

Pedagógia történeti Szemle • 1. évf. 4. sz. 23–39. o. • 2015
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2015.4.2

Bildungsreformen und die Neukonstituierung der Schweizer Bildungsforschung in den 1960er- und 1970er-Jahren

LUCIEN CRIBLEZ

Universität Zürich

Die Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre führten in der Schweiz insbesondere zu einem quantitativen Wachstum des Bildungssystems. Motoren dafür waren erstens die Demografie (Bevölkerungswachstum durch Geburtenüberschuss und Zuwanderung), zweitens wirtschaftspolitische Motive (Mangel an qualifiziertem Nachwuchs), drittens gesellschaftspolitische Motive (mehr Chancengleichheit durch die Öffnung der höheren Bildung) und letztlich bildungspolitische Motive, insbesondere die Verkleinerung der Klassen und die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit auf neun Jahre. Im Rahmen der Reformen wurden zwar der Kindergarten ausgebaut, das Unterrichtsobligatorium verlängert, neue Mittelschultypen geschaffen und der tertiäre Bildungsbereich ausgebaut. Aber in wesentlichen Bereichen (Sekundarstufe I, Gymnasium, Lehrerbildung, Universität) konnten keine strukturell tiefgreifenden Reformen durchgeführt werden – es kam zu wesentlichen Reformstaus, die erst in den 1990er-Jahren aufgelöst werden konnten.

Von der Gemengenlage von Reformimpulsen, Reformversuchen, Reformprojekten und Reformblockaden profitierte insbesondere die Bildungsforschung. Mit dem Ziel einer „rationalen Bildungspolitik“ (Widmaier, 1966) wurden insbesondere in den kantonalen Bildungsadministrationen Bildungsplanungsstellen eingerichtet. Sie sollten als wissenschaftliche Informationsfunktionen die wissenschaftlichen Grundlagen für die Bildungspolitik beschaffen. Zwar wuchs im Zuge des Ausbaus der Hochschulen auch die universitäre Erziehungswissenschaft. Aber die Funktionalisierung der Wissenschaft beförderte ein primär utilitaristisches Konzept von Bildungsforschung, das teilweise bis heute nicht überwunden ist.

I. Einleitung

„Für die Lösung [...] komplexer Probleme pflegt man in Wirtschaft und Technik die Dienste der einschlägigen Wissenschaften zu nutzen. Im Bereich der Schule glaubte man auf diese Dienste verzichten zu können, solange Tradition und Intuition als wichtigste Säulen der Bildungs- und Erziehungsarbeit betrachtet wurden. Wenn es allerdings um die Gestaltung eines Bildungswesens geht, welches auf die Anforderungen der unmittelbaren und absehbaren Zukunft ausgerichtet ist, wird man sich den Verzicht auf diese Unterstützung nicht mehr leisten können.“ (*Bruppacher, 1973, S. 461*).

So legitimierte der Projektleiter Matthias Bruppacher 1973 das Projekt für eine Hochschule für Bildungswissenschaften im Kanton Aargau zu Beginn der 1970er-Jahre. Sowohl das Projekt als auch dessen Legitimation sind für die Entwicklungen im Schweizer Bildungssystem und in der Bildungsforschung Ende der 1960er- und zu Beginn der 1970er-Jahre ein gutes Beispiel: Die Bildungsexpansion hatte im Kontext internationaler Diskussionen und Entwicklungen seit Beginn der 1960er-Jahre eine intensive Diskussion über Bildungsreformen ausgelöst, und gleichzeitig war sich die Bildungspolitik bewusst geworden, dass die Probleme von Expansion und Reformen nur bewältigt werden konnten, wenn sich die Bildungspolitik sehr viel stärker als bisher auf wissenschaftliche Grundlagen abstützen könne.

Die Forderung nach wissenschaft-

lichen Grundlagen für eine „rationale Bildungspolitik“ (*Widmaier, 1966*) führte zu einer starken Bereitschaft, die Bildungsforschung in der Schweiz auszubauen. Bildungsexpansion, Bildungsreform und Bildungsforschung sind deshalb, so die These, die meinem Referat zugrunde liegt, nur in ihren gegenseitigen Bezügen und Abhängigkeiten zu verstehen. Die Geschichte der Bildungsforschung oder Erziehungswissenschaft kann deshalb auch nur in ihren engen Verflechtungen mit den Veränderungen in Bildungssystem und Bildungspolitik historisch analysiert werden.

Diesem Grundsatz folgend beginnen meine Ausführungen mit einer Darstellung des Kontextes: der Bildungsexpansion und der damit verbundenen Bildungsreformen. Im Hauptteil wird gezeigt, wie sich die Bildungsforschung vor diesem Hintergrund zu verändern begann, sich neu formierte und stärker institutionalisierte. Der letzte Teil des Referates thematisiert im Sinne eines Ausblicks die Folgen der Entwicklungen der 1960er- und 1970er-Jahre für die folgenden Jahrzehnte. Weil ich gebeten wurde, auch einen kleinen methodologischen Input zu geben, ist vor dem Ausblick ein Exkurs platziert zur Frage: Wie erforscht man die Geschichte von Bildungsreformen und darauf bezogen die Geschichte der Bildungswissenschaft historisch?

Gestatten Sie mir drei Vorbemerkungen zu Begriffen und zum schweizerischen Bildungssystem, um Missverständnisse zu vermeiden:

a) Wenn im Folgenden von Erzie-

hungswissenschaft die Rede ist, dann ist explizit die akademische Disziplin gemeint, also das Fach, das an den Universitäten gelehrt wird. Die Erziehungswissenschaft bezeichnete sich in den 1960er- und 1970er-Jahren in der Schweiz in aller Regel noch als Pädagogik, begann sich allerdings allmählich zur Erziehungswissenschaft zu wandeln. Mit Bildungsforschung ist dagegen die Forschung gemeint, deren Beiträge aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen stammen können – also auch aus der Psychologie, der Soziologie, der Ökonomie usw. – und sich generell mit Fragen von Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen befasst.

b) Ausser im Berufsbildungsbereich war die schweizerische Bildungspolitik seit der Bundesstaatsgründung 1848 ausgesprochen föderalistisch ausgerichtet. Für die meisten Bereiche waren und sind die 26 Kantone (bis zur Schaffung des Kantons Jura 1979:25) sehr weitgehend autonom. Diese Autonomie war bis in die 1960er-Jahre ungebrochen: Der Bundesstaat mischte sich mit ganz wenigen Ausnahmen nicht in die Bildungspolitik der Kantone ein.

c) In den hier bearbeiteten Zeitraum der 1960er- und 1970er-Jahre fallen allerdings erste wesentliche Koordinationsprojekte, insbesondere im Bereich der allgemeinbildenden Schulen und der Universitäten. An einzelnen Stellen wird darauf zu verweisen sein.

KONTEXTE: BILDUNGSEXANSION UND BILDUNGSREFORMEN

Wie auch in andern Ländern begann das Schweizer Bildungssystem in den 1950er-Jahren und zu Beginn der 1960er-Jahre zu wachsen. Dies hatte zunächst vorwiegend demografische Gründe: Die Geburtenrate war seit den Kriegsjahren angestiegen und durch die gute Wirtschaftslage wurden in den 1950er-Jahren so genannte „Fremdarbeiter“ angezogen. Aber in den 1960er-Jahren beschleunigten zwei weitere Faktoren die Bildungsexpansion massgeblich: Erstens zeichnete sich seit Ende der 1950er-Jahre ein Nachwuchsmangel an qualifiziertem Personal ab, der in einem von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Bericht erstmals 1959 für den wissenschaftlichen und technischen Bereich konstatiert wurde (Arbeitsausschuss Nachwuchsförderung, 1959), sich aber schnell verallgemeinerte (Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen, 1963).

Die „Probleme des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses“ (Neue Helvetische Gesellschaft, 1961) schürten Ängste, dass nämlich die Schweiz im internationalen Wettbewerb nicht bestehen könne, und führten zu einer grundlegenden Kritik am Bildungssystem. „Schulnot im Wohlfahrtsstaat“ (Häsler, 1967) war die (zwar weniger radikale) Schweizer Variante zu Georg Pichts „deutscher Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964), gibt aber die sehr verbreitete Einstellung zum Schweizer Bildungswesen in den

1960er-Jahren gut wieder.

Die ökonomische Dynamik, gekoppelt mit nationalen Existenzängsten im Kalten Krieg, wurde zweitens in den 1960er-Jahren ergänzt durch eine gesellschaftspolitische Dynamik: Vor dem Hintergrund internationaler Diskussionen über bessere Bildungschancen für mehr Kinder und Jugendliche (OECD, 1967/1961) forderte die erstarkende politische Linke eine bessere Beteiligung aller Sozialschichten an den ‚Früchten‘ des Wirtschaftswachstums, insbesondere eine bessere Beteiligung am höheren Bildungswesen. Die Rekrutierung neuer Begabungstypen und begabter Schülerinnen und Schüler, die bisher wegen „sozialer Schranken“ (Hess, Latscha & Schneider, 1966) von der höheren Bildung ausgeschlossen waren, wurde zum Programm einer modernen Bildungspolitik. Zwar wollte man in der Schweiz nicht so weit gehen wie Ralf Dahrendorf mit seiner Forderung nach „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf, 1965), aber die Diskussionen um den fehlenden qualifizierten Nachwuchs und diejenigen um mehr Chancengleichheit konvergierten in den Forderungen nach Öffnung des höheren Bildungswesens und nach Bildungsexpansion.

„Wir können die vielfältigen Aufgaben der Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses nur dann richtig lösen, wenn wir nicht darauf hinausgehen, ein irgendwie zum voraus fixiertes, be-

stehendes ‚Reservoir‘ an Menschen nocheinmal und nocheinmal nach besonderen wissenschaftlichen und technischen Begabungen auszukämmen. Wir müssen etwas ganz anderes tun: Wir müssen die menschliche Basis verbreitern; wir müssen auf einem umfassenden, durch gründliche Erhebungen festgestellten und durch gute Grundschulung vorbereiteten Fundament von Menschen, die zu irgendwelchen qualifizierten Tätigkeiten geeignet sind, aufbauen und jedes Talent und jede Fähigkeit dort einsetzen, wo sie am besten zur Wirkung kommen“ (Arbeitsausschuss Nachwuchsförderung, 1959, S. 6; Hervorh. im Orig.).

Die Ausschöpfung von Begabungsreserven¹ wurde also zum expliziten Ziel der Bildungsreformen: Das Problem des akademischen Nachwuchses sei nur durch die Mobilisierung eines „ungenutzten ‚Reservoirs‘ an Nachwuchskräften“ und „eine entschiedene Förderung des bildungsmässigen Aufstiegs von Personen, die bisher durch ihre gesellschaftliche oder geographische Herkunft benachteiligt worden sind“, zu lösen (Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen, 1963, S. 197; Hervorhebung im Original).

Während die Bildungsexpansion auf der Sekundarstufe I zu einer breiten und bis heute nicht abgeschlossenen Diskussion über die Struktur dieser Schulstufe führte (verkürzt als „Gesamtschuldiskussion“ in Erinne-

¹Vgl. unter anderen Steiner (1971) oder etwa die beiden Aufsätze von Richard Meili „Was heisst Begabung und wo finden wir Begabte in der Schweiz?“ (Meili, 1967) und Jacques Vontobel „Soziale Herkunft und Bildungschancen“ (Vontobel, 1967)

nung; vgl. Kussau, Oertel & Wohlgemuth, 1998; Lüscher, 1997; Oertel, 1997), leitete die Bildungsexpansion auf der Sekundarstufe II in der Schweiz einen Prozess der Systemdifferenzierung ein: Im Gymnasium wurde der mathematisch-naturwissenschaftliche Maturitätstypus dem altsprachliche Maturitätstyp und dem Latein- Gymnasium gleichgestellt und zwei neue Maturitätstypen, mit wirtschaftlichem und neusprachlichem Schwerpunkt, wurden eingeführt. Die Diplommittelschule wurde ebenso etabliert wie in einigen Kantonen die so genannte „Lehrmatur“, ein Maturitätstyp, der spezifisch auf die Lehrerbildung vorbereiten sollte. Zudem konnten der sog. „gebrochene Bildungsweg“² als Alternative zum Langgymnasium (7 bis 8 Jahre Dauer) stark erweitert und öffentliche Angebote zur Verfügung gestellt werden, die Matur im Erwachsenenalter nachzuholen (sog. Erwachsenenmaturität oder Zweiter Bildungsweg genannt). Im dualen Berufsbildungssystem wurden neue Lehrberufe geschaffen und die Berufslehre differenziert: Für schulisch leistungsstarke Lehrlinge und Lehrtöchter entstand die Berufsmittelschule, als niederschwelliges Angebot die Anlehre (Criblez, 2001; 2002a).

Ähnliches trifft für den tertiären Bildungsbereich zu. Mit dem Ausbau der Höheren Technischen Lehr-

anstalten und der Einführung weiterer Ausbildungsgänge auf dem Niveau der Höheren Fachschulen, u.a. in den Bereichen Wirtschaft, Soziales, Gestaltung und Landwirtschaft, wurden Strukturen geschaffen, die in den 1990er-Jahren zu Fachhochschulen weiterentwickelt wurden. Die grösste Herausforderung bestand in den 1960er- und 1970er-Jahren jedoch darin, hinreichend Studienplätze an den Universitäten zur Verfügung zu stellen. Gefordert wurde deshalb ein starker Ausbau des schweizerischen Hochschulwesens, denn in der ersten Hälfte der 1960er-Jahre erwartete man eine Verdoppelung der Anzahl Studierender bis Mitte der 1970er-Jahre (Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen, 1963, S. 158ff.). Diese Forderung nach einem starken Ausbau der Hochschulen wurde insbesondere vom 1965 eingesetzten Schweizerischen Wissenschaftsrat vertreten (Schweiz. Wissenschaftsrat, 1967, 1972, 1978). Aber auch die Kantone sahen sich in der Pflicht: Die Kantone Aargau, Luzern und Tessin planten in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre je eine neue Hochschule zu gründen.

Die Bildungsexpansion war zunächst eine Folge grösserer Schülerjahrgänge, aber im Verlaufe der 1960er- und 1970er-Jahre verstärkten strukturelle Massnahmen, insbesondere die Öffnung der höheren Bildung und der Ausbau des Bildungs-

²Mit „gebrochenem Bildungsweg“ wird in der deutschsprachigen Schweiz eine Schullaufbahn bezeichnet, die nicht über den Weg des traditionellen Langgymnasiums im Anschluss an die Primarschule (in der Regel im Anschluss an das 6., in einzelnen Kantonen an das 5. Schuljahr) führt, sondern über die Sekundar- bzw. Bezirksschule und ein daran (ans 8. oder 9. Schuljahr) anschliessendes Kurzgymnasium von meist 4½ oder 4 Jahren Dauer.

systems nach unten und oben, damit verbunden aber die Verlängerung der Bildungslaufbahnen, die demografischen Veränderungen. Dazu zählten neben den erwähnten Veränderungen im Bereich der Sekundarstufe II und im tertiären Bildungsbereich die starke Erweiterung des Kindergartenangebots (*Lüscher, Ritter und Gross, 1972; Rüfenacht, 1984*), die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit von sieben oder acht Jahren auf neun Jahre und erste Bestrebungen in Richtung „*éducation permanente*“ (*Bottani et al., 1975; Gretler et al., 1971*) Die höhere Bildung, insbesondere die universitäre Bildung und deren Basis, die Gymnasien, galten jedoch als Kernzonen der Expansion.

Abschliessend soll darauf hingewiesen werden, dass der Strukturwandel trotz Bildungsexpansion zum Teil nur zögerlich realisiert wurde. Als die Hochkonjunktur zwischen 1973 und 1975 u.a. wegen der Ölkrise rasch zu Ende ging, blieben Reformprojekte unvollendet, wurden auf die lange Bank geschoben oder scheiterten. Die Schulversuche auf der Sekundarstufe I, in der ersten Hälfte der 1970er-Jahre begonnen, wurden bis in die 1990er-Jahre fortgesetzt, ohne dass politische Entscheide gefällt wurden. Das Zukunftsprojekt für die Maturitätsreform unter dem Titel „Mittelschule von morgen“ (Expertenkommission, 1972) versandete ebenso wie dasjenige zur Lehrerbildungsreform unter dem Titel „Lehrerbildung von

morgen“ (*Müller et al., 1975*). Und alle drei Projekte zur Neugründung von Hochschulen wurden um die Mitte der 1970er-Jahre eingestellt. Erst in den 1990er-Jahren konnten diese Reformen wieder aufgenommen und weitgehend realisiert werden.

AUFSCHWUNG DER BILDUNGSFORSCHUNG UND DIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Das Wirtschaftswachstum, der wissenschaftliche und technologische Wandel, die Entwicklung hin zum Sozial- und Wohlfahrtsstaat sowie die weitreichende Bildungseuphorie förderten in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren eine Grundstimmung der Machbarkeit und der Planbarkeit. Um die Expansion im Bildungsbereich überhaupt bewältigen zu können, wurden Instrumente der Bildungsplanung eingeführt (*Kussau und Oertel, 2001*).

Bildungsplanung sollte zu einer „rationalen Bildungspolitik“ (*Widmaier, 1966*) führen, die Bildungsforschung wurde als unabdingbare Grundlagen der Bildungspolitik und damit der Reform interpretiert (*Widmer, 1976*). Unter dem Slogan „Die Zukunft ist errechenbar“ (*Stettler, 1994*) wurden sowohl auf Bundesebene als auch in den Kantonen verschiedene Planungsstudien vorgelegt, thematisch vor allem fokussiert auf die Gymnasien, auf die Universitäten und, weil die Bildungsexpansion zu einem sehr grossen Lehrermangel ge-

³Für einen Überblick zur damaligen Gymnasialpolitik vgl. *Meylan und Ritter (1985)*, zur Lehrerbildungspolitik vgl. *Criblez (2002b)* und zur Hochschul- und Forschungspolitik vgl. *Brunner (2009)*, *Herren (2008)* und *Horvath (1998)*.

führt hatte, auf die Lehrerbildung³.

„Die Entwicklung und der Ausbau der Bildungsforschung liegen in unserem Land um mindestens fünfzehn Jahre hinter vergleichbaren Staaten zurück“ (Bruppacher, 1973, S. 471), analysierte der eingangs zitierte Bruppacher 1973. Und der Schweizerische Wissenschaftsrat postulierte etwa gleichzeitig: „Die Bildungsforschung bedarf eines substantziellen Ausbaus an allen Hochschulen“ (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1973a, S. 111). Die Bildungsforschung hatte in der Schweiz bis in die 1960er-Jahre tatsächlich einen eher bescheidenen Ausbau erlebt (Hofstetter et al., 2011) und der Entwicklungsstand wurde insbesondere im Hinblick auf die weitreichenden Bildungsreformen als unzureichend eingestuft.

Es scheint deshalb nicht mehr als folgerichtig, dass die Jugendfraktion der Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei 1969 in ihrer Volksinitiative für eine stärkere Koordination des Schulwesens zwischen den Kantonen verlangte, dass mit der Änderung der Bildungsartikel der Bundesverfassung auch die Förderung der Bildungsforschung durch den Bund in der Bundesverfassung (Grundgesetz) verankert würde. Der Bundesrat unterstützte zwar das Anliegen materiell. Die bisherigen Anstrengungen an Universitäten und an ausseruniversitären Institutionen sollten deshalb verstärkt und neue Zentren zur Bewältigung der dringlichen Aufgaben geschaffen werden. Allerdings sollte aus Sicht der Regierung auch ein besonders wichtiges Forschungsanliegen wie dasjeni-

ge der Bildungsforschung nicht explizit in der Bundesverfassung verankert werden, sondern nur als „allgemein formulierte Ermächtigung des Bundes zur Forschungsförderung“ (Bericht Schulkoordination, 1971, S. 1013). Mit der Verabschiedung eines allgemeinen Forschungsförderungsartikels in der Bundesverfassung 1973 wurde diese Lösung denn auch institutionalisiert (Herren, 2008, S. 239.).

Der Schweizerische Wissenschaftsrat bezeichnete die Bildungswissenschaften explizit als entwicklungsbedürftig und als Bereich, der zusätzlicher Impulse bedürfe, empfahl nachdrücklich den Einsatz von Sondermitteln für dringliche Förderungsmassnahmen (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1973a, S. 108; 1973b, S. 21) und eine „Verknüpfung von Bildungsreform und Bildungsforschung“ (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1973a, S. 108). Wegen des ausgewiesenen Bedarfs an Bildungsforschung und im Hinblick auf die anstehenden Probleme in der Bildungsplanung entstanden in kurzer Zeit verschiedene neue Institutionen:

– 1971 wurde in Aarau die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) im Rahmen des Projekts für eine Bildungshochschule Aargau gegründet (SKBF, 1996). Nach dem Scheitern des Hochschulprojekts wurde die Koordinationsstelle in die Trägerschaft von Bund und Kantonen überführt.

– 1975 entstand die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) (SGBF, 1988, S. 33) als akademische Gesellschaft. Initiativen

dafür entstammten aber nicht etwas vorwiegend aus der Erziehungswissenschaft, sondern aus der Bildungssoziologie und den neu entstandenen Bildungsplanungsstellen der Kantone.

– 1969 wurde das Institut romand de recherches et documentation pédagogiques (IRD) der EDK-Regionalkonferenz Westschweiz und Tessin in Neuchâtel (Cardinet-Schmidt et al., 1994, S. 42ff.) und 1974 der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (vgl. ZBS, 1985). Beide Institute waren auf Bildungsforschung und -entwicklung ausgerichtet, gleichzeitig aber stark in die Bildungspolitik der Trägerkantone eingebunden.

– Gleiches gilt für die verschiedenen kantonalen Bildungsplanungsstellen, die meist in der ersten Hälfte der 1970er-Jahre entstanden (vgl. unten).

– Als letztes Beispiel ist auf das Projekt einer Hochschulgründung im Kanton Aargau hinzuweisen. Neben den Kantonen Luzern und Tessin wollte auch der Kanton Aargau als grösster Nicht-Hochschulkanton Verantwortung beim Ausbau der Hochschulen übernehmen. Es sollte jedoch nicht eine Volluniversität entstehen, sondern eine Hochschule, die sich auf Themenbereiche spezialisierte, die von besonderer Bedeutung sind und für die grosse Nachfrage besteht. In der Diskussion um die thematische

Ausrichtung standen neben der Klinischen Medizin vor allem die Bildungswissenschaften und die Planungswissenschaften im Vordergrund. 1978 stellte der Aargauer Regierungsrat die Planungsarbeiten nach 15jähriger Vorbereitung jedoch nach ein, nachdem sich politische Akzeptanzprobleme gezeigt hatten (Fricker, 2001).

Um die Bildungsexpansion zu bewältigen, expandierte auch die Bildungsverwaltung (Criblez, 2012). Ein neues „Instrument“ dieser Bewältigungsstrategie waren Bildungsplanungsstellen oder pädagogischen Abteilungen, später auch Pädagogische Arbeitsstellen genannt (Bain et al., 2001): Die Einrichtung solcher Dienststellen wurde damit begründet, „dass die Möglichkeiten der Erziehungsdirektion⁴⁴, Probleme der Bildung und des Unterrichts in Angriff zu nehmen, oft nicht mehr ausreichen“ (*Pädagogische Abteilung*, 1974, 523). So richtete der Kanton Zürich 1971 die Pädagogische Abteilung ein, die Erziehungsdirektion des Kantons Bern im gleichen Jahr das Amt für Unterrichtsforschung und -planung. Diese neuen Verwaltungseinheiten insbesondere rationale Grundlagen für die Bildungspolitik beschaffen. Die folgende Tabelle zeigt die Aufgabenbereiche des Berner Amtes und der Zürcher Abteilung im Vergleich (vgl. Criblez, 2012, S. 123ff.).

⁴⁴Anmerkung des Verfassers: Die Erziehungs- oder Bildungsdirektion ist die Bildungsverwaltung auf der Ebene der Kantone.

Tabelle 1: *Aufgabenbereiche des Amtes für Unterrichtsforschung und -planung des Kantons Bern sowie der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Quellen: Dekret Organisation Erz 1971, Art. 15; Pädagogische Abteilung 1974, 526)*

Amt für Unterrichtsforschung und -planung des Kantons Bern	Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich
Beratung der Direktion in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fragen	Bearbeitung von pädagogischen Problemen innerhalb der Verwaltung
Sammlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, deren Auswertung sowie Weitervermittlung	Dokumentations- und Informationsverarbeitung
Verbindung zu wissenschaftlichen Institutionen und zur Schulpraxis	Koordination
Anregung von Untersuchungen und Versuchen, deren Durchführung und Überwachung; Kontrolle und Auswertung dieser Vorhaben	Erarbeiten von Planungsgrundlagen in einzelnen Bereichen des Bildungswesens, spezielle Untersuchungen und Erhebungen
Mitarbeit in allen Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung	
	Bildungsstatistik

Vergleicht man diese formalen Aufgabenzuordnungen mit den von den beiden Bildungsplanungsstellen publizierten Ergebnissen ihrer Arbeiten zeigen sich drei Schwerpunkte: Bildungsstatistik, Bildungsdokumentation und -planung sowie konzeptionelle Studien. Die Erziehungsdirektionen integrierten damit eine wissenschaftliche Funktion, der aber wegen ihrer Politiknähe ein permanent hybrider Status zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Politik zukam (Kussau und Oertel, 2001). Nicht Forschung, sondern eher Entwicklung und Politikberatung war (und ist) jedoch die zentrale Aufgabe dieser Dienststellen, und sie können per definitionem ein Kriterium von Wissenschaft sicher nur bedingt erfüllen: dasjenige der Objektivität.

Das Jahrzehnt zwischen Mitte der 1960er- und Mitte der 1970er-Jahre kann also – zumindest aus der institutionellen Perspektive – als eigentliche Phase der Neukonstituierung der Bil-

dungsforschung in der Schweiz gelten (SGBF, 1988, 31ff.). Wie aber reagierte die akademische Disziplin auf diese Entwicklungen bzw. wie war sie an ihr beteiligt? Eine kurze Übersicht über die Entwicklung der Pädagogik in Basel, Bern und Zürich zeigt drei wesentliche Entwicklungen (Criblez, 2002)

Erstens war die universitäre Pädagogik im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als Disziplin im Dienste der akademischen Lehrerbildung (Sekundarlehramt und Höheres Lehramt) entstanden und blieb bis Mitte des 20. Jahrhunderts weitgehend auf darauf ausgerichtet. Erst allmählich wurde ein eigenständiges akademisches Fach Pädagogik aufgebaut, das zunächst als Nebenfach, später auch als Hauptfach studiert werden konnte. Und erst mit dem stärkeren Zustrom von Studierenden an die Universitäten in der Bildungsexpansionsphase seit den 1960er-Jahren, dem Ausbau der sozialwissenschaftlichen Fächer

an den Universitäten und den Tendenzen zur

‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Pädagogik gelang ein Ausbau der wissenschaftlichen Disziplin. Allerdings blieb die Anzahl der Studierenden im Vergleich insbesondere mit der Psychologie eher bescheiden. Mit der teilweisen Emanzipation der Disziplin von der akademischen Lehrerbildung, also der Ausbildung von Professionellen, waren allerdings auch Legitimationsproblemen verbunden, weil die ursprünglichen Legitimationen zumindest teilweise entfielen. Da in der Schweiz die Integration der Volksschullehrer-Ausbildung in die Universitäten in den 1970er-Jahren – anders als in andern europäischen Ländern – ausblieb, erlebte die Disziplin an den Universitäten trotz Bildungsexpansion nur einen bescheidenen Ausbau.

Zweitens war die akademische Pädagogik traditionell – wie die Psychologie auch – Teil der akademischen Philosophie. In dieser Tradition wurde sie von Vertretern der Philosophie gelehrt: In Bern versah bis 1955 Arthur Stein einen Lehrstuhl für Philosophie, theoretische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik (Hager, 1985, S. 131). In Zürich war erst 1946 ein von der Philosophie unabhängiger Lehrstuhl für Pädagogik geschaffen worden. In Basel dagegen wurde der Lehrstuhl 1948 mit der Berufung von Karl Jaspers mit einem Lehrauftrag für Philosophie einschliesslich Psychologie und Soziologie versehen (Kreis, 1986, S. 94). Die Pädagogik konnte sich deshalb in Basel

kaum weiterentwickeln (Campana und Criblez, 2011). Versuche, in Basel eine Professur für Pädagogik zu schaffen scheiterten in den 1960er-Jahren ebenso wie 1971 Versuche, eine Fakultät für Erziehungswissenschaften einzurichten. Bis heute ist die Erziehungswissenschaft an der Universität Basel nicht mit Konstanz vertreten.

In Bern (1955: Jakob Rudolf Schmid) und Zürich (1949: Leo Weber) dagegen waren die Lehrstühle mit erfahrenen Seminardirektoren besetzt worden, die allerdings einer systematischen und historischen Tradition verpflichtet blieben. Das Legitimationsdefizit der Disziplin wurde also durch eine stärkere Praxisfeldorientierung der Professoren zu kompensieren versucht. Hier zeigt sich aber auch eine dritte Entwicklungslinie: In den 1960er- und 1970er-Jahren setzte ein erster wissenschaftlicher Spezialisierungsprozess ein: Sowohl in Bern als auch in Zürich wurden neue Lehrstühle für Pädagogische Psychologie geschaffen, in Zürich auch ein Lehrstuhl für Sozialpädagogik. Insbesondere die Lehrstuhlvertreter der Pädagogischen Psychologie waren einer schulnahen Forschung verpflichtet. In Bern richtete Hans Aebli zudem einen speziellen Studiengang das Personal der Lehrerbildung ein (Criblez, 2006, S. 103ff.).

Allerdings blieb die Weiterentwicklungen der akademischen Disziplin eher bescheiden und das Verhältnis zwischen Bildungsadministrationen und Bildungspolitik einerseits und der akademischen Disziplin andererseits blieb ambivalent: Die Päd-

agodik konnte die direkten Nützlichkeitsserwartungen von Bildungspolitik und –verwaltung nicht erfüllen, obwohl (oder gerade weil?) sie sich zur Erziehungswissenschaft zu wandeln begann. Die Einrichtung ausseruniversitärer Bildungsforschungsstellen und das Ausbleiben der Integration der Volksschullehrer-Ausbildung in die Universitäten verhinderten aber auch einen weiteren Ausbau der Disziplin.

**KURZER EXKURS: WIE
ERFORSCHT MAN
BILDUNGSREFORMEN UND
DARAUF BEZOGENER
BILDUNGSWISSENSCHAFT
HISTORISCH?**

Ich bin gebeten worden, auch einige methodologische Hinweise vorzutragen. Bevor ich zum Ausblick komme, will ich dieser Aufforderung gerne kurz nachkommen. Wie eingangs erwähnt gehe ich davon aus, dass die Entwicklung der Disziplin Erziehungswissenschaft und die Bildungsgeschichte aufs engste miteinander verbunden sind. Das eine kann deshalb historisch nicht ohne das andere analysiert werden. Mit andern Worten: Eine Beschäftigung mit der Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung der 1960er- und 1970er-Jahre setzt eine Beschäftigung mit der Geschichte der Bildungsexpansion voraus.

Dies macht Forschung schwierig, weil zwei unterschiedliche Bereiche

parallel und aufeinander bezogen analysiert werden müssen.

In unseren Projekten⁵ kombinieren wir in aller Regel drei unterschiedliche Zugänge; bei Projekten mit lebenden Zeitzeugen werden diese drei Zugänge wenn immer möglich mit Interviews mit Akteuren ergänzt. Zudem werden wenn immer möglich serielle Quellen ausgewertet. Aus seriellen Quellen lassen sich sehr viel einfacher Entwicklungslinien herausarbeiten als aus nicht kontinuierlich vorliegendem Quellenmaterial. Serielle Quellen bieten zudem eine bestimmte Gewähr, dass nicht wichtige Aspekte vergessen werden. Folgende drei Zugänge werden in der Regel miteinander verbunden:

– Analyse der normativen Quellen, heisst: der gesetzlichen Grundlagen, der organisatorischen Festlegungen, der Reglemente, Vorgaben und Vorschriften; serielle Quellen sind hier insbesondere Rechtssammlungen, Parlamentsdebatten, Rechenschaftsberichte der Regierungen, Lehrpläne usw. (die in der Schweiz in der Regel ab den 1830er-Jahren, also für lange Zeiträume, vorliegen); – Analyse der entsprechenden Fachdiskurse, die insbesondere in Zeitschriften geführt werden; solche Quellen liegen seriell und mit Kontinuität seit etwa den 1860er-/1870er-Jahren vor (zum Beispiel die Schweizerische Lehrerzeitung bzw. ihre Vorgänger); – Wo immer möglich werden diese beiden Zugänge mit quantitativen Daten ergänzt. Dazu haben wir ein spezielles Web-Portal geschaffen

⁵vgl. <http://www.ife.uzh.ch/research/hbs/forschung.html>

(www.bildungsgeschichte.uzh.ch) geschaffen. Hier werden verschiedenste quantitative Datenreihen aus einem grösseren Projekt zur Inventarisierung bildungsstatistischer Daten öffentlich zur Verfügung gestellt.

Mit einer solchen Zugangsweise sind wir einerseits einer sozialwissenschaftlich orientierten Historiografie, verpflichtet, andererseits stellen wir uns sehr deutlich auch in eine geisteswissenschaftlich-hermeneutische Tradition: Erst die Kombination unterschiedlicher Informationen und Zugänge erlaubt eine seriöse Interpretation historischer Entwicklungen im Bildungsbereich.

AUSBLICK

Als 1975 die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) gegründet wurde, stand deren Name zur Diskussion. Bildungsforschung wurde gewählt, weil der Begriff der breitest mögliche war und zugleich einen „Anspruch auf Einheit (des damit bezeichneten Bereichs)“ (Gretler, 1982, S. 117) formulierte. Der Begriff „Erziehungswissenschaft“ – im Singular wie im Plural – wurde ausgeschieden, weil er zu stark an die Erziehung von Kindern und Jugendlichen erinnerte. In der Bildungsforschung sollten jedoch auch die Berufsbildung, die Erwachsenenbildung, die Weiterbildung, aber auch die Bildungsökonomie und Ähnliches ihren Platz finden. Daneben sollte Bildungsforschung die Interdisziplinarität kennzeichnen, also die Tatsache, dass Bildungsprozesse und de-

ren institutionelle Rahmenbedingungen nicht von einer akademischen Disziplin allein wissenschaftlich erforscht werden können und sollen. Pädagogik kam als Begriff vor allem nicht in Frage, weil damit eine normative Wissenschaft assoziiert und mit der Bildungsforschung gerade auch „die Öffnung der Pädagogik auf die Sozialwissenschaften hin“ angestrebt wurde (Gretler, 1982, S. 118).

Ein zweiter Aspekt ist für das Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz während deren Neukonzeption in den 1970er-Jahren entscheidend: Mit der Gründung der Zeitschrift „Bildungsforschung und Bildungspraxis“ 1978 wurde das wissenschaftliche Publikationsorgan der SGBF nicht einfach auf die Wissenschaft hin orientiert, sondern mit ihr wurde der Anspruch verbunden, zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen „Bildungsforschung“ und „Bildungspraxis“ zu vermitteln. Von der Zeitschrift wurde erwartet, dass sie Transfer- und Distributionsfunktion gegenüber der politischen und pädagogischen Praxis wahrnehme (Criblez und Manz, 2008). Das Programm, das der Titel „Bildungsforschung und Bildungspraxis“ formulierte, war ambitioniert: Die Lehrerschaft aller Schulstufen wurden als „Mittler“ zwischen Grundlagenforschung und pädagogischer Praxis angesehen (De Landsheere, 1978). Bildungsforschung wurde also vorwiegend utilitär legitimiert. Gleichzeitig wurde das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis als eines von Erkenntnisproduktion und Anwen-

dung konzipiert, wobei dem wissenschaftlichen Wissen gegenüber dem praktischen Wissen eine dominante Rolle zugesprochen wurde. Diese Suprematie-Annahme und die einfachen Transfer-Vorstellungen zwischen Wissenschaft und Praxis wurden erst Ende der 1980er-Jahre im Kontext von Forschungen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in unterschiedlichen Praxisfeldern (Beck und Bonss, 1989) in Frage gestellt.

Dieses Selbstverständnis der sich etablierenden Bildungsforschung, die Tatsache der eher zögerlichen Entwicklung und Differenzierung der Erziehungswissenschaft während der Bildungsexpansionsphase und der Umstand, dass wichtige personelle und finanzielle Ressourcen für den Aufbau verwaltungsinterner Forschungs- und Entwicklungsstellen verwendet wurden, können zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden: Der Auf- und Ausbau der Bildungsforschung erfolgte in den 1960er- und 1970er-Jahren zunächst ohne klare Anbindung an eine wissenschaftliche Disziplin; die disziplinäre Verankerung der Bildungsforschung innerhalb der Universitäten blieb deshalb fragil, teilweise bis heute, wie das Beispiel Basel zeigt.

„Die wissenschaftliche Fundierung der pädagogischen Praxis wird fortschreiten“ (Gründungsausschuss, 1974, S. 10) prognostizierte 1974 der Gründungsausschuss der Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften. Diese Fortschritte sind bis anfangs der 1990er Jahre eher bescheiden ausgefallen. Erst als zu Beginn

der 1990er-Jahre eine ‚Koalition‘ von Wirtschaftspolitik und Europapolitik das Bildungswesen in der Schweiz zu bewegen begann, wurde die Diskussion um die Lehrerbildung auf tertiärem Fachhochschulniveau mit verstärktem Wissenschaftsbezug wieder ernsthaft aufgenommen. Profession und Disziplin sind sich mit der Einbindung der gesamten Lehrerbildung in den Hochschulbereich wieder näher gekommen. Dass aber für die Lehrerbildung teilweise eigenständige Hochschulformen – die Pädagogischen Hochschulen – geschaffen wurde, hat auch neue Konkurrenzsituationen zwischen der hochschulförmigen Lehrerbildung und der Disziplin Erziehungswissenschaft geschaffen.

QUELLEN UND LITERATUR

Arbeitsausschuss Nachwuchsförderung (1959): *Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses. Schlussbericht.* s.n., Bern.

Bain, D., Brun, J., Hexel, D. und Weiss, J. (2001): *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960–2000 – Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz 1960–2000.* IRDP, Neuchâtel.

Beck, U. und Bonss, W. (1989, Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens.* Suhrkamp, Frankfurt/M.

Bericht Schulkoordination (1971): Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über das Volksbegehren für Schulkoordination vom 27.

September 1971. *Bundesblatt*, **123**. II. 1001–1032.

Bottani, N., Egger, U., König, J., Rauh, C. und Huberman, M. (1975): *Rekurrente Bildung in der Schweiz. Entwicklungstendenzen und Perspektiven*. Wissenschaftsrat, Bern.

Brunner, L. (2009): *Kompetenzen, Koordination und Katerstimmung. Von den Anfängen einer schweizerischen Hochschulpolitik bis zum Bundesgesetz über die Hochschulförderung*. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Bern.

Bruppacher, M. (1973): Bildungswissenschaften im Dienst der Bildung. *Schweizer Monatshefte*, **53**. 459–471.

Campana, S. und Criblez, L. (2011): Pädagogik an der Universität Basel. In: R. Hofstetter et al.: *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz*. hep, Bern. 69–62

Cardinet-Schmidt, G., Forster, S. und Tschoumy, J.-A. (1994). *Le passé est un prolog. 25 ans Coordination scolaire romande*. IRDP, Neuchâtel.

Criblez, L. (2001): Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, **23**. 95–118.

Criblez, L. (2002a): Gymnasium und Berufsschule – Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. *Traverse – Zeitschrift für Geschichte*, **9**. 3. 29–40.

Criblez, L. (2002b): *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der Schweiz seit 1960*. Habilitationsschrift. s.n., Wabern.

Criblez, L. (2002c): *Fragil und uns-*

tet. Zur Entwicklung der Erziehungswissenschaften an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz. In: R. Hofstetter und B.Schneuwly (Hrsg.): *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles*. Lang, Bern. 425–453.

Criblez, L. (2006): Hans Aeblis Beitrag zur Lehrerbildungsreform. In: M. Baer et al. (Hrsg.): *Didaktik auf psychologischer Grundlage* hep., Bern. 97–107.

Criblez, L. (2012): Die Expansion der Bildungsverwaltung in den 1960er und 1970er Jahren – am Beispiel der Kantone Zürich und Bern. In: M. Geiss und A. De Vincenti (Hrsg.): *Verwaltete Schule, Geschichte und Gegenwart*. Springer VS, Wiesbaden. 109–129.

Criblez, L. und Manz, K. (2008): Im Dienste der Bildungspraxis oder der Bildungsforschung? Analysen und empirische Befunde zur Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) anlässlich ihres 30-jährigen Bestehens. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, **3**. 419–445.

Crotti, C. (2008): Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In L. Criblez (Hrsg.): *Bildungsraum Schweiz*. Haupt, Bern 131–154.

Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen, Bramsche, Osnaabruck.

De Landsheere, G. (1978). *Pourquoi la recherche en éducation? Bildungsforschung und Bildungspraxis* **1**. 1. 9–11.

Dekret Organisation Erz (1971).

Dekret über die Organisation der Erziehungsdirektion vom 22. September 1971. Gesetze, Dekrete und Verordnungen des Kantons Bern, 1971. 302–310.

Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen (1963): *Bericht*. EDMZ, Bern.

Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen (1972): *Mittelschule von morgen. Bericht*. Huber, Frauenfeld.

Fricker, M. (2001): „Das Aargauer Volk braucht keine Hochschule, das Aargauer Volk will keine Hochschule. Das Aargauer Hochschulprojekt 1962–1978. *Argovia. Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau*, 113 1–120.

Gretler, A. (1982): Bemerkungen zum Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 4. 117–123.

Gretler, A., Haag, D., Halter, E., Kramer, R., Munari, S. und Stoll, F. (1971): *La Suisse au-devant de l'éducation permanente*. Payot, Lausanne.

Gründungsausschuss (1974). *Aufgaben für Forschung und Lehre an der Hochschule Aargau. Materialien*. s.n., o.O. (=Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften, Vorbereitungsstufe: Arbeitsberichte Nr. 11).

Hager, F.P. (1985). Zur Geschichte der pädagogischen Historiographie in der Schweiz seit 1945. In: M. Heine mann (Hrsg.): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA, Teil 2*. Klett-Cotta, Stuttgart. 125–148.

Häsler, A.A. (1967, Hrsg.): *Schulnot im Wohlstandsstaat*. Ex Libris, Zürich.

Herren, M. (2008): Die nationale

Hochschul- und Forschungspolitik in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: L. Criblez (Hrsg.): *Bildungsraum Schweiz*. Haupt, Bern. 219–250

Hess, F, Latscha, F. und Schneider, W. (1966): *Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken zur Höheren Bildung*. Olten, Freiburg.

Horvath, F. (1998): Im Windschatten der Wissenschaftspolitik. Ständisch-föderalistische Interessenentfaltung im Zeichen des „Bildungsnotstandes“. In: M. König, G., Kreis, F. Meister und G. Romano (Hrsg.): *Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 60er und 70er Jahren*. Chronos, Zürich 81–93.

Hofstetter, R. et al. (2011). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. hep, Bern.

Kreis, G. (1986): *Die Universität Basel 1960–1985*. Helbing und Lichtenhahn, Basel.

Kussau, J. und Oertel, L. (2001): Bildungsexpansion, Reform der Sekundarstufe I und Pädagogische Arbeitsstellen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23. 137–163.

Kussau, J., Oertel, L. und Wohlgemuth, A. (1998): *Reform und Immobilismus im Schulwesen. Eine Politikstudie über Strukturreformen anhand der Kantone Basel-Stadt, Bern, Genf, Tessin und Zürich*. s.n. [Polykopie], Zürich.

Lüscher, K., Ritter, V. und Gross, P. (1972): *Vorschulbildung – Vorschulpolitik*. Benziger, Sauerländer, Zürich, Aarau.

Lüscher, L. (1997): *Geschichte der Schulreform in der Stadt Bern von 1968 bis 1988*. Lang, Bern.

- Meylan, J.-P. und Ritter, V. (1985): Das schweizerische Gymnasium. Wachstum und Reformen der letzten 15 Jahre. In: EDK (Hrsg.): *Materialien zur Entwicklung des Mittelschulunterrichts*. EDK, Bern. 28– 43.
- Meili, R. (1967): Was heisst Begabung, und wo finden wir Begabte in der Schweiz? *Schweizerische Lehrerzeitung*, **112**. 759–763.
- Müller, F. et al. (1975): *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Comenius, Hitzkirch.
- Neue Helvetische Gesellschaft (1961): *Probleme des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses*. Atlantis, Zürich.
- OECD (1967): *Begabung und Bildungschancen*. Diesterweg, Frankfurt/M.
- Oertel, L. (1997): *Schulreform – ein Zürcher Politikversuch*. Orell Füssli, Zürich.
- Pädagogische Abteilung (1974): Die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. *Schulblatt des Kantons Zürich*, **89**. 523–535.
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Walter, Olten.
- Rüfenacht, P. (1984): *Vorschulerziehung. Geschichte und aktuelle Situation in den einzelnen Kantonen der Schweiz*. Haupt, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1967): *Ausbau der Schweizerischen Hochschulen*. [Schweiz. Wissenschaftsrat], Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1972): *Zweiter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen*. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1973a): *Forschungsbericht. Bd. 1*. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1973b): *Beilagen zum Forschungsbericht. Sektorielle Forschungsberichte. Bd. 2*. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1978): *Dritter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen. Beitrag zu einer bildungspolitischen Gesamtperspektive*. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- SGBF [Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung] (1988): *Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung*. SGBF, Aarau.
- SKBF [Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (1996): *Bildungsforschung. 25 Jahre Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung*. SKBF, Aarau.
- Steiner, H. (1971): *Nachwuchsförderung für akademische Berufe. Pädagogische, kulturpolitische und begabungstheoretische Aspekte der Begabtenförderung*. Bern, Haupt.
- Stettler, N. (1994): „Die Zukunft ist errechenbar ...“. In: D. Blanc und Ch. Luchsinger (Hrsg.): *achtung: die 50er Jahre!*. Chronos, Zürich. 95–117.
- Vontobel, J. (1967): Soziale Herkunft und Bildungschancen. *Schweizerische Lehrerzeitung*, **112**. 895– 901.
- Widmaier, P. (1966): *Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik*. Klett, Stuttgart.
- Widmer, K. (1976): *Bildungsplanung und Schulreform*. Haupt, Frau-

enfeld/Stuttgart.

ZBS (1985): *Schulkoordination und Schulreform in der Zentralschweiz. Fest-*

schrift zum zwanzigjährigen Bestehen der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz IEDK. ZBS, Luzern.