichkeit wird Bildungsfreundlichkeit: Eltern und ihre Einstellungen zur Schule

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern der Schulkinder schien 1849 unbelastet zu sein. Die Kommissionen berichteten in der Regel nicht von Streitigkeiten und Auseinandersetzungen zwischen Lehrern und Eltern. Nur in den Schulkreisen Altishofen, Ruswil und Zell gab es kleinere Zwischenfälle. Den grössten Konflikt gab es wohl im Schulkreis Zell, wo die Schulkommission aufgrund eines tätlichen Angriffs eines Schülers auf den Lehrer den Schüler einsperrte und den Vater, da er den Sohn zur Tat angestiftet haben soll, zur Übernahme der Verfahrenskosten gezwungen hatte.⁵⁸⁹ In der Gemeinde Nebikon

⁵⁸⁸ Die Gemeinden waren per Gesetz angehalten, einen Viertel des Lehrerlohnes zu bezahlen.

⁵⁸⁹ „Ein einziges Mal kam die Schulkommission in den Fall, wegen Streitigkeiten zwischen Lehrer, Schüler u dessen Eltern zu entscheiden. Ein Wiederholungsschüler trieb nämlich sein trotziges Benehmen u seine Widersetzlichkeit in der Schule so weit, daß er sich an seinem Lehrer thätlich vergriff. In Folge deßen verfallte die Schulkommission in ihrer Sitzung vom 19. März den fraglichen Wiederholungsschü-

im Schulkreis Altishofen gab es kleinere Fälle von Streitigkeiten, in denen das „eigensinnige“ Verhalten einiger Knaben zu Meinungsverschiedenheiten zwischen dem Lehrer und den Hausvätern führte, die aber beigelegt werden konnten.⁵⁹⁰ Auch in der Gemeinde Ruswil wurden die Differenzen zwischen dem Lehrer und den Eltern bereinigt.⁵⁹¹

Das Verhältnis zwischen den Lehrern und den Eltern der Kinder konnte nicht als getrübt bezeichnet werden. Es gab kaum nennenswerte Zwischenfälle in den Berichten der Schulkommissionen. Dies deutet darauf hin, dass sich die ständig formulierte Bildungsfeindlichkeit der Bevölkerung nicht direkt auf die Beziehung zwischen Eltern und Lehrer ausgewirkt hatte. Zwar hatten die Eltern in manchen Gebieten der Arbeitskraft der Kinder höhere Priorität eingeräumt als der Schule, doch ihnen daher eine „bildungsfeindliche“ Einstellung anzudichten, wäre wohl in einigen Fällen falsch.

Die Schulkommissionen mussten sich aber dennoch mit einer Vielzahl an Vorladungen von Eltern beschäftigen, die ihre Kinder zu wenig in die Schule schickten. Vor allem in Entlebuch kritisierte die Kommission die Eltern, die den Nutzen der Schule nicht eingesehen hätten.⁵⁹² In Altishofen wurden ungefähr 100 Eltern vorgeladen, allerdings blieb es in den meisten Fällen bei Ermahnungen.⁵⁹³ In den Schulkreisen Hitzkirch und Malter-Kriens berichteten die Schulkommissionen ebenfalls von Eltern, die sich des Vorteils einer guten Bildung nicht bewusst seien.⁵⁹⁴ Im Kreis Rothenburg wird „das Überschätzen der geneigten Kinderdienste in Haus u Feld über den Nutzen der Schule; das leicht erregte Misstrauen, wenn der Lehre nur einiger-

ler zu 2 Tagen Einsperrung in Willisau, u den Vater deßelben, weil er laut Zeugen-
aussagen seinen Sohn zu Hause zu solch trotzigem Benehmen gegen den Lehrer
aufgemuntert, zu Tragung der Einsperrungskosten.“ BO 35/2: Jahresbericht der
Schulkommission des Schulkreises Zell – Grossdietwil, 16.10.1849.

⁵⁹⁰ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Altishofen
– Uffikon, 20.11.1849.

⁵⁹¹ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Ruswil –
Ruswil, 10.11.1849.

⁵⁹² „Ein bedeutender Theil des Volkes erkennt zu wenig den Nutzen der Schulen,
oder will ihn nicht erkennen. Die Schulen werden von denselben mehr für eine
Zwangs- als eine wohlthätige nützliche Anstalt gehalten, daher der Geist der Gleich-
gültigkeit u Widerspenstigkeit.“ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommissi-
on Entlebuch – Doppleschwand, 16.12.1849.

⁵⁹³ „Das gewöhnlichste Geschäft war, die vorgeladenen saumseligen Elter u Pflegäl-
tern zurecht zu weisen, ihnen ihre Pflicht u Schuld darzustellen u nöthigenfalls sie
auch nach den Gesetzen zu strafen. Laut Protokoll waren 96 Personen vor die Com-
mission berufen, viel blos zurechtgewiesen, mehrere an Geld oder mit Frohnarbeit
bestraft.“ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission Altishofen – Uffikon,
20.11.1849. Zum Umgang mit der Bestrafung siehe Kapitel 5.

⁵⁹⁴ „Nichtkenntniß der Vortheile, welche die Schulbildung fürs Leben bringt, die
freilich bis dahin noch gering waren, daher Abneigung; auch hie u da der Glaube,
man könne auch ohne Schule selig werden etc. endlich Gleichgültigkeit, die nur
durch Anwendung von Strafen kann gehoben werden.“ StaLu BO 35/2: Jahresbericht
der Schulkommission Hitzkirch – Hitzkirch, 2.11.1849. In Kriens-Malters konnte der
Schulbesuch durch die Verhängung von Strafen verbessert werden. StaLu BO 35/2:
Jahresbericht der Schulkommission Kriens-Malters – Malters, 24.12.1849. Im
Schulkreis Zell wird der „böse Wille“ der Eltern hervorgehoben. StaLu BO 35/2:
Jahresbericht der Schulkommission Zell – Zell, 26.10.1849.

massen einer politischen Partei huldigt⁵⁹⁵ von Seiten der Eltern kritisiert.

Im Schulkreis Münster wurde die Teilnahmslosigkeit der Eltern ebenfalls als Grund für die schlechte Verankerung und den niedrigen Schulbesuch erwähnt, doch verweist die Kommission auch auf Eltern, die ihre Kinder gerne in die Schule schicken würden.⁵⁹⁶ Auch im Schulkreis Sempach schien die Bildungsferne der Eltern kaum mehr ein Haupthindernis bezüglich der Schule zu sein, denn die Schulkommission stellte fest: „Haupthindernisse, welche dem gedeihlichen Fortgange des Schulwesens entgegenstehen, kennen wir in unserm Kreise keine besondere, indem derselbe die meistvorhandenen, als: Nachlässigkeit der Eltern, Mangel an Erkenntniß des Vortheils der Bildung, mit andern Kreisen gemein haben wird. Wir bemerken übrigens, daß die Vorurtheile früherer Zeiten gegen die Schule überhaupt fast verschwunden sind.“⁵⁹⁷

Zusammenfassend gilt es festzustellen, dass die in den Inspektorenberichten dauernd monierte „Bildungsfeindlichkeit“ der Eltern in vielen Regionen des Kantons noch vorhanden war. Allerdings musste eher davon ausgegangen werden, dass weniger die feindliche Einstellung der Eltern bezüglich der Schule hohe Präsenzzahlen in der Schule verhinderte, sondern ökonomische Notwendigkeiten wie die Inanspruchnahme der Kinder für Feld- oder Hausarbeiten den Schulbesuch drückte. Für einige Regionen wie die Schulkreise Sempach, Habsburg-Weggis oder auch Münster war zudem festzustellen, dass die Eltern ihre Zurückhaltung gegenüber der Schule langsam ablegten, was sich in einer höheren Schulpräsenz gegenüber anderen Regionen bemerkbar machte. So hat möglicherweise ein Wandel stattgefunden: Die Eltern betrachteten den Wert der Bildung höher als zuvor und schickten dementsprechend ihre Kinder häufiger in die Schule. Dies lässt einen neuen Blick auf die Rolle der Eltern zu und belegt, dass Eltern nicht durchweg bildungsfeindlich waren oder sogar mit „bösen Willen“ gegen die Schule agierten, sondern den Nutzen der Schule erkannten. Armutsverhältnisse und das Streben nach Existenzsicherung waren dafür verantwortlich, dass sich die Eltern im Härtefall gegen die Schule entschieden.

6.3.2 Schulkritische Gemeinderäte

Im Gegensatz zu den Eltern fielen eher die Gemeinderäte durch konfliktreiches Verhalten auf. In den Kommissionsberichten kamen immer wieder negative Zwischenfälle zum Vorschein, in denen die

⁵⁹⁵ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Rothenburg – Rothenburg, 2.11.1849.

⁵⁹⁶ „Im Allgemeinen müßen als Hindernisse, welche dem gedeihlichen Fortgange des Schulwesens entgegen stehen, angegeben werden, vorab die vorherrschende Teilnahmslosigkeit der Aelten u. Pflegeältern, wobei allerdings erfreuliche Ausnahmen in Vorschein gekommen sind. StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Münster – Münster, 4.11.1849.

⁵⁹⁷ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Sempach – Sempach, 30.11.1849.

Lehrer Opfer von Willkür oder Abneigung der Gemeinde wurden. Im Schulkreis Altishofen sah man sich ausser Stande, die Gemeinderäte des Kreises zu rühmen. In Wauwil verweigerte der Gemeinderat gar die Zahlung des Lohnes. Allgemein täten die Gemeindeverantwortlichen nicht viel für die Schule.⁵⁹⁸ Auch im Schulkreis Entlebuch fand die Schulkommission wenig Lob für die Gemeindebeamten. Mahnungen, welche die Verbesserung der Schullokale betrafen, wurden von den Gemeinden ignoriert. Streitigkeiten entfachten sich zusätzlich an fehlenden Holzlieferungen und Lohnzahlungen.⁵⁹⁹ Weitere Probleme mit den Gemeinderäten gab es in den Gemeinden Reiden und Hitzkirch.⁶⁰⁰

In allen übrigen Schulkreisen gab es praktisch keine Beanstandungen der Tätigkeit der Gemeindeverantwortlichen gegenüber der Schule, wie die folgende Abbildung zeigt:

⁵⁹⁸ „Dagegen gieng es bey einigen langsam u hart mit den Uebergaben des Schulinventars u der Rechnungen, besonders in Altishofen, Egolzwyl u Ebersecken, so daß bis 2 Mal gemahnt werden mußte. Jn Bezug auf die Leistung der 1/4 Zhl [Zahlung] der Besoldung an die Lehrer; so mußte Hr. Gemeinde Ammann Hunkeler in Wauwyl 2 Mal gemahnt werden, am 9. Oktober letzhin war die fruchtlose Mahnung von der Commission an den hohen Erziehungsrath einberichtet; u wie der Lehrer Ludi daselbst bemerkt in seinem Bericht, hat er die Rata jezt noch nicht erhalten. Ob Hügi in Egolzwyl selbe erhalten hat, ist uns unbekannt, im October bemerkte er, daß er sie noch nicht erhalten, wollte jedoch kein Begehren zur Mahnung stellen.“ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Altishofen – Uffikon, 20.11.1849.

⁵⁹⁹ „Zwischen dem Hr. Gemeindeammann und den beiden Lehrer Wicki in Hasli waltet ein Streit über die Holzlieferung oder Entschädigung, die Schulkommission wird suchen, denselben friedlich beizulegen. Weitere Klagen über den Gemeinderath in Hasle sind keine eingegangen. Ueber den Gemeinderath in Entlebuch klagen einstimmig alle dortigen Lehrer. Sie sind für das Holz, den Hauszins u 1/4 der Besoldung noch nicht bezahlt.“ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission Entlebuch – Doppleschwand, 16.12.1849.

⁶⁰⁰ In Reiden wurde der Lohn zu spät bezahlt. In Hitzkirch klagte der dortige Lehrer über fehlende Holzlieferungen. StaLu BO 35/2: Jahresberichte der Schulkommissionen.



Abbildung 18: Konflikte zwischen Lehrern und Eltern (rot) und Gemeindebeamten (hellgrün = kleinere Vorkommnisse, gelb = Weigerung der Lohnzahlung durch die Gemeinde) 1848. Dunkelgrün gekennzeichnete Gemeinden wurden als konfliktfrei bezeichnet.

Im Schulkreis Ettiswil gab es einen Fall, in dem das gelieferte Holz zu feucht war und darum nicht verwendet werden konnte.⁶⁰¹ Voller Zufriedenheit waren die Schulkommissäre im Schulkreis Weggis-Habsburg⁶⁰², Münster, Rothenburg, Sempach und Ruswil. Im Schulkreis Kriens-Malters lobte die Schulkommission die Gemeinden, da sie sich für die Anliegen der Schulen einsetzen würden.⁶⁰³

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Konflikte von Lehrern mit Gemeindeverantwortlichen häufiger waren als mit den Eltern. Räumlich betrachtet kamen sie vermehrt im Schulkreis Entlebuch sowie im Kreis Altishofen zum Vorschein. Im Fall des Schul-

⁶⁰¹ Dies war in Gettnau der Fall. StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Ettiswil – Ettiswil, 12.11.1849.

⁶⁰² Mit der Ausnahme von Weggis, wo der Schulhausbau nicht vorangetrieben wurde. StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Weggis-Habsburg, undatiert.

⁶⁰³ „Ueber den Unterhalt der Schulhäuser, so wie auch in Betreffs b,c,d u. e [Beheizung, Holzlieferung, Wohnung, Lohn] giengen der Kommission keine Klagen ein. Im Gegentheil wurde zu Horw in der Stube der Unter=Schule ein neuer, etwas größerer Ofen angebracht, u. zu Kriens wurde die Stube der mittleren Schule mit neuem Boden, neuer Vertäfflung u. neuen Fenstern versehen.“ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Kriens-Malters – Kriens, 24.12.1849.

kreises Entlebuch, der von grosser Armut geplagt wurde, war das Verhalten einiger Gemeindebeamte verständlich. Doch in unmittelbarer Nähe, in Kriens-Malters, einem Schulkreis mit ähnlicher Struktur, sorgten die Gemeinden von sich aus für Verbesserungen der Schulen. Sie setzten sich dafür ein, dass neue Fenster angebracht wurden und die Decke eine Vertäfelung erhielt. Im überwiegenden Teil des Kantons waren die Gemeinden durchaus kooperativ. Es gab zwar vereinzelt Fälle von nicht erfolgten Lohnzahlungen, doch waren solche Vorkommnisse relativ selten. Die Frage ist jedoch, inwiefern solche Konflikte überhaupt an die Oberfläche, sprich in die Berichte der Schulinspektoren, einfließen. Stellte der Lehrer Unzulänglichkeiten fest, so konnte er nicht immer die Schulkommission informieren, denn er war von der Gemeinde abhängig. In den Berichten, die direkt von den Lehrern verfasst wurden waren denn auch Klagen über die Lohnzahlung recht häufig.⁶⁰⁴ Dies würde darauf hindeuten, dass nicht alle Klagen der Lehrer auch von den Schulkommissionen weitergeleitet wurden.⁶⁰⁵

6.3.3 „Mit der Pflichterfüllung der Pfarrer dürfen wir im Ganzen sehr wohl zufrieden seyn“: Die Ortspfarrrer

Die Ortspfarrrer waren als erste Aufseher über die Primarschulen zum Schulbesuch verpflichtet. Sie sollten gemäss Gesetz die Schulen ihres Pfarrkreises „von Zeit zu Zeit“ besuchen und die Kinder zu fleissigem Schulbesuch aufrufen.⁶⁰⁶ Die unklare Formulierung hatte dann auch dazu geführt, dass die Besuchszahlen der Pfarrer zwischen den einzelnen Gemeinden beträchtlich schwankten, denn jeder Pfarrer legte „von Zeit zu Zeit“ unterschiedlich aus.

Betrachtet man die Schulbesuche 1839, so blieben die Pfarrer der Schulkreise Hochdorf, Altishofen und Grossdietwil unter zehn Besuchen während eines Winters.⁶⁰⁷ Für die Schulkreise Kriens-Malters, Weggis-Habsburg, Entlebuch und Triengen wurden die Schulen mehrere Male, im Durchschnitt alle zwei Wochen, besucht. Spitzenreiter für die Schulbesuche waren die Pfarrer aus dem Schulkreis Sempach: Jeder Pfarrer besuchte die Schule mindestens einmal wöchentlich.⁶⁰⁸ Auch im Schulkreis Ruswil wurden die Schulen wöchentlich oder mindestens alle zwei Wochen besucht.⁶⁰⁹ Nicht sehr streng nahmen es

⁶⁰⁴ Siehe dazu Kapitel 3.2.

⁶⁰⁵ Diese Problematik müsste eingehender untersucht werden, in dem Äusserungen der Lehrer mit den Äusserungen der Schulkommissionen abgeglichen werden. Dies konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

⁶⁰⁶ Vollziehungsbeschluss über das allgemeine Erziehungsgesetz, in Betreff des Primar- und Sekundarschulwesens vom 14.8.1830, in: Ebd. S. 371.

⁶⁰⁷ Ausnahme waren Zell und Hergiswil, die mehr als zehnmal besucht wurden. StaLu Akt 24/126 A3: Berichte über die Primar- und Fortbildungs-Schulen im Kanton Luzern während des Schuljahres 1839 auf 1840. Schulkreise Willisau und Grossdietwil. Vgl. die Grafik im Anhang.

⁶⁰⁸ StaLu Akt 24/126 A3: Berichte über die Primar- und Fortbildungs-Schulen im Kanton Luzern während des Schuljahres 1839 auf 1840. Schulkreis Sempach.

⁶⁰⁹ Der Pfarrer in Wolhusen und Steinhausen besuchte die Schule zweimal wöchentlich. StaLu Akt 24/126 A3: Berichte über die Primar- und Fortbildungs-Schulen im Kanton Luzern während des Schuljahres 1839 auf 1840. Schulkreis Ruswil.

die Pfarrherren in Roggliswil im Schulkreis Grossdietwil und in Oberkirch im Schulkreis Triengen. Am unteren Ende befand sich Ufhusen, wo der Pfarrer die Schule ebenfalls nur ein einziges Mal besucht hatte.

Die Betrachtung der Anzahl Schulbesuche der Pfarrer 1848 zeigte, dass in einem Viertel aller Schulkreise die Schulen wöchentlich besucht wurden. In Entlebuch, Weggis-Habsburg, Sempach und Rothenburg war der Ortspfarrer jede Woche in der Schule. Zweimal pro Monat wurden die Schulen in den Kreisen Münster, Triengen, Hochdorf und Reiden besucht. In Ettiswil, Ruswil, Escholzmatt und Zell waren die Ortspfarrer weniger fleissig in der Ausführung ihrer Besuchspflichten und besuchten die Schulen nur monatlich.⁶¹⁰ Einzige Ausnahme für einen häufigen Schulbesuch war in diesen vier Kreisen Ufhusen, dessen Schule wöchentlich besucht wurde. Nie durch die Pfarrer besucht wurden die Schulen in Sigerswil im Kreis Ruswil und in Eppenwil im Kreis Zell.⁶¹¹

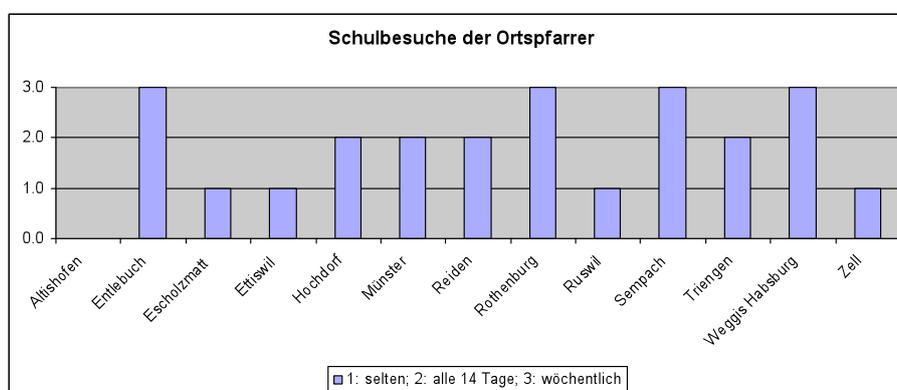


Abbildung 19: Schulbesuch durch die Ortspfarrer in den Schulkreisen 1848.

Die Mitarbeit der Pfarrgeistlichen in Bezug auf die Schule und die Unterstützung, die von ihnen an den Lehrer herangetragen wurde, fiel in den meisten Schulkreisen positiv aus.⁶¹² In Ruswil, Reiden und teilweise in Münster wurde die Gleichgültigkeit der Pfarrgeistlichen beklagt.⁶¹³ In mehreren Schulkreisen waren die Schulkommissare mit der Arbeit der Pfarrer sehr zufrieden. So berichteten die Kommissare aus Rothenburg, dass die Besuche der Pfarrer „häufig und mit erfreuli-

⁶¹⁰ Für die Schulkreise Sursee, Schüpfheim, Kriens-Malters, Willisau, Hitzkirch und Altshofen sind keine Angaben zu den Schulbesuchen der Ortspfarrer gemacht worden. StaLu: BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommissionen. Schuljahr 1848 auf 1849.

⁶¹¹ StaLu: BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommissionen. Schuljahr 1848 auf 1849.

⁶¹² Diese Ausführungen über die Unterstützung der Pfarrer beschränkten sich aus quellentechnischen Gründen auf das Jahr 1848.

⁶¹³ „Die hie und da wahrnehmbare Gleichgültigkeit von geistlicher Seite“ wurde in Ruswil bemängelt. StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Ruswil – Ruswil, 10.11.1849. In Reiden wurde auch die fehlende Unterstützung mehrerer Geistlicher bemängelt: „Die Lehrer erklären von ihm [Pfarrer] nie eine Unterstützung erhalten zu haben, obschon sowohl von Seite der Schulkommission als dem Lehrer selbst die Bitte hiefür an ihn gerichtet wurde.“ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Reiden – Reiden, 29.9.1849. Im Schulkreis Münster wurde die Tätigkeit der Ortsgeistlichen mit Ausnahme der Pfarrer in Münster, Richental und Pfeffikon kritisiert. StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Münster – Münster, 4.11.1849.

cher Anteilnahme⁶¹⁴ stattfanden. Auch in Entlebuch konnte die Kommission „über die von ihnen [Pfarrer] den Lehrern erwiesene Unterstützung [...] die beste Zufriedenheit“⁶¹⁵ aussprechen. Im Schulkreis Kriens-Malters unterstützten die Ortspfarrrer die Lehrer aktiv und verweigerten die Teilnahme an den Sakramenten der Kirche, wenn die Kinder unregelmässig zur Schule gingen.⁶¹⁶ In den Schulkreisen Habsburg-Weggis und Sempach, in denen auch die Unterstützung der Schule durch die Bevölkerung und die Gemeinden hoch war, zeigten sich die Kommissionen durch die Anteilnahme der Ortsgeistlichen für die Schule sehr zufrieden.⁶¹⁷

Fassen wir zusammen: Die Ortsgeistlichen wurden von den Schulkommissionen in der Regel als kooperativ bezeichnet. Vor allem in den Kreisen Kriens-Malters, Entlebuch, Rothenburg und die generell zur Schule positiv stehenden Schulkreise Sempach und Weggis-Habsburg war die Unterstützung der Geistlichkeit hoch. In diesen Schulkreisen zeigte sich von allen Seiten Unterstützung, oder zumindest keinen Widerstand, der lokalen Personen. Die Eltern würden ihre Kinder vermehrt in die Schule schicken⁶¹⁸, die Gemeindebehörden waren kooperativ und die Ortsgeistlichen unterstützten die Schulen und ihre Lehrer mit ganzem Einsatz.

7. Schluss

Aufgrund der Betrachtung verschiedener Akteure, die auf die Schule Einfluss ausüben und der Entwicklung der Primarschulen, sollen an dieser Stelle einige Schlussbemerkungen und -Folgerungen umrissen werden. Zuerst werden die Ergebnisse über die Inspektoren, Lehrer und die lokalen Eliten sowie die Eltern der Schulkinder erläutert. Anschliessend stehen die Schulwirklichkeit der Primarschulen und die Determinanten der Schulentwicklung im Vordergrund der Schlussüberlegungen.

A) *Die Inspektoren:*

- 1) *Modernität der Tradition im Bereich Schulaufsicht:* Bezüglich dem Arbeitsverständnis der Inspektoren lassen sich drei Gruppen unterscheiden: Inspektoren, die unter der Erwartung der

⁶¹⁴ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Rothenburg – Rothenburg, 2.11.1849.

⁶¹⁵ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Entlebuch – Doppleschwand, 16.12.1849.

⁶¹⁶ „Sehr bereitwillig unterstützten auch die Herren Pfarrer die Lehrer in Handhabung der Disziplin u in ihrem Ansehen vor den Kindern. Einige nahmen auch beym Entscheide über die Zulassung zum Empfang der hl. Sakramente auf das Verhalten der Kinder in der Schule u auf ihren Schulbesuch strenge Rücksicht, was auf die Schule sehr wohlthätig wirkt.“ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission des Schulkreises Kriens-Malters – Malters, 24.12.1849.

⁶¹⁷ „Mit der Pflichterfüllung der hochw. Herrn Pfarrer dürfen wir im Ganzen sehr wohl zufrieden seyn“, meldete die Kommission des Kreises Habsburg-Weggis. In Sempach waren die Schulbesuche „und die den Lehrern erwiesene Unterstützung“ durch die Pfarrer befriedigend. StaLu BO 35/2: Jahresberichte der Schulkommissionen.

⁶¹⁸ Diese Feststellung der Kommission wurde durch die hohen Präsenzzahlen gestützt.

Erziehungsbehörden blieben und die Schulen kaum besuchten, eine zahlenmässig grosse Gruppe von Inspektoren, die ihr Amt nach Vorschrift ausübten und Inspektoren geistlichen Standes, welche die Schulen regelmässig und oft mehr besuchten als die Obrigkeit von ihnen verlangte. Somit darf der bis heute schlechte Ruf der geistlichen Schulaufsicht aufgewertet werden. Jene, welche besonders häufig die Schulen besuchten und über längere Zeit als Inspektoren in den Schulkommissionen sasssen, waren Angehörige des geistlichen Standes. Ihre Arbeit war gewissenhaft und von hohem fachlichem Wissen geprägt, das ihnen bei der Inspektion zu Gute kam. Diesen Vorteil versuchte sich die Obrigkeit nutzbar zu machen, indem bis 1848 ein hoher Prozentsatz der Aufsichtspersonen einen kirchlichen Hintergrund besaßen. In der Organisation der Schulaufsicht und in der zahlenmässig grossen Besetzung durch geistliche Personen zeigen sich moderne Elemente in einem traditionellen Gewand. Geistliche Schulaufsicht kann nicht mit Rückständigkeit gleichgesetzt werden,⁶¹⁹ sondern stellt ein Reservoir von Wissen dar, das sich die Obrigkeit zu nutzen machte.⁶²⁰

- 2) *Abnahme des kirchlichen Einflusses in der Schulaufsicht und Kompetenzerweiterung der Lehrer*: Der Blick auf das Verfahren der Schulinspektion zeigt aber auch eine Abnahme des Einflusses der Pfarrer im Verlaufe des Untersuchungszeitraumes. Der Inspektor, der 1830 in vielen Fällen mit dem Ortspfarrer die Schule besuchte, tat dies 1849 auf andere Weise. Der Einfluss der Ortspfarrer als Drittperson der Schulinspektionen änderte sich: Der Pfarrer wurde 1849 explizit ein zu kontrollierendes und zu überwachendes Objekt. Gleichzeitig mit dieser Entwicklung nahm die Kompetenz der Lehrer zu, indem sie den Inspektoren selbst Informationen, Einschätzungen und Daten lieferten. Es gab eine zunehmende Inanspruchnahme und Kompetenzerweiterung der Lehrer. Das „Herr-Diener-Verhältnis“⁶²¹ zwischen Pfarrer und Lehrer hat sich bis 1849 umgedreht. Gestützt wird dies auch dadurch, dass 1830 explizit Lehrern der Auftrag zuteil wird, Schulen zu besuchen und zu bewerten.⁶²² Das Verfahren selbst war nicht strikt geregelt. Es zeigten sich daher auch verschiedene Handhabungen. Die Inspektoren wurden jedoch nicht von einem Protokollschreiber begleitet, wie dies in kirchlichen Visitationen üblich war, sondern gingen teilweise mit dem Pfarrer, den sie vorher befragt hatten, in die Schule.⁶²³

⁶¹⁹ Der Autor plädiert für eine neutralere Betrachtung der geistlichen Schulaufsicht.

⁶²⁰ Diese Feststellung darf nicht verallgemeinert werden, gab es im Kanton Luzern durchaus auch konservativ-geistliche Elemente in der Schulaufsicht. Es gab aber regional Orte von liberal-geistlichem Wirken wie die Gegend um Sempach oder die Gebiete in der Nähe der Stadt Luzern.

⁶²¹ Bruning, Schulwandel: 264.

⁶²² Diese Musterlehrer arbeiteten nicht aufgrund eines offiziellen Mandates, wurden aber neben den (geistlichen) Oberschulinspektoren zur Schulaufsicht angehalten, was nicht gänzlich konfliktfrei blieb.

⁶²³ In der Regel waren die Berichte ausführlich. Doch einige Inspektoren schienen ihre Erkenntnisse erst Monate nach der Visitation verschriftlicht zu haben, da sie

- 3) *Obrigkeitsliche Abhängigkeit von lokalen Personen:* Die Sicht auf die Arbeit der Inspektoren legt die Abhängigkeit der Obrigkeit von den lokalen Entscheidungsträgern und Personen vor Ort frei. Sollten gesetzliche Normen umgesetzt werden, mussten die Gemeinden mit den Ortsvorstehern und den Pfarrern sowie den Eltern der Schulkinder am selben Strick ziehen. Oft drifteten die obrigkeitlichen Interessen und die Wünsche der lokalen Bevölkerung auseinander. In diesen Fällen musste der Inspektor als Akteur des obrigkeitlichen Verwaltungshandelns eingreifen. In den meisten Fällen zeigte sich, dass der Inspektor die geforderten Normen der Obrigkeit gar nicht umsetzen konnte, weil er auf grossen lokalen Widerstand stiess. Dies verlangte von ihm das Tolerieren bestimmter Abweichungen. Der Inspektor versuchte durch sein Entgegenkommen die Akzeptanz schulischer Normen durch die Bevölkerung zu gewinnen, um die „Schulentwicklung“ vorantreiben zu können. Dies war eine Politik der Umwege, die aber nötig war. Lokale wirtschaftliche Interessen und Voraussetzungen zwangen den Inspektor zur Toleranz von Normabweichungen. Strategien repressiver Art verloren schnell ihre Durchschlagskraft. Um staatliche Normen durchsetzen zu können, war von den Inspektoren Fingerspitzengefühl und Entgegenkommen gefragt. Die Strategie der Toleranz brachte Vorteile für den Inspektor. Dieser wanderte aber auf einem schmalen Grat, denn die Obrigkeit konnte ihren Unmut über die fehlende Durchschlagskraft ihrer Normen an den Inspektoren auslassen, was letztere immer wieder in schwierige Situationen bringen konnte. Die Rolle des Inspektors als staatliche Verwaltungs- und Handlungsebene muss daher neu beurteilt werden. Es gab zwei Seiten, die er zu berücksichtigen hatte: eine lokal verankerte Bevölkerung und eine obrigkeitlich-zentralstaatliche Seite, welche Interessen an den Inspektor herantrugen. Der Inspektor – und somit auch die Regierung – war abhängig von der Kooperation der lokalen Bevölkerung. Im Falle von Widerstand war die Obrigkeit in den meisten Fällen, auch da wo der Inspektor repressiv agierte, zur Akzeptanz dieser Situation gezwungen. Die Inspektoren und die Inspektion überhaupt behaupteten einen „stark interaktiven Charakter“⁶²⁴, der aber vor allem dann, wenn lokale Interessen zu stark betroffen waren, seine Interaktivität einbüsste. Dies führte zur totalen Hilflosigkeit der Inspektoren und schliesslich zur Nichtdurchsetzung obrigkeitlicher Normen. Inspektoren konnten sich aber durch Toleranz der lokalen Verhältnisse ihre Position sichern und die Schulentwicklung vorantreiben.⁶²⁵
- 4) *Erweiterung der Erhebungskriterien:* In Bezug auf den Umfang der Visitationen ist die Erweiterung des Fragekatalogs au-

sehr summarisch gehalten wurden und kaum Rückschlüsse auf die Schulzustände zuliessen.

⁶²⁴ Holenstein, Policy: 248.

⁶²⁵ Schulzeiten wurden geändert, um den lokalen Bedürfnissen entgegenzukommen etc.

genfällig. 1830 waren es hauptsächlich vier Kriterien, die erhoben wurden. 1839 erweiterten sich die zu befragenden Themen auf 16, 1848 sogar auf über 20 Kriterien. Tendenziell wurden mit den umfangreicheren gesetzlichen Grundlagen auch die Inspektionsprotokolle grösser und detaillierter. Die Visitationen tendierten aber auch dahin, dass nicht mehr alle Bereiche detailliert beschrieben, sondern die Fragen mit einem kurzen „ja“ oder „nein“ beantwortet wurden.

- 5) *Veränderung der Bewertungsmaassstäbe*: Viertens erfahren auch die Bewertungsmaassstäbe der Inspektoren eine Veränderung. 1830 dominierten Input-Kriterien wie der Schulbesuch die Bewertung der Schulen, 1848 stand der Output der Schulen in Form der Leistung der Schulkinder im Vordergrund der Schulbenotung. Die Sorge um die Akzeptanz der Schulen bei der lokalen Bevölkerung wies dem Kriterium der Absenz zentrale Bedeutung zu. Denn die Schule konnte nur erfolgreich sein, wenn die Eltern ein Interesse daran hatten und ihre Kinder dementsprechend in die Schule schickten. Diese Sorge war zwar 1848 nicht geringer geworden, doch überwog nun die Leistungskomponente bezüglich der Schulqualität. Der Schulbesuch blieb zwar eine wichtige Erhebungsgrösse, verlor aber im Zusammenhang mit der Schulbewertung seine Bedeutung. Diese ergebnisorientierte Sicht stellte eine – notabene rudimentäre – Leistungsmessung in den Vordergrund der Bewertung und vergass dabei andere Kriterien wie Schulhäuser, Lehrmittel, Schulabsenzen oder auch die Lehrerfähigkeiten.
- 6) *Liberale Inspektoren*: Konstant blieb die Verschiedenheit des Informationsgehaltes der jeweiligen Inspektionen. Je nach Inspektor waren die Inspektionsberichte entweder sehr ausführlich oder eher dürftig gehalten. 1830 traten einige äusserst liberale und fortschrittliche Inspektoren auf, die sich um die Schulen und ihre Entwicklung besonders kümmerten. Sie unterschieden sich kaum von den gleichzeitig mit einem inoffiziellen Mandat ausgestatteten Musterlehrern, die ebenfalls die Schulen besuchten und generell die Arbeit der Oberschulinspektoren kritisierten und versuchten, ihre Verdienste in den Schatten zu stellen. Die Kritik traf auf einige geistliche Inspektoren zu jedoch nicht auf die obgenannten liberal-katholischen Inspektoren, für welche die Schule und deren Ausgestaltung wichtiger war als die Interessen der Kirche gegenüber der Schule.
- 7) *Inspektorenberichte als Quelle der Schulgeschichte*: Zum letzten Aspekt der Schulinspektionen und damit zur Frage des Wertes der Inspektorenberichte als Quelle für die Schulgeschichte: Wenn in der Schulgeschichte erstens ganz allgemein nach dem Schulzustand gefragt wird und diese Daten aus den Berichten entnommen werden, so gilt es festzuhalten, dass die Aussagekraft der Inspektorenberichte beschränkt ist, da sich die Inspektoren auf bestimmte Kriterien verlassen haben, wenn sie gute oder schlechte Schulen bezeichneten. Die Beurteilungen müssen darum immer im Hintergrund gewisser Vorstel-

lungen, was gute oder schlechte Schulen sind, betrachtet werden, und es muss bewusst sein, dass auch die Inspektoren eine Gewichtung verschiedener Kriterien vornahmen. Die Vorstellung, was gute Schulen sind, passt sich den gesellschaftlichen Verhältnissen und Werthaltungen an. Zweitens sind die Inspektoren nicht als unabhängige Akteure des „Staatsapparates“ zu betrachten. Die Position des Inspektors ist geprägt von lokalen und obrigkeitlichen Einflüssen, die den Handlungsspielraum erheblich einschränken können. Die Kontrolle der Landschulen war ein Balanceakt, bei dem die Interessen der lokalen Akteure miteinbezogen werden mussten wenn staatliche Normen durchgesetzt wurden. Die Inspektoren waren zum Teil gezwungen, bewusst auf die Durchsetzung von Normen zu verzichten, um die lokale Bevölkerung „bei Laune“ zu halten. Die Position des Inspektors war dementsprechend janusköpfig. Die Vorstellung, er handle nach den Aufträgen der Obrigkeit und setze diese auf der lokalen Ebene konsequent durch, muss aufgebrochen werden. Der Inspektor nahm eine Vermittlerrolle ein, um die Interessen verschiedener Akteure auf einen Nenner zu bringen.

- B) *Die Lehrer*: Die Schule wurde aber nicht nur von Inspektoren geprägt und gestaltet. Teil dieser Interessengemeinschaft waren auch die Lehrer.
- 1) *Lehrerfähigkeiten*: Auf der Befundebene kann festgestellt werden, dass die Fähigkeiten der Lehrer überdurchschnittlich waren.⁶²⁶ Nur wenige unter ihnen wurden mittelmässig oder gar ungenügend beurteilt. Diese Verbesserung der Lehrerfähigkeiten konnte auf die professionellere Ausbildung zurückgeführt werden, die besser und vor allem länger wurde. Für die konservative Regierungszeit zwischen 1841 und 1847 kann zwar festgehalten werden, dass die Lehrer die vorgeschriebenen drei Jahre der Ausbildung oft nicht durchliefen.⁶²⁷ Doch sie konnten aufgrund ihrer Selbstorganisation Bildungsdefizite selbständig wettmachen und sich ausserhalb des „staatlichen Radars“ weiterbilden. Die Lehrerausbildung litt während der konservativen Zeit nicht, da die Lehrer sich durch Selbstorganisation, beispielsweise in Lesezirkeln, und Selbstinitiativen wie die eigenmächtige Erstellung von Lehrplänen aktiv für die Schulen einsetzten und weiterbildeten.
 - 2) *Berufsethos*: Die Forderung nach mehr Lohn spielte in der Frage der Weiterbildung eine zentrale Rolle. Lehrer verlangten zwar mehr Lohn, doch sie taten dies nicht nur der ökonomischen Sicherung des Lebensstandards willen, sondern um für die persönliche Weiterbildung mehr Zeit zu erhalten, indem sie bei besserem Lohn ihre Zeit neben dem Unterricht nicht anderen Erwerbstätigkeiten opfern mussten. Diese Einstellung zur eigenmächtigen Weiterbildung zeigt das besondere Berufsverständnis der Primarschullehrer auf. Die Lehrer zeichneten sich

⁶²⁶ Aufgrund der Quellenlage für das Jahr 1830 ist dieser Befund verstärkt für die Jahre 1839 und 1848 gültig.

⁶²⁷ Vgl. auch Bossard-Borner, Spannungsfeld: 260–164.

bereits in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts durch ein ausgeprägtes Verständnis ihres Berufes aus und wollten ihre Zeit nicht mit anderweitigen Nebenbeschäftigungen, sondern mit der persönlichen Fortbildung verbringen. Damit agierten sie äusserst professionell, ohne sich aber in Berufsorganisationen zusammengeschlossen zu haben. Die Argumentation für das Erreichen höherer Löhne zeigt das Berufsethos der Lehrer, die sich voll und ganz auf das Schulhalten konzentrieren wollten. Die Lehrer lehnten sich gegen „ihre unbefriedigenden sozialen Lebensbedingungen“⁶²⁸ auf, und begannen sich als selbstbewussten Berufsstand wahrzunehmen und sahen die Erziehung als wichtigste gesellschaftliche Aufgabe an. Sie waren die Erzieher des Volkes, Vorreiter einer „Fortschrittsbewegung“ und vertraten ein neuartiges Selbstverständnis und Berufsbild.⁶²⁹

- 3) *Selbstbild*: Diese Sicht spiegelt sich auch im Selbstbild der Lehrer, das bereits sehr idealisierend wirkte. Sie sahen sich selbst als „Heilsbringer“ und „Hirten“ der Kinder, denen sie Sittlichkeit und Vernunft beizubringen hatten.⁶³⁰ Diese Idealisierung erstaunt angesichts der Tatsache, dass die Lehrer um ein vielfaches weniger verdienten als andere Berufsgruppen.⁶³¹ Das zum Heilsbringer verklärte Selbstbild der Lehrer war durchsetzt von religiösen Analogien.⁶³² Lehrer sahen sich als Priester mit göttlichem Auftrag. Das legt den Schluss zu, dass der Terminus „Priester der Volksbildung“, wie er in einer professionsanalytischen Arbeit von Bloch-Pfister verwendet wird, ergänzt werden muss. Lehrer können nicht nur, wie die Autorin bemerkt, aufgrund ihrer sozial-historischen Herkunft als Priester im 18. Jahrhundert und der postulierten sozialen Ebenbürtigkeit mit den Pfarrern im 19. Jahrhundert als Priester der Volksbildung aufgefasst werden, sondern sie *sind* – ihres idealisierten Selbstbilds wegen – Priester. Sie übertragen damit Aufgaben der Geistlichkeit auf das Berufsfeld des Lehrers. Diese Vorstellungen über den eigenen Beruf zeigt auch eine Persistenz von geistlich geprägten Einstellungen über die Ausübung eines in liberaler Perspektive höchst weltlich angesehenen Berufes. Hier wird das Traditionelle sichtbar und zwar im Gewand des Modernen. Die Lehrer stellten auch Ansprüche an sich selbst: Lehrer forderten Solidarität untereinander, Fortbildungsbereitschaft, das Bewusstsein für die Kulturmission des

⁶²⁸ Enzelberger, Sozialgeschichte; 57.

⁶²⁹ Stratmann zählt die Lehrer neben „Intellektuellen, Professoren und Studenten“ zu den aktiven Verbreitern der Ideen des Vormärz. Stratmann, Sozialgeschichte: 57.

⁶³⁰ Dazu sei jedes Kind individuell und seinem Können gemäss zu fördern. Angesichts der gegenwärtigen Diskussion um Individuelle Förderung und Inklusion von Schulkindern eine sehr interessante Vorstellung. Aspekte der Volksgesundheit waren ebenfalls verbreitet.

⁶³¹ Zum Vergleich sei der Tagelöhner erwähnt, der mehr Lohn erhielt als der Lehrer. Colombi, Wie viel kostete Luzern?

⁶³² Hier korrespondiert das Selbstbild des Lehrers mit den Ergebnissen aus dem saarländisch-trierischem Raum. Vgl. Dillmann, Volkskultur: 274.

Berufes und die Liebe und das Kennen der Kinder.⁶³³ Damit fand auch eine „Verinnerlichung der Berufsrolle“⁶³⁴ auf Seiten der Lehrer statt. Neben den überzeichneten Selbstbildern der Lehrer darf auch die soziale Stellung in der dörflichen Gemeinschaft, die durch die Ausübung von angesehenen Nebenberufen vorangetrieben worden ist, als gestärkt bezeichnet werden.⁶³⁵ Diese Entwicklung wird weiter gestützt durch die wenigen Konflikte, die es zwischen den Lehrern und den Eltern der Schulkinder gab.⁶³⁶

- 4) *Lehrerkonferenzen als Ort bildungspolitischer Impulse und als Sozialisationsagentur*: Die Lehrer entwickelten ein grosses Selbstbewusstsein und organisierten sich hauptsächlich von unten und besprachen bildungs- und standespolitische Fragen.⁶³⁷ Dabei wirkten individuell und informell gesteuerte Lehrerkonferenzen, denen sich auch Inspektoren angeschlossen hatten, als „Sozialisationsagentur“⁶³⁸, die durch den Einsatz und die Hingabe von der Basis her funktionierte, ohne dass eine besondere Einflussnahme der Obrigkeit festgestellt werden konnte. Solche Lehrerkonferenzen waren auch Ausgangspunkt weiterer beruflicher Organisation. So konnten daraus Lesevereine entstehen, in denen Probleme des Unterrichts sowie die Unterrichtsmethode besprochen wurden.⁶³⁹
- 5) *Lehrer als Gestalter von Primarschulen*: Diese Arbeit stützt die These, dass den Lehrern eine „entscheidende Multiplikatorenrolle für Schulwandel“⁶⁴⁰ zugeschrieben werden kann. Die Lehrer waren Akteure, die sich für die Schule einsetzten, sei dies durch persönliche Weiterbildung in der unterrichtsfreien Zeit oder der Bildung von Lesevereinen, in denen berufsbezogene Probleme besprochen werden konnten. Lehrer waren eine Impuls gebende Akteursgruppe, die sich für die Entwicklung der Schulen stark machte. Doch, und in diesem Punkt widerspricht der Autor anderen Erkenntnissen, erschienen die Lehrer nicht als „Agenten des Staates“, wie dies beispielsweise für

⁶³³ Inwiefern auch das Alltagsleben von den Lehrern kultiviert worden war, liess sich nicht feststellen. Lediglich die Schulkommission Altshofen bemerkte: „Zu wenig Gemeinschaft oder Annäherung vieler Lehrer zu den Eltern selbst bey Krankheiten usw. Daher hat die Kommission den Lehrern an der Conferenz heilsame Weisungen u Verhaltensregeln gegeben.“ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission Altshofen – Uffikon, 20.11.1849. Auch die Schulkommission Ruswil kritisierte die soziale Distanz des Lehrers zu den Eltern und sein unbeholfener Umgang mit ihnen: „die bei einigen Lehrern sichtliche Unbehülflichkeit im Umgang mit Eltern und Kindern und der daraus entspringende Mangel an Liebe und Zuneigung dieser für jene.“ StaLu BO 35/2: Jahresbericht der Schulkommission Ruswil – Ruswil, 10.11.1849. Vgl. dazu auch Dillmann, Volkskultur: 279.

⁶³⁴ Bloch-Pfister, Priester: 531.

⁶³⁵ Schreiber, Rechnungsführer etc. für die Gemeinde. Vgl. dazu auch Bruning, Schulwandel: 255.

⁶³⁶ Nur ein Fall von Tötlichkeit gegenüber dem Lehrer wurde angegeben.

⁶³⁷ Enzelberger, Sozialgeschichte: 313.

⁶³⁸ Bölling, Sozialgeschichte: 80.

⁶³⁹ Bruning, Schulwandel: 245–265.

⁶⁴⁰ Neugebauer, Niedere Schulen: 248.

Zürcher Volksschulverhältnisse gefordert wird.⁶⁴¹ Der Blick auf die Mobilität des Lehrberufs zeigte hingegen eine weitgehende Verharrung in lokalen Räumen. Das Tätigkeitsfeld der Lehrer hat sich, zumindest in räumlichen Kategorien, nicht grundlegend geändert. Es gab zwar mehr Lehrer, die an auswärtigen Orten unterrichteten, doch blieb die Mobilität in sehr kleinem und überschaubarem Raum. Die Progressivität der Lehrer offenbarte sich auch im Umstand, dass die Output-Funktion der Schule, also die Leistung und der Wissensstand der Kinder, bereits 1830 in den Schulinspektionen der Musterlehrer eine zentrale Rolle einnahm. Schulen wurden durch die Musterlehrer, ganz im Gegensatz zu den Oberschulinspektoren, aufgrund der Leistung der Schüler beurteilt. Diese Gewichtung der Schülerleistung konnte für die Inspektoren erst 1848 festgestellt werden.

- 6) *Verhältnis der Lehrer mit Obrigkeit*: Die Rolle der Obrigkeit in Bezug auf die Lehrer kann als janusköpfig bezeichnet werden. Denn einerseits förderte man die Professionalisierung über eine Institutionalisierung und eine Anhebung der Ausbildung, ein damit einhergehender Leistungsausweis der Lehrer und die Verbesserung der Löhne, andererseits übte die Obrigkeit die Kontrolle über die Ausbildung und die Berufsorganisation aus. Wie die Ausführungen weiter oben schon zeigten, plädiert der Autor aber für eine weniger starre Sicht in Bezug auf die Professionalisierung und die Rolle des Staates, denn die Lehrer konnten andere Möglichkeiten zur Weiterbildung nutzen.
- C) *Die lokalen Akteure*: Die Rolle von lokalen Akteuren ist aus quellentechischen Gründen weniger deutlich hervorgetreten. Doch auch sie prägten die Entwicklung der Schulen, wie die Inspektorenberichte von 1848 zeigten. Dabei kann unterschieden werden zwischen den Gemeindeverantwortlichen in Gestalt des Gemeinderates, die gegenüber der Schule oft eine kritische Haltung einnahmen und den Ortsgeistlichen, die sich mehrheitlich für die Schulen einsetzten.
- 1) *Gemeindeeliten*: Die Pfarrer besuchten die Schulen und liessen den Lehrern Unterstützung zukommen. Die Bildungsfeindlichkeit der Pfarrgeistlichen als ständiger Hemmschuh der Primarschulen konnte zumindest für bestimmte Regionen⁶⁴² als Mythos entlarvt werden. Wenn diese Bildungsfeindlichkeit überhaupt auftrat, dann in der Tätigkeit der Gemeindeeliten, die aktiv gegen die Schulen handelten, indem sie den Lehrerlohn nicht bezahlten oder Holzlieferungen verwehrten. Es sei aber angefügt, dass diese Aktionen gegen den Lehrer und die Schule nicht zwangsläufig unter dem Begriff der Bildungsfeindlichkeit gelesen werden müssen, denn diese *antischulische* Haltung vie-

⁶⁴¹ „Ab 1831 agierten die staatlich ausgebildeten, häufig ortsfremden Lehrer als Agenten des Staates in den Gemeinden, was ihre Stilisierung zu Sündenböcken im Straussenturm 1839, der neben anderen Gründen auch das Motiv der Auflehnung der Gemeinden gegen den starken staatlich-rechtlichen Zentralismus seit 1831 enthielt, erklärt.“ Bloch-Pfister, *Priester*: 529.

⁶⁴² Siehe weiter unten.

ler Gemeindeeliten konnte sich generell gegen die staatliche Obrigkeit richten, da sich die Schule für einen solchen lokalen Widerstand der Gemeinden als praktisches Handlungsfeld anbot.⁶⁴³

- 2) *Eltern*: In Bezug auf die Eltern der Schulkinder, die immer wieder mit Bildungsfeindlichkeit in Verbindung gebracht werden, gilt es festzuhalten, dass sich Bildungsfeindlichkeit eher in einer Inanspruchnahme der Kinder zwecks Sicherung der eigenen ökonomischen Existenz äusserte. Die wirtschaftliche Situation hatte Vorrang für die Menschen.⁶⁴⁴ Es war daher vielmehr eine passive und pragmatische Haltung der Eltern, die sich aber in einzelnen Gebieten bereits aufzulösen begann und in eine schulfreundliche Haltung kippte.
 - 3) *Schulentwicklung und Obrigkeit*: Aus den oben gewonnenen Erkenntnissen muss die Rolle des Staates relativiert werden. Es gab zwar auf der Ebene der Primarschulen staatliche Regelungsversuche für das Schulwesen die mit anderen Kantonen vergleichbar waren.⁶⁴⁵ Doch die Erziehungsgesetze waren normative Richtlinien, die für die Schulwirklichkeit wenig Aussagekraft besitzen. Schulentwicklung war ein Ergebnis lokaler Wirkkräfte. Entscheidend war das Handeln der verantwortlichen Inspektoren, Lehrer und örtlichen Akteuren. Der Staat beschränkte sich auf die Ausbildung der Lehrkräfte und die Schulaufsicht. Sein Einfluss blieb auf diese zwei Bereiche beschränkt und die Handlungsmöglichkeiten von anderen Akteuren waren somit gross. Der Staat war auf lokale, individuelle und informelle Impulse angewiesen. Verschiedene Gruppen nahmen auf die Ausarbeitung und die Form des Schulwesens Einfluss. Prozesse der Modernisierung liefen über andere Kanäle als über die obrigkeitliche Regelung in der Gestalt von Gesetzen und Bestimmungen, die meist als *Regelungsversuche* abgetan werden müssen.⁶⁴⁶
- D) *Schulwirklichkeit in den Primarschulen*: Die lokale Prägung der Primarschulen kommt besonders mit dem Blick auf die Entwicklung der Schulen im Kanton Luzern zum Vorschein. Die Unterschiede in der Ausdifferenzierung und der Entwicklung der Primarschulen waren auch 1848 noch sehr markant.
- 1) *Bildungslokalismus*: Räume wie der Schulkreis Sempach, aber auch stadtnahe Schulkreise wie Habsburg-Weggis oder Rothenburg (mit Abstrichen auch Hitzkirch und Hochdorf) können als Gunsträume für die Primarschulen bezeichnet werden. Andere Regionen standen den Entwicklungen dieser Schulkreise zurück, wie beispielsweise das Entlebuch oder auch Teile

⁶⁴³ Dieser Befund müsste durch die Thematisierung von lokalem Widerstand gegenüber der Obrigkeit weiter untersucht werden.

⁶⁴⁴ Dies wurde teilweise auch von den Inspektoren so gesehen. StaLu Akt 24/125 C3.

⁶⁴⁵ Das Erziehungsgesetz von 1830 kann mit dem Erziehungsgesetz in den Kantonen Aargau (1835), Bern (1835) und Zürich (1832) in seiner Stossrichtung verglichen werden. Vgl. dazu Jenzer, Schulstrukturen.

⁶⁴⁶ Ein „Modernisierungsprozess“ nur auf obrigkeitlichen Einfluss abschieben zu wollen, scheint daher auch für den Kanton Luzern wenig plausibel. Kuhlemann, Tradition: 45.

des Luzerner Hinterlandes. Ein *Bildungsraum Luzern* gab es nicht. Lokale Unterschiede waren vorhanden. Daher kann für den Kanton Luzern auch Mitte des 19. Jahrhunderts noch von Bildungslokalismus gesprochen werden.

- 2) *Die Schulkreise Sempach und Weggis-Habsburg als Bildungsräume*: Innerhalb des Kantons Luzern war, wie oben erwähnt, vor allem der Schulkreis Sempach eine Ausnahme. Diese Region⁶⁴⁷ besticht durch sehr gute Lehrer und hohe Löhne. Die Präsenzzahlen der Schulkinder waren insgesamt während des Untersuchungszeitraumes sehr hoch und alle Schulen hatten genügend Lehrmittel und einen Lehrplan zur Verfügung. Ebenfalls gut positioniert war der Schulkreis Habsburg-Weggis, der zwar über weniger gute Lehrer verfügte als in Sempach, aber durch noch geringere Absenzen glänzte. Regionen mit überdurchschnittlicher Präsenz der Schüler waren auch die Schulkreise Hitzkirch und Hochdorf.
 - 3) *Schulische Ungunsträume*: Ungunsträume für die Schule stellten die Berggebiete dar, in denen die Schulabsenzen teilweise wuchtig waren. Überraschend war aber die positive Beurteilung der Lehrer. Zwar wurden nicht alle Lehrer sehr gut beurteilt, doch zeigt sich eine Verbesserung gegenüber den Lehrerfähigkeiten von 1839 und damit eine Fortschrittstendenz. Diese Berggebiete waren aber für die Lehrer in finanzieller Hinsicht wenig interessant.
- E) *Determinanten der Schulentwicklung*: Fragt man nun nach den Gründen dieser unterschiedlichen Entwicklungsstände, so muss der Einfluss von lokalen Akteuren wie die Gemeinderäte, die Ortspfarrer, die Lehrer, die Inspektoren und die Eltern und ihre Einstellungen zur Schule hervorgehoben werden.
- 1) *Akzeptanz der Schule durch lokale Akteure*: Gute Schulen wurden da festgestellt, wo die Akzeptanz und der Zuspruch für die Schulen gross waren. Im Schulkreis Sempach wurden die Schulen von den Inspektoren am häufigsten besucht. Die Lehrer wurden überall sehr gut benotet und waren von der Bevölkerung und der Gemeindeeliten geachtet. Auch die Gemeinderäte unterstützten die Schulen, indem sie die Lehrer mit Brennholz versorgten oder den Bau eines neuen Schulhauses vorantrieben. Die Ortspfarrer fielen durch zahlreiche Schulbesuche auf und liessen den Lehrern grosse Unterstützung zukommen. Diese grosse Akzeptanz der Schule konnte auch bei den Eltern der Kinder festgestellt werden, wenn die Inspektoren in ihren Berichten erklärten, die bildungsfeindliche Einstellung der Menschen habe sich verflüchtigt. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Menschen den Sinn einer guten Schulbildung über ihre eigenen Interessen, namentlich der Sicherung der ökonomischen Existenz, gestellt haben.⁶⁴⁸

⁶⁴⁷ Hier verstanden als Konglomerat der Gemeinden Sempach, Eich, Neuenkirch, Nottwil und teilweise auch Neudorf.

⁶⁴⁸ Wie der Blick auf die Schulverhältnisse im Distrikt Sempach im Jahr 1800 zeigt, kann man für diesen Raum beinahe von einer traditionell guten Schulentwicklung sprechen: Die Dauer der Schulen war im kantonalen Vergleich sehr hoch. Alle Leh-

Auch für den Schulkreis Weggis-Habsburg kann die lokale Bevölkerung als Grund für die guten Ergebnisse verantwortlich gemacht werden. Der Faktor der „Nachlässigkeit“ oder der „Bildungsfeindlichkeit“ trat nicht als Grund der Absenzen der Schulkinder auf und der lokalen Bevölkerung wurde allgemein ein Bildungsinteresse zugeschrieben. Auch die Gemeindeverantwortlichen waren gegenüber der Schule positiv eingestellt, die Ortspfarrer besuchten wöchentlich die Schulen und stützten sie dadurch. Damit sorgte die Einstellung der Gemeindeeliten und der lokalen Bevölkerung gegenüber der Schule in diesen Gunsträumen zu einer höheren Schulpräsenz, was sich auch in besseren Leistungen bemerkbar machen konnte. Zudem wurden die Kinder von sehr guten Lehrern unterrichtet.⁶⁴⁹ Faktoren wie Märkte oder andere ökonomische Zwänge, welche eine Nachfrage nach Bildung produzierten und das Interesse an der Ausbildung der Menschen verstärkte, waren nicht für die gute Disposition dieser Regionen verantwortlich. Eigeninitiative und das Streben nach Weiterbildung bei den Lehrern, das zuvorkommende Verhalten der Gemeindeeliten in schulischen Angelegenheiten, die Achtung und die hohe Akzeptanz der Lehrer wie auch die Abnahme der allgemeinen Skepsis gegenüber der Schule in der Bevölkerung gepaart mit der Unterstützung der Ortspfarrer, führte zu einem erhöhten Stellenwert der Bildung und somit auch der Primarschulen, was sich ausdrücklich in hohen Präsenzzahlen zeigt. In den Ungunsträumen wie dem Entlebuch oder auch anderen Regionen des Luzerner Hinterlandes schien die gesellschaftliche Akzeptanz der Schule tiefer zu sein als in den oben beschriebenen Kreisen. Die Gemeinderäte des Schulkreises Entlebuch waren sehr zögerlich in der Bezahlung der Lehrerlöhne und mussten daher von den Inspektoren immer wieder dazu aufgemuntert werden. Die Eltern der Schulkinder wurden häufig als nachlässig oder bildungsfeindlich bezeichnet. Dies führte zu einer weit geringeren Schulpräsenz, die durch weite Wege, schlechtes Wetter und verbreitete Armut verstärkt wurde. Die schlechte Voraussetzung dieser Schulen konnte, wie das Beispiel von Entlebuch zeigt, nicht von guten Lehrern oder engagierten Inspektoren und Pfarrern aufgefangen und verdrängt werden. Die Absenzen blieben noch lange Zeit ein grosses Problem. Damit waren lokale Akteure für die Schulentwicklung verantwortlich. Ökonomische oder staatliche Zwänge spielten als Faktoren für die Schulen eine weit geringere Rolle.

rer hatten einen (privat organisierten) Lehrerkurs absolviert. Privatschulen waren im ganzen Distrikt verbreiteter als in anderen Gebieten Luzerns. Vgl. dazu die Ergebnisse über den Kanton Luzern von Stefan Lingg und Anita Wermelinger im Paper „Inspektorenberichte als Quelle der Schulgeschichte. Die Luzerner Landschulen zwischen 1800 und 1830“ anlässlich des Forschungsseminars „Sozialgeschichte des Lehrers“ im Herbstsemester 2008. StaLu Akt 24/124 B.

⁶⁴⁹ Dies trifft nur auf den Schulkreis Sempach zu. Im Schulkreis Weggis-Habsburg wurden die Lehrer teilweise mittelmässig benotet.

- 2) *Das Denken bestimmt das Handeln*: Die wichtige Rolle einzelner Personen deutet sich bereits in den Stellungnahmen in der Revisionsdebatte in den 1830er Jahren an: Die Lehrer und zum Teil auch die Inspektoren, die sich in den Eingaben an die Revisionskommission über das Erziehungswesen äusserten, vertraten liberale Ideen. Die Forderung der Trennung des religiösen Unterrichts von anderen Unterrichtsfächern und die damit verbundene Aufgabe der Geistlichen, dieses Fach zu unterrichten, die Verlängerung der allgemeinen Schuldauer, die Stärkung der Geschichte und Geografie als Unterrichtsfächer der Primarschule sowie die Verbesserung der Lehrerausbildung waren zentrale Anliegen der Lehrer und Inspektoren. Sie zielten durch eine Stärkung der Wissensvermittlung auf Kosten der sittlich-religiösen Bildung auf die Verbesserung der Primarschulen. Fragen bezüglich der Schule sind zeitlos. Dabei zeigt der Blick in die Vergangenheit auch einen überraschenden Sinn für Pragmatismus, indem die Obrigkeit in Gestalt der Schulinspektoren den ländlichen Bevölkerungskreisen in Schulfragen entgegenkam, den Erfolg der Schule aber trotzdem nicht aus den Augen liess. Repressive Massnahmen führten nicht zum Erfolg, Pragmatismus war in den Augen der staatlichen Akteure in Form der Inspektoren der Königsweg.

Zusammenfassend traten im Kanton Luzern die verbleibenden Schwierigkeiten im Bereich der Schulpräsenz in einigen Regionen, vor allem viehwirtschaftlich geprägte Bergregionen, negativ in Erscheinung,⁶⁵⁰ auf Lehrerseite die noch immer unbefriedigende Gehaltssituation, die zwar besser wurde, dem Lehrer aber noch immer Nebenerwerbe aufdrängte. Schliesslich auch die Ablösung der liberalen Herrschaft 1841 und die siebenjährige Dominanz konservativer und religiös durchsetzter Ideologie, die aber teilweise durch lokale Impulse aufgebrochen und somit ausgeschaltet werden konnte. Dafür sprechen die Interessen und Werthaltungen vieler Lehrer und Inspektoren, die sich für die Ideale liberaler Bildungsvorstellungen einsetzten und die Primarschulen prägten.

Positiv muss die Durchsetzung der Schulpflicht gewertet werden. Denn obwohl die Schulabsenzen im Verlauf des Untersuchungszeitraumes zunahmen, geschah dies auf sehr hohem Niveau. Es bildete sich langsam ein Schulsystem heraus, das je länger je mehr, Schüler in Jahrgangsklassen auszubilden vermochte. Gelernt wird hauptsächlich in der Schule. Private Schulanstalten verschwinden allmählich von der Bildfläche. Der Fächerkatalog erweiterte sich und die religiösen Elemente werden dem Pfarrer übertragen. Die Lehrerausbildung wird staatlich geregelt und die Mobilität der Primarlehrer steigert, wenn auch nur langsam.

Obwohl versucht wurde, Brüche und Schwankungen im Bereich der Primarschulen aufzuzeigen und die Dominanz persönlicher Einflussnahme gegenüber staatlichen Regelungen zu unterstreichen, kön-

⁶⁵⁰ Ob dies nun wirklich aus einer staatlich nicht kontrollierten „Sozialdisziplinierung aus lokalem Impuls“ resultierte und damit „Inseln der Traditionalität“ geschaffen wurden, müsste durch eine Ausdehnung der Arbeit hinsichtlich des Zeithorizonts genauer geklärt werden. Vgl. dazu Kuhleemann, Modernisierung: 347.

nen die gemachten Erkenntnisse nur beschränkt generalisiert werden. Dazu sind die Quellen auf lokale Raumeinheiten beschränkt. Um beispielsweise die im Vergleich mit anderen Schulen guten, aber sehr peripher liegenden Schulen⁶⁵¹ in den schlecht disponierten Schulkreisen Escholzmatt und Entlebuch zu erklären, ist das Studium weiterer Quellen nötig.⁶⁵² Auch zur Rolle der Eltern wäre es zu begrüßen, wenn in Zukunft Arbeiten entstehen, die das Denken und das Handeln genauer in den Fokus nehmen.

Zudem müssten die Aussagen über die Selbstbilder der Lehrer durch andere Quellen weiter gestützt werden. Interessant wäre eine Gegenüberstellung von Fremd- und Selbstbilder, die möglicherweise die verschiedenen Interessen von Akteuren aufzeigen könnten.

Für den Bereich der Inspektorenberichte und ihre Brauchbarkeit als Quelle könnten die gemachten Ausführungen wegweisend sein. Die Inspektoren verdienen eine angemessene Betrachtung und den Einbezug in schulhistorische Arbeiten. Ein Bereich, der in dieser Arbeit nicht thematisiert wurde, ist die Untersuchung der Inspektionsberichte bezüglich der Inspektionsthemen und ihr Transfer von der untersten zur obersten Aufsichtsebene. Somit könnte erstens geklärt werden, welche Themen es bis nach ganz oben schaffen, also wichtiger sind als andere. Zweitens aber auch, welche Themen auf einer höheren Aufsichtsebene nicht mehr angesprochen werden können oder dürfen und warum dies so ist.

⁶⁵¹ Beispielsweise die Schulen in Flühli oder Sörenberg.

⁶⁵² Hier wäre die Analyse der Schulfaktoren interessant und würde möglicherweise persönliche Interessen und Einflussnahme besonders deutlich zeigen.

Zum Schluss sei dem Autor ein kurzes Dankeswort gegönnt: Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich auf dem Weg der Realisierung dieser Lizentiatsarbeit motiviert und unterstützt haben. Zuerst möchte ich mich bei Prof. Dr. Heiner Schmidt und den TeilnehmerInnen des Kolloquiums bedanken, die mit konstruktiven Diskussionen für unbezahlbare Impulse und Verbesserungen an der Arbeit gesorgt haben. Ein grosser Dank geht auch an mein kompetentes Korrekturteam: David Pfammater, Roman Schenkel und Catrin Lohbauer. Meiner Partnerin Catrin Lohbauer danke ich nicht nur für die Unterstützung bei allen technischen Fragen und Problemen, die sie mit Bravour meisterte, sondern besonders für ihre Geduld, die sie während der intensiven Schlussphase aufbrachte und dafür, dass sie mir immer wieder die nötige Portion Ruhe vermitteln konnte. Den Mitarbeitern des Staatsarchivs Luzern gebührt ein weiterer Dank. Die Hilfsbereitschaft weiss ich sehr zu schätzen. Gedankt sei zum Schluss auch meinen Eltern, die mich während des Studiums immer unterstützt haben.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil der Geistlichkeit in der Schulaufsicht von 1830 bis 1848.....	81
Abbildung 2: Vollkommen genügende (dunkelgrün), genügende (hellgrün) und ungenügende Schullokale 1848. Weiss (keine Angabe).	91
Abbildung 3: Verteilung der Lehrmittel (dunkelgrün = genügend Lehrmittel, hellgrün = zu wenig Lehrmittel 1848.....	92
Abbildung 4: Unterricht nach vorgeschriebenem Lehrplan (dunkelgrün) oder nach Selbstentwurf des Lehrers (gelb) 1848.....	94
Abbildung 5: Durchschnittliche Absenzen pro Schulkind während der Winterschule 1839 (links) und 1848 (dunkelgrün = 0–10 Halbtage, hellgrün = 10–20, hellbraun = 20–30, dunkelbraun = >30 Halbtage).	95
Abbildung 6: Gründe für die Schulabsenzen von 1848 gemäss Schullehrer.	96
Abbildung 7: Schulbesuch durch die Inspektoren in den Schulkreisen 1848.	104
Abbildung 8: Schulabsenzen und Geldstrafen in den verschiedenen Schulkreisen im Jahr 1848.	108
Abbildung 9: Schulen mit Unterricht nach Lehrplan 1848.....	114
Abbildung 10: Lehrernoten und ihr Einfluss auf die Gesamtbewertung der Schulen 1830.	116
Abbildung 11: Einfluss der Schulabsenzen auf die Bewertung der Schulen um 1830.	117
Abbildung 12: Erhebungskriterien der Inspektoren 1848.....	124
Abbildung 13: Schulbewertung und Schulabsenzen im Jahr 1848... ..	126
Abbildung 14: Lehrerbewertung und ihr Einfluss auf die Schulbewertung 1848.	127
Abbildung 15: Bewertung der Schülerleistung und ihr Einfluss auf die Gesamtbewertung 1848.	129
Abbildung 16: Durchschnittlicher Jahresverdienst der Primarschullehrer (nach Schulkreisen geordnet) 1848.....	138
Abbildung 17: Anzahl der Lehrer mit Nebenbeschäftigung im Jahr 1848 (nach Tätigkeitsfeldern).	140
Abbildung 18: Konflikte zwischen Lehrern und Eltern (rot) und Gemeindebeamten (hellgrün = kleinere Vorkommnisse, gelb = Weigerung der Lohnzahlung durch die Gemeinde) 1848. Dunkelgrün gekennzeichnete Gemeinden wurden als konfliktfrei bezeichnet....	159
Abbildung 19: Schulbesuch durch die Ortspfarrer in den Schulkreisen 1848.	161
Abbildung 20: Lehrerbeurteilung von 1839 (dunkelgrün = sehr gut, hellgrün = gut, braun = mittelmässig, weiss = keine Angabe).	194
Abbildung 21: Beurteilung der Schullokale von 1839 (gelb = ungenügend, hellgrün = genügend, dunkelgrün = vollkommen genügend, weiss = ohne Angabe).	195
Abbildung 22: Anzahl der Gemeinden von 1839 mit genügend Schulmaterial.	196
Abbildung 23: Bewertung der Primarschulen von 1848 durch die Inspektoren.....	196

Abbildung 24: Schulbesuche von 1839 durch die Inspektoren und Ortspfarrer.....	196
Abbildung 25: Schulbesuche von 1848 durch die Inspektoren und Ortspfarrer.....	197
Abbildung 26: Erhebungskriterien von 1839.....	197
Abbildung 27: Durchschnittsalter der Primarschullehrer von 1839.....	198
Abbildung 28: Dienstjahre der Primarschullehrer von 1839.....	198
Abbildung 29: Lohn der Primarschullehrer von 1839.....	199
Abbildung 30: Durchschnittliche Anzahl Schultage für die Winterschulen von 1839.....	199
Abbildung 31: Schulabsenzen (Halbtage) von 1839 pro Schüler.....	200
Abbildung 32: Schulabsenzen (Halbtage) von 1848 pro Schüler.....	200
Abbildung 33: Dienstalter der Primarschullehrer von 1848.....	201
Abbildung 34: Anzahl der Primarschullehrer von 1848 mit Nebenbeschäftigung.....	201

Die Kartengrafiken des Kantons Luzern sind der Seite www.geoportal.lu.ch entnommen und anschliessend bearbeitet worden.

8. Bibliographie

8.1 Quellen

8.1.1 Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv Luzern:

Archiv 2, Fach 4 (Erziehungswesen 1798–1848):

Akt 24/101 D3: Gesetz über das Erziehungs- und öffentliche Schulwesen. Vorakten. 1830.

Akt 24/102 A1–A4: Revision des Gesetzes über das Erziehungswesen. Vorschläge, Verhandlungen, Bemerkungen von Professoren, Geistlichen etc. Landschulwesen. 1833–1841.

Akt 24/102 B3: Erziehungsgesetz vom 5. Oktober 1841. Bittschriften an den Verfassungsrat, Eingaben, Vetogemeinden. 1841–1842.

Akt 24/125 C1–C3: Berichte über das Volksschulwesen. 1825–1834.

Akt 24/126 A1–A3: Berichte über das Volksschulwesen. 1835–1840.

Akt 24/126 C1–C4: Berichte über das Volksschulwesen. 1841–1842.

Akt 24/127 C1–C3: Schulinspektoren und Schulkommissionen. Im Allgemeinen. Organisation. 1801–1841.

Akt 24/129 B1–B4: Schulinspektoren und ihre Suppleanten. Nach der Einteilung vom 14. August 1830. 1830–1835.

Akt 24/134 B3: Besoldungsetats 1830–1832.

Akt 24/135 B1–B2: Lehrerkonferenzen. Konferenzarbeiten. 1822–1844.

Akt 24/136 C5: Lehrfächer, Lehr- und Lektionsplan. Lehrmittel.
1843–1847.

BO 35/1: Jahresberichte der Inspektoren und Lehrer. 1849.

BO 35/2: Jahresberichte der Inspektoren und Lehrer. 1849.

BO 35/2: Jahresberichte der Schulkommissionen für das Schuljahr
1848 bis 1849.

Archiv 3, Fach 4 (Erziehungswesen ab 1848):

Akt 34/251 A2: Vollziehungsbeschluss zum Erziehungsgesetz 1848.

34/251 A6: Berichte der Schulkommissionen. 1852.

Akt 34/257 A1: Schulkommissionen. Im Allgemeinen. 1848–1869.

BO 45: Protokoll der Schulkommission Hitzkirch.

BO 60/1: Besoldungsetat der Lehrer.

Privatarchiv:

PA 448 1: Protokoll der Lehrerkonferenz des Schulkreises Habsburg.
1836–1860 (Mit Unterbruch von 1841–1860).

8.1.2 Gedruckte Quellen

J. a 27: Staats-Regiment des Kantons Luzern für das Jahr 1830.

J. a 27: Staats-Regiment des Kantons Luzern für das Jahr 1835.

J. a 27: Staats-Kalender des Kantons Luzern für das Jahr 1839.

J. a 27: Staats-Kalender des Kantons Luzern für das Jahr 1842.

J. a 27: Staats-Kalender des Kantons Luzern auf das Schalt-Jahr 1848. Luzern.

J. a 6: Sammlung der Gesetze und Regierungs-Verordnungen für die Stadt und Republik Luzern 1814–1831. Bd. 6.

J. a 10: Gesetze Kanton Luzern 1841–1848. Bd. 2.

8.2 Literatur

Achermann, Emil, Hundert Jahre Lehrerseminar in Hitzkirch, Luzern 1968.

Albisser, Ein Beitrag zur Luzernischen Schulgeschichte. Luzerner *Kantonal-Lehrerkonferenz* 1849–1949, Luzern 1956.

Albisser, Hermann, Die *Ursulinen* zu Luzern : Geschichte, Leben und Werk des ersten Konvents 1659-1847, Stans 1937.

Apel, Hans Jürgen et al (Hrsg.), *Professionalisierung* pädagogischer Berufe im historischen Prozess, Bad Heilbrunn 1999.

Steinmann, Mathias, 160 Jahre *Lehrerpensionskasse* Kanton Luzern. Von der Lehrerkasse zum modernen Dienstleistungsunternehmen, Luzern 1995.

Albrecht, Peter, Hinrichs Ernst (Hrsg.), Das niedere Schulwesen im *Übergang* vom 18. zum 19. Jahrhundert. Kultur und Gesellschaft in Nordwestdeutschland zur Zeit der Aufklärung, Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, 20, Tübingen 1995.

Andermann, Ulrich, Andermann, Kurt (Hrsg.), *Regionale Aspekte* des frühen Schulwesens, Kraichtaler Kolloquien 2, Tübingen 2000.

Baader, Meike Sophia, Kelle, Helga, Kleinau, Elke, Jacobi, Juliane, *Bildungsgeschichten*. Geschlecht, Religion und Pädagogik in Moderne, Festschrift für Juliane Jacobi zum 60. Geburtstag. Köln 2006.

Badertscher, Hans, Grunder, Hans-Ulrich, Geschichte der *Erziehung* und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern 1997.

Berg, Christa, *Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme in der Volksschule Preussens (1872-1900)*, Heidelberg 1972.

Blanke, Ingrid, *Zur Berufsethik des Lehrers im historischen Wandel*, in: Fischer *Ethik*, S. 86–97.

Bloch-Pfister, Alexandra, *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*, Zürich 2007.

Bober, Gérard, *La réforme scolaire vaudoise, Genèse de la loi scolaire du 12 juin 1984*, Thèse, Lausanne 1988.

Bossard-Borner, Heidi, *Im Spannungsfeld von Politik und Religion. Der Kanton Luzern 1831 bis 1875. Teilband 1. LHV Bd. 42/1*, Basel 2008

Bossard-Borner, Heidi, *Im Bann der Revolution. Der Kanton Luzern 1798-1831. LHV Bd. 34*, Luzern und Stuttgart 1998.

Boyer, Ludwig, *Elementarunterricht zur Zeit der mariatheresianischen Schulreform in Österreich. Einige Quellen und Beiträge zur Realgeschichte*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Jg. 9 (2003), S. 154–172.

Bödeker, Hans Erich, Hinrichs, Ernst (Hrsg.), *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit*, Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung 26, Tübingen 2006.

Böning, Holger, *Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798–1803) – Die Schweiz auf dem Weg zur bürgerlichen Demokratie*, Zürich 1998.

Bölling, Rainer, *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*, Göttingen 1983.

Brüggeman, Sibylle, *Schulentwicklung und Leistungsstand der Schüler im ostfriesischen Kirchspiel Engerhufe. Auswertung der Schulkataloge von 1766–1812*, in: Albrecht, *Übergang*, S. 239–258.

Bruning, Jens, Das Pädagogische Jahrhundert in der Praxis. *Schulwandel* in Stadt und Land in den preussischen Westprovinzen Minden und Ravensberg 1648-1816, Quellen und Forschungen zur Brandenburgischen und Preussischen Geschichte Bd. 19, Berlin 1998.

Brian-Scherer, Sarah, Ein „wunder Fleck unsers Erziehungswesens“: Aargauer *Fabrikschulen* im 19. Jahrhundert, in: *Argovia* 113 (2001), S. 173-219.

Bürkler, Sylvia, Haben *Bildungspolitiker* Einfluss auf die Bildungsreform. Aufgezeigt am Beispiel von Eduard Pfyffer und den Anfängen der Lehrerbildung im Kanton Luzern, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Jg. 11 (2005), S. 157–180.

Busch-Geertsema, Bettina, *Schule wird Pflicht* – Niederes Schulwesen zwischen Nachbarschaft und Staat. Erste bildungspolitische Ansätze im niederen Schulwesen Bremens im frühen 19. Jahrhundert, *Theorie und Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft* 13, Münster 1996.

Bütikofer, Anna, *Staat und Wissen*. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik, Bern 2006.

Cam, Zhenguang, *Die Volksschule* in der Basler Landschaft am Ende des 18. Jahrhunderts. Die Schule zwischen Ancien Régime und der Moderne, Bern 2008.

Colombi, Aldo, *Wie viel kostete Luzern?* 7000 Löhne und Preise aus 8 Jahrhunderten, Norderstedt 2005.

Criblez, Lucien, *Eine Schule für die Demokratie*. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. *Explorationen* 27, Bern 1999.

Criblez, Lucien, Jenzer, Carlo, *Zur Situation und Entwicklung der Schulgeschichte* in der Schweiz, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 17 (1995), S. 210–240.

Criblez, Lucien, *Öffentlichkeit* als Herausforderung des Bildungssystems. Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 195–218.

Criblez, Lucien, Zwischen Pädagogik und Politik. *Bildung und Erziehung* in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945), Bern 1995.

Crotti, Claudia, Osterwalder, Fritz, *Pädagogik* und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven, Festschrift für Fritz Osterwalder. Bern 2007.

Crotti, Claudia, *Lehrerinnen* – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert, Explorationen Studien zur Erziehungswissenschaft, Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (Hrsg.), Bd. 51, Bern 2005.

Crotti, Claudia, Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Ein langer Weg – Die *Ausbildung* der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002, Bern 2002.

Dätwyler, Béatrice, Mit den Augen des Lehrers. *Schülerwahrnehmung*, Menschenbild und Bildungsverständnis in Selbstzeugnissen von Deutschschweizer Volksschullehrern im 19. Jahrhundert. Bern 2008.

Dillmann, Edwin, *Schule* und Volkskultur im 18. und 19. Jahrhundert. Erkundungen zum Modernisierungsprozess im saarländisch-trierischen Raum, Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 57, Köln 1995.

Dillmann, Edwin, *Institution Schule* und mental-kultureller Prozess, in: *Jahrbuch* für Historische Bildungsforschung, Bd. 1, Weinheim 1993, S. 13–40.

Egli, Roger, *Schulreform* in der Praxis. Luzerner Landschullehrer und die St. Urbaner Normalmethode, Bern 2009.

Ehrich, K., *Karrieren* von Lehrerinnen 1870-1930, in: Kleinau, *Frauen*, S. 76-104.

Eigenmann, Ines, *Brachland* für Bildung. Das Schulwesen in den Distrikten Frauenfeld und Tobel zur Zeit der Helvetik, in: Gnädinger, *Abbruch*, S. 113–128.

Engelbrecht, Helmut, *Geschichte* des österreichischen Bildungswesens, 5 Bd., Wien 1988.

Enzelberger, Sabina: *Sozialgeschichte des Lehrerberufs*. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim und München, 2001.

Felten, Rolf von, *Lehrer auf dem Weg zur Bildung*. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz, Bern 1970.

Fend, Helmut, *Geschichte des Bildungswesens*. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden 2006.

Fischer, Hans-Joachim, Lippke, Wolfgang, Schwerdt, Dirk (Hrsg.), *Ethos und Kulturauftrag des Lehrers*. Festschrift für Wolfgang Hinrichs, 1994.

Fluri, Adolf (Hg.), *Beschreibung der deutschen Schule zu Bern*. Aufzeichnungen der deutschen Lehrmeister Gabriel Hermann (1556-1632) und Wilhelm Lutz (1625-1708), Archiv des Historischen Vereins des Kantons Bern 16/17, Bern 1902/1903.

Gnädinger, Beat (Hrsg.), *Abbruch – Umbruch – Aufbruch*. Zur Helvetik im Thurgau, Thurgauer Beiträge zur Geschichte 136, Frauenfeld 1999.

Gränicher, Marius, *Liberale Bildungsideale und ihre Implementierung in den Berner Landschulen im 19. Jahrhundert*. Der Weg der Reformideen vom Kopf in die Schulstube am Beispiel der Schulen der Kirchgemeinde Worb, Bern 2006.

Grunder, Hans Ulrich, *Das schweizerische Landeserziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Eine Erziehungs- und Bildungsinstitution zwischen Nachahmung und Eigenständigkeit. Bern 1987.

Grunder, Hans Ulrich, *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern 1993.

Hager, Fritz-Peter (Hrsg.), *Bildung, Pädagogik und Wissenschaft in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit*, Bochum 1997.

Hammerstein, Notker, *Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert*, in: Enzyklopädie deutscher Geschichte, München 2003.

Hammerstein, Notker, Herrmann, Ulrich (Hrsg.), *Handbuch* der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München 2005.

Hanschmidt, Alwin, *Elementarschulreform* in der westfälischen Grafschaft Rietberg im ausgehenden 18. Jahrhundert, in: Albrecht, *Übergang*, S. 159–216.

Hanschmidt, Alwin (Hrsg.), *Elementarschulverhältnisse im Niederstift Münster im 18. Jahrhundert. Die Schulvisitationsprotokolle Bernard Overbergs für die Ämter Meppen, Cloppenburg und Vechta 1783/84*, Münster 2000.

Harten, Hans-Christian, *Das niedere Schulwesen in Frankreich am Übergang von 18. zum 19. Jahrhundert. Schulentwicklungen zwischen Reform und Revolution*, in: Albrecht, *Übergang*, S. 25–47.

Haselböck, Brigitte, "Eine treue Dienstmagd im Weinberg des Herrn ...". *Das Schwesterninstitut Baldegg, 1830-1880*, Zürich 1991.

Hauer, Wolfram, *Lokale Schulentwicklung und städtische Lebenswelt. Das Schulwesen in Tübingen von seinen Anfängen im Spätmittelalter bis 1806*, Stuttgart 2003.

Häfliger, Alois, *Der Luzerner Erziehungsrat 1798-1999. Eine schulhistorische Skizze*, Luzern 2002.

Häfliger, Alois, *Schultheiss Eduard Pfyffer 1782-1834. Förderer des Luzerner Schulwesens. Ein Beitrag zur politischen und kulturellen Geschichte des Kantons Luzern von 1800-1834 unter besonderer Berücksichtigung des Schulwesens*, Luzern 1975.

Heller, Geneviève, « Tiens-toi droit ! » *l'enfant à l'école primaire au XIXème siècle, espace, morale, santé, L'exemple vaudois*, Lausanne 1988-

Herrmann, Ulrich, *Familie, Kindheit, Jugend*, in: Jeismann, *Handbuch*, S. 53–71.

Herrmann, Ulrich, *Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert*, Köln 1991.

Holenstein, Andre: „Gute *Policey*“ und lokale Gesellschaft im Staat des Ancien Régime. Das Fallbeispiel der Markgrafschaft Baden (-Durlach), Bd. 1, Epfendorf 2003.

Horn, Klaus-Peter [et al], *Jugend in der Vormoderne*. Annäherungen an ein bildungshistorisches Thema, Köln 1998.

Hunziker, Otto (1881): *Geschichte* der schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart, 3 Bd.

Jäger, Georg, Tenorth, Heinz Elmar, Pädagogisches *Denken*, in: Jeismann, *Handbuch*, S. 71–105.

Jeismann, Karl-Ernst, *Zur Bedeutung* der "Bildung" im 19. Jahrhundert, in: Jeismann, *Handbuch* S. 1–23.

Jeismann, Karl-Ernst, *Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer* im 19. Jahrhundert, in: Apel et al, *Professionalisierung*, S. 59-79.

Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.), *Bildung, Staat und Gesellschaft* im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung, Wiesbaden 1989.

Jeismann, Karl-Ernst, *Das preussische Gymnasium* in Staat und Gesellschaft, Stuttgart 1996.

Jeismann, Karl-Ernst; Hammerstein, Notker (Hrsg.), *Handbuch* der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987.

Jenzer, Carlo, *Schulstrukturen* als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen, Bern 1998.

Jürgens, Klaus, Kuhr, Hermann, *Dorfschullehrer* im Lande Braunschweig. Beiträge zur Schulgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts, Quellen und Beiträge zur Geschichte der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig Heft 6, Wolfenbüttel 2001.

Kemnitz, Heidemarie, *Lehrerverein* und Berufsidentifikation in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: Apel et al, *Professionalisierung*, S. 111-123.

Kermann, J., Die *gesundheitliche*, soziale und wirtschaftliche *Lage* der pfälzischen Landbevölkerung in der Mittel des 19. Jahrhunderts nach Berichten der Kantonsärzte und es Kreismedizinalrates, Mitteilungen des Historischen Vereins der Pfalz 74 (1976), S. 101-129.

Kesper-Biermann, *Staat und Schule* in Kurhessen 1813-1866, Göttingen 2001.

Kiessling, Rolf (2003): '*Schullandschaften*' - ein Forschungsansatz für das Spätmittelalter und die Frühe Neuzeit. Entwickelt anhand Süddeutscher Beispiele. In: Ehrenpreis, *Erziehung und Schulwesen*, S. 35–54.

Kintzinger, M.: *Bildungsgeschichte* in der Wissensgesellschaft. Historische Forschung zur Geschichte der Bildung und des Wissens im Mittelalter. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung., Bd. 6, S. 299–316.

Kirchgässner, Bernhard, Brecht, Hans-Peter (Hrsg.), *Stadt und Bildung*. Stadt und Geschichte 24, Sigmaringen 1997.

Klewitz, Marion, *Volksschule* vor 1914, in: Zeitschrift für Pädagogie, 27. Jg. (1981), S. 551-573.

Klinke, Willibald, Das *Volksschulwesen* des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798–1803), Zürich 1907.

Kraus, Hans-Christof, Gall, Lothar (Hrsg.), *Kultur, Bildung und Wissenschaft* im 19. Jahrhundert, Enzyklopädie deutscher Geschichte Bd. 82, München 2008.

Kuhlemann, Frank-Michael, *Modernisierung* und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preussischen Volksschulwesens 1794-1872. Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 96, Göttingen 1992.

Kuhlemann, Frank-Michael, *Tradition* und Innovation. Zum Wandel des niederen Bildungssektors in Preussen 1790-1918, in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 1 (1993), S. 41-67.

Lundgreen, Peter, *Berufskonstruktion* und Professionalisierung in historischer Perspektive, in: Apel et al, *Professionalisierung*, S. 19-34.

Lustenberger, Werner (1996): *Pädagogische Rekrutenprüfungen*. Ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte. Chur: Rüegger.

Marti-Müller, Chantal, *Bündner Volksschule* im Wandel. Akteure – Lehrpersonenbildung – Schulaufsicht. Quellen und Forschungen zur Bündner Geschichte Bd. 17, Chur 2007.

Mattioli, Aram, "Eine höhere Bildung thut in unserem Vaterlande Noth". Steinige Wege vom *Jesuitenkollegium* zur Hochschule Luzern, Zürich 2000.

Mayntz, Renate, Scharpf, Fritz, Gesellschaftliche *Selbstregelung* und politische Steuerung, Frankfurt am Main 1995.

Messerli, Alfred, *Lesen* und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen 2002.

Messerli, Alfred, Literale *Normen* und Alphabetisierung im 18. und 19. Jahrhundert in der Schweiz, in: Bödeker, *Alphabetisierung*, S. 309-326.

Metz, Peter, *Bildungspolitik* und Lehrerbildung: historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau, in: Argovia Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau, H. 113 (2001).

Meyer, Kurt, Die Gestaltung der Luzerner *Volksschule* von 1848-1910, Luzern 1975.

Montandon, Jens, Gemeinde und Schule - *Determinanten* lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Landschulumfrage von 1806, Bern 2006.

Mösch, Johann, Die solothurnische *Volksschule* vor 1830. Mitteilungen des Historischen Vereins des Kantons Solothurn 9, Bd. 4: Der Einzug der Normalmethode in die solothurnische Volksschule (1782-1798), Solothurn 1918.

Münch, Paul, *Lebensformen in der frühen Neuzeit, 1500–1800*, Berlin 1998.

Neue Zürcher Zeitung (NZZ), „Die Erzieher erziehen“, vom 22.2.2010.

Neue Zürcher Zeitung (NZZ), „Königin Isabelle“ wird in ihrem Stammland herausgefordert, 3.3.2010.

Neue Zürcher Zeitung (NZZ), „Wenn selbst die Schulpflegen in Frage stehen“, 10.2.2010.

Neue Zürcher Zeitung (NZZ), „Schulpräsidien geraten ins Visier“, vom 20.1.2010.

Neugebauer, Wolfgang, Schulen und Hochschulen. *Niedere Schulen und Realschulen*, in: Hammerstein, *Handbuch*, S. 213–261.

Neugebauer, Wolfgang, *Staatswirksamkeit in Österreich und Preussen im 18. Jahrhundert. Problemskizze am Beispiel des niederen Bildungswesens*, in: Jeismann, *Bildung*, S. 102–115.

Neugebauer, Wolfgang, Die *Schulreform* des Junckers Marwitz. Reformbestrebungen im brandenburg-preussischen Landadel vor 1806, in: Albrecht, *Übergang*, S. 259–288.

Neugebauer, Wolfgang, *Zu Stand und Aufgaben moderner europäischer Bildungsgeschichte*, in: Zeitschrift für Historische Forschung, H. 22 (1995), S. 225–235.

Neugebauer, Wolfgang, *Kulturstaat als Kulturinterventionsstaat und als historischer Prozess. Am Beispiel des Bildungswesens bis in das frühe 20. Jahrhundert*, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Jg. 10 (2004), S. 101–131.

Neugebauer, Wolfgang, *Bildungsgeschichte. Elementarbildung und niederes Schulwesen*. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 56 (2005), S. 645–656.

Neugebauer, Wolfgang (2005): *Bildungsgeschichte. Allgemeines*. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 56, S. 584–594.

Opitz, Claudia, Weckel, Ulrike, Kleinau, Elke (Hrsg.), *Tugend, Vernunft und Gefühl. Geschlechterdiskurse der Aufklärung und weibliche Lebenswelten*, Münster 2000.

Osterwalder, Fritz, *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult*. Weinheim 1996.

Osterwalder, Fritz, *Schule denken – Schule als linear gegliederte staatliche und öffentliche Institution*, in: Grunder, *Geschichte der Erziehung*, S. 237–277.

Pfenniger, Paul (1998): *Zweihundert Jahre Luzerner Volksschule, 1798-1998*. Begleitheft zur Sonderausstellung "Von der Schiefertafel zum Computer. Zweihundert Jahre Schule für das Volk" im Historischen Museum Luzern, 27. Mai bis 8. November 1998. Historisches Museum Luzern (Hg.).

Pollmann, Birgit, *Lehrerinnen in Deutschland und in den USA zwischen Emanzipation und Anpassung*, Frankfurt am Main 1989.

Sauer, Michael, *Bildungsgeschichte*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 49, S. 761–774.

Sauer, Michael, *Bildungsgeschichte*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 50, S. 50–59.

Sauer, Michael, *Vom Schulehalten zum Unterricht. Preussische Volksschule im 19. Jh. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 69*, Wien 1998.

Scandola, Pietro, *Von der Standesschule zur Staatsschule. Die Entwicklung des Schulwesens in der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1750-1830 am Beispiel der Kantone Bern und Zürich*, in: Schmale, *Revolution* S. 581–626.

Scandola, Pietro, Rogger, Franziska, Gerber, Jürg, *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV), Jubiläumsband 100 Jahre BLV. Bernischer Lehrerinnen- und Lehrerverein (Hrsg.)*. Bern 1992.

Schaffhuser, Gottfried, *Die Sekundarlehrerprüfungen des Kantons Luzern 1851-1988*, Luzern 1988.

Schild, Hans-Joachim; Schild, Brigitte; Alpei, Cord, *Niedersächsische Schul- und Bildungsgeschichte im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. Hildesheim 1998.

Schmale, Wolfgang (1991): Die *Schule* in Deutschland im 18. und frühen 19. Jahrhundert. Konjunkturen, Horizonte, Mentalitäten, Probleme, Ergebnisse, in: Schmale, *Revolution*, S. 629–758.

Schmale, Wolfgang, Die europäische *Entwicklung* des Schul- und Bildungswesens im Verhältnis zu Kirche und Staat im 17. und 18. Jahrhundert, in: *Zeitschrift für Historische Forschung*, H. 31 (2003), S. 175-189.

Schmale, Wolfgang, Dodde, Nan (Hrsg.), *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825)*. Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum 1991.

Schmidt, Heinrich-Richard, „*Teutsche Schulen*“ in Worb, in: Schmidt, *Worber Geschichte*, S. 450-471.

Schmidt, Heinrich-Richard (Hrsg.), *Worber Geschichte*, Bern 2005.

Schmidt, Heinrich-Richard, Schweizer *Elementarschulen* im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt, in: Crotti, *Pädagogik*, S. 31–52.

Schmitt, Hanno, Tosch, Frank (Hrsg.), *Neue Ergebnisse der Rochow-Forschung*, Berlin 2009.

Schmitt, Hanno, Friedrich Eberhard von *Rochow* – Spuren und Deutungen in zwei Jahrhunderten, in: Schmitt, *Ergebnisse*, S. 159-189.

Schneider, Ernst, Die Bernische *Landschule* am Ende des XVIII. Jahrhunderts, Bern 1905.

Speitkamp, Winfried, *Jugend in der Neuzeit. Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*, Göttingen 1998.

Steinhaus, Hubert, Das *Elementarschulwesen* im Amt Meppen (Niederstift Münster) zwischen 1770 und 1812, in: Albrecht, *Übergang*, S. 217–238.

Strebel, Josef, Kaplan Josef Leonz *Blum* 1786–1859. Gründer des Schwesterninstitutes Baldegg, Hochdorf 1969.

Tenorth, Heinz-Elmar, Der *Beitrag* der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe, in: Apel et al, *Professionalisierung*, S.429-461.

Tröhler, Daniel, Vincenti-Schwab, Andrea de, Volksschule im 18. Jahrhundert. Die *Schulumfrage* auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772. Quellen und Dokumente zur Alltagsgeschichte der Erziehung, 1, Bad Heilbrunn 2006.

Turchini, Angelo, Studium, Inventarisierung, Regestenbildung und Edition der *Visitationsakten* des 15. und 16. Jahrhunderts: Italienische Erfahrungen und offene Probleme, in: Zeeden, *Kirche*, S. 76–119.

Wachter, Alexander, Dorfschule zwischen Pastor und Schulmeister. Zur Säkularisierung des niederhessischen Schulwesens im 19. Jahrhundert. Rechtshistorische Reihe, Bd. 245. 2001

Wartburg-Adler, Marianne von, Die *Lehrerinnen*: ein Beitrag zu ihrer Sozialgeschichte von 1862-1918. Im Spiegel der Schweizerischen Lehrerinnenzeitung und der Schweizerischen Lehrerzeitung, Zürich 1988.

Wartburg-Ambühl, Marie-Louise von, *Alphabetisierung* und Lektüre. Untersuchung am Beispiel einer ländlichen Region im 17. und 18. Jahrhundert, Bern 1981.

Weber, Peter Xaver, Beiträge zur ältern Luzerner Bildungs- und Schulgeschichte. Stans 1924.

Wicki, Hans, *Staat, Kirche, Religiosität*. Der Kanton Luzern zwischen barocker Tradition und Aufklärung, Luzerner Historische Veröffentlichungen Bd. Luzern 1990.

Wyss, Beat, Die Ablösung des *Katechismus*. Eine Untersuchung zu den Bildungsmedien der Berner Elementarschulen vom Ancien Régime bis zur Regeneration. Bern 1978.

Zeeden, Ernst Walter, Lang Peter Thaddäus (Hrsg.), *Kirche und Visitation*. Beiträge zur Erforschung des frühneuzeitlichen Visitationswesens in Europa, Stuttgart 1984.

Zünd, André, *Visitation und Controlling* in der Kirche. Führungshilfen des kirchlichen Managements. Religionsrecht im Dialog Bd. 4, Berlin 2006.

Zymek, Bernd, *Konjunkturen* einer illegitimen Disziplin. Entwicklung und Perspektiven schulhistorischer Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Albrecht, *Übergang*, S. 1–14.

Zymek, Bernd, Nationale und internationale *Standardisierungsprozesse* in der Bildungsgeschichte. Das Deutsche Beispiel, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Jg. 13 (2007), S. 307–334.

8.3 Abkürzungen

StaLu = Staatsarchiv des Kantons Luzern

LHV = Luzerner Historische Veröffentlichungen

Vgl. = Vergleiche

Jg. = Jahrgang

Bd. = Band

9. Anhang

1) Lehrerfähigkeiten nach der Beurteilung von 1839.

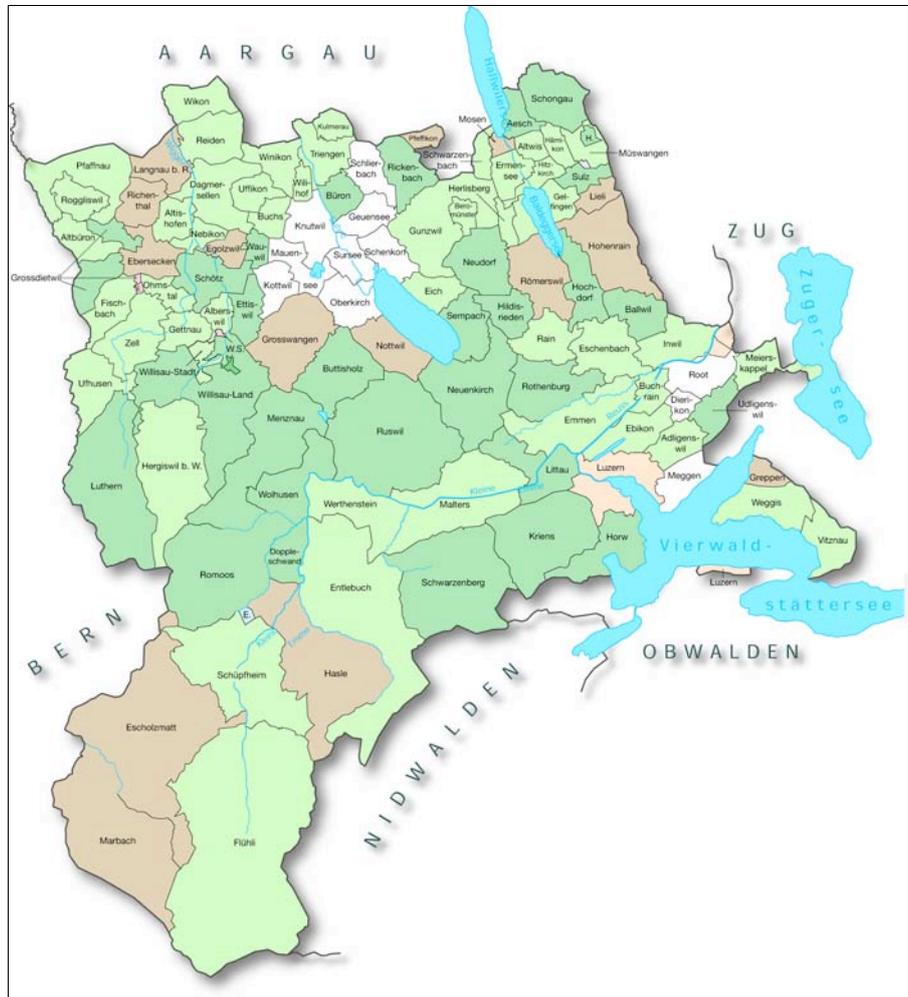


Abbildung 20: Lehrerbeurteilung von 1839 (dunkelgrün = sehr gut, hellgrün = gut, braun = mittelmässig, weiss = keine Angabe).

2) Bewertung der Schullokale von 1839 (gelb = ungenügend, hellgrün = genügend, dunkelgrün = vollkommen genügend, weiss = keine Angabe).



Abbildung 21: Beurteilung der Schullokale von 1839 (gelb = ungenügend, hellgrün = genügend, dunkelgrün = vollkommen genügend, weiss = ohne Angabe).

3) Gemeinden von 1839 mit genügend Schulmaterial (nach Schulkreisen).

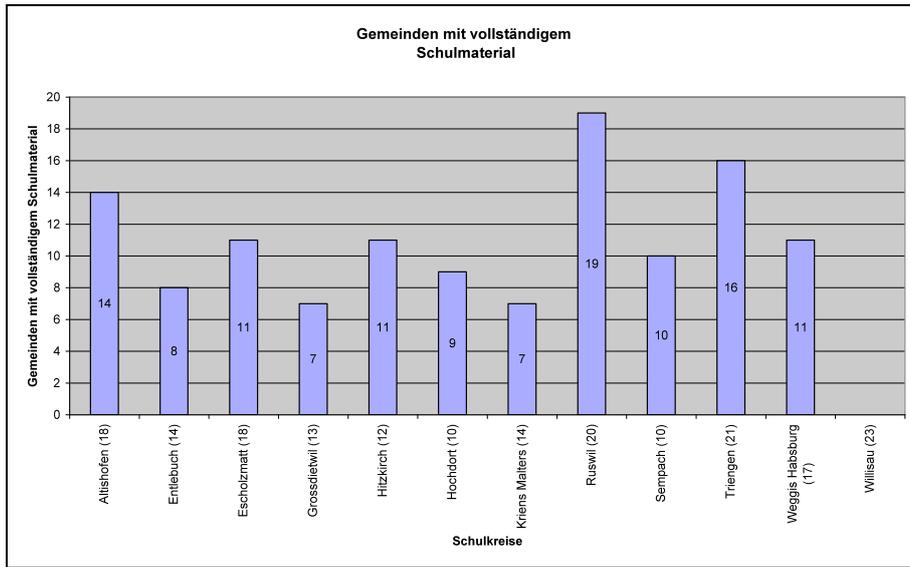


Abbildung 22: Anzahl der Gemeinden von 1839 mit genügend Schulmaterial.

4) Gesamtbewertung der Schulen von 1848.

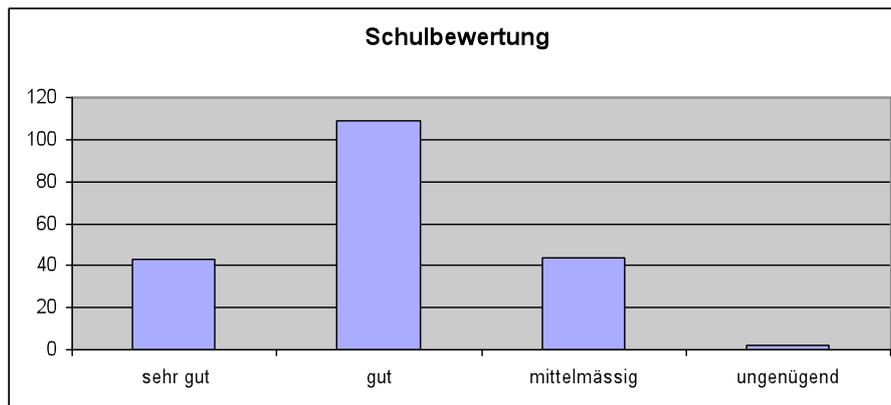


Abbildung 23: Bewertung der Primarschulen von 1848 durch die Inspektoren.

5) Häufigkeit der Schulbesuche (Inspektoren und Ortspfarrer) von 1839.

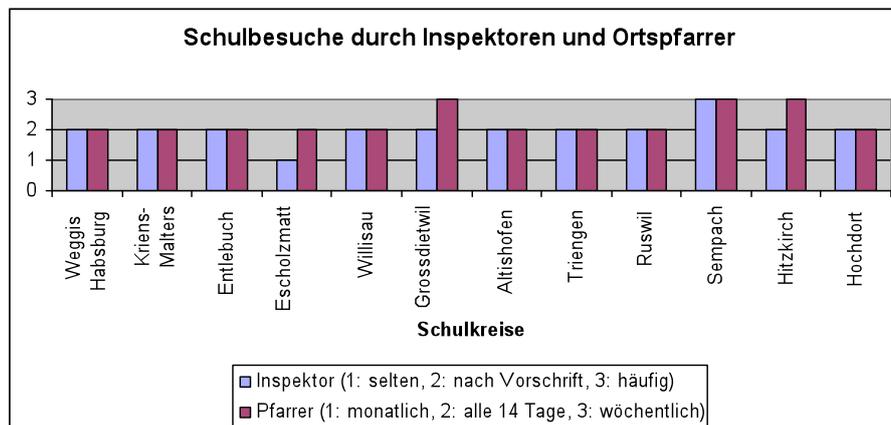


Abbildung 24: Schulbesuche von 1839 durch die Inspektoren und Ortspfarrer.

6) Häufigkeit der Schulbesuche (Inspektoren und Ortspfarrer) von 1848.

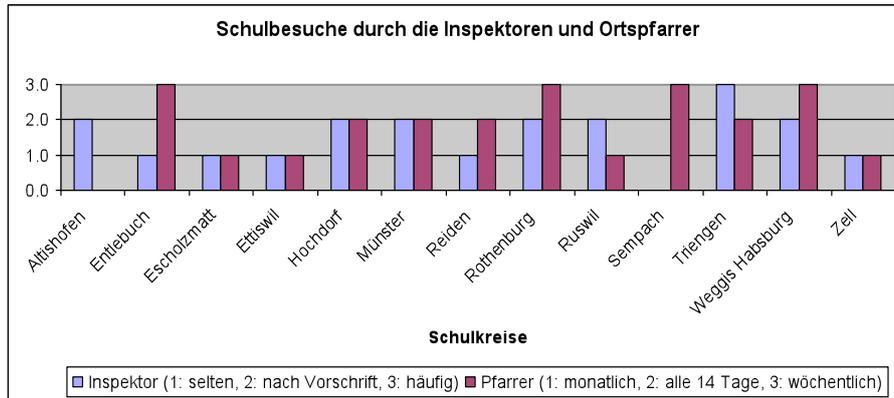


Abbildung 25: Schulbesuche von 1848 durch die Inspektoren und Ortspfarrer.

7) Erhebungskriterien der Primarschulinspektionen von 1839.

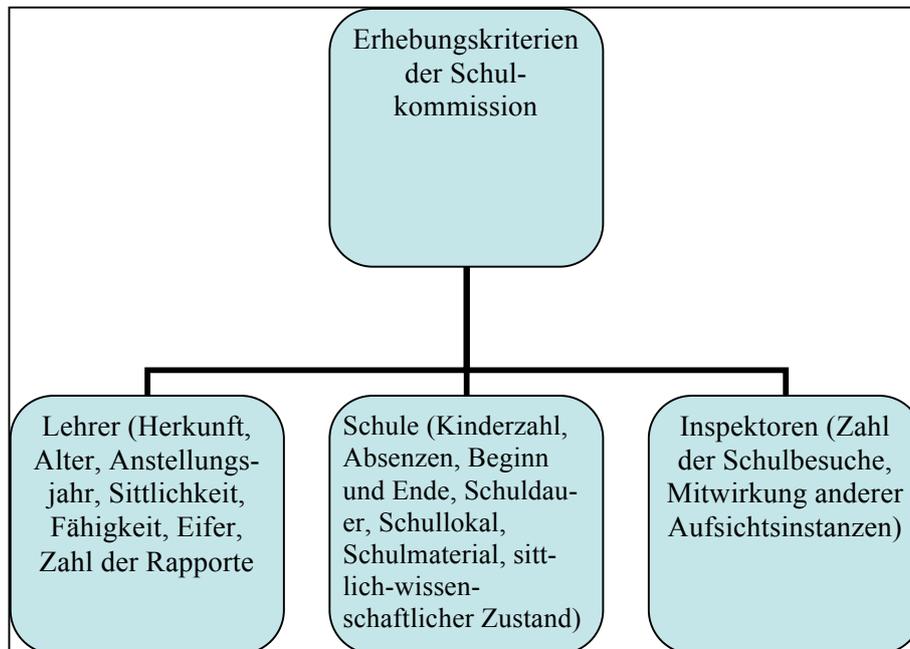


Abbildung 26: Erhebungskriterien von 1839.

8) Durchschnittsalter der Primarschullehrer (nach Schulkreisen) von 1839.

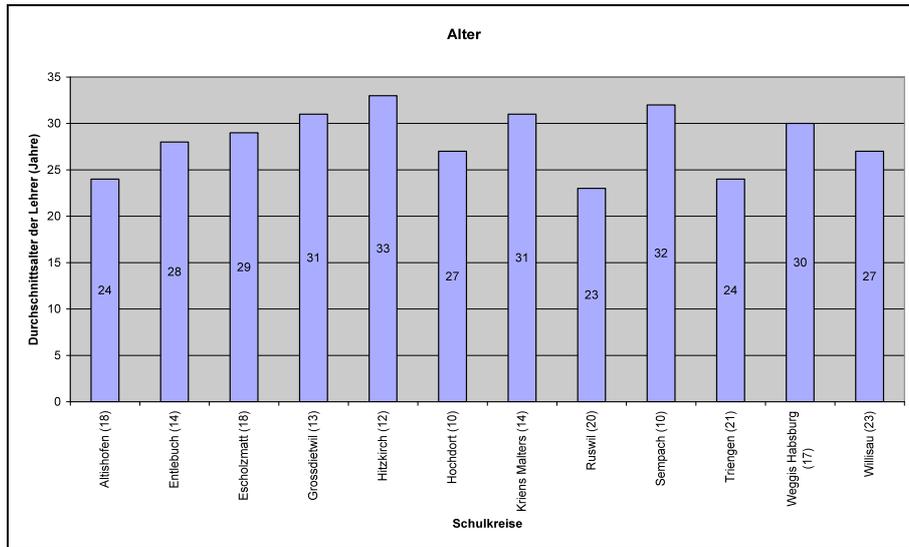


Abbildung 27: Durchschnittsalter der Primarschullehrer von 1839.

9) Durchschnittliche Dienstjahre der Primarschullehrer von 1839 (nach Schulkreisen).

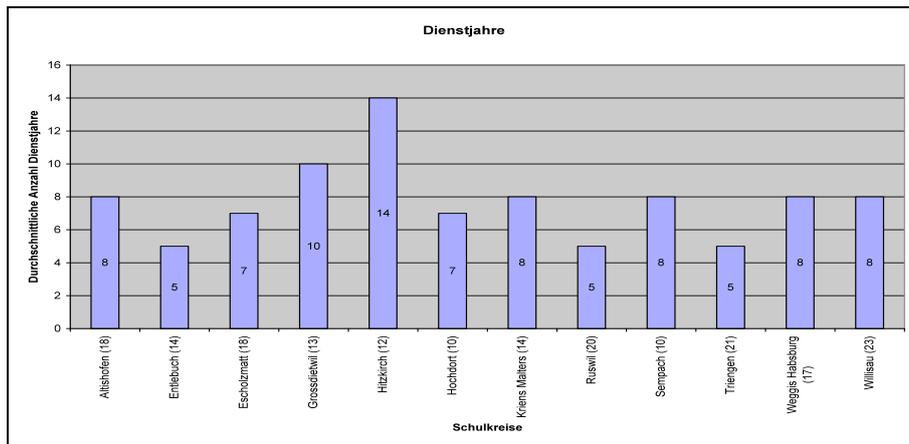


Abbildung 28: Dienstjahre der Primarschullehrer von 1839.

10) Durchschnittliche Löhne der Primarschullehrer von 1839 (nach Schulkreisen).

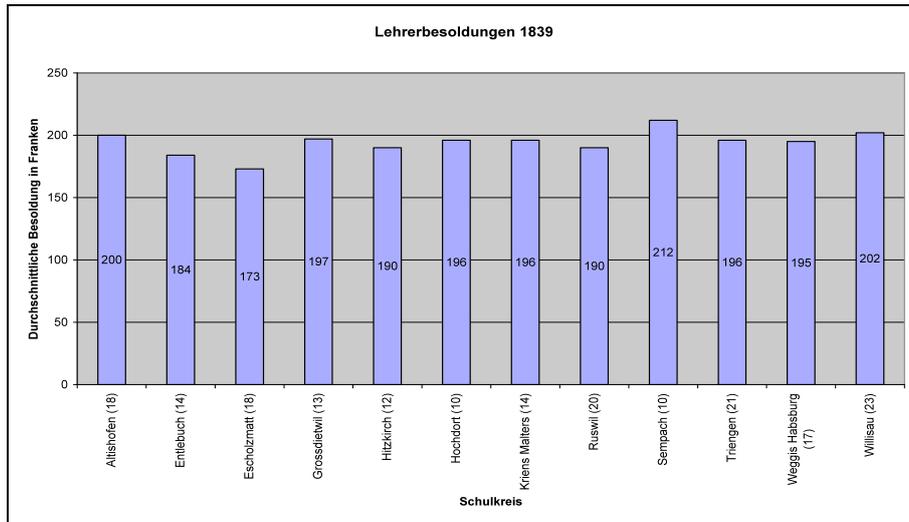


Abbildung 29: Lohn der Primarschullehrer von 1839.

11) Durchschnittliche Anzahl der Schultage für die Winterschulen von 1839 (nach Schulkreisen).

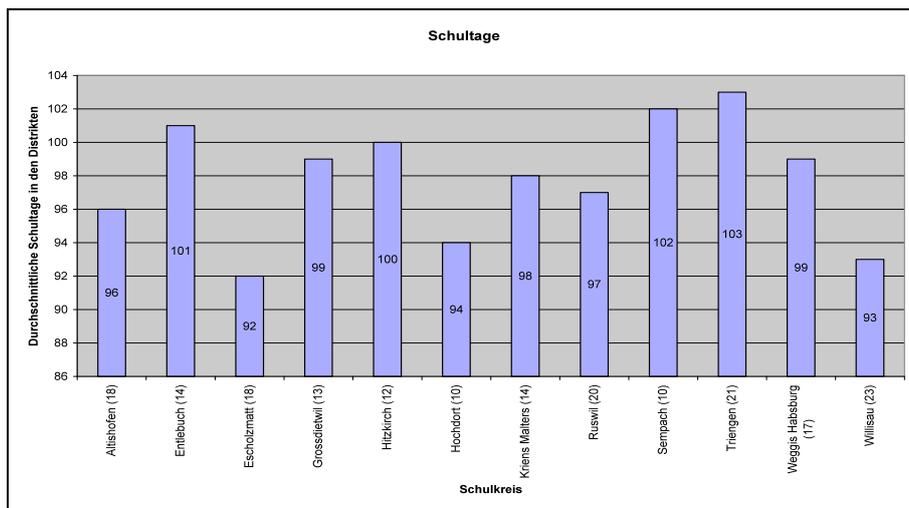


Abbildung 30: Durchschnittliche Anzahl Schultage für die Winterschulen von 1839.

12) Durchschnittliche Schulabsenzen pro Schulkind (nach Schulkreisen) von 1839.

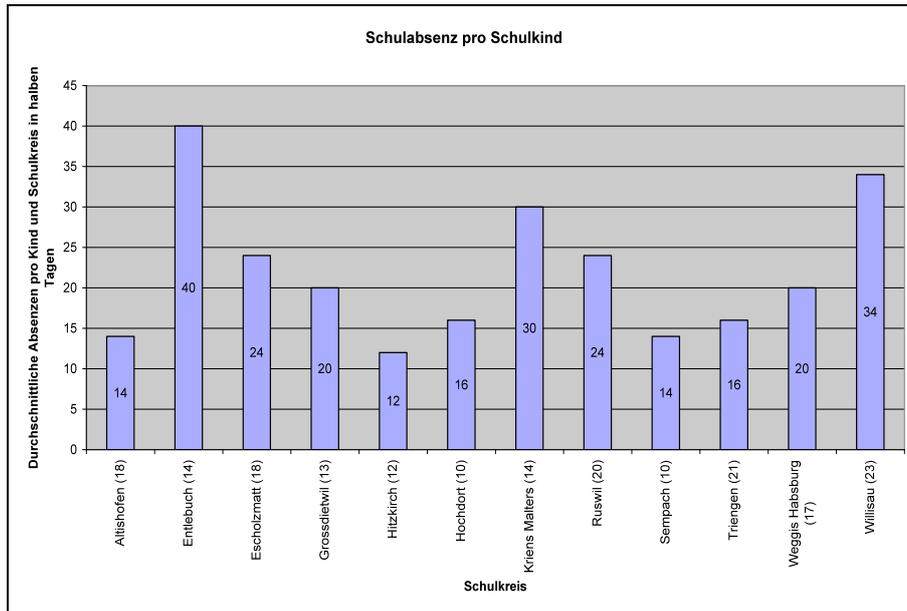


Abbildung 31: Schulabsenzen (Halbtage) von 1839 pro Schüler.

13) Durchschnittliche Schulabsenzen pro Schulkind (nach Schulkreisen) von 1848.

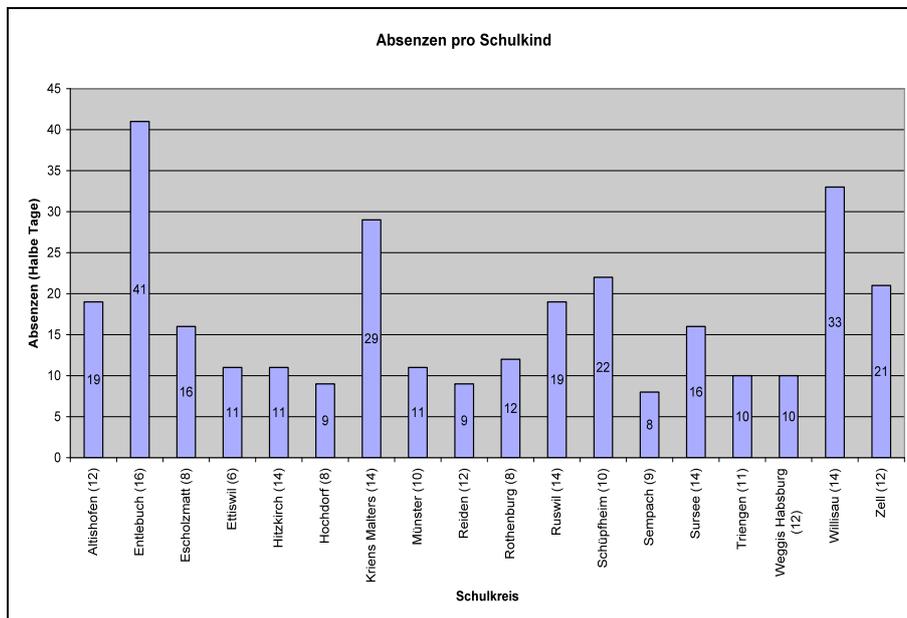


Abbildung 32: Schulabsenzen (Halbtage) von 1848 pro Schüler.

14) Durchschnittliches Dienstalter der Primarschullehrer (nach Schulkreisen) von 1848.

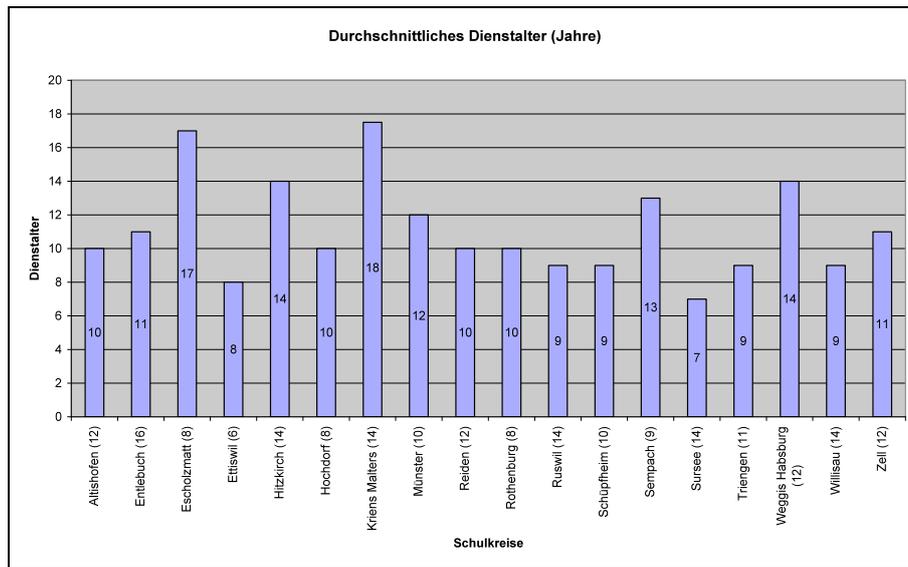


Abbildung 33: Dienstalter der Primarschullehrer von 1848.

15) Primarschullehrer mit Nebenbeschäftigung (nach Schulkreisen) von 1848.

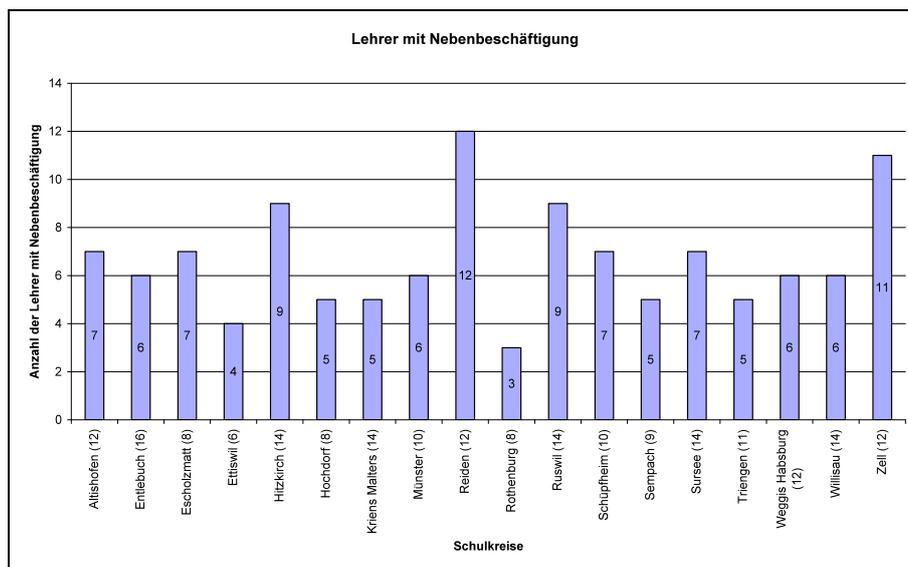


Abbildung 34: Anzahl der Primarschullehrer von 1848 mit Nebenbeschäftigung.

16) Fragen der Inspektoren- und Lehrerberichte von 1848 (StaLu BO 35/1 und BO 35/2)

Bericht der Inspektoren:

1. Ist die Schule eine Gesamtschule?
2. Im Letzteren Falle, wie heissen die Lehrer derselben, und zwar a) an der Oberschule und b) an der Unterschule?
3. Ist mehr als eine Sommerschule gehalten worden und von welchem Lehrer
4. Sind die Angaben des Lehrers getreu?
5. Was ist hinsichtlich der Schulversäumnisse und ihrer Bestrafung zu bemerken?
6. Welche Lehrmittel wurden gebraucht, und waren sie in genügender Anzahl vorhanden?
7. Wurde der vorgeschriebene Lehr- und Stundenplan beobachtet?
8. Wie waren Fleiss und Fortschritte der Schüler beschaffen?
9. Benehmen, Sittlichkeit der Kinder?
10. Gesamturteil über die Endprüfungen? Winterschule, Sommerschule
11. Welches war der Lehrgang und Methode des Lehrers?
12. Welches war ihr Verhalten in Beziehung auf Disziplin und Behandlung der Schüler?
13. Note für die Schule (sehr gut, gut, mittelmässig, ungenügend)
14. Schulgebäude und Schulzimmer?
15. Tabellarische Übersicht über die Schulversäumnisse, Schülerzahl, Schulzeit für Winter-, Sommer, und Wiederholungsschule.

Jahresbericht der Lehrer:

Schulbericht

1. Knaben/Mädchen
2. Beginn/Ende
3. Tage des Schulhaltens
4. ausserordentliche Feiertage
5. Schulversäumnisse in halben Tagen
6. Hauptursachen?
7. Gesundheitszustand der Kinder
8. Schulgerät vorhanden?
9. Reinlichkeit des Schullokal
10. Schulzimmer gehörig geheizt?
11. Besoldungsverhältnisse?
12. Bemerkungen

Lehrbericht der Lehrer:

Wie weit wurde die Schule [...] in den gesetzlichen Unterrichtsgegenständen gebracht, als

1. Im Religionsunterricht?
2. Im Lesen und Schreiben?
 - a. Richtig, Fertigkeit, Schönlesen
 - b. Im Erzählen, Erklären und Niederschreiben des Gelesenen
 - c. Niederschreiben eigener Gedanken
3. Wie weit ist jede Abteilung im Sprachunterricht gekommen?
4. Im Rechnen und Messen?
5. Schönschreiben?
6. Gesang?
7. Realien?
8. Wünsche des Lehrers in Betreff des Schullokals, Inventars?
9. Persönliche Verhältnisse des Lehrers:
 - a. Wohnort
 - b. Dienstjahre
 - c. Nebenbeschäftigung
 - d. Zivilstand

17) Lektions- und Stundenplan der Primarschulen von 1843 (StaLu 24/136 C5. Lektions- und Stundenplan für die Gemeinde- und Bezirksschulen).

	I. Klasse	II. Klasse	III. Klasse
Montag	Religionsunterricht Lesen Schreiben Lesen Rechnen	Religionsunterricht Sprachlehre Schreiben Rechnen Lesen	Religionsunterricht Rechnen Schreiben Lesen Aufsatz
Diens- tag	Lesen Anschauungs- und Sprachübungen Schreiben Lesen Rechnen	Lesen Rechnen Schreiben Sprachlehre Vorübungen zum Aufsatz	Schreiben Sprachlehre Rechtschreiben Lesen Einschreiben von Aufsätzen
Mitt- woch	Religionsunterricht Lesen Schreiben Lesen Rechnen	Religionsunterricht Rechnen Schreiben Sprachlehre Lesen	Religionsunterricht Rechnen Schreiben Lesen Aufsatz
Freitag	Religionsunterricht Lesen Schreiben Lesen	Religionsunterricht Rechnen Schreiben Vorübungen	Religionsunterricht Sprachlehre Schreiben Lesen

Sams- tag	Anschauungs- Sprachübungen	und	Lesen	Rechnen
	Lesen		Lesen	Rechnen
	Rechnen		Rechnen	Rechtschreiben
	Schreiben		Schreiben	Rechnen
	Lesen		Lesen	Lesen
	Religionsunterricht		Religionsunter- richt	Religionsunterricht

18) Inspekturkreise und Inspektoren von 1830:

1. Oberschulinspektor: Gerichtsbezirke Luzern, Habsburg, Kriens, Weggis. Oberschulinspektor: Pfarrer Fidel Imhof aus Horw.
2. Oberschulinspektor: Gerichtsbezirke Hochdorf, Hitzkirch. Oberschulinspektor Josef Blum, Kaplan in Hochdorf.
3. Oberschulinspektor: Gerichtsbezirk Münster. Oberschulinspektor: Josef Anton Herzog, Leutpriester in Münster.
4. Oberschulinspektor: Gerichtsbezirk Rothenburg. Oberschulinspektor: Paul Kopp, Kaplan in Rothenburg.
5. Oberschulinspektor: Gerichtsbezirk Ruswil. Oberschulinspektor: Alois Achermann, Pfarrer in Grosswangen.
6. Oberschulinspektor: Gerichtsbezirke Sursee und Sempach. Oberschulinspektor: Xaver Staffelbach, Pfarrer in Büron.
7. Oberschulinspektor: Gerichtsbezirk Willisau. Oberschulinspektor: Anton Hecht, Kaplan in Willisau.
8. Oberschulinspektor: Gerichtsbezirke Reiden und Zell. Oberschulinspektor: Josef Widmer, Kaplan in Grossdietwil.
9. Oberschulinspektor: Gerichtsbezirk Altishofen. Oberschulinspektor: Lorenz Schiffmann, Leutpriester in Altishofen.
10. Oberschulinspektor: Gerichtsbezirke Entlebuch, Schüpfheim und Escholzmatt. Oberschulinspektor Joseph Buholzer, Pfarrer in Escholzmatt.