

ANJA GIUDICI, RITA HOFSTETTER,
KARIN MANZ, BERNARD SCHNEUWLY,
LUCIEN CRIBLEZ (HG.)

DIE SCHULISCHE WISSENSORDNUNG IM WANDEL

SCHULFÄCHER, LEHRPLÄNE
UND LEHRMITTEL IN DER
SCHWEIZER VOLKSSCHULE,
19. UND 20. JAHRHUNDERT

A. für die Schüler.

Unterrichtsfächer.	Sommerhalbjahr.			Winterhalbjahr.		
	I. Klasse.	II. Klasse.	III. Klasse.	I. Klasse.	II. Klasse.	III. Klasse.
Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4—6	4—6	4—6	5—6	5—6	5—6
Französisch	4	4	4	5	5	5
Rechnen und Buch- haltung	2	2	2	3—4	3—4	3—4
Geometrie u. Zeichnen	1	1	1	3	3	3
Geographie und Ge- schichte	2—3	2—3	1	2—3	2—3	1
Naturkunde	1	1	2—3	1	1	2—3
Schreiben	1—2	1—2	1—2	2—3	2—3	2—3
Gesang	1	1	1	2	2	2
Wesentlich	18	18	18	25—24	25—24	25—24

B. für den Lehrer.

Unterrichtsfächer.	Sommer.	Winter.
Religion	2	2
Deutsch	5—7	5—7
Französisch	5	5
Rechnen	3—4	3—4
Geometrie	1	2
Zeichnen	1—2	2
Geographie und Geschichte	3	3—4
Naturkunde	2—3	3—4
Schreiben	1	3
Gesang	1	2
	24	30

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von
Patrick Bühler, Lucien Criblez,
Claudia Crotti und
Andreas Hoffmann-Ocon

Band 6

**Anja Giudici, Rita Hofstetter, Karin Manz, Bernard Schneuwly,
Lucien Criblez (Hg.)**

Die schulische Wissensordnung im Wandel

**Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel in der
Schweizer Volksschule, 19. und 20. Jahrhundert**

CHRONOS

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds
zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung



Umschlagbild: Erziehungsdirektion Kanton Aargau, Reglement und Lehr-Plan für
Fortbildungs-Schulen vom 17. Weinmonat 1863, S. 13.

© 2025 Chronos Verlag, Zürich

ISBN 978-3-0340-1535-6

<https://doi.org/10.33057/chronos.1535>

Chronos Verlag

Zeltweg 27

CH-8032 Zürich

www.chronos-verlag.ch

info@chronos-verlag.ch

Produktsicherheit

Verantwortliche Person gemäss EU-Verordnung 2023/988 (GPSR)

GVA Gemeinsame Verlagsauslieferung Göttingen GmbH & Co. KG

Postfach 2021

37010 Göttingen

Deutschland

T +49 551 384 200 0

info@gva-verlag.de

Inhalt

Vorwort	9
Die schulische Wissensordnung im Wandel – zur Einleitung <i>Anja Giudici, Rita Hofstetter, Karin Manz, Bernard Schneuwly, Lucien Criblez</i>	13
Teil 1: Schulfächer als Konstruktionsprinzipien in der schulischen Wissensordnung	57
Einführung: Schulfächer und ihre Geschichte <i>Bernard Schneuwly, Rita Hofstetter</i>	57
Erstsprachunterricht in drei Sprachkulturen – Bildung eines unterschiedlichen Verhältnisses zu Sprache? <i>Bernard Schneuwly, Thomas Lindauer, Anouk Darne, Julienne Furger, Anne Monnier, Rebekka Nänny, Wolfgang Sahlfeld, Sylviane Tinembart</i>	71
Implementation, Legitimation und Inhalte der Fächer Deutsch und Französisch als Fremdsprachen in den Volksschulen der mehrsprachigen Schweiz <i>Sandra Grizelj, Christine Le Pape Racine, Viviane Rouiller</i>	99
Geschichtsunterricht <i>Stephan Hediger, Aurélie De Mestral</i>	137
Bürgerbildung im Wandel <i>Marcello Ostinelli, Beatrice Bürgler, Alexandre Fontaine</i>	161

Teil 2: Transversale Prinzipien und Legitimationen schulischer Wissensordnung	185
Einführung <i>Anja Giudici</i>	185
Hat schulisches Wissen ein Geschlecht? Der Einfluss der Strukturkategorie «Geschlecht» auf Lehrpläne und Lehrmittel <i>Karin Manz, Anja Giudici, Giorgia Masoni</i>	199
Schweizer Identitätskonstruktionen durch Schulfächer Vermittlung multipler Zugehörigkeiten <i>Sabina Brändli, Aurélie De Mestral, Giorgia Masoni, Viviane Rouiller</i>	231
Ökonomische Erwartungen an Schule und die utilitaristische Legitimation schulischen Wissens <i>Giorgia Masoni, Anja Giudici, Karin Manz, Bernard Schneuwly</i>	255
Religion und Konfession als prägender Faktor schulischen Wissens <i>Stefan Müller, Wolfgang Sahlfeld, Sarah Scholl</i>	281
Teil 3: Unterrichtsmedien und Vermittlungsmodi als konstituierende Elemente schulischer Wissensordnung	309
Einführung <i>Claudia Crotti, Stephan Hediger</i>	309
Methodische Prinzipien zwischen Tradition und Transformation in Schulbüchern und Lehrplänen <i>Christine Le Pape Racine, Helene Mühlestein, Susanne Beck, Claudia Crotti</i>	319
Die Materialität des Wissens: Medien im Unterricht und technischer Fortschritt <i>Sandra Grizelj, Karin Manz</i>	345

Teil 4: Schulische Wissenspolitik: Akteure und Referenzsysteme	375
Einführung <i>Daniel Wrana</i>	375
Wer bestimmt die schulische Wissensordnung? Zur Veränderung von Akteurskonstellationen und Wissenspolitiken <i>Anja Giudici, Blaise Extermann, Beatrice Bürgler, Giorgia Masoni, Anne Monnier, Sylviane Tinembart, Daniel Wrana</i>	383
Das Verhältnis von Schulfach und akademischer Disziplin in historischer Perspektive an den Beispielen Geschichte und Schulsprache <i>Sabina Brändli, Anouk Darne, Thomas Lindauer, Rebekka Nänny</i>	415
Erziehungswissenschaft als disziplinäres Feld und die Transformation schulischen Wissens <i>Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, unter Mitarbeit von Karin Manz, Lukas Höbener</i>	443
Anhang: Liste der Dissertationen	471
Autorinnen und Autoren	473

Vorwort

Statt in Fabrikhallen oder auf dem landwirtschaftlichen Feld verbringen Kinder und Jugendliche seit Mitte des 19. Jahrhunderts viel Zeit ihres Lebens in der Schule und im Unterricht, um zu lernen, um sich zu bilden, um erzogen zu werden. Was sollen sie in dieser Zeit lernen? Wozu? Lernen sie überall daselbe? Wie erklären sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Die Schweiz, ein Land mit grossen Unterschieden, bietet ein sozusagen natürliches Experimentierfeld dar, um solchen Fragen nachzugehen.

Wie ähnlich oder wie unterschiedlich waren schulische Inhalte und Vermittlungsmethoden in verschiedenen Regionen eines mehrsprachigen und multikulturellen Landes wie der Schweiz – und wie haben sie sich über die Zeit verändert? Diese Fragen hat sich das vom Schweizerischen Nationalfonds 2013–2017 geförderte Sinergia-Projekt «Transformation schulischen Wissens seit 1830» (SNF-Nr. 141826) gestellt. Es vereinigte fünf Forschergruppen an fünf verschiedenen Hochschulen aus verschiedenen Landesteilen der Schweiz und war von Anfang an mehrsprachig und multikulturell ausgerichtet. Folgende Teilprojekte wurden durchgeführt:¹ «Die Lehrpläne in der deutschsprachigen Schweiz seit 1830 – Inhalte und Konstruktionsprinzipien schulischen Wissens im Wandel», «Transformation schulischen Wissens in den Schulfächern Französisch, Deutsch und Geschichte der Westschweiz (1830–2010)», «Die Entwicklung der Lehrpläne, der politischen Bildung und des muttersprachlichen Unterrichts im Kanton Tessin (1830–2010)», «Deutsch und Französisch in der Volksschule der deutschsprachigen Schweiz (seit 1830)» und «Historisch-politische Bildung in Deutschschweizer Lehrmitteln und Lehrplänen seit 1830».

Das Gesamtprojekt und die fünf Teilprojekte waren eng ineinander verwoben: An regelmässigen zweitägigen Projekttreffen wurden gemeinsame Ziele, theoretische Begriffe und Rahmenkonzepte erarbeitet, die die Grundlage für die relativ unabhängige Arbeit in den Teilprojekten bildeten. Im Kontext dieser Teilprojekte entstanden unter anderem acht Dissertationen (siehe Liste im Anhang dieses Bandes).

Der vorliegende Band ist das Hauptprodukt der gemeinsamen Arbeit im Gesamtprojekt. Daneben ist eine Vielzahl weiterer – sowohl wissenschaftlicher als auch praxisnaher – Publikationen entstanden. Die Einleitung stellt den im Laufe der Realisierung des Forschungsunternehmens gemeinsam

1 Siehe Tab. 1 in der Einleitung.

erarbeiteten Analyserahmen dar: theoretische Bestimmung des schulischen Wissens, der Faktoren seiner Transformation und der Formen seiner Materialisierung, gemeinsam erarbeitete Untersuchungsanlage, die sämtliche Teilprojekte verzahnte, und Leitmodelle, die die konkrete Interpretation der bearbeiteten Quellen inspirierten.

Die Kapitel dieses Sammelbandes wurden je von Autorinnen und Autoren aus mehreren Teilprojekten gemeinsam verfasst. Alle Kapitel wurden intensiv und systematisch in Plenarveranstaltungen und Kolloquien, die wechselseitig an den verschiedenen Hochschulen der Forschenden stattfanden, von den ungefähr dreissig Projektmitarbeitenden diskutiert. Diese Diskussionen bildeten die Grundlage für die kollektive Arbeit und ermöglichten die Erarbeitung eines «roten Fadens» im gemeinsamen Diskurs.

Die Vielfalt in der Zusammensetzung des Forschungsteams war eine bewusste Wahl. Ein Ziel des Forschungsprojektes war, die schweizerische Wirklichkeit verschiedener Kulturen als natürliches Experimentierfeld zu nutzen, um die Faktoren zu ermitteln, die die Transformation schulischen Wissens prägen. Die Mitglieder des Forschungsteams kamen aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen und bezogen sich zum Teil auf unterschiedliche Forschungstraditionen, mit Referenz auf deutschsprachige, französischsprachige, italienischsprachige und angelsächsische Diskurse. Es schien darüber hinaus notwendig, Transformation schulischen Wissens aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven anzugehen: Zwar waren alle Mitglieder des Teams in der Geschichte des schulischen Wissens und der Erziehungswissenschaft verankert, aber ihre Profile unterschieden sich stark und waren neben der Erziehungswissenschaft an der Soziologie, der Didaktik, der Politikwissenschaft, der Linguistik, der Psychologie und der Geschichtswissenschaft orientiert. Die Forschungsfragen wurden deshalb teilweise mit je unterschiedlichen begrifflichen Werkzeugen bearbeitet, die sich jedoch ergänzen. Natürlich spiegeln sich die unterschiedlichen kulturellen und disziplinären Bezüge in den Beiträgen wider, manchmal als versteckte Widersprüche, meist aber in einer komplementären Art und Weise. Rückblickend sind wir überzeugt, dass diese Multiperspektivität und Pluridisziplinarität für das Projekt und den Erkenntnisgewinn eine Bereicherung waren; wir hoffen, sie sind es auch für die Leserschaft.

Unser Dank geht an erster Stelle an alle Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes, die sich auf das Abenteuer des gemeinsamen – häufig mehrsprachigen – Schreibens und Übersetzens – eingelassen haben und dafür die notwendige Geduld aufbrachten. Wir bedanken uns aber auch bei den vielen Bibliotheken und Archiven, die unsere Forschungsarbeiten konstruktiv unterstützten. Christa Bühler vom Institut für Erziehungswissenschaft

der Universität Zürich hat das Manuskript formal betreut. Wir möchten uns ebenfalls herzlich bei der Person bedanken, die die unabhängige Begutachtung dieses Manuskripts übernommen hat: Ihre engagierte Unterstützung und wertvollen Kommentare haben wesentlich zur Verbesserung der endgültigen Fassung beigetragen. Und der Chronos-Verlag hat es – wie immer – bis zur Druckfassung sorgfältig bearbeitet. Dafür: ein herzliches Dankeschön!

Anja Giudici, Rita Hofstetter, Karin Manz,
Bernard Schneuwly, Lucien Criblez

Cardiff, Genf, MuttENZ, Zürich, Februar 2025

Die schulische Wissensordnung im Wandel – zur Einleitung

ANJA GIUDICI, KARIN MANZ, BERNARD SCHNEUWLY,
RITA HOFSTETTER, LUCIEN CRIBLEZ

Seit den 2000er-Jahren wird in der international geführten Curriculumsdiskussion eine Krise im Sinne der Vernachlässigung der epistemologischen Dimensionen in der Bildungsforschung festgestellt. Mit dem starken Fokus der (empirischen) Bildungsforschung auf Lernprozesse und deren Ergebnisse (Outputdaten), der von internationalen Organisationen und durch nationale Bildungspolitiken massgeblich unterstützt (siehe unter anderem Waldow & Steiner-Khamsi, 2019), ja teilweise generiert wird, ist die Frage «What should be taught to whom for which purpose in which circumstance?» (Dillon, 2009, S. 346) zunehmend in den Hintergrund gerückt. Der vorliegende Sammelband mit den Ergebnissen des vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung geförderten Sinergia-Projekts «Konstruktion schulischen Wissens seit 1830»¹ leistet einen wesentlichen Forschungsbeitrag zu Fragen nach der Selektion, Legitimation, Beschaffenheit und Ordnung schulischen Wissens. Die Bedeutsamkeit des Themas zeigt sich unter anderem in den immer wieder nicht nur im wissenschaftlichen, sondern auch im öffentlichen Diskurs aufscheinenden Konflikten um die Definition schulischer Inhalte, von Lehrplänen, Schulfächern mit den entsprechenden Lektionenzuweisungen sowie Lehrmitteln in unterschiedlichen Fachbereichen.

In der folgenden Einleitung zum Sammelband verfolgen wir drei Ziele.

Erstens definieren wir den Begriff schulisches Wissen, den wir verwenden, und damit den Gegenstand unseres Projektes. Wir beschreiben, wie «schulisches Wissen» im modernen Sinne im Kontext der Entstehung und Entwicklung der neuen Schulform im 19. und 20. Jahrhundert entstand. Danach bestimmen wir die äusseren (Wissenspolitik) und inneren (Kultur der Schule) institutionellen Faktoren der Transformation. Schliesslich analysieren wir die Hauptformen der Materialisierung schulischen Wissens – Lehrpläne, Lehr-

¹ Das Sinergia-Projekt (SNF-Nr. 141826) war ein Kooperationsprojekt zwischen den Universitäten Zürich (Leitung: Lucien Criblez) und Genf (Leitung: Rita Hofstetter und Bernard Schneuwly) sowie den pädagogischen Hochschulen FHNW (Leitung: Claudia Crotti und Thomas Lindauer), Tessin (Leitung: Wolfgang Sahlfeld) und Zürich (Leitung: Sabina Brändli); für detailliertere Angaben siehe das Vorwort in diesem Band.

mittel, Unterrichtsgeschehen – im Rahmen der Theorie der didaktischen Transposition in ihrer Genese und Funktion.

Zweitens beschreiben wir die methodologische Ausrichtung und die Anlage unserer Untersuchung, die sich aus der allgemeinen Bestimmung des Gegenstandes ergibt. Die Untersuchung ist historisch in einer Langzeitperspektive von 170 Jahren angelegt; sie ist (diachron und synchron) vergleichend, indem sie unter anderem die besonderen Charakteristiken eines föderalistischen Staats und einer Schweiz, die sich zugleich als multilinguales, multikulturelles und multikonfessionelles Land definiert, nutzt; sie ist empirisch, indem sie vielfältige Quellen systematisch sammelt und analysiert, in denen schulisches Wissen ausgehandelt wird und sich verfestigt.

Wir führen danach, drittens, vier begriffliche Modelle ein, die wir im Laufe unserer kollektiven Forschung entwickelt haben und die für die einzelnen Untersuchungen einen gemeinsamen theoretischen Rahmen darstellen: innere und äussere Ordnungslogik des schulischen Wissens, seine Periodisierung, seine Referenzsysteme und Legitimationen, Akteure seiner Transformation.

Die Einleitung schliesst mit der Beschreibung der Struktur des Bandes, die die theoretische Bestimmung des Gegenstandes und gewisse Aspekte der begrifflichen Modelle widerspiegelt. Die vier Teile des Sammelbandes sind je mit einer eigenen kurzen Einführung versehen; dort finden sich jeweils die Kurzbeschreibungen der einzelnen Kapitel.

1 Schule und Wissen

1.1 *Schule: Instanz gesellschaftlicher Wissenstradierung*

Schule ist *die* Instanz für den institutionalisierten, intergenerationalen Kultur-, Werte- und Wissenstransfer. Seit dem 19. Jahrhundert sind es mehr und mehr vor allem öffentliche Bildungsinstitutionen, die Volksschule im Besonderen, die damit beauftragt wurden, den für eine funktionierende Gesellschaft als notwendig erachteten Kanon von Wissen, Fertigkeiten und Werten den nachkommenden Generationen systematisch weiterzugeben.

Dieses System ist Resultat des grundlegenden gesellschaftlichen Wandels, der die westliche Welt im ausgehenden 18. und im 19. Jahrhundert erfasste. Der Übergang von ständisch-aristokratischen Gesellschaften hin zu liberaleren Formen nationalstaatlich organisierter Herrschaft in dieser Zeit ging einher mit der Institutionalisierung eines staatlich organisierten, verwalteten oder zumindest überwachten Schulwesens, dessen Besuch für (fast) alle im staatlichen Hoheitsgebiet wohnenden Kinder zur Pflicht wurde (Westberg, Boser

& Brühwiler, 2019). Bis anhin richteten sich Erziehungs- und Bildungseinrichtungen – von den Universitäten über verschiedene Typen von Gemeinde- und Privatschulen hin zur Militärausbildung – nur an ausgewählte Gruppen. Schulen wurden meist von Kirchen, lokalen Gemeinschaften oder Privaten getragen und jeweils Kindern eines Geschlechts, spezifischer Schichten, lokaler Gemeinschaften oder Religionsgruppen vorenthalten. Ihre Struktur und Inhalte waren auf dieses spezifische Publikum ausgerichtet (für die Schweiz vgl. Cappelli & Manzoni, 1997; De Vincenti, 2015).

Im 19. Jahrhundert vollzieht sich ein Bruch mit dieser Tradition. Ein nie gesehener kollektiver juristischer, institutioneller und finanzieller Aufwand wird unternommen, um soziale Räume zu schaffen, die de jure und faktisch den allgemeinen Zugang zur Bildung garantieren (Hofstetter, 1998). Gleichzeitig übernehmen in der westlichen Welt staatliche und öffentliche Behörden eine aktivere Rolle in der Bildung und Erziehung ihrer Einwohner. Es etablieren sich «Erziehungsstaaten» («état enseignant»; Hofstetter, 2012), die durch ein zunehmend komplexes Gefüge an Zuständigkeiten und Regelungen eine mehr oder weniger einheitliche, politisch legitime sowie wissenschaftlich und professionell abgesicherte Bildungspolitik ermöglichen sollen. Es gibt zwei Lesarten dieses Prozesses. Verschiedene historische Arbeiten beschreiben das mehr oder weniger gleichzeitige Entfalten dieses Prozesses im 19. Jahrhundert als analoge Reaktion verschiedener Länder auf ähnliche, lokal begründete wirtschaftliche und gesellschaftliche Dynamiken (Caruso, 2010; Nóvoa, 2006; Tröhler, Popkewitz & Labaree, 2011). Insbesondere für die Vertreter der sogenannten Stanford School hingegen hat dieser Prozess wenig mit lokalen Bedingungen zu tun. Sie unterstreichen die Etablierung von «mass schooling» (Ramirez & Boli, 1987) als globale Norm (unter anderem Meyer, Kamens & Benavot, 1992; Furuta, 2020).² Ein staatlich organisiertes Bildungssystem, ein nach gewissen Kriterien gestaltetes einheitliches Curriculum und die Schulpflicht wurden demnach zu global geteilten Kennzeichen eines «modernen» Staates. Um als solcher anerkannt zu werden, müssen politische Einheiten ein dieser globalen Norm entsprechendes Bildungssystem aufweisen.

Die meisten Autoren verweisen auf das Zusammenspiel wirtschaftlicher und identitätspolitischer Dynamiken als Hintergrund dieses parallelen Wandels staatlicher Strukturen und institutionalisierter Bildung im 19. Jahrhundert. Einige Forschende (beispielsweise Balibar, 1988; Hobsbawm, 1990; Thiesse, 1999) stellen Letzteres in den Vordergrund und verstehen die Durchsetzung

2 Dieser Begriff ist nicht leicht zu übersetzen, im Französischen und im Italienischen gibt es zwar die Begriffe *scolarisation de masse*/*scolarizzazione di massa*, sie besitzen jedoch eine eher negative Konnotation. Ein bedeutungsgleicher deutscher Begriff scheint nicht verfügbar.

des nationalen Prinzips und damit der Norm, dass jeder legitime Staat eine Identifikationsgemeinschaft (eine «Nation») repräsentiere, als treibenden Faktor hinter der Zunahme des staatlichen Engagements in der Volksbildung. Um Einwohnerinnen und Einwohner aus ihren ständischen, konfessionellen und lokalen Bindungen herauszulösen und in das neue, übergreifende Identifikationskollektiv «Nation» zu überführen, brauchte es ein öffentliches Bildungswesen mit entsprechend einheitlichem Bildungskanon.

Ausserdem ging die Schaffung von Nationalstaaten oft einher mit dem Kampf um «citoyenneté» (Rosanvallon, 1992) und mit der Durchsetzung demokratischer Herrschaftsformen, meist als Resultat harter politischer Auseinandersetzungen (unter anderem Petitat, 1982). In der Nation, so wurde zeitgenössisch argumentiert, waren im Unterschied zur Ständegesellschaft alle Mitglieder gleichwertig. Wenn Nation und Staat übereinstimmten, dann sollten alle Staatsbürger formell gleichgestellt und mit demokratischen Rechten ausgestattet werden (Rosanvallon, 2008). Obwohl de facto auch in modernen Nationalstaaten durchaus nicht alle Staats- und Nationsangehörigen über dieselben Partizipationsrechte verfügten, kam es im 19. Jahrhundert allmählich in vielen westlichen Staaten zu einer Ausweitung der politischen Partizipation auf neue Bevölkerungskreise. Ein von einer breiten Schicht von Bürgern getragener Rechts- und Verfassungsstaat schien jedoch ohne eine minimal gebildete Bevölkerung nicht denkbar (Criblez et al., 1999) – ein weiterer Grund, in die breitere Bildung seiner Bevölkerung zu investieren. Aber nicht nur die Durchsetzung liberaler Bewegungen führte in der sich industrialisierenden Welt zur Zentralisierung und Ausweitung von Bildungssystemen. Auch die autoritären Regimes des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts erwirkten aus ideologisch-nationalistischen, gesellschaftlichen (Umverteilung von Reichtum) oder wirtschaftlichen (Qualifikation der Arbeitenden) Gründen die Ausweitung der Schulpflicht und eine organisatorische Straffung des Schulwesens (Ansell & Lindvall, 2020; Paglayan, 2024).

Andere Studien unterstreichen hingegen die Relevanz der wirtschaftlichen Umwälzungen des 19. Jahrhunderts – vernetztere Weltwirtschaft, Industrialisierung, Ausbau der Verwaltung (Braudel, 1967; Wallerstein, 1974/2011; Iriye & Osterhammel, 2012) – für den Ausbau öffentlicher Bildungssysteme (Praz, 2005). Die wachsende Industrie und Verwaltung benötigten massenhaft austauschbare Arbeitskräfte, die in der Lage waren, sich untereinander zu koordinieren, und die, aufbauend auf einer einheitlichen Vorbildung, flexibel und schnell für neue Aufgaben (re)qualifiziert werden konnten. Die Schaffung öffentlicher Bildungssysteme mit einer einheitlichen Primarschule und einer differenzierten Sekundarstufe diente in dieser Lesart dazu sicherzustellen, dass zukünftige Arbeitskräfte über den minimalen Wissensbestand

sowie die literalen Fähigkeiten verfügten, um die wirtschaftliche Modernisierung voranzutreiben (Briand & Chapoulie, 2011; Gellner, 1983; Goldin & Katz, 2008). Zugleich sicherte die Differenzierung des Schulsystems die Entstehung einer sich zunehmend (schulisch) bildenden Schicht: eines Bildungsbürgertums, das – wie aus einer kulturgeschichtlichen Perspektive angemerkt (Bourdieu, 1992) wird – Künste wie Literatur, Musik oder Malerei als Teil der Allgemeinbildung voraussetzte.

Diese Dynamiken spielten zusammen. An die Schule in ihrer modernen Form wurde eine Vielzahl von Erwartungen gestellt: Ihr wurden politisch-ideologische, wirtschaftliche wie auch humanistische Funktionen attribuiert. So wurde insbesondere der Volksschule – als Bildungsort einer gesamten Generation – eine politisch emanzipatorische Funktion zugeschrieben, indem sie die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger vorbereiten sollte, ihre demokratischen Rechte wahrzunehmen. Es wurde von der Schule auch erwartet, in der Bevölkerung ein Zugehörigkeits- und Solidaritätsgefühl sowie einen Wertekanon auszubilden, die als Grundlage für die öffentliche Politik gelten. Gleichzeitig sollte Schule eine Qualifikationsfunktion wahrnehmen, denn sie schuf die Grundlagen für Innovation und Wachstum (Criblez et al., 1999; Fend, 2008; Hofstetter, 2008). Sie sollte also Schülerinnen und Schülern das Wissen und Können vermitteln, das ihnen erlaubte, zum allgemeinen wirtschaftlichen Wohlergehen und Fortschritt beizutragen.

Die allmähliche Herauslösung von Schulbildung aus schicht-, lokal- und zum Teil geschlechtsdifferenzierten Kontexten führte also zu einem fundamentalen Wandel ihres Auftrags und ihrer Funktion. Dieser Prozess führte zu einer prinzipiellen Neuorganisation von Schule. Die moderne <Schulform> zeichnet sich auf ihren verschiedenen Niveaus durch gemeinsame Charakteristika aus (Hofstetter & Schneuwly, 2018a, 2018b). Erstens entstanden spezifisch <schulische> Organisationsmodelle und Funktionsweisen, beispielsweise bezüglich der Aufteilung von Schülerinnen und Schülern in Klassen oder der Ausbildung und Anstellung des Personals. Zweitens entwickelten sich ausgefeilte staatliche Regelwerke und Verfahren zur Steuerung, Verwaltung und Kontrolle von Schule. Sie konsolidierten die Bedeutung der öffentlichen Hand im Bildungsbereich, definierten jedoch auch die Zuständigkeiten und Kompetenzen staatsinterner und -externer Akteure und damit den legitimen Weg, über Schule zu entscheiden. Drittens fand ab dem 19. Jahrhundert eine Formalisierung der Bedingungen von Lehren und Lernen statt. Es wurden Schultypen, Lehrpläne, Schulfächer und Ausbildungsgänge kreiert, die schulisches Lernen definierten, differenzierten und in ein festgelegtes Organigramm integrierten. Hierbei spielten Schulfächer eine äusserst wichtige Rolle. Viertens wurde stark in die Entwicklung, Herstellung und Diffusion einer

spezifischen, für die Schule konzipierten materiellen Infrastruktur investiert. Schulgebäude, Mobiliar, Lehrmittel, Hefte und Schulmaterial dienten nicht nur der Erfüllung des schulischen Auftrags, sie stellten auch Bedingungen für das schulische Handeln und gestalteten die Institution Schule mit.

Ein wesentlicher Aspekt dieser fundamentalen Reorganisation von Schule besteht in der einheitlichen Organisation und Verteilung der zu lehrenden und zu lernenden schulischen Inhalte, die die Realisierung der vielfältigen Funktionen von Schule garantieren sollen. Die zentrale Kategorie dieser Funktionszuschreibungen und Organisationsformen wird damit die des Wissens, das Schule zwecks Qualifizierung, Aufklärung, Fortschritt, politischer Integration und Enkulturation den nächsten Generationen weitergeben soll. Mit der Einrichtung eines modernen Schulsystems kam der Schule als öffentlicher Institution nunmehr die Aufgabe zu, aus dem faktisch unendlichen Korpus an Wissen, Werten und Fertigkeiten die Elemente zu selektionieren, zu strukturieren und aufzubereiten, auf deren Weitergabe gesellschaftlich nicht verzichtet werden soll. Wir nennen das Ergebnis dieser Selektion und Aufbereitung schulisches Wissen. Dieses Wissen, seine Beschaffenheit und sein Wandel, seine Legitimation und die Akteure, die es definierten, sind Gegenstand dieses Bandes.

Die Prozesse der Entstehung und Veränderung schulischen Wissens werden im weiteren Verlauf dieser Einleitung aus zwei Perspektiven vertieft: Einerseits wird schulisches Wissen als Resultat politischer, wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Aushandlungen begriffen, andererseits als Produkt der Schule selbst und ihrer eigenen, zum Teil autonomen Kultur. Die erste Sichtweise fokussiert traditionell auf die öffentliche Politik und damit auf die Frage, wie ausserschulische Akteure und Präferenzen schulisches Wissen prägen. Das schulische Curriculum wird in dieser Tradition als Ort der Auseinandersetzung zwischen verschiedenen politischen, wissenschaftlichen oder moralischen Standpunkten verstanden (vor allem Apple, 2003; Kliebard, 1986). Demgegenüber begreift die zweite Sichtweise schulisches Wissen als Produkt der schulischen Kultur und ist daher eher internalistisch zu verstehen. Sie fragt danach, wie sich schulisches Wissen in der Institution Schule verändert, nach welchen Formen und aus welchen inhaltlichen oder organisationalen Gründen. Schulische Kultur wird dabei als relativ stabiles Gefüge von Wissen und Praktiken verstanden, das seiner gesellschaftlichen Funktion inhärenten eigenen Gesetzen folgt. Als zentrale Einheiten der schulischen Kultur fungieren einerseits das didaktische System mit seinen Hauptakteuren Lehrer/-in und Schüler/-in im täglichen gemeinsamen Handeln bezüglich Wissen (Chervel, 1998), andererseits Schulfächer als historisch gewordene Organisation des schulischen Wissens und der Modi seiner Vermittlung (Schneuwly, 2018).

Obwohl die beiden Perspektiven, die im Folgenden expliziert werden, aus unterschiedlichen Forschungstraditionen kommen, ergänzen sie sich gegenseitig. Sie werden daher im Rahmen unseres Forschungsprojektes – und dieses Buches – in einen Zusammenhang gestellt.

1.2 *Schulisches Wissen als Resultat gesellschaftlicher Auseinandersetzungen*

Was in der Schule gelehrt und gelernt wird, hat eine eminente gesellschaftliche Bedeutung. Historisch wurde die Beherrschung des schulischen Wissenskanons zum Massstab sowohl der individuellen Entwicklung und Leistungsfähigkeit als auch des Fortschrittpotenzials des Staates (Meyer, Kamens & Benavot, 1992). Wie die öffentliche Debatte zu den aktuellen internationalen Schulleistungsstudien und ihrer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Implikationen zeigt, ist das heute nicht anders. Aus einer politischen Perspektive erscheint die Definition des schulischen Kanons als eines der einflussreichsten Instrumente, «[to] accelerate change, promote change which would not have occurred, and control the direction of change» (Musgrove, 1968, S. 6; vgl. auch Westbury, 2008). Aus einer soziologischen Perspektive gilt kollektives Wissen als Voraussetzung von Gesellschaft und demokratischer Deliberation: «Wenn man der Existenz der Gesellschaft einen Wert beimisst [...], muss die Erziehung unter den Bürgern eine ausreichende Gemeinschaft von Gedanken und Gefühlen sichern, ohne die jegliche Gesellschaft unmöglich ist», so Durkheim (1922/1972, S. 38 f.). Diese systematisch via Schule zu vermittelnde «Gemeinschaft von Gedanken und Gefühlen» ist eine andere Art, den Begriff schulisches Wissen, wie er in diesem Band verwendet wird, zu bestimmen.

Mit dieser Begriffswahl orientieren wir uns an der in der wissenssoziologischen Forschung begründeten Annahme der gesellschaftlichen Bedingtheit allen Wissens. Wenn Wissen durch seine «Seinsverbundenheit» (Mannheim, 1929/1952, S. 229) (mit)bestimmt wird, ist es gesellschaftlich bedingt und damit historischen Veränderungen unterworfen. Wissen wird in diesem Sinne nicht kategorial verstanden, sondern empirisch: «Wir bezeichnen [...] all das als Wissen, was als solches gilt, also als solches durch eine bestimmte gesellschaftliche Instanz legitimiert ist» (Namer, 1981, S. 192). Die Konstruktions- und Aushandlungsprozesse, die die Schaffung, Verbreitung, Transformation und Regulierung von Wissen bedingen, bezeichnet die Wissenssoziologie als Wissenspolitik (Stehr, 2003). Auf dieser wissenssoziologischen Grundlage aufbauend, verstehen wir schulisches Wissen demnach als dasjenige Wissen, das als solches legitimiert worden ist.

Schulisches Wissen ist Gegenstand und Resultat schulischer Wissenspolitik. Seitdem die Definitionsmacht über schulisches Wissen von der kirchlichen oder kommunalen in die öffentlich-staatliche Trägerschaft übergang, orientiert sich das schulische Wissen stärker an objektiven Kriterien. Schulische Wissenspolitik definiert, welches und «wessen Wissen» (Apple 1992, S. 4) sanktioniert und tradiert wird, und stellt damit einen Versuch dar, die gesellschaftliche Verteilung von Wissen zu kontrollieren. Dabei unterliegt die moderne schulische Wissenspolitik einem «pluralistischen Dilemma» (Bullivant, 1983). Aufgrund ihrer institutionellen Positionen, Werthaltungen und Identitäten haben unterschiedliche Akteure zwingend differente Positionen zur Frage, welches Wissen so wichtig ist, dass seine Weitervermittlung via Schule gesichert und öffentlich finanziert sein soll. Sollen Schulen dazu verpflichtet sein, religiöses Wissen zu vermitteln, und wenn ja, welches (Binder, 2009; Gordt, 2019)? Soll sexuelle Aufklärung Teil des verpflichtenden Lehrplans sein (Zimmerman, 2015) und sollen Schulkinder systematisch National-, Fremd-, Minderheits- oder Migrationssprachen lernen (Giudici, 2019; Schmidt, 2000)? Da der Platz in Lehrplänen und Lehrmitteln begrenzt ist, bedeutet das Eingehen auf die Präferenzen bestimmter Gruppen meistens, dass andere Anliegen ignoriert werden.

Konfliktlinien können unterschiedlicher Natur sein. Sie können Normen und Ideologien widerspiegeln oder aus auseinandergehenden Interessenlagen und Expertenpositionen entstehen. So haben nicht nur Parteien, religiöse oder ethnische Gruppen oft unterschiedliche Präferenzen, welche Art von Wissen Schulen wie verteilen sollen, sondern auch Fachexperten, Bildungsverwaltungen, Eltern, Schülerinnen und Schüler oder Lehrpersonen. Solange ein Staat den Anspruch hat, sich an liberal-demokratischen Prinzipien zu orientieren, können diese Anliegen nicht einfach ignoriert werden. Weil das Produkt schulisches Wissen nie für alle Mitglieder einer Gesellschaft legitim sein wird, besteht die Lösung moderner Staaten in der Schaffung einer allgemeinen, legitimen Prozessregelung, die diese unterschiedlichen Anliegen zusammenbringen und priorisieren soll (Gutmann, 1999). Diese Regeln betreffen einerseits die Verfahren zur Entscheidungsfindung innerhalb des Staates, andererseits die Kooperation mit dem weitläufigen Feld von in die schulische Wissenspolitik involvierten staatsexternen Akteuren wie private Lehrmittelverlage, internationale oder nichtstaatliche Organisationen, Lehrer-, Wirtschafts- und Elternverbände. Trotzdem bleiben die Fragen, wie dieser Prozess gestaltet werden soll, wie dezentral, föderal oder politisiert schulische Wissenspolitik sein soll und welche Interessen sie zu priorisieren hat, umstritten – auch in der Schweiz.

Auf einer übergeordneten Ebene hat die Forschung die Herausbildung zweier unterschiedlicher Modelle zur Regelung schulischer Wissenspolitik

im Volksschulbereich festmachen können. Hopmann (2000) spricht von einer angelsächsischen und einer kontinentaleuropäischen Tradition der Steuerung schulischer Inhalte. In Ersterer werden schulische Inhalte über eine «direkte Produktkontrolle» (S. 286) gesteuert. Zentralisierte Leistungstests sowie von Abnehmerinstitutionen (Arbeitswelt, Universitäten) entwickelte Aufnahmekriterien definieren vornehmlich, welche Inhalte Primar- und Sekundarschule zu berücksichtigen haben. In der kontinentaleuropäischen Tradition hingegen geschieht Steuerung über eine «indirekte Prozesskontrolle» (S. 345). Was in Schulen gelehrt und gelernt werden soll, wird in verbindlichen Gesetzen, Lehrplänen und zum Teil via Lehrmittelzulassung definiert.³

Die Schweiz gehört der zweiten Tradition an. Damit gilt hier als schulisches Wissen, was in Gesetzen, Lehrplänen und Lehrmitteln normativ als in der Schule zu vermittelnde Inhalte definiert wird. Diese Steuerungsinstrumente stehen formell in einem hierarchischen Verhältnis, was nicht heisst, dass sie auch faktisch in dieser Ordnung entstanden. Demnach definieren Gesetze die Ziele der Volksschule, den Rahmen für die schulische Wissensordnung und die entsprechenden Verfahren. Auf der nächsttieferen Ebene finden sich dekretierte Lehrpläne, die den gesetzlich festgelegten öffentlichen Auftrag der Schule konkretisieren, differenzieren und legitimieren (Bosche, 2013; Künzli, Fries & Hürlimann, 2013; Rosenmund, Fries & Heller, 2002). Lehrpläne bilden zudem den Referenzrahmen für die Herstellung und Zulassung von Lehrmitteln. Das waren bis vor kurzen vor allem Schulbücher, deren Produktion der Staat anleitet oder zumindest überwacht (Grunder & Wuelser, 1996; Tröhler & Oelkers, 2001). Es handelt sich hier also um die Formen der Materialisierung und Vermittlung schulischen Wissens, die zugleich auch Produkt und bestimmende Elemente der Kultur der Schule sind.

1.3 *Schulisches Wissen als Produkt der Kultur der Schule*

Wir sind auch von einer zweiten, dominant internalistischen Perspektive ausgegangen, die sich aus dem vor allem in der frankofonen Forschung beheimateten Begriff der Kultur der Schule ergibt. Julia (1995), einer der Begründer dieser Forschungsrichtung, bestimmt ihn wie folgt: Die Kultur der Schule ist

3 Mit der zunehmenden Verbreitung internationaler Leistungstests sowie neuerer Steuerungsmodelle seit den späten 1980er-Jahren haben sich gemäss Hopmann (2000) diese Modelle zunehmend vermischt. Mittlerweile kennen die meisten Länder ein Gemenge von Prozess- und Produktsteuerung; sie erlassen bindende, mehr oder weniger konkrete Lehrpläne *und* sie organisieren zentralisierte Leistungstests zur Überprüfung dessen, was Schülerinnen und Schüler gelernt haben.

«ein Ensemble von Normen, die das zu lehrende Wissen und das einzuprägende Verhalten bestimmen, und ein Ensemble von Praktiken, die die Vermittlung dieses Wissens und die Inkorporation des Verhaltens gewährleisten. Normen und Praktiken entsprechen Zielsetzungen, die je nach Epoche variieren. [...] Normen und Praktiken können nicht analysiert werden, ohne die Akteure des Berufskorps zu berücksichtigen, die die Normen berücksichtigen müssen und also die pädagogischen Vorrichtungen in Szene setzen, [...] nämlich die Lehrer» (S. 354; eigene Übersetzung).

Durch die Vermittlung von Wissen soll immer auch eine Transformation des Verhältnisses des Schülers oder der Schülerin zur Welt erreicht werden. Eine Kultur der Schule, so Chervel (1998), betrifft nicht nur erworbenes Wissen, sondern bestimmt auch zugleich durch die Art des Erwerbs das Verhältnis zu diesem Wissen.

Aus der hier dargestellten Perspektive geht es darum, die Schule – eine autonome soziale Institution – als einen Ort der Produktion einer bestimmten Kultur zu betrachten (Chervel, 2005). Es ist nicht so, dass die Schule in völliger Unabhängigkeit von der lokalen, regionalen oder globalen Gesellschaft, in die sie eingebettet ist, gedacht werden kann; aber sie muss als eine autonome Institution verstanden werden, die spezifische Zwecke (Lehren und Lernen), eine spezifische Geschichte (die nicht diejenige anderer Institutionen ist, die sich dem Lernen widmen), spezifische Formen (die sogenannte Schulform), spezifische Inhalte und Praktiken (das didaktische System) hat. Der Begriff Kultur der Schule kann als das Gesamt des Wissens und der Praktiken seiner Vermittlung, die originale Produkte der Schule für die Verwirklichung ihrer Ziele sind, begriffen werden (Denizot, 2018). «Die Kultur der Schule im eigentlichen Sinne ist jener Teil der in der Schule erworbenen Kultur, die in der Schule nicht nur ihre Verbreitungsform findet, sondern auch ihren Ursprung», schreibt Chervel (1998, S. 191; eigene Übersetzung). Die Konstruktion der schulischen Kultur beinhaltet vielfältige Prozesse der Behandlung und Veränderung von Wissen, die die im Inneren der Schule handelnden Akteure vornehmen, ausgehend von den täglichen, millionenfachen Praktiken von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Was von aussen in die Schule kommt, wird durch die bestehende Kultur der Schule ständig umgeformt.

Innerschulische Logiken spielen also eine fundamentale Rolle. So zeigen Studien zum Aufbau des schulischen Kanons im 19. Jahrhundert, dass Fächern eine «wechselseitige Ergänzungsfunktion» (Lohmann, 1986, S. 220) zugeschrieben wurde: Fächer wie Geschichte und Geografie sollten komplementär zu «instrumentellen» Fächern wie Sprachen und Mathematik zu einer allgemeinen Bildung (Tenorth, 1986), verstanden als umfassende und

ganzheitliche Bildung, beitragen. Noch wichtiger sind die inneren Logiken der Schulfächer, die historisch gewachsene Gebilde darstellen und grundlegend bestimmen, was schulisches Wissen ist und sein kann, wie es organisiert wird, welche Progression im Unterrichten und Lernen möglich ist, aber auch welche Arten der Vermittlung geeignet sind, um das schulische Wissen zu vermitteln und sich anzueignen (Chervel, 1988). In diesem Sinn beinhaltet schulisches Wissen auch didaktisches Wissen: Die französischsprachige Forschungstradition unterscheidet deshalb «le savoir à enseigner» von «le savoir pour enseigner» (Hofstetter & Schneuwly, 2009a).

1.4 *Materialisierungsformen und Vermittlungsinstanzen schulischen Wissens*

Die zwei eben beschriebenen Perspektiven entstammen separaten Forschungstraditionen – die erste ist eher wissenssoziologisch und politikwissenschaftlich, die zweite eher erziehungswissenschaftlich und fachdidaktisch hergeleitet. Beide Sichtweisen werden selten zueinander in Beziehung gesetzt. Allerdings weisen neuere Studien auf die Wichtigkeit hin, Interaktionen zwischen schulinternen und schulexternen Faktoren in der Bestimmung des schulischen Wissens zu berücksichtigen. Während schulische Kultur nie völlig autonom ist und in eine Hierarchie von gesellschaftlichen und politischen Kodeterminanten eingeschrieben ist (Chevallard, 2010), impliziert gleichzeitig die relative Autonomie des Schulwesens, dass staatliche Regulierungen selten (oder nie) so umgesetzt werden, wie sie ursprünglich geplant waren. Was in Schulgesetzen und Lehrplänen steht, entspricht nur teilweise dem, was in Schulen gelehrt und gelernt wird. Insbesondere die englischsprachige Bildungspolitikforschung plädiert daher dafür, Umsetzungsprozesse als inhärenten Teil des Politikprozesses zu verstehen, basierend auf der Annahme, dass tatsächlich implementierte Massnahmen nicht nur von den Parlamenten, Verwaltungen und Kommissionen gesteuert, sondern auch in Schulen, Lehrer- und Klassenzimmern mitgeprägt werden (unter anderem Ball, Maguire & Braun, 2012). Zudem zeigt die Forschung, dass die Umsetzungspraktiken in Klassenzimmern ebenso wie die Diskussion und Kommunikation in der Öffentlichkeit darüber Rückkopplungseffekte haben können und damit wiederum offizielle Regelwerke beeinflussen (Giudici, 2021). In unserem Projekt haben wir daher bewusst beide Perspektiven berücksichtigt und zueinander in Bezug gesetzt, um ein besseres Verständnis der Entstehung schulischen Wissens zu erreichen.

Welche der beiden Perspektiven auch eingenommen wird, schulisches Wissen materialisiert sich in den Werkzeugen, die der Schule eigen sind – vor allem

Lehrpläne, Lehrmittel, schulische Diskurse – und die zugleich die Mittel in den Händen der Hauptakteure der Schule – Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler – sind, um dieses Wissen zu vermitteln oder sich anzueignen. Die Materialisierung des schulischen Wissens zum Zweck seiner Vermittlung gibt diesem eine spezifische Form. Schulisches Wissen ist nicht einfach ein Bruchteil oder eine Vereinfachung oder eine «Popularisierung» von bestehendem wissenschaftlichem, politischem oder religiösem Wissen.⁴ Die Erforschung von schulischem Wissen impliziert nicht nur die Untersuchung von Selektionsprozessen, sondern auch von Prozessen der Anordnung und der methodischen Aufbereitung im schulischen Kontext (Forquin, 1991). Diese Prozesse können durch den Begriff der didaktischen Transposition erfasst werden. Didaktische Transposition bezeichnet den Prozess der Veränderung von «savoirs»⁵ in schulisches Wissen, den Chevallard (1997) metaphorisch folgendermassen beschreibt (siehe auch Tiberghien & Sensevy, 2015):

Die praxeologische Organisation – dieses Wissen – existiert in tausend Institutionen, aber es wäre unmöglich, sie in eine neue Institution zu transportieren, wie man ein Möbelstück von einem Ort an den andern trägt – durch einfachen Transport. Es gilt im Gegenteil, es dort zu rekonstruieren, es in der neuen Umgebung neu zu erschaffen. [...] Das Wort Transposition bezeichnet also nicht eine schon konstituierte und garantierte Praxis, sondern ein grosses, unendlich offenes Problem (Chevallard 1997, S. 56; eigene Übersetzung).

Der Prozess der didaktischen Transposition verläuft vom Wissensgegenstand («objet de savoir», «knowledge in use», wissenschaftliches Wissen, Expertenwissen, Wissen in praktischen Referenzkontexten) zum zu unterrichtenden Gegenstand («objet à enseigner», «knowledge to teach») und zum unterrichteten Gegenstand («objet enseigné», «taught knowledge») (Schneuwly, 2021, S. 171). Dieser Prozess ist nicht eine bewusste Handlung, sondern ein von unzähligen Personen und von vielen Faktoren bestimmter Prozess, der sich sozusagen hinter dem Rücken der Akteure gemäss gewissen Regeln abspielt (Schneuwly, 1995). Zwei Teilprozesse der Transposition – externe und interne – können unterschieden werden, die in enger Beziehung stehen. Die externe Transposition besteht hauptsächlich in der Verschriftlichung von Wissen in Lehrplänen, Lehrmitteln und anderen schulischen Materialien. Der Prozess der Transposition funktioniert ununterbrochen und fortlaufend, da er geprägt ist von Spannungen und Widersprüchen (zwischen dem Schulsystem und sozialen Anforderungen, zwischen Schulfach und Fach- und Exper-

4 Zum Popularisierungsbegriff siehe Daum, 2002.

5 Ein Plural, den weder das deutsche Wort «Wissen» noch das englische Wort «knowledge» zulassen.

tenwissen, zwischen Schuldisziplinen und ihren verschiedenen Teilen und vor allem zwischen Lehrpersonen als Vertreter/-innen der Profession und Schüler/-innen), die sich im Laufe der Geschichte ständig verändern, unter anderem durch den Einfluss der Schule selbst. Die interne Transposition besteht in der ständig neu sich ereignenden Konstruktion von Inhalten in der direkten Interaktion von Schülern, Lehrern und Wissen im Verlauf des Unterrichts. Die didaktische Transposition hat zur Folge, dass Wissen zum Teil neu geschaffen wird. Schule ist eine Stätte der kreativen Umarbeitung von Wissen in ständiger schöpferischer Spannung zwischen Wissen in seiner ursprünglichen Form und schulischem Wissen für Bildung, für Vermittlung von Kultur. Lehrpläne und Lehrmittel sind Formen der Materialisierung didaktischer Transposition. Ihnen kommen verschiedene Funktionen zu. Die Forschung zur Organisation der Lehrplanarbeit und zur Nutzung von Lehrplänen (Künzli et al., 1999; Künzli & Hopmann, 1998; Hopmann & Riquarts, 1999; Rosenmund, Fries & Heller, 2002) weist darauf hin, dass Lehrpläne kaum als Referenzdokumente für den alltäglichen Unterricht dienen. Das heisst jedoch nicht, dass sie wirkungslos sind. Einerseits ordnen und strukturieren sie das schulische Wissen. Sie definieren Schulfächer, versehen sie mit bestimmten Zeitdotationen und Unterrichtsmitteln, legen zeitliche Abfolgen fest. Damit setzen sie wichtige Leitplanken für die Praxis. Denn auch wenn Lehrerinnen und Lehrer sich im täglichen Unterricht eher selten an Lehrplänen orientieren, tun dies andere wichtige Akteure im Bildungsbereich durchaus. Lehrpläne dienen Lehrerbildnern zum Aufbau und zur Strukturierung pädagogischer Ausbildungsgänge. Der Bildungsverwaltung dienen sie zur Priorisierung von schulischen Bereichen und damit zur Verteilung von Finanzen und Zeitressourcen, der Schulaufsicht dienen Lehrpläne als Grundlage für die Evaluation von Schulprogrammen, Unterricht und Lehrpersonen. Andererseits stellen Lehrpläne ein wichtiges Instrument zur Legitimierung von Schule dar. Im Normalfall beschreiben und operationalisieren sie den Auftrag der Schule so, dass er von schulexternen Akteuren verstanden wird. Es sind demnach Lehrpläne, an denen sich die stärksten öffentlichen Debatten zum schulischen Auftrag entzünden. Sie sind auch das erste Ziel von Reformen, wenn gesellschaftliche Krisen eine pädagogische Bearbeitung zu verlangen scheinen. Es ist Aufgabe der Lehrplanarbeit, diese öffentlichen Ansprüche aufzunehmen und zu gewichten und sie mit den Ansprüchen und Möglichkeiten der Praxis irgendwie in Einklang zu bringen. Insofern sind Lehrpläne auch Instanzen der Vermittlung schulischen Wissens.

Lehrmittel stellen eine zweite Form der Materialisierung schulischen Wissens dar. Wir untersuchen sie in der Form von Schulbüchern, die im Untersuchungsraum die wichtigste Form der Materialisierung darstellen. Ossenbach

und Somoza (2001, S. 53; siehe auch Choppin, 2008) definieren die Charakteristika von Schulbüchern, wie sie im 19. Jahrhundert entstanden sind, folgendermassen:

- Absicht des Autors, das Werk für schulische Zwecke zu nutzen,
- systematische Darstellung der Inhalte,
- Angemessenheit der pädagogischen Arbeit: Anpassung der Komplexität der Inhalte ans Alter der Schülerinnen und Schüler,
- Konformität mit den Vorschriften über die Lehrinhalte und die Art und Weise ihrer Verwendung,
- administrative und politische Intervention durch öffentliche Regulierung.

Die Voraussetzungen, die für die Entstehung des Schulbuchs in diesem Sinne notwendig sind, können wie folgt bestimmt werden: Mit der Entwicklung neuer Druckformen infolge der technologischen Revolution der Industrialisierung ging eine Massenproduktion einher (Marsden, 2001; Wiater, 2003). Die neue Schulform, wie sie sich im 19. Jahrhundert vor allem in den westlichen Ländern verbreitete, war mit einem schrittweisen Eingreifen der staatlichen Institutionen verbunden. Dieses Eingreifen, das verschiedene Logiken annahm, darunter die Kontrolle der Produktion oder zumindest der Berechtigung zur Verwendung von Büchern, Unterstützung und Finanzierung, ging gewöhnlich mit dem Prinzip einer öffentlichen Schule und einem allgemeinen Zugang zur Bildung einher (Bianchini, 2010; Tröhler & Oelkers, 2001). Dies bewirkte eine tief greifende Veränderung der Beziehung zwischen Lernenden, Lehrenden und dem Wissen (D’Ascenzo, 2013; Höhne, 2005). Das Lehrbuch stellte für die Lehrperson eine Hilfe dar, war aber ebenso sehr ein Kontrollmittel für die Ausführung der Arbeit nach den Schulvorschriften in den verschiedenen Fächern (Heinze, 2011). Sobald das Schulbuch verallgemeinert und jeder Schüler und jede Schülerin damit ausgestattet war, wurde es auch zu einem zentralen Nachschlagewerk hinsichtlich des zu vermittelnden Wissens. Caruso (2002) beschreibt akribisch die Transformation der pädagogischen Technologie, die er «Biophysik» nennt: Das Reden des Lehrers machte den Text und das Wissen des Buches «lebendig». Die Gleichzeitigkeit des Unterrichts für alle Lernenden setzte die Verwendung von Lehrbüchern voraus, die von neuen Formen der Unterrichtsarbeit begleitet wurden.⁶ Schulbücher wurden umso angemessener und stärker verbreitet, je mehr sich die Qualifikation der Lehrer durch die Institutionalisierung ihrer Ausbildung entwi-

6 Beispielsweise neue Lehrmethoden wie induktive Fragen, freie Rede des Lehrers, Arbeit der Schüler an den Büchern selbst.

ckelte. Die Lehrpläne der Lehrerseminare verbanden nach und nach das zu vermittelnde Wissen mit dem zu lehrenden Schulwissen.

Der neue Platz der Schulbücher in der Bildung trug auch dazu bei, die Natur der Bildung selbst zu verändern. Schulbücher wurden zu Repositorien und Vektoren des schulischen Wissens: Repositorien als echte Institutionen, in denen und durch die die Auswahl, Konstruktion und Transformation des in ihnen verkörperten Wissens verhandelt wird; Vektoren als Vehikel für die Weitergabe dieses Wissens und Werkzeuge für seine Aneignung durch Übungen und Aktivitäten, die durch die Reden der Lehrer «vertont» werden. Innerhalb einer Disziplin schaffen Schulbücher Bedingungen für den Zugang zu Wissen und stellen durch die Art und Weise, wie der Zugang gewährt wird, eine spezifische Beziehung zu diesem Wissen her. Schulbücher sind daher immer sowohl das Ergebnis als auch eine Bedingung für die Entwicklung von Schulfächern und die Transformation von Wissen (Belhoste, 2005). Sie sind Formen der Materialisierung und Instanzen der Vermittlung von schulischem Wissen.

Sowohl Lehrpläne als auch Lehrmittel sind programmatische, normative Dokumente. Sie setzen fest, was in Schulen gelehrt und gelernt werden kann und soll. Sie stellen damit einen Bestandteil dessen dar, was in der englischsprachigen Forschung als «explizites» (Klein, 1991) oder «schriftliches» (Goodson, 1985) Curriculum bezeichnet wird.⁷ Hingegen widerspiegelt sich in diesen Quellen nicht, was tatsächlich in Klassenzimmern gelehrt und gelernt wird. Die jeweiligen konkreten Praktiken des Lehrens erscheinen dabei als Sedimentierung von Praktiken (Ronveaux & Schneuwly, 2018), die zu unterschiedlichen historischen Momenten gehören und denen jede Lehrperson begegnet: in der langen eigenen Schülerbiografie, in verschiedenen Kontexten mit sehr unterschiedlichen Menschen, in den Diskursen des Berufsstandes, in den Verordnungen und Empfehlungen. In Unterrichtspraktiken kann man deshalb immer verschiedene diachrone Transformationen von Wissen und seiner Vermittlung beobachten. Dies setzt aber die genaue Kenntnis der historischen Entwicklung des Wissens und seiner Unterrichtspraktiken voraus. Das Phänomen der unausweichlichen Sedimentierung erklärt auch, warum Reformen des Curriculums nie automatisch zur Veränderung des Wissens und Verhaltens von Lehrpersonen und noch weniger desjenigen von Schülerinnen und Schülern führt. Diese Engführung gehört sicher zu den gängigsten bildungspolitischen Missverständnissen.

7 Der in der englischsprachigen Forschung verwendete Begriff des Curriculums entspricht teilweise unserem Begriff des schulischen Wissens, lenkt jedoch den Forschungsblick auf zusätzliche Dimensionen der Organisation von Bildung und Erziehung. Zu den Unterschieden zwischen dem vor allem deutschsprachigen Konzept des Lehrplans und dem englischen Curriculumbegriff siehe Horlacher (2018).

2 Forschungsdesign und methodologische Grundlagen

Die Transformation schulischen Wissens in einer Langzeitperspektive als Resultat schulischer Wissenspolitik und zugleich als Produkt der Kultur der Schule in ihren Materialisierungsformen und Vermittlungsinstanzen untersuchen: So könnte man den Gegenstand des vorliegenden Bandes zusammenfassen. Die konkrete Untersuchungsanlage, die zugrunde liegenden theoretischen Ansätze und methodologischen Perspektiven und die Auswahl der Quellen werden im Folgenden dargestellt.

2.1 *Eine vernetzte, soziale und kulturelle Perspektive*

In ihrem «Manifest» für eine «histoire culturelle» betonen Rioux und Sirinelli (1997), dass Bildung und Erziehung im Mittelpunkt dieser «neuen» Geschichte stehen, die die Formen der Vorstellungen kontrastierender menschlicher Gruppen analysiert, die Art und Weise, wie sie ihre Werte, Überzeugungen und ihr Wissen ausdrücken und weitergeben. Ihre Konzeption diene uns als Richtlinie: 1. Die Geschichte der Kulturpolitiken und Kulturinstitutionen, die es erlaubt, die institutionellen und normativen Bewegungen, aber auch die Beziehungen zwischen Politik und Kultur zu erfassen. 2. Die Geschichte der Vermittlungen und Vermittler/-innen, um das zu erfassen, was sie als «instituierte Diffusion von Wissen» bezeichnen, sowie die Träger und Zirkulationsströme kultureller Konzepte, Ideale und Objekte. 3. Die Geschichte der Zeichen, Mythen und Symbole, die in Texten (zum Beispiel Lehrbüchern, Bildern, unterrichteter Sprache) verankert und als emblematisches Gedächtnis und Erbe eingesetzt wurden. Wie Prost hervorhebt (1997), ist Kulturgeschichte untrennbar mit Sozialgeschichte verwoben, da sie sich auf das konzentriert, was eine Gruppe charakterisiert und von einer anderen unterscheidet oder wie eine Gemeinschaft sich ihre Besonderheiten vorstellt. Wir verfolgen deshalb den Ansatz der Kulturgeschichte auch mit den Mitteln der Sozialgeschichte. Sie versucht über verbleibende Spuren die Weise zu erfassen, wie Identität – Zugehörigkeiten und Verbindungen – konstruiert wird, wie Lehrer/-in und Schüler/-in interagieren, welches die sozialen Praktiken der Herstellung und Vermittlung der Kultur der Schule sind, wie Lernende sich Werte und Lerninhalte aneignen (oder auch nicht). Anders gesagt, sie rekonstruiert die materielle Geschichte der Schulbildung.

Die kulturellen, insbesondere schulischen Modelle, Methoden und Praktiken, die wir aus der Perspektive der Kulturgeschichte und der Sozialgeschichte angehen, werden durch internationale, regionale, interkonfessionelle, inter-

linguistische Einflüsse bereichert. Um diese zu analysieren, scheint die Theorie des Kulturtransfers (Espagne, 2013) besonders geeignet. Dieser Ansatz vertritt das Postulat, dass mit jedem Transfer eine Metamorphose der zirkulierenden Inhalte und Gegenstände verbunden ist, weil die Wiederaneignung zu Bedeutungsverschiebungen führt. Espagne theoretisiert dies unter dem Begriff «resémantisation», Resemantisierung. Er zeigt überdies, dass jede Kultur, auch wenn sie stark in einem spezifischen geografischen Raum und/oder Sprachraum verankert ist, immer schon das Produkt von Importen ist. Durch Zirkulationen unterschiedlicher Art entstehen Mischformen. Die historische Rekonstruktion erlaubt, solche Prozesse der zunehmenden Hybridisierung zu entschlüsseln. Die Schweiz mit ihren kontrastierenden Kulturräumen kann als interessantes «Labor» betrachtet werden, um zu beobachten, wie sich in ein und demselben Land Kantone und Regionen mit unterschiedlichen Sprachen, Konfessionen und Traditionen auf unterschiedliche Weise Wissen, Theorien und pädagogische Modelle aneigneten (oder auch nicht), die zeitgleich in der ganzen Welt zirkulierten. Damit bezieht sich unsere Arbeit auf den «transnational turn», die die sogenannte verbundene, verflochtene und/oder transnationale Geschichte kennzeichnet.⁸

2.2 *Eine vergleichende Untersuchung der Transformation schulischen Wissens in der Schweiz*

Globale, auf Lehrplanvergleichen basierende Studien weisen eine erstaunliche Homogenität schulischer Curricula auf (Bromley et al. 2023; Meyer, Kamens & Benavot, 1992). Weltweit scheint schulisches Wissen in ähnliche Fachkomplexe strukturiert worden zu sein, die einen vergleichbaren Stellenwert einnehmen und sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert parallel entwickelten. Ob in Norwegen, China oder Togo, Primar- und Sekundarschulen sollen unter anderem Wissen zur Arithmetik sowie zur lokalen und globalen Geschichte und Geografie vermitteln. Ausserdem sollen sie Schülerinnen und Schüler dazu bringen, ihre eigene und, ab dem Zweiten Weltkrieg, auch noch mindestens eine andere Sprache zu lernen, sich zu bewegen und sich musikalisches Grundwissen anzueignen. Insbesondere für die Forschenden der Stanford-Schule verweist diese transnationale Homogenität auf die Wirkungsmacht globaler Normen und Verständnisse davon, was moderne Formen der Primar- und Sekundarbildung zu leisten haben

8 Vgl. unter anderem die Arbeiten in Sluga & Clavin, 2017; im Bildungsbereich Droux & Hofstetter, 2020; Schriewer, 2016; Steiner-Khamisi & Waldow, 2012.

und wie sie dies erreichen können (Meyer, Kamens & Benavot, 1992). Aus einer historischen Perspektive weisen Forschende für die westlichen Länder zusätzlich auf die ausserordentliche Stabilität der schulischen Wissensordnung hin.

Allerdings verweisen auf nationale und regionale Kontexte ausgerichtete historische und vergleichende Fallstudien – insbesondere solche, die auf Inhalte von Lehrplänen und Lehrmitteln fokussieren – auch auf Wandel (in der Zeit) und Variation (beispielsweise zwischen Regionen, Staaten, Schultypen) des schulischen Wissens. Indem sie die inhaltliche Entwicklung des in Lehrplänen und Lehrmitteln kodierten Wissens und dessen Organisation mit der Perspektive auf Akteure und Organisationsformen der Lehrplan- und Lehrmittelarbeit verknüpfen, dokumentieren solche Studien schulfachspezifischen Wandel in Zielen, Inhalten und Vermittlungsmodi.⁹ Während komplexere Perspektiven auf schulisches Wissen und schulischer Wissenspolitik insbesondere in der französisch-, italienisch-, spanisch-, portugiesisch- und englischsprachigen Forschung mittlerweile Standard sind, blieben bislang solche Studien für die Schweiz marginal. Insbesondere in der deutschsprachigen Forschung gilt die Lehrplan- und Lehrmittelforschung als eher vernachlässigtes Feld (Horlacher & De Vicenti, 2013; Tröhler & Oelkers, 2001).

Drei Desiderata bisheriger Schweizer Forschung zu schulischen Inhalten wollte das Projekt «Transformation schulischen Wissens seit 1830» umsetzen: Erstens sah unsere Studie explizit eine langzeitliche historische Perspektive auf das schulische Wissen vor. Historische Fragen zur Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung wurden in der Schweiz bisher wenig gestellt. Zwar wurden in verschiedenen Projekten seit den 1960er-Jahren Analysen zur Rolle des Lehrplans und zur Ordnung der Lehrplanarbeit vorgelegt (Frey, 1968; Künzli et al., 1999; Künzli, Fries & Hürlimann, 2013); diese nahmen allerdings keine explizite diachrone Perspektive ein. Somit wissen wir wenig darüber, wie sich das schulische Wissen über die Zeit wandelte und welchen längerfristigen Mechanismen und Faktoren dieser Wandel unterliegt. Dies ist insbesondere angesichts der in der internationalen Forschung festgestellten Stabilität schulischen Wissens und der schulischen Wissensordnung von eminenter Bedeutung. Wie oben erwähnt, erhielt die gesellschaftliche und bildungspolitische Diskussion über die schulische Wissensordnung mit der Etablierung der Volksschule in staatlicher Verantwortung seit den 1830er-Jahren neue Relevanz. Aus diesem Grund setzte die vorliegende Untersuchung hier an

9 Die internationale Literatur zu diesem Thema ist immens; vgl. Übersichtsartikel wie Bruter & Locher, 2017; Burlbaw & Field, 2005; Cardon-Quint & D'Enfert, 2017; Mainer Bauqué, 2010; Vinão, 2010.

und analysierte schulische Wissenspolitik seit den 1830er-Jahren. Der Zeitraum erstreckte sich bis in die 1990er-Jahre, denn ab dann setzten umfassende Reformbewegungen ein, die zum Teil bis heute andauern und deshalb bildungsgeschichtlich schwieriger zu untersuchen sind.

Zweitens wollte unsere Studie die kleinräumige Institutions- und Kantonsorientierung der bisherigen Bildungsgeschichte überwinden und nahm deshalb eine prinzipiell vergleichende Perspektive ein, dies in dreifacher Hinsicht: kantons- und sprachraumvergleichend, schultypvergleichend und schulfachvergleichend. Durch die komplexe Struktur des Untersuchungsdesigns mit Partnern aus den drei offiziellen Sprachregionen der Schweiz sowie der Konzentration auf gleiche Schulfächer als Untersuchungsgegenstand sollten in vielfacher Hinsicht Vergleichsmöglichkeiten hergestellt werden. Mit dem kantons- und sprachraumvergleichenden Ansatz wurden neue Erkenntnisse einerseits zur gesamten Schweiz, andererseits zu den Differenzen zwischen Kantonen und Sprach- beziehungsweise Kulturräumen angestrebt. Erkenntnisse zur Schweiz in diesem Umfang existierten bislang nicht. Schulische Wissenspolitik lag, bis in die neuste Zeit, formell massgeblich in den Händen der Kantone. Aufgrund dieser bildungsföderalistischen Ordnung und der Mehrsprachigkeit fokussiert die bisherige Forschung tendenziell auf Einzelschulen, einzelne Kantone oder bestenfalls Sprachregionen. Damit verfügen wir über eine Vielzahl von historischen Einzelfallrekonstruktionen, die allerdings selten aufeinander aufbauen oder auf gemeinsame übergeordnete theoretische Fragen Bezug nehmen. Obwohl die Titel helvetischer (bildungs)historischer Werke oft mit der Qualifikation Schweiz versehen sind, widmete sich die bisherige Forschung vor allem einer relativ begrenzten Anzahl meist liberaler und deutschsprachiger Kantone der Eidgenossenschaft oder den Akteuren, die sich auf föderaler Ebene bewegten. Das dadurch entstandene Bild «der Schweiz» ist daher nicht wirklich repräsentativ.

Um diese Forschungslücken zu schliessen, wurde in diesem Projekt eine Auswahl von zehn, im Hinblick auf die wichtigsten politischen Konfliktlinien (Cleavages)¹⁰ und soziostrukturellen Kriterien unterschiedlichen Schweizer Kantonen untersucht. Relevante Kriterien für die Auswahl waren: Sprache/Kultur, städtische/ländliche Ausprägung, Konfession und politische Ausrichtung im 19. Jahrhundert (Tab. 1). Damit sollte ein repräsentativeres Bild der Schweiz entstehen.

10 Die in der Politikwissenschaft für die Schweiz vor allem genannten «klassischen» Cleavages sind: Konfession, Stadt/Land, Zentrum/Peripherie sowie Wirtschaftskraft (Linder, 2010).

Tab. 1: Liste der untersuchten Kantone

Kriterien	Sprache: Deutsch, Französisch, Italienisch	Ausprägung: städtisch, ländlich	Zentrums- funktion	Konfession: katholisch, evan- gelisch-reformiert, paritätisch	Mehrheitliche poli- tische Ausrichtung: liberal, konservativ
Kantone					
Aargau	D	L		parit.	liberal
Basel-Stadt	D	S	ja	ev.-ref.	liberal
Bern	D/F	S/L	ja	ev.-ref.	liberal
Freiburg	F/D	L	ja	kath.	konservativ
Genf	F	S	ja	ev.-ref.	liberal
Luzern	D	S/L	ja	kath.	konservativ
Schwyz	D	L		kath.	konservativ
Tessin	I	L		kath.	liberal
Waadt	F	S/L	ja	ev.-ref.	liberal
Zürich	D	S/L	ja	ev.-ref.	liberal

Hofstetter (2012) bezeichnet die Schweiz als «Prototyp einer Föderation von Bildungsstaaten». Insbesondere Politikwissenschaftler haben auf die methodologischen Vorteile von Studien hingewiesen, die Substaaten (in der Schweiz: Kantone) oder Regionen des ausgewählten Falles vergleichen (unter anderem Snyder, 2001). Da sie Teil desselben Staates sind, stehen Substaaten unter teilweise ähnlichen Bedingungen und Regeln, gleichzeitig unterscheiden sie sich bezüglich gewisser potenziell einflussreicher Faktoren. Eine solche Untersuchungssituation ist für die vergleichende Forschung ideal, da mit der Fallauswahl eine ausgewogene Kombination von Varianz und Konstanz zur Erforschung bestimmter Phänomene gegeben ist. Die Schweiz mit ihrem ausgeprägten Bildungsföderalismus (Criblez, 2008; Giudici & Mueller, 2017) sowie den 25 – seit 1979 26 – Kantonen mit unterschiedlichen sprachlichen, konfessionellen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen stellt einen idealen Fall für vergleichende Forschung in diesem Sinne dar. Indem wir ein heterogenes Sample von zehn Kantonen zusammengestellt haben, war es möglich, abhängig von Fragestellung und Thema spezifischer Analysen je neue Kombinationen zu untersuchen. Über die Kantonsebene hinaus erlaubt es die heterogene Kantonsauswahl, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Entwicklung schulischen Wissens zwischen den grösseren Konfessions- und Sprachräumen der Schweiz sowie zwischen urbanen und ländlichen Regionen herauszuarbeiten und nach den dahinterliegenden Faktoren und Mechanismen zu suchen.

Die Einnahme einer kantons- und sprachraumübergreifenden Perspektive hat einen weiteren entscheidenden Vorteil. Der bildungshistorischen Forschung eignet traditionell eine Tendenz zum «methodologischen Nationalismus» (Dale & Robertson, 2009, S. 1113). Politische Grenzen – normalerweise die Landesgrenzen, in der Schweiz auch die Kantonsgrenzen – werden oft als natürliche Abgrenzungen des eigenen Falls verwendet, der damit als intern homogenes Gebilde verstanden wird, dessen Entwicklung von aussen abgeschirmt ist und nur auf interne Bedingungen reagiert. Das für diese Untersuchung angelegte Forschungsdesign erlaubt explizit, sowohl die interne Heterogenität als auch Beziehungen zwischen Kantonen und Sprachregionen sowie die verschiedenartigen Beziehungen zwischen Kantonen und den umliegenden Nachbarländern – den «sprachlichen» Nachbarn – in den Blick zu nehmen. Unsere Analysen weisen darauf hin, dass politische Kantonsgrenzen und Sprachgrenzen nicht immer die relevanten Einheiten sind. Fast in allen kantonalen Archiven liegen beispielsweise Bestände mit Lehrplänen und Lehrmitteln anderer Kantone, anderer Sprachregionen und anderer Länder, die im Vorfeld von kantonalen Reformen gesammelt und konsultiert werden. Transfer zwischen Kantonen stellt somit eher die Regel als die Ausnahme dar (Höhener & Criblez, 2018). Dies relativiert teilweise das Bild der Schweiz als föderalistisches Labor, in dem jeder Kanton unabhängig von anderen und basierend auf ausschliesslich lokalen Bedingungen und Herausforderungen angepasste Lösungen sucht.

Gleichzeitig liessen sich mit dem gewählten Forschungssetting auch Vergleiche zwischen Fächerkulturen realisieren beziehungsweise Lehrplan- und Lehrmittelanalysen verschiedener Fächer systematisch aufeinander beziehen. Das Projekt fokussiert vier Schulfächer: die jeweilige Schulsprache, eine zusätzliche Landessprache als erste Fremdsprache sowie Geschichte und politische Bildung (Tab. 2). Es wurden diejenigen Schulfächer ausgewählt, für die ein wesentlicher Beitrag zur Formierung von Identitäten und kulturellen Zugehörigkeiten angenommen werden kann. Daher zeigt sich an diesen Fächern mit besonderer Klarheit die doppelte Einbettung in eine professionelle beziehungsweise fachliche Community sowie in eine breitere Öffentlichkeit – und die damit zusammenhängenden wissenspolitischen Herausforderungen. Soll zum Beispiel das Schulfach Geschichte auf dem von der Geschichtswissenschaft erarbeiteten Wissen aufbauen oder sollen Selektion und Konstruktion der Inhalte sich eher daran orientieren, welche Figuren und Ereignisse einen moralischen oder identitätsbildenden Effekt auf Kinder ausüben? Diese und ähnliche Fragen stellen sich auch in anderen Fachbereichen, deren Verhandlung ist aber in den vier ausgewählten Fächern besonders gut beobachtbar. Ein Teilprojekt des Projektes «Konstruktion schulischen Wissens seit 1830»

Tab. 2: Projektaufbau

Teilprojekte	A	B	C	D	E
Kantonsauswahl	GE, FR, VD	TI	AG, BE, BS, LU, SZ, ZH	AG, BE, SZ, ZH	AG, SZ, ZH
Fokus	Lehrmittel	Lehrpläne und Lehrmittel	Lehrpläne	Lehrmittel	Lehrmittel
Fächerauswahl	Schulsprache Französisch, Fremdsprache Deutsch, Geschichte und politische Bildung	Muttersprache Italienisch, Geschichte und politische Bildung	Alle Fächer	Erstsprache Deutsch, Fremdsprache Französisch	Geschichte und politische Bildung
Standort	Université de Genève	Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana	Universität Zürich	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz	Pädagogische Hochschule Zürich
Projektleitende Team	Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, Anouk Darne, Aurélie De Mestral, Alexandre Fontaine, Blaise Extermann, Anne Monnier, Viviane Rouiller, Sylviane Tinembart	Wolfgang Sahlfeld, Giorgia Masoni, Marcello Ostinelli	Lucien Criblez, Karin Manz, Anja Giudici, Stefan Müller	Claudia Crotti, Thomas Lindauer, Daniel Wrana, Julienne Furger, Sandra Grizelj, Christine Le Pape Racine, Rebekka Nänny	Sabina Brändli, Susanne Beck, Béatrice Bürgler, Stephan Hediger, Helene Mühlestein

fokussierte auf die Analyse der Lehrpläne und analysierte sämtliche in den Lehrplänen aller zehn Kantone enthaltenen Fachbereiche. Diese Analysen zeigen, dass auch Fächer wie Mathematik oder Zeichnen durchaus unterschiedlichen Ansprüchen vonseiten der Wirtschaft, der Fachwissenschaften, von Eltern sowie Praktikerinnen und Praktikern unterlagen.

Um die Entwicklung schulischen Wissens sowohl aus einer bildungshistorischen als auch aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive zu beleuchten, arbeiten im Forschungsprojekt «Transformation schulischen Wissens seit 1830» Forschende mit Fokus auf Bildungsgeschichte und -politik zusammen mit Forschenden der Fachdidaktiken der entsprechenden Fächer. Damit versteht sich das Forschungsprojekt auch als Initiative, den besonders in der deutschsprachigen Tradition eher empirisch ausgerichteten Fachdidaktiken eine historische Dimension zu verleihen, den historischen Ansatz zu stärken und in diesem Sinne einen erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Geschichte des Wissens zu leisten.

Eine weitere Vergleichsebene ist diejenige der Schultypen. Im Projekt wurden Lehrpläne und Lehrmittel der Schulstufen und -typen des Volksschulbereichs aufgearbeitet, die der heutigen obligatorischen Schulzeit (1.–9. Schuljahr beziehungsweise nach HarmoS-Zählart 3.–11. Schuljahr) entsprechen, ohne die nachobligatorischen Schulen und ohne die Vorschulstufe. Für das 19. Jahrhundert sind das die Primarschule, die Primaroberstufe und die Sekundarschule ohne die Fortbildungs- oder Repetierschulen, für das 20. Jahrhundert die Primarschule und die ausdifferenzierte Sekundarstufe I ohne das Langzeitgymnasium im Anschluss an die Primarschule. Diese Schultypen werden je nach Kanton unterschiedlich genannt, waren von unterschiedlicher Dauer, verfügten über unterschiedliche Selektionskriterien und richteten sich damit an unterschiedliche Schülerschaften. Der Vergleich setzt daher eine detaillierte Kenntnis der jeweiligen kantonalen Gesetzgebungen voraus, die im Projekt erarbeitet wurde.¹¹ In diesem Band verwenden wir die kantonal- und zeitspezifischen Begriffe für die verschiedenen Schultypen, differenzieren aber bei vergleichenden und systematischen Analysen zwischen den ersten vier Jahren der Primarstufe (untere, meist gemeinsame Stufe der Volksschule, ISCED 1) und der Sekundarstufe ab dem 5. Schuljahr (obere Stufe der Volksschule, ISCED 2). Letztere ist oft in Leistungsniveaus unterteilt, die je nach Kanton und Zeit unterschiedlich heissen. Wir sprechen aus einer systemischen Perspektive von Primaroberstufe als dem Typus der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen und von Sekundarschule als dem Schultypus, der eine

11 Informationen und Übersichten zur Entwicklung der Strukturen der kantonalen Bildungssysteme bis 1990 wurden im Projekt «Bildung in Zahlen» erarbeitet, www.bildungsgeschichte.uzh.ch/de/databrowser.html, 22. 11. 2022.

höhere Schulbildung und in manchen Kantonen erst den Zugang zum Gymnasium gewährt, wobei nicht alle Kantone zu jeder Zeit eine solche Dreiteilung kannten.¹²

Das Forschungsprojekt geht davon aus, dass nur die Verknüpfung der inhaltlichen Analyse von Lehrmitteln und Lehrplänen mit der ihrer Entstehungsprozesse und der sie einbettenden Kontexte die Frage nach Faktoren und Logiken hinter Prozessen der Konstruktion und Transformation schulischen Wissens angemessen beantworten kann. Insbesondere in Bezug auf Lehrmittel kritisierte die deutschsprachige Forschung die Tatsache, dass sich Forschung vornehmlich auf Inhaltsanalysen konzentrierte (Weinbrenner, 1995), womit die mannigfachen Funktionen von Lehrplänen und Lehrmitteln in den komplexen Prozessen der Wissensproduktion, -strukturierung und -vermittlung aus dem Blick gerate. So zielten bisherige Forschungsprojekte zu Lehrmitteln mehrheitlich auf eine Rekonstruktion und Analyse der Inhalte (unter anderem Helbling, 1994; Fuchs, 2001; Furrer, 2004; Senn, 1994).

Im Gegensatz dazu fokussierte das Forschungsprojekt in einer umfassenden Sichtweise drei Analysedimensionen und entsprechende Fragenkomplexe:

- Inhalte: Welches Wissen, welche Kompetenzen und Werte sollen schulisch vermittelt werden und wie verändern sie sich von 1830 bis in die 1990er-Jahre? Wie werden diese Inhalte verteilt, strukturiert, geordnet und gewichtet, und wie verändert sich dies in der Zeit?
- Legitimationen: Welche Erwartungen werden mit der Definition schulischen Wissens verbunden und wie verändern sich diese Erwartungen? Wie werden Definitionen, Selektionen, Priorisierungen und Ordnungsprinzipien von Lehrplänen und Lehrmitteln im öffentlichen Diskurs pädagogisch, psychologisch, didaktisch und politisch, aber auch religiös und ideologisch legitimiert?
- Akteure: Welche Akteure verfügen in der schulischen Wissenspolitik über Definitionsmacht und wie verändern sich entsprechende Akteurskonstellationen?

Bei allen Forschungsfragen kamen beide Sichtweisen – die internalistische und die externalistische – zum Tragen, die wir oben beschrieben haben (siehe Kap. 1.1). Die drei Analyseebenen konnten sowohl als «von innen nach aussen», von der schulischen Kultur zu den sie bedingenden Kontexten, als auch «von aussen nach innen», von der schulischen Wissenspolitik zu seiner Materialisierung in schulspezifischen Formen (Schulfächer, Lehrmittel,

12 Das Gymnasium als Schultypus der höheren Bildung, der den direkten Zugang zur Maturität gewährt, war nicht Bestandteil des Projekts, da die Gymnasien bildungssystematisch nicht zur Volksschule gehören.

Vermittlungsmodi) bearbeitet werden. Empirisch gearbeitet wurde im Forschungsteam mit denselben Quellengattungen.

2.3 Quellen

Drei Arten von Quellen wurden zur Bearbeitung der oben genannten Fragenkomplexe beigezogen. Die erste Art sind Dokumente, die im Schweizer Kontext als Träger beziehungsweise Regulatoren schulischen Wissens fungieren: kantonale Schulgesetze und Verordnungen sowie Lehrpläne und Schulprogramme. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden diese Quellen in den jeweiligen (Staats-)Archiven systematisch erhoben, für den internen Gebrauch fotografiert und teilweise digitalisiert.¹³ Auf dieser Basis wurden systematisierte Langzeitreihen zur Fächergenese, Fachentwicklung und Lektionenverteilung der zehn bearbeiteten Kantone erstellt. Diese Datenreihen erlauben einerseits synchrone und diachrone Vergleiche der Fächerentwicklung (Einführung, Transformation, Neubezeichnung, Auflösung von Schulfächern) und der Lehrplanarbeit (Reformzeitpunkte und -abfolgen, Periodizität). Andererseits ermöglichte es die quantitative Auswertung von aggregierten, das heisst von kantonalen Disparitäten wie Bezeichnung der Schulstufen oder Lektionendauer bereinigten Daten, absolute und relative Lektionenzahlen sowie proportionale Lektionenanteile interkantonal und im zeitlichen Verlauf zu vergleichen, um die relative Gewichtung von Schulfächern im Gesamt der schulischen Wissensordnung festzustellen.

Die zweite Art von Quellen waren Schulbücher. Für die untersuchten Schulsprachenfächer (Französisch, Italienisch, Deutsch) wurden Lesebücher und Grammatikbücher, für Deutsch und Französisch als Fremdsprachen sowie für Geschichte und für politische Bildung sämtliche in den untersuchten Kantonen verwendeten Schulbücher gesammelt, katalogisiert und digitalisiert. Dieses Korpus zu erstellen war möglich, weil in den Kantonen diese Schulbücher obligatorisch waren, was die Zahl der Schulbücher beschränkte und zugleich garantierte, dass sie (höchstwahrscheinlich) verwendet wurden. Diese Serien wurden in Bezug auf die Art und Organisation des Wissens, die vorgesehenen Aufgaben, die verwendeten methodischen Mittel, Autoren, Auftraggeber, Verlage usw. systematisch analysiert und mit den Lehrplänen und pädagogischen

13 Die digitalisierten Quellen – dies betrifft insbesondere Lehrmittel und Lehrpläne aus dem Tessiner Teilprojekt – sind online auf den historischen Bildungsportalen [Storiascuola](https://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch), <https://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>, und Bildungsgeschichte Schweiz, www.bildungsgeschichte.ch/de, zugänglich. Für den Zugang zu weiteren Quellen und internen Digitalisaten können sich interessierte Personen jederzeit an das Herausgeberteam wenden.

Diskursen in Beziehung gesetzt. In den vorliegenden Beiträgen wurden exemplarisch typische Schulbücher beschrieben und analysiert.¹⁴

Die dritte Art von Quellen diente uns für die Rekonstruktion und Analyse der Verfahren zur Festlegung schulischen Wissens und zur Produktion von Lehrmitteln sowie für Diskussionen und Debatten über solche Entscheide. Es handelt sich mehrheitlich um serielle Quellen, darunter die Rechenschaftsberichte der Erziehungsdirektionen der ausgewählten Kantone sowie kantonale und schweizerische pädagogische Zeitschriften und Schulblätter verschiedener politischer Ausrichtung.¹⁵ Diese wurden in enger Zusammenarbeit der verschiedenen Teams systematisch bearbeitet, um einen Gesamtüberblick über relevante Reformen (und gescheiterte Reformversuche) sowie Diskussionen zu erhalten. Des Weiteren wurden je nach Debatte zusätzliche politische Dokumente und Protokolle analysiert.

3 Leitmodelle für die Einzeluntersuchungen

Als eines der ersten explizit vergleichenden und sprachregionübergreifenden Forschungsprojekte der Bildungsforschung und historischen Fachdidaktik in und über die Schweiz hat das Projekt «Konstruktion schulischen Wissens seit 1830» Pioniercharakter. Im Laufe der kollektiven Forschung im überregionalen, mehrsprachigen und multikulturellen Team wurden konkrete theoretische Modelle erarbeitet, die für die einzelnen Teilprojekte, aber auch für die in den Teilprojekten erarbeiteten Publikationen und Dissertationen, gemeinsame Orientierungslinien boten und Vergleiche zwischen den Regionen und Kantonen ermöglichten. Für vier Bereiche wurden solche Modelle erarbeitet: innere und äussere Ordnungslogik des schulischen Wissens in Form von Schulfächern, Periodisierung, Referenzsysteme, Typen von Akteuren.

¹⁴ Analysen dieser Schulbuchserien finden sich in folgenden Dissertationen, die im Rahmen des Projektes realisiert wurden: Darne, 2018; De Mestral, 2018; Masoni, 2019; Mühlestein, 2017; Tinembart, 2015 (siehe die Liste der Dissertationen im Anhang).

¹⁵ Darunter die deutschsprachigen: *Pädagogische Monatsblätter*, später *Schweizerische Lehrerzeitung*, *Pädagogische Blätter*, später *Schweizer Schule*, *Evangelisches Schulblatt*, *Jahrbuch für das schweizerische Unterrichtswesen*, später *Bildungspolitik*, *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*; die französischsprachigen: *Éducateur*, *Annuaire de l'instruction publique*, *Bulletin pédagogique*, *Bulletin de la société pédagogique genevoise*, *Annuaire de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire*; die italienischsprachigen: *L'Educatore della Svizzera italiana*, *La scuola*, *Risveglio*, *L'Unione magistrale*, *Scuola ticinese* und *L'Adula*. Punktuell wurden auch Tages- und Parteizeitungen wie *Journal de Genève*, *Gazette de Lausanne*, *Liberté* beigezogen.

3.1 *Innere und äussere Ordnungslogik des schulischen Wissens*

Im Laufe der Realisierung des Forschungsprojektes wurde es immer wichtiger, zwei Ebenen, auf denen schulisches Wissen organisiert wird, zu unterscheiden und deren unterschiedliche Logiken zu begreifen. Wir unterscheiden in dieser Hinsicht zwischen einer äusseren Ordnungslogik und einer inneren Ordnungslogik des in Schulfächern organisierten schulischen Wissens.

Die äussere Ordnungslogik bezeichnet die Strukturierung des schulischen Wissens aus einer übergeordneten Sicht und beantwortet damit die Frage: In welche Gefässe oder Elemente ist das schulische Wissen strukturiert oder aufgeteilt? Diese Logik ist oft von nichtschulischen Begründungszusammenhängen beeinflusst und lässt sich aus Schulgesetzen und Lehrplänen rekonstruieren. Das wichtigste äussere Strukturierungskriterium schulischen Wissens ist das Schulfach. Es ist aber nicht das einzige. Frühe Lehrpläne führen teilweise noch keine Schulfächer im heutigen Sinne, sondern erscheinen eher als eine Ansammlung von Kompetenzen und Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler sich aneignen sollen. Der von Ignaz Thomas Scherr 1833 erarbeitete Lehrplan für die Zürcher Schulen beispielsweise teilt das Wissen der ersten Primarschulklasse ein in: «Richtiges Aussprechen, schriftliches Bezeichnen und Lesen [...], Zählen mit Einheiten und Sammelzahlen [...], Unterscheiden und Nachbilden der Linien, Vorübungen im Zeichnen» (S. 12). Spätestens ab Mitte des 19. Jahrhunderts setzt sich allerdings das Schulfach als wichtigstes Ordnungsprinzip durch, obwohl sich gewisse Inhalte und Ziele offensichtlich nicht in dieser Logik denken liessen, worauf Konzepte wie «übergeordnete Prinzipien» oder «grundlegende Ziele» oder auch, der jüngste Begriff, «überfachliche Kompetenzen» hinweisen.

Im Laufe der Diskussionen in der Forschungsgruppe während der Realisierung des Projektes wurde deutlich, dass sich die Genese und Transformation der Schulfächer nicht einfach beliebig vollzieht, sondern einer schulimmanenten Logik folgt, die unumgebar ist, wenn Wissen institutionell vermittelt werden soll. Die Institution Schule kann nicht beliebige Ordnungsstrukturen herausbilden, mit denen sich Wissen «optimal» vermitteln lässt. Ist Wissen aber einmal schulförmig in Schulfächern geordnet, wird es zu einem wesentlichen Teil der «grammar of schooling» (Tyack & Tobin, 1994): Schulfächer sind ein wesentlicher, konstituierender Faktor von Schule. Sie sind gleichzeitig Produkt und Voraussetzung für das System Schule. Gleichzeitig müssen Wissensbestände in Schulfächern schulförmig gemacht werden, damit sie in der Schule vermittelt werden können. An diesem Prozess waren zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Akteure beteiligt. Wir können vier Muster der Schulfachgenese beziehungsweise -auflösung definieren:

1. Einführung eines neuen Schulfaches ohne Referenz auf bestehende Schulfächer (zum Beispiel Turnen, Handarbeit, Hauswirtschaft).
2. Angliederung neuer Fachbereiche an ein bestehendes Schulfach, anschließend Aufteilung in eigenständige (zum Beispiel Rechnen und Geometrie → Rechnen, Geometrie).
3. Zusammenlegung bestehender Schulfächer (zum Beispiel Rechnen, Geometrie → Mathematik, oder: *lettura, nomenclatura, grammatica, composizione* → *lingua italiana*, oder: *lecture, grammaire, orthographe, composition* → *français*, oder: Geschichte, Geografie, Naturkunde → Mensch und Umwelt).
4. Auflösung eines Faches, weil a) die Inhalte nicht mehr als relevant betrachtet werden (zum Beispiel *educazione morale*, Stenografie, Schulhygiene) oder weil b) die Inhalte nicht mehr durch die Volksschule vermittelt werden (zum Beispiel Religion → Vermittlung durch Kirchen).

Die innere Ordnungslogik betrifft die Ordnung des Wissens sowie die allgemeinen und fächerspezifischen Vermittlungsmodi. Sie ist wesentlich von sich wandelnden Vorstellungen von Vermittlungsprozessen, von den zu vermittelnden Inhalten sowie von den am Lehr-/Lernprozess Beteiligten (Kinder, Lehrpersonen) abhängig. Diese Vorstellungen kristallisieren sich entweder in expliziten fachdidaktischen Konzepten heraus oder liegen Lehrplänen und Lehrmitteln implizit zugrunde. Die impliziten Konzepte lassen sich in der Regel über die Analyse von Lehrplänen, Lehrmitteln und den darüber geführten Fachdiskurs zumindest teilweise explizieren. Diese Art von methodisch-didaktischen Hinweisen beziehungsweise Instruktionen bezeichnen wir aufgrund der Analysen als Didaktisierung erster Ordnung, den reflexiven Diskurs darüber als Didaktisierung zweiter Ordnung. Die didaktischen Konzeptionen von Lehrplänen und Lehrmitteln können teilweise nur über die Didaktisierung zweiter Ordnung rekonstruiert werden (Marlot, 2014).

Die zur Verfügung stehenden Unterrichtsmedien wirken sich zudem wesentlich auf die didaktischen Konzeptionen aus. Didaktische Konzeptionen und Prinzipien prägen Schule ganz allgemein. So ist vieles auf das progressive Durchlaufen von Schulklassen ausgerichtet. Diese Progression wird von einigen wenigen didaktischen Grundprinzipien definiert wie «vom Einfachen zum Komplexen» oder «vom Nahen zum Fernen» (aus der Sicht des Kindes gesehen). Didaktische Prinzipien und Konzepte sind deshalb nicht nur wesentliche Bedingungsfaktoren schulischer Wissensordnung, sondern auch Bedingungsfaktoren schulischer Selektions- und Promotionsprozesse.

Wir konnten folgende Muster der Transformation innerhalb von Schulfächern ausmachen:

- Es werden neue Inhalte additiv an ein bestehendes Schulfach angegliedert beziehungsweise aus einem Schulfach ausgegliedert; das bestehende Schulfach verändert sich dadurch nicht wesentlich (zum Beispiel Geschichte → Geschichte und Vaterlandskunde; Rechnen und Buchhaltung → Rechnen).
 - Es kommen neue Inhalte zu einem schon bestehenden Fach hinzu; die neuen Inhalte verändern das bestehende Fach massgeblich in seiner Konzeption (zum Beispiel Religion → Religion/Lebenskunde).
 - Umgruppierung/Rekonfiguration von Fachinhalten innerhalb eines «Fachbereichs» auf mehrere Fachbereiche (langue maternelle → français und sciences naturelles; Sprache → Deutsch und Realien).
- Mit Vergleichen der inneren Ordnungslogiken der untersuchten Fächer können die schulfachspezifischen Differenzen analysiert werden, die Unterschiede zwischen den Schulfächern und den Kultur- und Sprachräumen.

3.2 *Periodisierung – Phasenmodell*

Ein zentrales Leitmodell der Untersuchung bestand in einer Periodisierung der Transformation schulischen Wissens. Bisherige Darstellungen der Entwicklung des schweizerischen Bildungswesens und dazugehöriger Debatten orientierten sich mehrheitlich an einer Periodisierung, die auf den von der allgemeinen Historiografie identifizierten gesellschaftlichen und politischen Umbrüchen aufbaute. Politische Meilensteine wie die Schaffung des modernen föderalen Bundesstaats (1848), der Kulturkampf und die Überarbeitung der Bundesverfassung (1874), die Weltkriege sowie die gesellschaftlichen Umwälzungen um 1968 dienten oft der Strukturierung schweizerischer Bildungsgeschichte.

Planten wir zu Beginn, auf einer solchen Periodisierung aufzubauen, erwies sich dies schnell als unzulänglich. Zu unterschiedlich waren die Entwicklungen in den verschiedenen Sprachregionen. Vor allem entsprachen die Perioden der allgemeinen Geschichte nicht den Veränderungs- und Stabilitätsphasen, die im empirischen Material ersichtlich wurden. Sie sind in der französisch- und der deutschsprachigen Schweiz mehrheitlich durch pädagogische und innerschulische Faktoren strukturiert. Im Kanton Tessin stellten wir eine noch stärker abweichende Orientierung fest, weniger an einer allgemeinen Schulgeschichte als an der politischen Geschichte Italiens. Ausgehend von dieser Feststellung und induziert durch «den kleinsten gemeinsamen Nenner» erster Ergebnisse entwickelten wir eine neue Periodisierung, deren drei Phasen gemäss unseren

Analysen die Entwicklung des schulischen Wissens in der Schweiz am besten gliedern: 1. die Phase der Genese von «Schulfächern» im 19. Jahrhundert, 2. die Phase der Kritik an der etablierten Wissensordnung der Schule um 1900 und 3. die Phase der Rekonfiguration der schulischen Wissensordnung durch Verwissenschaftlichung in den 1960er-/1970er-Jahren.

Die Phase der Fächer-genese bezeichnet den Beginn kantonaler Wissensordnungen im Sinne einer Konstituierungsphase durch die Etablierung von Lehrplänen, Stundentafeln und Lehrmitteln, beginnend in den 1830er-Jahren für einen Teil der Schulfächer, aber mit einem starken Fokus auf den 1860er-bis 1880er-Jahren. In der Phase der Fächer-genese nahmen im Kontext der Institutionalisierung und Verstaatlichung der Volksschule vorwiegend staatliche Akteure an der Definition schulischen Wissens teil. Dadurch veränderten sich sowohl die innere und äussere Ordnungslogik schulischen Wissens als auch die dominanten Legitimationsmuster: Pädagogisch-sittliche Legitimationen wurden von wirtschaftlich-utilitaristischen, identitätspolitischen, aber auch humanistisch akzentuierten überlagert. Mathematik und Zeichnen wurden auch als formale Verstandesbildung legitimiert, Musiktheorie und Latein wurden als Grundlagen zum Erlernen von (Sprach-)Strukturen neu konzipiert oder Singen wurde durch die Betonung patriotischer Volkslieder als wichtig erachtet. Die Schulsprache entwickelte sich generell zum Kern der Schulbildung. Der bislang «pädagogisch-humanistisch» ausgerichtete Kanon wurde aufgrund staatlicher Bedürfnisse transformiert, spezifiziert und neu legitimiert.

In der Phase der (reformpädagogischen) Kritik (Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 1930er-Jahre) wurde die schulische Wissensordnung unter Perspektiven der Individualisierung, der Schüleraktivität und Kindzentrierung kritisiert. Die etablierte Wissensordnung des 19. Jahrhunderts wurde vonseiten der wissenschaftlichen Pädagogik und der empirischen Psychologie, aber auch vonseiten der pädagogischen Praxis infrage gestellt. Vor dem Hintergrund des internationalen (reformpädagogischen) Diskurses und der Rezeption zeitgenössischer empirischer Studien (vgl. auch Hofstetter & Schneuwly, 2009b, 2011; Oelkers, 2010) wurde die Legitimation der Lehrplan- und Lehrmittelinhalte stärker an den Bedürfnissen und der Entwicklung des Kindes ausgerichtet. Das vorher an der Nützlichkeit für technische und gewerbliche Berufe ausgerichtete Zeichnen beispielsweise entwickelte sich zum freien Zeichnen und damit zum Kreativfach. Singen wurde wichtiges Element der allgemeinen Geschmacks- und Persönlichkeitsbildung, Schreiben wurde zum Ausdruck persönlichen Erlebens, Rechnen wurde durch ausformulierte Lernaufgaben lebensnaher und anschaulicher, und in der Heimatkunde standen das Kind und seine unmittelbare Lebenswelt – das Dorf, die Stadt, der

Kanton – im Vordergrund. Von staatlicher Seite lässt sich Ende des 19. Jahrhunderts und nochmals verstärkt nach dem Ersten Weltkrieg eine Zunahme der an das schulische Wissen gestellten Ansprüche feststellen, insbesondere im Hinblick auf die nationale Identitätsbildung – mit Konsequenzen für die Landessprachen, die Schweizer Geschichte und die Staatskunde.

Entsprechende Transformationen lassen sich aber vor allem im Bereich der inneren Ordnung der Schulfächer feststellen, während sich Postulate zur Veränderung der äusseren Ordnung (Einführung neuer Unterrichtsfächer wie Verfassungskunde oder Fremdsprachen) oder gar die Abschaffung der Fachstruktur als solche in dieser Periode nicht durchsetzen konnten. Aus innerer, inhaltlicher Perspektive schlug sich die reformpädagogische Kritik nicht so sehr in der Tiefenstruktur eines Faches nieder als in der grundsätzlich stärkeren Kind- und Kreativitätsorientierung – und damit in Veränderungen von Inhalten und Vermittlungsmodi: In Französisch als Fremdsprache wurden nun andere Texte gelesen und das Lesen war nicht mehr nur expressiv, sondern wurde auch analytisch; Ähnliches ist in Deutsch als Fremdsprache beobachtbar. Demgegenüber blieben die Inhalte von Geschichte im deutschen Sprachraum bis 1970 sehr konstant.

Die Phase der Rekonfiguration (Ende 1960er- und 1970er-Jahre) bestand in der teilweisen Neustrukturierung des Schulsystems, insbesondere motiviert durch die stärkere Orientierung an den aufstrebenden Sozialwissenschaften (empirische Wende, neue Forschungsmethoden, Curriculumtheorie), an der Psycho- und Soziolinguistik sowie an den sich formierenden Fachdidaktiken. In dieser Phase verstärkten die internationalen und nationalen Forschungsgemeinschaften ihren Einfluss auf die Lehrplangestaltung, zum einen im Hinblick auf die wissenschaftliche Fundierung von Inhalten und deren Legitimation (Einführung der Mengenlehre oder der Sozialgeschichte, Schulversuche zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht usw.), zum anderen im Hinblick auf die weitgehende Neugestaltung der Lehrplanarbeit im Rahmen der Curriculumtheorie der 1970er-Jahre. Dies führte im Kontext der Demokratisierung der Gesellschaft auch zu widersprüchlichen Handlungsorientierungen: Einerseits wurde Lehrplanarbeit zum Geschäft von Experten, andererseits sollten die betroffenen Akteure, insbesondere die Lehrerschaft, besser in die Lehrplanarbeit sowie die Auswahl und Produktion von Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien einbezogen werden.

Dies führte wiederum zu sehr unterschiedlichen Rekonfigurationen der Binnenordnung der Schulfächer. Das Schulfach Geschichte zum Beispiel orientierte sich, unabhängig vom Sprachraum, stark an der Sozial- und Alltagsgeschichte und wandelte sich vom «Gesinnungsfach», das den aufgeklärten, pflichtbewussten und tugendhaften Christen und Staatsbürger an histori-

schen Vorbildern erziehen sollte (Criblez & Hofstetter, 1998), zum kritisch-emanzipatorischen Schulfach (Gautschi, 2009). Die Sprachfächer richteten sich inhaltlich in allen drei Sprachräumen an «neuen» Grammatikmodellen (unter anderem Generativismus) aus, was zur grundsätzlichen Umgestaltung von Lesebüchern und Grammatiken führte. Diese Transformationen und die starke kommunikativ-interaktive Ausrichtung des Unterrichts führten teilweise zu einer fundamentalen Umstrukturierung der Schulfächer – eine Tendenz, die man auch im Fremdsprachunterricht beobachten konnte.

3.3 *Referenzsysteme und Legitimationen schulischen Wissens*

In der schulischen Wissenspolitik und in der Veränderung der Kultur der Schule rekurren Akteure implizit oder explizit auf bestehende gesellschaftliche Ordnungen, die wir als Referenzsysteme bezeichnen. Referenzsysteme können unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Anforderungen an das schulische Wissen stellen; je nach Lehrplan- und Lehrmittelararbeit charakterisierender Kultur der Schule, Akteurskonstellationen, institutioneller Machtverteilung und historischer Umstände werden gewisse Anforderungen anderen vorgezogen. So verlor die Institution Kirche, ein für das 19. Jahrhundert bedeutendes Referenzsystem, im Zeitverlauf massiv an Bedeutung. Demgegenüber etablierten sich die (teilweise erst entstehenden) Fachwissenschaften zu zentralen Referenzsystemen. Sie stellten für die Akteure sowohl im Hinblick auf ihre äussere Ordnung (Struktur und Gewichtung akademischer Disziplinen) als auch im Hinblick auf die innere Ordnung (Bevorzugung bestimmter Theorieansätze, Erkenntnisproduktion usw.) wichtige Bezugsgrössen dar. Ein weiteres wesentliches Referenzsystem war die Wirtschaft. Die schulische Ordnung war immer entsprechend ausgelegt: Während sich die Sekundarschulen zur Vorbereitung auf einen Beruf in Handel, Gewerbe und Verwaltung und auf eine akademische Laufbahn stärker am wissenschaftlichen Referenzsystem orientierten (sichtbar beispielsweise an der Existenz von eigenständigen Fächern wie Geschichte, Geografie, Chemie, Physik usw.), orientierten sich die Schultypen mit Grundansprüchen eher an wirtschaftlichen Referenzen (beispielsweise mit Fächern wie Buchhaltung oder geometrischem Zeichnen) und pädagogischen Vermittlungsprinzipien (Anschauung, Unterricht auf werktätiger Grundlage). Man kann hier von einer «doppelten Differenz» sprechen (Criblez & Manz, 2015), die sich in der schulischen Wissensordnung widerspiegelt und deshalb bei allen Analysen als Einflussfaktor berücksichtigt werden soll.

Wie erwähnt lassen sich im schulischen Wissen eingeschriebene Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen und Werte kaum voneinander trennen und sind gemeinsam konstitutiv für die Konstruktion und Legitimierung schulischer Wissensordnungen. Dieser Umstand bedingt, dass schulisches Wissen stets aus unterschiedlichen Perspektiven legitimiert werden kann – und aus Akzeptanzgründen auch legitimiert sein muss. Je nach der Position der oben genannten Akteure stehen andere Legitimationsperspektiven im Vordergrund. Aufgrund der Resultate wurde eine Kategorisierung entwickelt, die vier – in sich wiederum ausdifferenzierte – Legitimationsdimensionen umfasst. Um als Fach beziehungsweise als Fachinhalt zu gelten und in Lehrpläne beziehungsweise Lehrmittel aufgenommen zu werden, muss Wissen erzieherisch, humanistisch, utilitaristisch und wissenschaftlich legitimiert sein. Die Gewichtung und Kombination dieser Dimensionen führt oftmals zu Spannungen und macht Aushandlungsprozesse notwendig, da unterschiedliche Argumentationsmuster verschiedene Ordnungen schulischen Wissens nahelegen können. In vier grundlegenden Dimensionen können diese Argumente unterschiedliche Ausprägungen annehmen:

- Erzieherische, das heisst moralische, soziale und pädagogische Legitimationen: Schulisches Wissen trägt bei zur Ausprägung von Sittlichkeit, Tugend und Religiosität sowie zur Bildung lokaler, regionaler oder nationaler Identitäten.
- Humanistische Legitimation: Schulisches Wissen trägt bei zur Mündigkeit, zur Subjektwerdung oder zum Aufbau eines Selbst beziehungsweise einer eigenständigen Persönlichkeit durch eine breit verstandene Allgemeinbildung.
- Utilitaristische Legitimationen: Schulisches Wissen wird entweder vom gesellschaftlichen oder vom wirtschaftlichen Nutzen her legitimiert.
- Wissenschaftliche Legitimationen: Schulisches Wissen wird lern- oder entwicklungspsychologisch, erziehungswissenschaftlich, sozialwissenschaftlich (etwa soziologisch), fachwissenschaftlich (zum Beispiel von den Geschichtswissenschaften her) oder fachdidaktisch, immer aber wissenschaftlich legitimiert.

3.4 *Akteure der Transformation schulischen Wissens*

Im Laufe unserer Forschung entwickelte sich eine Systematisierung derjenigen Akteure, die über die Definitionshoheit und die Kompetenz der Entwicklung und Organisation schulischen Wissens verfügen. Wir haben diese Akteure nach ihrer institutionellen Position strukturiert.

Staatliche Akteure: Das staatliche Feld erlangte im Laufe des 19. Jahrhunderts die Definitionsmacht über die Verfahren der Bestimmung expliziten schulischen Wissens und behält sie über den gesamten Untersuchungszeitraum. Dies heisst nicht, dass sich die Organisation und Reichweite staatlicher Akteure – in der Schweiz vor allem kantonaler (exekutiver) Behörden – in diesem Bereich nicht ändert. Im untersuchten Zeitraum wurde die Arbeit an der schulischen Wissensordnung zunehmend zentralisiert und formalisiert. Die Verfahren wurden transparenter geregelt, die Aufgaben und Funktionen der beteiligten – auch nichtstaatlichen – Akteure klarer festgelegt. Dieser Prozess ging einher mit einer teilweisen Depolitisierung der schulischen Wissenspolitik, die sukzessive in administrative Behörden und Expertengremien verlagert wurde. Massgebliche staatliche Akteure der schweizerischen schulischen Wissenspolitik sind daher auf der kantonalen Ebene anzusiedeln: Regierungsräte, Erziehungs- und Bildungsräte, Parlamente, Lehrmittelkommissionen, staatliche Lehrmittelverlage sowie Schulinspektorate.

Eine weitere Verschiebung fand zwischen den verschiedenen Regierungsebenen statt. Während die Kantone über den untersuchten Zeitraum die Hoheit über die schulische Wissenspolitik im Volksschulbereich erfolgreich verteidigen konnten, verstärkt sich allmählich die Position interkantonalen Gremien wie der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Manz, 2011), ihrer Regionalkonferenzen sowie von Gremien der Lehrplan- und Lehrmittelkoordination. Der Bund – die bundesstaatliche Legislative, Exekutive und in einzelnen Ausnahmefällen auch die Judikative – hat hingegen mit Ausnahme des Schulfachs Turnen (und seit 2012 Musik) bis heute keine formalen Kompetenzen im Bereich der Lehrplanung. Er nutzte trotzdem indirekte Einflussmöglichkeiten – beispielsweise über die seit 1875 durchgeführten Rekrutenprüfungen mit einem hohen Impact auf die Elementarbildung (Crotti, 2008; Hofstetter & Schneuwly, 2008), über die Regelung der Maturitätsanerkennung oder mit der Lancierung und Durchführung von Debatten, Umfragen und Bildungsstatistiken.

Pädagogische Profession: Akteure aus dem pädagogischen Feld gewannen gegenüber den staatlichen Akteuren im Laufe des 19. Jahrhunderts durch die Gründung und Etablierung von Lehrerverbänden kollektiv an Bedeutung (Extermann, 2013). Sie wurden zunächst als Standesvertretungen in die Lehrplanarbeit einbezogen. Sowohl aus den Reihen der Lehrpersonen als auch der pädagogischen Experten spielen im 19. Jahrhundert zunächst individuelle Akteure die wichtigste Rolle in der schulischen Wissenspolitik. Sie verfassten beispielsweise qua Funktion als Seminardirektoren oder Pädagogikprofessoren Lehrpläne und Lehrmittel und brachten sich aktiv in die Lehrplanarbeit ein (Berner, 2001; Ostinelli, 2013). Im Laufe des 19. Jahrhunderts verloren

individuelle Akteure gegenüber den sich etablierenden Lehrerverbänden sowie Fachverbänden und ständige sowie ad hoc zusammengestellten Bildungskommissionen an Einfluss. Unter anderem trug auch die Curriculumtheorie der 1970er-Jahre wesentlich zum Einbezug der Lehrpersonen im Sinne einer Demokratisierung der Lehrplanpolitik bei.

Wissenschaftliche Expertise: Auch wissenschaftliche Experten gewannen in zwei zeitlich ähnlich gelagerten Perioden an Einfluss. In der Phase der Kritik um 1900 definierten die Psychologie und Pädagogik massgeblich mit, was unter «kindgerecht» verstanden wurde. Noch stärker jedoch verändert sich ihre Rolle in den 1970er-Jahren im Rahmen der Forderung der Curriculumtheorie nach einer wissenschaftlichen Legitimation der Lehrpläne. Dies ging einher mit der Forderung der Bildungsplanungsabteilungen der kantonalen Verwaltung nach wissenschaftlichen Grundlagen für eine «rationale Bildungspolitik» (Widmaier, 1966). Während Wissenschaftler aus den fachwissenschaftlichen Referenzdisziplinen in einzelnen Schulfächern (beispielsweise Geschichte) bereits zu Beginn des Untersuchungszeitraums insbesondere in der Lehrmittelproduktion mitwirkten, gewannen die Sozialwissenschaften, insbesondere die entstehende pädagogische Psychologie beziehungsweise Kindheitsforschung (Hofstetter & Schneuwly, 2011), erst in der Phase der Kritik eine gewisse Bedeutung. In den 1970er-Jahren glich sich dieses Verhältnis wieder an, indem einflussreiche Akteure aus der Lehrplan- und Lehrmittelforschung in der Schweiz, zum Beispiel die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) oder das Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), sowohl den Einbezug erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Theorien und Experten als auch der Experten der fachwissenschaftlichen Referenzdisziplinen begünstigten (Bain et al., 2001). Zudem begannen sich im Schnittbereich der beiden wissenschaftlichen Bereiche die Fachdidaktiken als neue wissenschaftliche «Disziplinen» zu entwickeln.

Gesellschaftliche Stakeholder: Selbstverständlich versuchten auch andere gesellschaftliche Akteure, meist interessengebunden, auf das, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, Einfluss zu nehmen. Zu nennen sind etwa Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften, Kirchen, Parteien, Gewerkschaften und private Lehrmittelverlage, um nur die wichtigsten zu nennen. Da die schulische Wissensordnung mehrheitlich von Akteuren des pädagogischen Feldes und von staatlichen Akteuren, später von Experten wissenschaftlicher Referenzdisziplinen definiert und verändert wurde, spielten weitere gesellschaftliche und politische Stakeholder als individuelle oder kollektive Akteure in der Regel keine wesentliche Rolle. Doch in Situationen extremer politischer Polarisierung und grundsätzlich bei stark von gesellschaftlichen

Normen und Werten geprägten Fächern (Geschichte, politische Bildung, Schulsprache oder Religion) wurde die schulische Wissensordnung oftmals auf breiterer Ebene kontrovers diskutiert. Unsere Analysen zeigen, dass man Fragen der schulischen Wissensordnung zur Vermeidung solcher Diskussionen teilweise bewusst aus dem politischen Tagesgeschäft herauslöste. Hingegen brachten sich wirtschaftliche Stakeholder immer wieder mit utilitaristischen Absichten im Sinne der funktionalen Vorbereitung der zukünftigen Arbeitnehmer in die Diskussion um die schulische Wissensordnung ein.

4 Struktur des Bandes

Der Band vereinigt 13 Studien zur Transformation schulischen Wissens. Er ist in vier Teile gegliedert; Jeder dieser Teile beginnt mit einer theoretischen Einleitung und den Kurzbeschreibungen der folgenden Kapitel. Teile 1 und 3 entsprechen Fragestellungen, die schulisches Wissen eher als die Produktion der Kultur der Schule analysieren. Die Teile 2 und 4 beschreiben schulisches Wissen eher aus der Sicht schulischer Wissenspolitik.

Die Entwicklung des schulischen Wissens in den vier Fächern im Sinne einer inneren Ordnungslogik wird in Teil 1 jeweils kantons- und schulstufenvergleichend dargestellt: Schulsprache (Kap. 1.1), erste Fremdsprache (Französisch für die Deutschschweiz, Deutsch für die französische Schweiz, Kap. 1.2), Geschichte (Kap. 1.3) und politische Bildung (Kap. 1.4).

Der zweite Teil stellt einen Zusammenhang zwischen schulischem Wissen und gesellschaftlichen Faktoren her, indem Diskurse der Legitimation dieses Wissens analysiert werden. Schule als teilweise autonome Instanz der Produktion schulischen Wissens wird hier an Gesellschaft zurückgebunden: geschlechtsspezifische Legitimation (Kap. 2.1), Identitätskonstruktionen (Kap. 2.2), sozioökonomische Legitimationen (Kap. 2.3) und konfessionelle Legitimationen (Kap. 2.4).

Die fächerübergreifenden Fragen der Vermittlungsmodi werden in Teil 3 in zwei Studien analysiert: die Veränderung methodischer Prinzipien, wie sie in Lehrplänen und Schulbüchern vorgegeben werden (Kap. 3.1), und die Materialität des Wissens in Unterrichtsmedien (Kap. 3.2).

Der vierte Teil geht der Frage nach, wer die schulische Wissensordnung beeinflusst. Dafür werden historisch stark variierende Konstellationen von Akteuren beschrieben (Kap. 4.1) und es wird analysiert, welche Einflüsse akademische Referenzsysteme auf schulisches Wissen haben: einerseits die Bezugswissenschaften schulischer Fächer (Kap. 4.2), andererseits die Erziehungswissenschaft (Kap. 4.3).

Bibliografie

- Ansell, B. W. & Lindvall, J. (2021). *Inward Conquest. The Political Origins of Modern Public Services*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21 (7), 4–11.
- Apple, M. W. (2003). The state and the politics of knowledge. In M. W. Apple (Ed.), *The State and the Politics of Knowledge* (S. 1–24). London & New York, NY: Routledge.
- Bain, D., Brun, J., Hexel, D. & Weiss, J. (Hg.) (2001). *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960–2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Balibar, E. (1988). La forme nation: histoire et idéologie. In E. Balibar & I. Wallerstein (Hg.), *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*. Paris: La Découverte.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy*. Abigon: Routledge.
- Belhoste, B. (2005). Culture scolaire et histoire des disciplines. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12, 213–223.
- Berner, E. (2001). Ein halbes Jahrhundert Scherrsche Sprachlehrmittel – Streit um Methoden und Kult um Personen. In D. Tröhler & J. Oelkers (Hg.), *Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts* (S. 152–178). Zürich: Pestalozzianum.
- Bianchini, P. (2010). *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino: SEI.
- Binder, A. J. (2009). *Contentious Curricula*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bosche, A. (2013). *Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre)*. Bern: h. e. p.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art*. Paris: Seuil.
- Braudel, F. (1967). *Civilisation matérielle et capitalisme (XV^e–XVIII^e siècle)*. Paris: Armand Colin.
- Briand, J.-P. & Chapoulie, J.-M. (2011). *Les collèges du peuple. L'enseignement supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Bromley, P., Furuta, J., Kijma, R. et al. (2023). Global Determinants of Education Reform 1960 to 2017. *Sociology of Education*, 96 (2), 149–167.
- Bruter, A. & Locher, F. (2017). Disciplines scolaires. In A. van Zanten & P. Rayou (Hg.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 159–163), Paris: PUF.
- Bullivant, B. M. (1983). *The Pluralist Dilemma in Education*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Burlbaw, L. M. & S. Field (2005). *Explorations in Curriculum History*. Greenwich: IAP.
- Cappelli, I. & Manzoni, C. (1997). *Dalla canonica all'aula. Scuole e alfabetizzazione nel Ticino da San Carlo a Franscini*. Pavia: Università di Pavia.

- Cardon-Quint, C. & D'Enfert, R. (2017). L'histoire des disciplines: un champ de recherche en mutation. *Revue française de pédagogie*, 199, 5–22.
- Caruso, M. (2002). Biopolitik und Schulbuch: Veränderung der Konzepte zur Verortung des Schulbuches in der Gestaltung des Volksschulunterrichts (Bayern, 1869–1918). *Paedagogica Historica*, 38, 282–299.
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preussen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870*. Bern: Peter Lang.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59–119.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire*. Paris: Belin.
- Chervel, A. (2005). En quoi une culture peut-elle être scolaire? In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (Hg.), *La crise de la culture scolaire* (pp. 77–85). Paris: PUF.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: Un point de vue didactique. *Skhôle*, 7, 45–64.
- Chevallard, Y. (2010). Didactique, dites-vous? *Education et didactique*, 4, 136–144.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7–56.
- Criblez, L. (Hg.) (2008). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Lang.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (1998). Erziehung zur Nation. Nationale Gesinnungsbildung in der Schule des 19. Jahrhunderts. In A. Tanner, U. Altermatt & C. Bosshart-Pfluger (Hg.), *Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.–20. Jahrhundert* (S. 19–32). Zürich: Chronos.
- Criblez, L., Jenzer, C., Hofstetter, R. & Magnin, Ch. (1999). *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang.
- Criblez, L. & Manz, K. (2015). «Unterricht auf werktätiger Grundlage» oder die Konstruktion einer doppelten Differenz: geschlechter- und leistungsdifferenter Unterricht auf der Sekundarstufe I. In C. Groppe & G. Kluchert (Hg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 203–230). Wiesbaden: VS Verlag.
- Crotti, C. (2008). Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. Die pädagogischen Rekrutenprüfungen. In L. Criblez (Hg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 131–154). Bern: Haupt.
- D'Ascenzo, M. (2013). *Col libro in mano. Maestri, editoria et vita scolastica tra Otto et Novecento*. Torino: SEI.
- Dale, R. & Robertson, S. (2009). Beyond methodological «isms» in comparative education in an era of globalisation. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Hg.), *International Handbook in Comparative Education* (S. 1113–1127). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Daum, A. (2002). *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert, 1848–1914*. München: Oldenburg.
- De Vincenti, A. (2015). *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos.
- Denizot, N. (2018). *La culture scolaire. Perspectives didactiques* (Note de synthèse). Habilitation à diriger des recherches. Lille: Université de Lille.
- Dillon, J. T. (2009). The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (3), 343–359.
- Droux, J. & Hofstetter, R. (Hg.) (2020). *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)*. Bern: Peter Lang.
- Durkheim, E. (1922/1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Schwann.
- Espagne, M. (2013). La notion de transfert culturel. *Revue Sciences/Lettres*, 1.
- Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)*. Neuchâtel: Alphil.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et Société*, 22, 25–39.
- Frey, K. (1968). *Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. Eine vergleichende Analyse zur Koordination und Neugestaltung der kantonalen Lehrpläne in der Schweiz*. Weinheim: Beltz.
- Fuchs, M. (2001). «Dies Buch ist mein Acker»: *Der Kanton Aargau und seine Vorlesebücher im 19. Jahrhundert*. Aarau: Sauerländer.
- Furrer, M. (2004). *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Furuta, J. (2020). Liberal individualism and the globalization of education as a human right: the worldwide decline of early tracking 1960–2010. *Sociology of Education*, 93 (1), 1–19.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Giudici, A. (2019). *Explaining Swiss Language Education Policy*. Dissertation Universität Zürich, www.zora.uzh.ch/id/eprint/166199.
- Giudici, A. (2021). Teacher politics bottom-up: theorising the impact of micro-politics on policy generation. *Journal of Education Policy*, 36 (6), 801–821.
- Giudici, A. & Mueller, S. (2017). Introduzione: che cosa è il federalismo svizzero? In S. Mueller & A. Giudici (Hg.), *Federalismo svizzero. Attori, strutture, processi* (S. 9–26). Locarno: Armando Dadò.
- Goldin, C. & Katz, L. F. (2008). *The Race between Education and Technology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Goodson, I. F. (1985). *The Making of the Curriculum. Collected Essays*. London: Routledge.
- Gordt, S. (2019). *Bildungsschisma. Säkularisierungspfade westeuropäischer Schulsysteme im historischen Vergleich*. Baden-Baden: Nomos.

- Green, A. (1990). *Education and State Formation*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Grunder, H.-U. & Wuelser, P. (1996). Zwischen staatlicher Kontrolle und freiem Markt – zur Lehrmittelproduktion in der Schweiz. *Internationale Schulbuchforschung*, 18, 229–240.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Heinze, C. (2011). *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, pädagogischer Anspruch, unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helbling, B. (1994). *Eine Schweiz für die Schule. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900*. Zürich: Chronos.
- Hobsbawm, E. J. (1990). *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Bern: Lang.
- Hofstetter, R. (2008). *Aux fondements de l'instruction publique, de la formation des enseignants et des sciences de l'éducation*. Paris: Sorbonne IV.
- Hofstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIX^e–XX^e siècles. Le prototype d'une «fédération d'Etats enseignants»? *Histoire de l'éducation*, 134, 59–80.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2008). Bovet's Dilemma – Examinations or No Examinations: the Swiss contribution to the Carnegie initiative. In M. Lawn (Ed.), *An Atlantic Crossing? The Work of the International Examinations Inquiry, its Researchers, Methods and Influence* (pp. 83–98). London: Symposium Book.
- Hofstetter R., Schneuwly B., mit Beteiligung von Criblez, L., Spani, M., Cicchini, M. & Lussi, V. (2011). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: HEP Verlag.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Hg.) (2009a). *Savoirs en (trans)formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009b). New Education at the heart of knowledge transformations. *Paedagogica Historica*, 45 (4/5), 453–693.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2018a). Schulform – Bedingung der Möglichkeit von Reform. In F. Imlig, L. Lehmann & K. Manz (Ed.), *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (S. 161–173). Wiesbaden: Springer.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2018b). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J. Saugy (Ed.), *Variation autour de la «forme scolaire». Mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 27–49). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Höhener, L. & Criblez, L. (2018). Wissenstransfer im Kontext der Schweizer Curriculumsdiskussionen der 1970er-Jahre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (1), 87–110.

- Höhne, T. (2005). Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie. In E. Matthes & C. Heinze (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 43–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hopmann, S. T. (2000). Lehrplan des Abendlandes – Abschied von seiner Geschichte? Grundlinien der Entwicklung von Lehrplan und Lehrplanarbeit seit 1800. In R. W. Keck & C. Ritzi (Hg.), *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans* (S. 377–402). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1999). Das Schulfach als Handlungsrahmen – Traditionen und Perspektiven der Forschung. In I. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 7–29). Köln: Böhlau.
- Horlacher, R. (2018). The same but different: the German *Lehrplan* and curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (1), 1–16.
- Horlacher, R. & De Vincenti, A. (2013). From rationalist autonomy to scientific empiricism: A history of curriculum in Switzerland. In W. F. Pinar (Hg.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 476–492). New York: Routledge.
- Iriye, A. & Osterhammel, J. (Hg.) (2012). *Geschichte der Welt*, Bd. 5: 1870–1945. *Weltmärkte und Weltkriege*. München: C. H. Beck.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica, Supplementary Series, I*, 353–382.
- Kelly, M. G. (2014). The mythology of schooling: the historiography of American and European education in comparative perspective, *Paedagogica Historica*, 50, 756–773.
- Klein, M. F. (Ed.) (1991). *The Politics of Curriculum Decision-Making. Issues in Centralizing the Curriculum*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Kliebard, H. M. (1986). *The Struggle for the American Curriculum*. New York: Routledge.
- Künzli, R. & Hopmann, S. (1998). *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur: Rüegger.
- Künzli, R. et al. (1999). *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Chur: Rüegger.
- Künzli, R., Fries, A. V. & Hürlimann, W. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Linder, W. (2010). Gesellschaftliche Spaltung und direkte Demokratie am Beispiel der Schweiz. In *Analyse demokratischer Regierungssysteme* (pp. 599–609). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohmann, I. (1986). Allgemeinbildung – Metawissen – Urteilkraft. In H.-E. Tenorth (Hg.), *Allgemeine Bildung* (S. 215–230). München: Juventa.
- Mainer Bauqué, J. (2010, août). *La historia de las disciplinas escolares. Génesis y problemas de un joven campo de investigación*. Intervención en el Seminario del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital «José

- Caldás». Bogotá (Colombia), www.yumpu.com/es/document/view/15141678/la-historia-de-las-disciplinas-escolares-genesis-y-nebraskaria (28. 5. 2025).
- Mannheim, K. (1929/1952). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Manz, K. (2011). «*Schulkoordination ja – aber nicht so!*» *Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination*. Bern: hep.
- Marlot, C. (2014). Le processus de double sémiotisation au cœur des gestes didactiques du professeur. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36 (2), 307–331.
- Marsden, W.-E. (2001). *The School Textbook. Geography, History, and Social Studies*. London: Woburn Press.
- Meyer, J. W., Kamens, D. H. & Benavot, A. (Eds.). (1992). *School Knowledge for the Masses*. London: Falmer Press.
- Monnier, A. (2018). *Le temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIX^e–XX^e)*. Genève: Droz.
- Musgrove, F. (1968). Curriculum objectives. *Journal of Curriculum Studies*, 1 (1), 5–18.
- Namer, G. (1981). Die dreifache Legitimation. Ein Modell für eine Soziologie des Wissens. In Stehr, N. & Meja, V. (Hg.), *Wissenssoziologie* (S. 191–205). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Novóia, A. (2006). *La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal), des années 1860 aux années 1920*. Dissertation Université Paris IV.
- Oelkers, J. (2010). *Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung*. Zug: Klett und Balmer.
- Ossenbach, G. & Somoza, M. (2001). Definiciones y clasificaciones. in G. Ossenbach & M. Somoza (Ed.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (pp. 15–24). Madrid: UNED.
- Ostinelli M. (2013). Francesco Gianini, un educatore tra Otto- e Novecento. *Scuola ticinese*, 42 (314), 17.
- Paglayan, A. (2024). *Raised to Obey*. Princeton: Princeton University Press.
- Petitot, A. (1982). *Production de l'école – production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève: Droz.
- Praz, A.-F. (2005). *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg (1860–1930)*. Lausanne: Antipodes.
- Prost, A. (1997). Sociale et culturelle, indissociablement. In J.-P. Rioux & J.-F. Siri-nelli (Hg.), *Pour une histoire culturelle* (pp. 131–146). Paris: Seuil.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: World-wide institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2–17.
- Rioux, J. P. & Sirinelli, J.-F. (Ed.) (1997). *Pour une histoire culturelle*. Paris: Seuil.
- Ronveaux, Ch. & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires. Discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bern: Peter Lang.

- Rosanvallon, P. (1992). *Le sacre du citoyen*. Paris: Gallimard.
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique*. Paris: Seuil.
- Rosenmund, M., Fries, A.-V. & Heller, W. (Hg.) (2002). *Comparing Curriculum-Making Processes*. Bern: Lang.
- Rouiller, V. (2020). «Apprendre la langue de la majorité des Confédérés». *Une discipline scolaire, entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990)*. Berne: Lang.
- Scherr, I. T. S. (1833). *Über Bildungsstufen, Lehrkurse, Vertheilung des Unterrichtsstoffes, Klasseneintheilung und gleichzeitige Klassenbeschäftigung in der Volksschule*. Zürich: Orell Füssli.
- Schmidt, R. (2000). *Language Policy and Identity Politics in the United States*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français. État d'une discipline* (pp. 47–62). Paris: Nathan.
- Schneuwly, B. (2018). Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (2), 279–298.
- Schneuwly, B. (2021). «Didactiques» is not (entirely) «Didaktik». The origin and atmosphere of a recent academic field. In: Krogh, E., Qvortrup, A. & Graf, S. T. (Eds.). *Didactic and Curriculum in an Ongoing Dialogue* (pp. 164–184). New York: Routledge.
- Schriewer, J. (Hg.) (2016). *World Culture Re-Contextualised. Meaning Constellations and Path-Dependencies in Comparative and International Education Research*. London: Routledge.
- Senn, D. (1994). «Bisogna amare la patria come si ama la propria madre». *Nationale Erziehung in Tessiner Lesebüchern seit 1830*. Zürich: Chronos.
- Sluga, G. & Clavin, P. (Ed.) (2017). *Internationalisms. A Twentieth Century History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snyder, R. (2001). Scaling down: The subnational comparative method. *Studies in Comparative International Development*, 36 (1), 93–110.
- Stehr, N. (2003). *Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Eds.) (2012). *Policy Borrowing and Lending in Education* (World Yearbook of Education). London: Routledge.
- Tenorth, H.-E. (1986). Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In ders. (Hg.), *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft* (S. 7–31). Weinheim, München: Juventa.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La Création des identités nationales. Europe, VIII^e–XX^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Tiberghien, A. & Sensevy, G. (2015). Transposition didactique. In R. Gunstone (Hg.), *Encyclopedia of Science Education* (pp. 1083–1086). Dordrecht: Springer.

- Tröhler, D. & Oelkers, J. (Hg.) (2001). *Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts*. Zürich: Pestalozzianum.
- Tröhler, D., Popkewitz, T. S. & Labaree, D. F. (2011). *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*. New York: Routledge.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.
- Viñao, A. (2010). Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne. *Histoire de l'éducation* 125, 73–98.
- Waldow, F. & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2019). *Understanding PISA's Attractiveness. Critical Analyses in Comparative Policy Studies*. Bloomsbury Publishing.
- Wallerstein, I. (1974/2011). *The Modern World-System*. Berkeley: University of California Press.
- Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In R. Olechowski (Hg.), *Schulbuchforschung* (S. 21–45). Frankfurt am Main: Lang.
- Westberg, J., Boser, L. & Brühwiler, I. (Hg.) (2019). *School Acts and the Rise of Mass Schooling. Education Policy in the Long Nineteenth Century*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Westbury, I. (2008). Making curricula: why states make curricula, and how. In F. M. Connelly (Ed.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 45–65). Toronto: Sage.
- Wiater, W. (Hg.) (2003). *Schulbuchforschung in Europa*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Widmaier, H. P. (1966). *Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik*. Stuttgart: Klett.
- Zimmerman, J. (2015). *Too Hot to Handle. A Global History of Sex Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Teil 1

Schulfächer als Konstruktionsprinzipien in der schulischen Wissensordnung

Einführung: Schulfächer und ihre Geschichte

BERNARD SCHNEUWLY, RITA HOFSTETTER

Teil 1 des vorliegenden Bandes behandelt die Geschichte ausgewählter Schulfächer im interregionalen und interkantonalen Vergleich von ihrer Genese bis in die 1990er-Jahre.¹ Nach einem historischen Überblickstext fokussiert der zweite Beitrag das heterogene Fach Schulsprache (Deutsch, Französisch, Italienisch). Der dritte Beitrag analysiert die Entwicklung und Legitimationen des Faches Zweitsprache, während sich die beiden letzten Beiträge den Fächern Geschichte und politische Bildung widmen. Diese Auswahl an Schulfächern erlaubt es uns, das Augenmerk sowohl auf die Organisation des Wissens als auch auf die mit dieser Organisation mitintendierte und gesellschaftlich erwartete Identitätskonstruktion und Persönlichkeitsentwicklung zu richten. Diese Erwartungen unterscheiden sich je nach historischem, kulturellem, sprachlichem oder religiösem Kontext, was eine vergleichende Perspektive aufzeigen kann. Das «Schulfach»/«discipline scolaire»/«disciplina scolastica»² – dies die These dieser Einleitung – ist das institutionelle Mittel der Schule, diesen zum Teil gegensätzlichen Erwartungen flexibel und in der notwendigerweise widersprüchlichen Form zu entsprechen.

Diese Einleitung umfasst vier thesenartige Abschnitte

- zur allgemeinen Genese des institutionellen Instrumentes Schulfach,
- zur Disziplinarisierung als Form der Entwicklung der Gefässes Schulfach,
- zur Disziplinierung als zentrale Funktion des Schulfachs und
- zu den notwendigen Widersprüchen in den Schulfächern.

1 Die vorliegende Einleitung übernimmt Ideen, die in zwei bereits publizierten Studien ausgeführt sind: Schneuwly, 2018; Hofstetter & Schneuwly, 2018.

2 Es ist kein Zufall, dass sowohl mit dem deutschen Wort «Fach» als auch mit dem französischen «discipline» dieselben Bezeichnungen gewählt wurden wie für die wissenschaftlichen Fächer, die «disciplines scientifiques» oder «académiques».

1 Neuorganisation schulischer Inhalte in Form von Schulfächern: von der horizontalen zur vertikalen Ordnung

Die Bedingung für die Verallgemeinerung der modernen Schulform (Schneuwly & Hofstetter, 2018) – der «grammar of schooling» (Tyack & Cuban, 1994) – während des 19. Jahrhunderts und zugleich ihr Resultat ist die Entwicklung der Organisation schulischer Inhalte, des Wissens und Könnens, hin zu Schulfächern. Schulfächer stellen in diesem Sinne ein relativ neues und modernes Phänomen dar. Die durch die Durchsetzung des Schulfachs hervorbrachte grundlegende Änderung der Wissensorganisation kann als Übergang von einer vertikalen zu einer horizontalen Logik beschrieben werden: «An die Stelle einer kontinuierlichen Graduation [...] tritt eine radikal horizontale Ordnung des Wissens» (Stichweh, 1994, S. 203). Bruter und Locher (2008) zeigen, dass zum Beispiel die frühere Organisation des Wissens und Könnens in den *artes liberales* kaum die «Grundzüge unserer modernen Schulfächer» aufwies. Die verschiedenen *artes* wurden nicht «gleichzeitig unterrichtet, sondern folgten aufeinander [...], der Unterricht folgte anderen Normen und hatte andere Ziele, zu einer Zeit, in der alle Inhalte in den Texten des Altertums beinhaltet zu sein schienen» (S. 160) und vertikal bis hinauf zur Rhetorik als Königin der Wissenschaften führten. In den Volksschulen war der Katechismus der Gegenstand, auf den alles Wissen vertikal ausgerichtet war (unter anderem De Vincenti, 2015; Hofstetter, 1998; Marcacci, 2015; Pfäffli Ruggli, 2007). Auf der Grundlage vielfältiger Studien bestätigt Popkewitz die fundamentale Neuorganisation schulischer Inhalte Ende des 19. Jahrhunderts: «[T]he divisions of schooling into what are now common instructional categories of mathematics, reading, science, social studies, language and art begin to appear more clearly» (1987, S. 4). Diese horizontale Organisation sollte auch dazu dienen, den Zugang zu Kultur zu erweitern. Ein solcher Zugang wurde nunmehr zugleich als möglich und notwendig erachtet auf der Grundlage der Annahme, dass alle Individuen bildbar sind:

With the gradual transformation of the system of elite politics into one of mass politics in the West, however, the knowledge base of the primary education has concomitantly expanded. It may not be a simple coincidence that the expansion of the primary curriculum took place parallel to the gradual expansion of suffrage and the institutionalization of mass education after the mid-nineteenth century (Cha, 1992, S. 71).

Die Verallgemeinerung dieser Organisation schulischen Wissens und Könnens hat aber noch einen anderen Grund: Die Institutionalisierung der «mass education» geht einher mit der zunehmenden Vereinheitlichung der Schule als

ein System unter staatlicher Ägide. Schulfächer entwickeln sich als ein schulstufenübergreifendes Ordnungsinstrument des Wissens, das diese Vereinheitlichung ermöglicht.

Schulfächer sind daher vielschichtige, historisch gewachsene Gebilde, die aus dem Wirken verschiedenster Faktoren entstanden. Letztlich sind sie aber vor allem das Produkt des Handelns der Lehrpersonen selber. Lehrerinnen und Lehrer (re)produzieren die Schulfächer täglich durch ihr Handeln in ständiger Auseinandersetzung mit ihren Schülerinnen und Schülern.³ Sie vergewissern sich dabei diskursiv der Inhalte der Fächer und der Methoden der Vermittlung, öffentlich in Zeitungen, Zeitschriften, Kongressen, Arbeitsgruppen, Konferenzen, aber auch in unzähligen informellen Gesprächen. Die Fähigkeit der Reflexion über Schulfächer und ihre Didaktik bildet «den Kern der professionellen Kompetenz für die Arbeit in Schulen und das zentrale Thema im Diskurs der Lehrer» (Tenorth, 2006, S. 387).

Das Handeln und die Diskurse der Lehrer/-innenprofession sind institutionell verankert. Durch die Erarbeitung und wiederkehrende Reform von Lehrplänen konkretisieren, differenzieren und legitimieren Akteure aus verschiedenen Bereichen des Schulsystems den gesetzlich festgelegten öffentlichen Auftrag der Schule: sie bestimmen die allgemeinen Inhalte der Schulfächer und teilen ihnen Zeit zu (Künzli et al., 2013). Lehrmittel, vor allem Schulbücher, bilden das Kondensat unzähliger pädagogischer Erfindungen, die im täglichen Umgang der Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern entwickelt wurden. Sie vergegenständlichen, welche Inhalte wie behandelt werden können oder sollen. Anders gesagt, sie unterstützen die Lehrpersonen bei der Festlegung, der Planung und der Durchführung kleiner, portionierter Unterrichtssequenzen für den Unterrichtsalltag (Choppin, 2008). Viele Schulfächer entwickelten sich während des 19. Jahrhunderts parallel zur Entstehung von Schulbüchern.

The development of the textbook as a separate kind of book belongs to the 1830s, the decade when the word itself appears. The crucial difference between the textbook and its predecessor the text book is that the former is both text and teacher (Stray, 1994, S. 3).

Der im spanischen wissenschaftlichen Diskurs entwickelte Begriff «codigo disciplinar» bietet einen unserer Ansicht nach besonders tauglichen Begriff, um das Schulfach in seiner ganzen Breite darzustellen: «a) ein Korpus von

3 Extermann (2013) beschreibt zum Beispiel, wie die Deutschlehrer der Westschweiz an ihren Lehrerkonferenzen die Inhalte ihres Faches diskutieren und verändern; Tinembart (2015) analysiert die Produktion von Lesebüchern durch Lehrer des Kantons Waadt im 19. Jahrhundert.

Inhalten – Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Techniken, Fähigkeiten – erkennbar in den Erinnerungen oder in Übungen bei Selektionsprüfungen, Lehrbüchern, Programmen, Schülerarbeiten und Examen; b) Diskurse oder Argumentationen über akademische und berufliche Bedeutung und Nützlichkeit der Inhalte und ihren Wert für Bildung, die die Präsenz des Faches in den Lehrplänen legitimieren; und c) professionelle Praktiken und Routinen in Bezug auf die Art und Weise der Vermittlung, des Lehrens und Lernens, der jeweiligen Inhalte» (Vinão, 2012, S. 116).⁴

In diesem Sinne konstituieren Schulfächer ein komplexes Gefüge institutioneller Vorgaben auf allgemeiner Lehrplanebene, vielfältiger Konkretisierungen durch Lehrmittel und ständiger Vergewisserung in den formellen und informellen Diskursen der Lehrprofession einerseits, in der Umsetzung im täglichen Unterricht, in enger Interaktion zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und schulischem Wissen andererseits. Künzli (1981) bezeichnet daher das Schulfach pointiert als «Denk- und Handlungsrahmen» – sowohl für Lehrpersonen als auch für Schülerinnen und Schüler im alltäglichen Unterricht. Der Rahmen wird dabei durch das Denken und Handeln der Akteure in seinem Innern ständig reproduziert und zugleich stetig verändert.

2 Disziplinarisierung des Wissens durch Schulfächer: Bildung durch die Vielfalt der Situationen – «das ganze System aller menschlichen Kenntnisse umfassen»

Schulfächer sind die institutionellen Mittel, um Bildung zu garantieren. Bildung, so die Bestimmung Humboldts, ist die «Entwicklung der menschlichen Kräfte» und erfordert ausser Freiheit «noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen» (1792/1960, Bd. I, S. 64). Ganz ähnlich lautet es bei Condorcet: «Instruction» soll «jedem die Möglichkeit gewährleisten, sein Gewerbe zu verbessern, ihn zu befähigen, gesellschaftliche Ämter zu bekleiden, zu denen er das Recht hat berufen zu werden, sowie die ganze Bandbreite der Talente, die er bekommen hat, zu entwickeln». «Instruction» soll auf verschiedenen Ebenen «das ganze System aller menschlichen Kenntnisse umfassen» (Condorcet, 1791, S. 75–78).

Als Ordnungsprinzip schulischer Inhalte garantieren Fächer die Vermittlung von Bildung schulstufen- und schulartübergreifend. Dafür ordnen sich Schul-

4 Im Folgenden Übersetzung der französischen Originalzitate durch die Autorin und den Autor.

fächer in einen relativ stabilen und durchgängigen Kanon (Tenorth, 1994). Die allgemeine Zielsetzung der Schule kann idealerweise dadurch bezeichnet werden, dass diese Schülerinnen und Schülern Zugang verschafft zu fundamentalen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Mathematik), wissenschaftlichem Wissen (Geschichte, Geografie, Naturwissenschaft usw.), kulturellen Gütern (Literatur, Musik, Kunst) und handwerklichem Können. Anders gesagt, Schulfächer grenzen Bereiche sozialen Wissens und Handelns ein und machen sie zum Gegenstand von Unterricht. Sie sind insofern immer in letzter Instanz auf die ausserschulische Realität bezogen, deren didaktische Transposition sie darstellen.

Die Organisation von schulischem Wissen (was immer auch Können beinhaltet) in Fächern könnte man als Prozess der «disciplinarisation», der «Verfächerung», bezeichnen. Das Bild der Fächer ist hierbei besonders passend konnotiert. Denn Fächer wie Naturwissenschaft teilen sich in Biologie und Physik auf, später kommt die Chemie hinzu. Auch andere Fächer bestehen aus verschiedenen Teilbereichen: Die Mathematik beinhaltet Geometrie, Algebra, Statistik, die Erstsprache Grammatik, Vokabular, Schreiben und Lesen. Schülerinnen und Schüler durchwandern also sozusagen die Schule als sich ständig umwandelnde Anordnung von Fächern, die sich mit steigender schulischer Anforderung tendenziell vermehren und spezialisieren. Die «Disziplinarisierung» ist – vom Blickpunkt des individuellen Schülers aus – ein Prozess der «Disziplinierung» des Denkens, Sprechens und Handelns durch Wissensbereicherung, der durch Schulfächer, die «disciplines scolaires», ermöglicht wird.

Genau dadurch, dass Schulfächer eine allen Schulstufen und Schultypen gemeinsame Ordnung des Wissens und Könnens darstellen, erlauben sie es, den Zugang zu Bildung zu erweitern, indem sie schulische Inhalte für mehr Schülerinnen und Schüler erlernbar machen. Inhalte können sozusagen von einer höheren Stufe oder Schulart in eine tiefere wandern. Solche Prozesse sind in der Geschichte beobachtbar, beispielsweise in der Mathematik (d'Enfert, 2005), den Naturwissenschaften (Lebeaume, 2008), der Geschichte (Falaize, 2016) oder für den Bereich Literatur in der Erstsprache (Schneuwly, 2016). Schulfächer erlauben auch die Verbindung lokaler, regionaler oder nationaler mit universalen Perspektiven. Umgekehrt gesagt: Die oft beschriebene Universalisierung oder zumindest Globalisierung schulischen Wissens (Meyer, Kamens & Benavot, 1992) geschieht immer in Form von lokaler und regionaler Verankerung (Schriewer, 2016). Der Anspruch auf Universalität, der sowohl bei Humboldt als auch bei Condorcet im Zentrum steht, findet sich in den Schulfächern wieder. Sie dienen allgemeinen Zielen, die vielen Kulturen gemeinsam sind. Zugleich vermitteln sie jedoch auch innerhalb derselben

Fächer unterschiedliche Inhalte und bauen ein je anderes Verhältnis zu diesen Inhalten auf. Diese unterschiedliche Gleichzeitigkeit kann gut mit der «Muttersprache», später «Erstsprache», als Schulfach illustriert werden. Überall ist dieses Fach mit dem Namen der jeweiligen Sprache benannt – «Deutsch», «Français», «Italiano» oder «English» –, was an sich bereits ein erstaunliches Phänomen ist. Ausserdem wurde in vielen Ländern ungefähr gleichzeitig, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, dieser Lerngegenstand als Schulfach im modernen Sinne eingeführt:⁵ Sprache und Literatur wurden nunmehr zusammen und unter der gleichen Bezeichnung von der Primarschule bis ins Gymnasium unterrichtet. Diese erstaunlich globale Entwicklung impliziert jedoch nicht, dass dasselbe Schulfach in verschiedenen Kulturen auch identische Inhalte vermitteln soll. Schulfächer bilden ideale Gefässe, die es erlauben, Bildung zugleich universal und regional zu verorten.

3 Schulfächer: Entwicklung von Fähigkeiten durch Disziplinierung

Schulfächer bestimmen schulisches Wissen sowie deren Vermittlungsmethoden auch aus der Perspektive der Progression, des fortschreitenden Aufbaus neuer Kenntnisse und Fähigkeiten in aufeinanderfolgenden Schulstufen. Das Schulfach selber besteht gemäss Chervel (1988) aus vier Komponenten. Den harten Kern bilden die Inhalte: «(Fast) alle Schulfächer erscheinen auf dieser Ebene als Korpus von Kenntnissen, die einer inneren Logik entsprechen, mit Bezug auf einige spezifische Themen gegliedert sind und in klar unterschiedene, aufeinanderfolgende Ebenen organisiert sind, die in einige einfache und klare Ideen münden» (S. 94). Die Aneignung dieser «Vulgata» von Inhalten wird durch die zweite Komponente, die der «exercices», der Aufgaben in einem weiten Sinne, ermöglicht. Aufgaben garantieren, dass jede Tätigkeit des Schülers und der Schülerin durch die Lehrperson in irgendeiner Form beobachtbar wird. Dies geht vom einfachen Kopieren bis hin zu komplexen Aufgaben wie dem Texteschreiben oder dem forschend-entdeckenden Lernen. Zwei weitere die Inhalte und Aufgaben stark beeinflussende Bestandteile ergänzen diese zwei Hauptkomponenten des Schulfaches: Es sind die «Praktiken der Motivation und der Anreize zum Studium» (S. 96) sowie «die Notwendigkeit externer oder interner Beurteilung der Schülerinnen und Schüler» (S. 98).

5 Für die USA vgl. Applebee, 1974; für Frankreich Chervel, 2006; für Deutschland Frank, 1973; für Italienisch in der Schweiz Sahlfeld, 2014.

Jedes Schulfach trägt zur «Disziplinierung» des Denkens, des Sprechens und des Tuns bei – Kopf, Zunge und Hand bestimmten schon bei Comenius das Wissen, das *scire* des Lehrens und Lernens. Disziplinierung bedeutet hier Umformung, Aufbau und Entwicklung neuer Fähigkeiten gemäss den Formen und Inhalten, die die Schulfächer vorgeben. Es handelt sich dabei keineswegs um blinde Dressur, um Unterordnen, sondern ganz im Gegenteil um das Schaffen von Bedingungen, die die Entwicklung von Fähigkeiten ermöglichen. Tenorth verwendet genau diese Bezeichnung in einem etwas spezifischeren Kontext: «[...] zur systematischen Struktur wissenschaftspropädeutischen Lernens gehört [...] die Disziplinierung des Denkens durch das Fach» (Tenorth, 1999, S. 205).

Schulfächer besitzen eine kulturelle Funktion, und ihnen ist gleichzeitig die Notwendigkeit eigen, vermittelbare und unterrichtbare Inhalte zu produzieren. Dies hat zur Folge, dass die Schule Wissen produziert, das, obwohl an auserschulischen Praktiken orientiert, didaktisch transponiert ist und gar ein eigenes Produkt darstellt, das Lehren und Lernen ermöglicht. Dies, zumal Schule nie um ihrer selbst willen unterrichtet wird, sondern immer auf allgemeinere Zwecke ausgerichtet ist, was mit dem deutschen Terminus «Bildung» (in immer wieder umstrittener Form) ausgedrückt wird. In der französischen Tradition hat wohl Chervel diese Funktion der Schulfächer am klarsten herausgearbeitet, wobei der Autor hervorhebt, wie die relative Autonomie der Schule im institutionellen Instrument des Schulfaches ihren Ausdruck findet. Diese Autonomie wird gar durch Schulfächer ermöglicht und gesichert: «Schulfächer bilden ein umfangreiches, grossenteils originelles kulturelles Ganzes [...], das als Vermittlungsinstanz im Dienste der Schuljugend funktioniert und für deren langsames Fortschreiten bis hin zur Kultur der Gesamtgesellschaft sorgt. In ihrem jahrhundertelangen Bemühen um die Akkulturation junger Generationen bietet die Gesellschaft ihr eine Sprache des Zugangs, deren Funktionalität aus Prinzip rein transitorisch ist. Diese Sprache ist autonom, wird zu einem kulturellen Gegenstand an sich [...], der sich jedoch auch unbemerkt in die Kultur der Gesamtgesellschaft einschleicht» (Chervel 1988, S. 90).

4 Konstituierende Widersprüche in der Entwicklung der Schulfächer

Unsere bisherige Beschreibung war bewusst schematisch und vereinfachend. Das Prinzip der Verallgemeinerung des Zugangs zu Bildung, das die hauptsächliche Grundlage für die Entwicklung von Schulfächern darstellt, wird notwendigerweise in widersprüchlicher Weise realisiert. Kahn und Youenn

fordern deshalb, «die Schulfächer zu desakralisieren» (2016, S. 14), das heisst sie in ihrer widersprüchlichen Dynamik zu beschreiben. Drei Widersprüche scheinen uns für unsere Überlegungen besonders wichtig.

1. Schulfächer im Curriculum sollen durch ihre Mannigfaltigkeit «allgemeine Bildung» gewährleisten. Allerdings stehen die soziale Hierarchie der Fächer und die sich zwangsläufig im Schulsystem ergebenden Machtkämpfe um Status und Legitimität diesem abstrakten Ideal fundamental entgegen. Die zu Klassikern avancierten Studien von Goodson zeigen dies besonders klar: «[...] we would expect established subjects to defend their own academic status at the same time as denying such status to any new subject contenders» (1997, S. 7). Dieser Kampf um Status und begrenzte Ressourcen hat die bekannte Fächerhierarchie zur Folge, die zugleich ein zentraler Mechanismus der Differenzierung verschiedener Studiengänge sowie Schülerinnen und Schüler darstellt. «A significant problem with the curriculum hierarchy is that it contributes to the social inequality of mainstream schooling», stellt Bleazby (2015, S. 677) fest. Denn wenn die Verallgemeinerung des Systems der Schulfächer allen Zugang zu vielfältigem Wissen erlauben sollte, so stellt es zugleich auch das Instrument dar, um Schülerinnen und Schüler zu unterscheiden und zu selektionieren. Dieses Ordnungssystem trägt so zum Prozess der (sozialen, sexuellen, ethnischen usw.) Diskriminierung bei: Zugang zu unterschiedlichem Wissen bedeutet zugleich Ausschluss von Wissen.

2. Der zweite Widerspruch betrifft die Inhalte und Zwecke des Wissens in Schulfächern und beeinflusst sowohl ihre Entwicklung als auch die daraus folgende Art ihrer Aufbereitung für den Unterricht. Goodson postuliert, dass drei Traditionen die Entwicklung der «school subjects» bedingen, nämlich «the academic, the utilitarian and the pedagogic. It was thought that an evolutionary profile of the school subjects under study would show a progressive movement away from stressing utilitarian and pedagogic versions of the subjects towards increasing promotion of more academic versions» (1997, S. 4). Goodson (1997) behauptet bewiesen haben zu können, dass die Kämpfe um Status, Stundenvergabe und Strukturierung der Schulfächer unweigerlich zur Anpassung der Inhalte an die «akademische Tradition» führen. Dies hat zur Folge, dass mit der Zeit «abstract theoretical knowledge divorced from the working world of industry and the everyday world of the learner» (S. 15). Diese akademische Tradition ist sicher ganz besonders in höheren Schulen prägend. Diese gemäss Goodson eindeutige Entwicklung scheint jedoch keineswegs so klar dominant zu sein. Utilitaristische Erwägungen können je nach historischem Zeitpunkt und Fach immer wieder zur dominierenden Referenz werden. Der Einfluss des «Pädagogischen» – in Kontinentaleuropa würde man wohl eher vom «Didaktischen» sprechen – ist gerade

über wissenschaftliche Erkenntnisse ständig präsent. Der vielseitige Prozess der didaktischen Transposition, der notwendig ist, damit Wissen angeeignet werden kann, steht im Zentrum der Erarbeitung schulischen Wissens und wird unter anderem auch von nichtfachwissenschaftlichen Disziplinen wie der Erziehungswissenschaft, Soziologie oder Psychologie fortlaufend beeinflusst. Wenn in der Konzeption der Konstruktion des schulischen Wissens die akademische Ausrichtung einseitig dominiert, dann wird schulisches Wissen entweder als vereinfachtes und verkürztes wissenschaftliches Wissen verstanden, was zur Missachtung von dessen bildender Dimension führt,⁶ oder aber es wird, wie bei Goodson (1997), der akademischen Norm unterworfen, womit die Notwendigkeit didaktischer Transposition nicht erkannt wird. Beide Vorstellungen verhindern letztlich die Möglichkeit der Aneignung von Wissen im Prozess der Bildung. Die «Disziplinarisierung», die Entstehung und Entwicklung von Schulfächern, erscheint so als sich ständig erneuerndes Resultat widersprüchlicher Tendenzen: Ideal der Allgemeinbildung, didaktische Auswahl, Aufbereitung und Transposition von Wissen, Ausrichtung auf gesellschaftliche Nützlichkeit, Einbeziehen akademischer Normen.

3. Der dritte Widerspruch betrifft die «Disziplinierung» im oben definierten Sinn, die ebenso sehr Bedingung für die Aneignung von Wissen und neuen Möglichkeiten des Denkens, Sprechens und Handelns bedeuten kann wie die Unterwerfung unter entfremdende Normen. Die moralisierende und normalisierende Dimension von Schule, gerade durch die Organisation in Schulfächern, ist Gegenstand unzähliger Studien. Dabei wird oft der Begriff «grammar of schooling» in verengender Weise gebraucht oder im französischen Diskurs der Begriff «forme scolaire» als Inbegriff schulischen Unterwerfens. Die Studien von Popkewitz zum Beispiel streichen mit besonderer Vehemenz die unterwerfende und entfremdende Funktion von Schulfächern hervor. «School subjects were not invented to teach music or science per se», schreibt Popkewitz (2011, S. 15). Er beschreibt schulische Inhalte als Resultat von Prozeduren, die am besten mit Alchemie zu vergleichen sind (eine oft verwendete Metapher, beispielsweise von Depaepe, 2013): «Like alchemy, pedagogy is a practice that magically transforms sciences, social science and humanities into school subjects» (Popkewitz, 2015, S. 15). Bei dieser Praxis handelt es sich um eine «transmogrification», also um eine fundamentale Verwandlung von Wissen «with grotesque or humorous effect», so die Definition von «transmogrify» im *Merriam-Webster Dictionary*. «This organizing, selecting, and evaluating of curriculum as subservient to the governing of conduct

6 Diese Sicht findet sich in der Forschung immer wieder. So meint Depaepe, schulisches Wissen sei das Resultat eines Prozesses, «whereby scientific knowledge is simplified» (2013, S. 113).

should be evident», folgert Popkewitz (2015, S. 39). Schulfächer haben als Hauptfunktion das «governing the soul», die Verhaltenskontrolle, die Verinnerlichung von Normen, Werten und Moral.

Als Denk- und Handlungsrahmen für Lehrpersonen sowie Schüler und Schülerinnen und als Kampfplatz von Akteuren mit widersprüchlichen Interessen sind also Schulfächer zugleich Instrumente der Schule, um Wissen in vielfältiger Form «unterrichtbar» und «aneigenbar» zu machen und zugleich um Unterschied, Diskriminierung, Ausschluss, Entfremdung und moralische Unterwerfung zu ermöglichen.

5 Historiografie der Schulfächer als Bedingung, sie zu begreifen

Ansätze, wie sie Goodson oder Popkewitz vertreten, stellen externe Determinanten ins Zentrum der Analyse. Sie können durch eine analytische Perspektive, die Schulkultur als relativ autonomes Produkt der Entwicklung von Inhalten, Methoden und Diskursen betrachtet sowie durch Theorien didaktischer Transposition neu interpretiert werden. Schulfächer sind gekennzeichnet durch Multifunktionalität – sie dienen unter anderem der Bildung, der Kontrolle von Verhalten, der Selektion – sowie durch Multireferenzialität – sie richten sich unter anderem nach Wissenschaft, gesellschaftlichen Praxen, professionellen Traditionen (Tenorth, 1999). Allein die umfassende Berücksichtigung dieses Gefüges erlaubt es, Schulfächer in ihrer Funktion und ihrem Funktionieren zu begreifen. Die Erforschung der Geschichte der Schulfächer erfordert deshalb die Einnahme einer Perspektive, die das komplexe Ineinandergreifen innerer und äußerer Entwicklungen und ihre Wirkung auf die Konstruktion und Transformation von Schulfächern analytisch ins Zentrum stellt. Schulische Inhalte beziehen sich letztlich immer auch auf außerschulische, wissenschaftliche, politische, künstlerische und handwerkliche Praxen. Deren Transposition im schulischen Rahmen erfolgt in komplexen Prozessen, an denen jeweils viele verschiedenartige Akteure teilnehmen und die durch multiple Faktoren bedingt sind – von bereits transponierten Inhalten, der Veränderung des Zweckes der Inhalte, der Notwendigkeit von Elementarisierung und Vermittelbarkeit usw. Daraus resultieren originelle, spezifisch schulische Formen schulischen Wissens. Die gleichzeitige Autonomie und Abhängigkeit des Schulfaches von äußeren Faktoren muss analytisch berücksichtigt werden, wobei das Verhältnis zwischen diesen beiden Dimensionen sich je nach Zeitperiode und Inhalt ändern kann.

Die Beiträge in diesem ersten Teil des Bandes fokussieren die «innere Logik» und Geschichte der Schulfächer: deren inhaltlichen Kern, das schulische Wissen und die Methoden ihrer Vermittlung, die zusammen ein untrennbares Ganzes bilden, sowie die anvisierten Funktionen und Zwecke des Faches. Die Beiträge sind analytisch beschreibend und zugleich doppelt vergleichend:

- auf der Zeitlinie: Die Beiträge analysieren die Entstehung des jeweiligen Schulfaches im Zusammenhang mit der Konstruktion der modernen Schulform (und spezifischer Mittel des Unterrichts wie beispielsweise Schulbücher) sowie die Veränderung seiner inhaltlichen Struktur und Vermittlungsmethoden im Zusammenhang mit der Veränderung des Schulsystems und seiner Funktionsweise;
- zwischen kontrastierenden Kulturen: Die Beiträge fokussieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Struktur der Fächer und ihrer Entwicklung zwischen verschiedenen Sprachräumen, Gebieten mit unterschiedlicher religiöser und politischer Prägung sowie kantonalen Traditionen.

Genau dieser doppelt vergleichende Ansatz erlaubt es den Autorinnen und Autoren, anhand der Analyse von Wandel und Varianz sowohl die Mechanismen schulischer Wissensproduktion aus der Perspektive ihrer Vermittelbarkeit und Vermittlung zu beschreiben als auch bezüglich ihrer Zwecke und Funktionen zu interpretieren. Diese Perspektive erfordert die Einbeziehung äusserer Faktoren, denn Schulfächer sind zum Teil widersprüchlichen Vorstellungen und Interessen unterworfen. Dies zeigt sich in allen weiteren Beiträgen des ersten Teils dieses Bandes, sowohl am Fall des Faches Schulsprache (Deutsch, Französisch, Italienisch; vgl. den zweiten Beitrag dieses ersten Teils) als auch bei den Fächern Zweitsprache (dritter Beitrag), Geschichte (vierter Beitrag) und politische Bildung (fünfter Beitrag). Diese Widersprüche können Resultat verschiedener professionsbestimmter Perspektiven sein (von Lehrpersonen verschiedener Stufen, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen oder dem Personal verschiedener administrativer Departemente), aber sie können auch das Resultat unterschiedlicher pädagogischer, politischer oder sogar epistemologischer Ausrichtungen sein. Solche Dynamiken werden in den folgenden vier Kapiteln dieses Bandes ins Zentrum der Untersuchung gerückt.

Bibliografie

- Applebee, A. N. (1974). *Tradition and Reform in the Teaching of English: a History*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education*, 41, 671–689.
- Bruter, A. & Locher, F. (2008). Disciplines scolaires. In A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 159–163). Paris: PUF.
- Cha, Y.-K. (1992). The Origins and Expansion of Primary School Curricula: 1800–1920. In J. W. Meyer, D. H. Kames & A. Benavot (Eds.), *School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (pp. 63–73). New York: Routledge.
- Chervel, A. (1988). Pour une histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, 59–119.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris: Retz.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7–56.
- de Condorcet, N. (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf (22. 11. 2022).
- De Vincenti, A. (2015). *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos.
- d'Enfert, R. (2005). L'enseignement mathématique dans le primaire et le secondaire au début du XX^e siècle. Vers une culture commune? In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (Ed.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire* (pp. 247–255). Lyon: INRP.
- Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)*. Neuchâtel: Éditions Alphil.
- Depaepe, M. (2013). Studying the history of education by means of textbooks: some reflections from our own research experiences. In M. Berré, F. Brasseur, C. Gobeaux & R. Plisnier (Éd.), *Les manuels scolaires dans l'histoire de l'éducation: un enjeu patrimonial et scientifique* (pp. 111–122). Mons: CIPA.
- Falaize, B. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Frank, H. J. (1973). *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München: Hanser.
- Goodson, I. (Ed.) (1988). *International Perspectives in Curriculum Studies*. London: Croom Helm.
- Goodson, I. F. (1997). *The Changing Curriculum. Studies in Social Construction*, New York: Peter Lang.

- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école publique à Genève au XIX^e siècle*. Bern: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2018). Les manuels comme emblèmes des reconfigurations disciplinaires de la forme école au 19^e siècle? Essai historiographique. In S. Wagnon (Éd.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche: enjeux et perspectives* (pp. 19–54). Berne: Lang.
- von Humboldt, W. (1792/1960). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In ders., *Werke*, hg. von A. Flitner & K. Giel (Bd. 1, S. 56–233). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kahn, P. & Youenn, M. (Hg.) (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX^e–XX^e siècles*. Caen: Presses universitaires de Caen.
- Künzli, R. (1981). Das Schulfach als Denk- und Handlungsrahmen. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 25–31.
- Künzli, R. (2011). Der Lehrplan als Auftrag der Gesellschaft an die Schule. In: L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 200–216). Zürich: NZZ.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lebeaume (2008). *L'enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie*. Paris: Delagrave.
- Marcacci, M. (2015). Alle origini della scuola pubblica ticinese. In N. Valsangiacomo & M. Marcacci (a cura di), *Per tutti et per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (pp. 23–46). Locarno: Dadò.
- Merriam-Webster (n. d.). Transmogrify. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved January 4, 2021, from www.merriam-webster.com/dictionary/transmogrified.
- Meyer, J. W., Kamens, D. & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington: Falmer.
- Pfäffli Ruggli, V. (2007). *Der Zweck von Unterrichtsfächern und Schulbüchern. Eine Analyse der deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Bern vom Ende des Ancien Régimes bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Unveröffentlichte Lizenziatsarbeit Universität Bern.
- Popkewitz, T. S. (Ed.) (1987). *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*. London: The Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (2011). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education*, 40 (1), 1–19.
- Popkewitz, T. S. (2015). Curriculum studies, the reason of «reason», and schooling. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The «Reason» of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education* (pp. 22–52). New York: Routledge.

- Sahlfeld, W. (2014). Libri di lettura italiani nella scuola ticinese dell'Ottocento. I casi del Giannetto e del Sandrino. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 21, 219–233.
- Schneuwly, B. (2016). Forme-t-on au même rapport à la langue des deux côtés de la Sarine? Premières explorations dans les livres de lecture durant un siècle. *forumlecture*, (2), www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/573/2016_2_Schneuwly.pdf (22. 11. 2022).
- Schneuwly, B. (2018). Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (2), 279–298.
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J. Séguéy (Éd.), *Variations autour de la «forme scolaire»*. *Mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 29–51). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Schriewer, J. (2016). *World Culture Re-Contextualized. Meaning Constellations and Path-Dependencies in Comparative and International Education Research*. London: Routledge.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stray, C. (1994). Paradigms regained: towards a historical sociology of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 1–29.
- Tenorth, H. E. (1994). «Alle alles zu lehren». *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H. E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In I. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–217). Weimar: Böhlau.
- Tenorth, H.-E. (2006). Fachdidaktik im historischen Kontext. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 59, 387–393.
- Tinembart, S. (2015). *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19e siècle*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.
- Vinão, A. (2012). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Pro-Posições*, 23, 103–118.

Erstsprachunterricht in drei Sprachkulturen – Bildung eines unterschiedlichen Verhältnisses zu Sprache?

BERNARD SCHNEUWLY, THOMAS LINDAUER, ANOUK DARME, JULIENNE FURGER, ANNE MONNIER, REBEKKA NÄNNY, WOLFGANG SAHLFELD, SYLVIANE TINEMBART

Im folgenden Beitrag gehen wir der Frage nach, welche Phasen sich bei der Herausbildung und Entwicklung des Schulfachs «Erstsprache» in den drei Sprachregionen der Schweiz im Zeitraum von 1830 bis 1990 beobachten lassen. Es sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Sprach- und Kulturräumen in Bezug auf die innere Strukturierung und die inhaltliche Füllung dieses Faches herausgearbeitet werden. Dabei berücksichtigen wir auch die Tatsache, dass es sich um ein relativ heterogenes Fach handelt, und zwar sowohl in Bezug auf die historische Entwicklung in den drei Sprachräumen als auch in der synchronen Ausgestaltung zwischen den Kulturräumen. In diesem «gemeinsam-verschiedenen» Fach werden verschiedene Lernbereiche beziehungsweise Gegenstände gebündelt (Literatur, Lesen und Schreiben, Grammatik, Mündlichkeit etc.), die trotz aller Differenz einem Bündel von Funktionen dienen wie zum Beispiel Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten, Kenntnis der Sprache, Tradierung kulturellen Wissens, Begriffs- und Denkschulung, moralisch-ethische Bildung, Herausbildung einer nationalen Identität (Schneuwly et al., 2016). Dies bedeutet, dass wir eine zweifache Perspektive einnehmen: Wir beschreiben einerseits die Disziplin als Ganzes. Andererseits nehmen wir zwei ausgewählte Bereiche, nämlich Schreiben und Grammatik, näher in den Blick. Diese Bereiche sind Teil von zwei der vier konstituierenden Komponenten des Schulfachs, die man heute «Sprachhandlungen» und «Sprache im Fokus – Reflexion über Sprachsystem und Sprachhandlungen» nennt.¹

1 Zum Lesen – einem dritten Bereich – in sprachvergleichender Perspektive siehe Schneuwly, 2016, wo auch die dritte Komponente des Erstsprachunterrichts, nämlich «Literatur», behandelt wird. Wir werden punktuelle Resultate dieser Studie und anderer, die Literatur in der Westschweiz behandeln (Schneuwly, 2015; Schneuwly & Darne, 2015), an verschiedenen Stellen des Textes und vor allem im Fazit einbeziehen. Den vierten Bereich – die Mündlichkeit beziehungsweise Zuhören und Sprechen – müssen wir vollständig ausblenden.

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf die systematische Analyse von Lehrplänen, von didaktischem Material (hauptsächlich Schulbüchern) und von Beiträgen zum Erstsprachunterricht in pädagogischen Zeitschriften. Sie ist in drei Teile gegliedert, die den drei hauptsächlichsten Perioden der Entwicklung der Schulfächer entsprechen, die man auch in anderen Kapiteln des vorliegenden Bandes findet: «Genese» des Schulfaches im 19. Jahrhundert, «Kritik» nach 1900, «Rekonfigurierung» in den 1960er- und 1970er-Jahren.

1 Genese der Schulfächer «Deutsch», «Français» und «Italiano» im 19. Jahrhundert

Wir beschreiben zuerst, wie sich das Schulfach im Sinne von Chervel (1988) konstituiert, das heisst, wann und wie die genannten drei Komponenten und die verschiedenen Lernbereiche, die sie bilden, sich konstituierten um ein Ganzes, das heute in allen drei Sprachregionen den Namen «Schulsprache» trägt (vgl. Terminologie der EDK-Grundkompetenzen), die unterrichtet wird: «Deutsch», «Français», «Italiano».

1.1 *Disparate Unterrichtsgegenstände vereinigen sich zu einem Schulfach*

In der Deutschschweiz des 19. Jahrhunderts wurde der erstsprachliche Unterricht in verschiedenen offiziellen Dokumenten unterschiedlich bezeichnet, zum Beispiel als «Sprachlehre» (LP ZH Stadt, 1846) oder als «Sprachfach» (LP AG Prim, 1862). Innerhalb des Systems Schule kommt ihm eine besondere Rolle zu: Die im Rahmen dieser Ordnungsstruktur vermittelten schriftlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) gehören zu den Kernelementen schulischen Wissens.

Die Binnenstruktur des Fachs war in der Deutschschweiz je nach Kanton und Schulstufe verschieden. So war das Fach im Kanton Aargau im 19. Jahrhundert noch aus heterogenen Lernbereichen und -gegenständen zusammengesetzt: Übungen zur Anschauung, zum Sprechen, zum Lesen, zur Sprache, zum Gedächtnis waren seine Lernformen. Die Inhalte stammen zu einem grossen Teil aus den heutigen Bereichen Geschichte, Geografie und Naturwissenschaft. Das «Sprachfach», wie es genannt wurde, war in gewissem Sinn ein Gesamtfach für die Herausbildung von Begriffen und Konzepten der heutigen Realienfächer. Es erstaunt daher nicht, dass diesem Fach etwa die Hälfte der ganzen Unterrichtszeit zugeteilt war. Die Situation im Kanton Zürich unterschied sich

Tab. 3: Bestimmungen der Unterrichtsgegenstände mit Bezug auf Erstsprachunterricht

	Allgemeines Gesetz zur öffentlichen Bildung 1848	Pg GE Prim 1854	Pg GE Prim 1875	Pg GE Prim 1889
Bezeichnung des Faches und seiner Kompo- nenten	Elemente der französischen Sprache Lesen	Französische Sprache mit bunt gemischten Inhalten bezüg- lich Grammatik, Rechtschreiben, Wortschatz und Aufsatz Lesen	Unterhaltung/Plauderei Französisch mit bunt gemischten Inhalten bezüglich Grammatik, Rechtschreiben, Wort- schatz und Aufsatz Lesen	Erstsprache mit <i>leçon de chose</i> (Anschauungsunter- richt) Lesen und Rezi- tieren Grammatik, Wort- schatz, Aufsatz

diesbezüglich ab Mitte des 19. Jahrhunderts deutlich. Im Lehrplan der Stadt Zürich von 1846 ist «Sprachlehre» bereits im dritten Schuljahr von den Realien unterschieden (LP ZH Stadt, 1846). Und in demjenigen von 1861 kann man schon die klassische Struktur des heutigen Schulfachs beobachten, mit drei Komponenten: Lesen und Erklären, Sprachlehre, schriftlicher Ausdruck (LP ZH Prim, 1861). In der deutschen Schweiz gibt es also sehr unterschiedliche und zum Teil sehr frühzeitige Konfigurationen des Fachs.

In den drei untersuchten Westschweizer Kantonen wurden die zu unterrichtenden Inhalte als «objets d'enseignement», als Unterrichtsgegenstände, bezeichnet. Die Begriffe «branche» und noch weniger «discipline» tauchen nicht vor dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auf: ein Indiz dafür, dass es sich noch nicht um eine fachliche Organisation des Wissens handelte. Ab den 1840er-Jahren diversifizierten und strukturierten sich die Inhalte und Übungen, die sich mit Sprache beschäftigten: Grammatik, Wortschatz, Orthografie, Aufsatz, Beredsamkeit wurden schrittweise in ein Fach gebündelt, wie es das Genfer Beispiel in Tabelle 3 zeigt. In der Westschweiz bildete sich also das Schulfach langsam, in konstanter und homogener Weise heraus. Trotzdem kann man in beiden hier dargestellten Regionen von einer vergleichbaren Entwicklung sprechen: Anfänglich unterschiedliche Elemente wurden nach und nach in einem einzigen Schulfach gebündelt. Was heute als ganz natürlich erscheint, ist Resultat eines langwierigen Prozesses, der fast ein Jahrhundert lang dauerte.

Die folgende Analyse der Entwicklung der zwei in diesem Kapitel untersuchten Bereiche, Schreiben und Grammatik, erlaubt es, diesen Prozess etwas genauer unter die Lupe zu nehmen.

1.2 Die Erfindung einer Didaktik des Schreibens

Das Ziel der Volksschule, allen Kindern eine Grundbildung zu ermöglichen, erforderte auch einen neuen Schreibunterricht. Somit musste eine Schreibdidaktik für die Volksschule, welche über das reine Abschreiben von Sätzen und kleineren Texten hinausgeht, am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts erst noch entwickelt werden. Dabei kam dem Erlernen der Kulturtechniken (Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen) als Kernbestandteil der Allgemeinbildung eine grosse Bedeutung zu. Erst die Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift ermöglichte den Kindern die Teilhabe an Bildung. Und so wird im Aargauer Lehrplan von 1862 für die 5. Klasse (LP AG Prim, 1862, 1862) als erster Zweck des Texteschreibens die Wiederholung und Vertiefung des Schulstoffes genannt und erst an zweiter Stelle die der Aufsatzformen (Erzählungen, Beschreibungen, Vergleiche und Briefe). Im 19. Jahrhundert diente das schulische Schreiben in der Primarschule (zur Sekundarschule siehe unten) in erster Linie der Reproduktion von Wissen. Die Schülerinnen und Schüler reproduzierten in schriftlicher Form, was sie gelernt hatten, und die Schreibprodukte dienten dazu, das Gelernte zu überprüfen. Da man dem Kind die Fähigkeit absprach, seine Gedanken verständlich zu formulieren, brauchte man Mustertexte. Diese fand man in den Lesebüchern: «Das Lesebuch bite dem Schüler di klassischen Muster, di er sich nach in Inhalt und Form aneignen, und an denen er seinen eigenen Stil bilden kann» (Anonym, 1874, S. 426).

In der französischen Schweiz stützte sich der Schreibunterricht schon sehr früh auf die Grammatik. Girard beschreibt den schulischen Ablauf in seinem *De l'enseignement régulier de la langue maternelle* bereits 1844:

Da man zusammenhängenden Text ganz einfach mit Propositionen² bilden kann, endet der erste Abschnitt der Syntax mit Aufsätzen dieser Art: der Unterricht selbst stellt sie zur Verfügung. Sie dienen zugleich als Zusammenfassung der Syntax, die vorausging, und als Modell für die Versuche, die die Schüler

- 2 Wir verwenden diesen Begriff, der sich im Französischen von demjenigen des Satzes unterscheidet, auch im Deutschen: ein Satz besteht aus einer oder mehreren Propositionen, die eine gedankliche Einheit bilden; vgl. dazu auch Glinz 1973, der den Begriff aus der französischen Grammatik nahm und für die deutsche fruchtbar machte.

machen werden. Später werden die Aufsätze mit Sätzen den zweiten Abschnitt begleiten und sie werden sich mit ihnen entwickeln (S. 65).³

Etwas später, ab den 1860er-Jahren, bezog man sich explizit und konstant auf schulische Textgenres, die ursprünglich aus der rhetorischen Tradition des Gymnasiums stammten. Favez (1876/77) schlug zum Beispiel in der welschen Lehrerzeitschrift *L'Edicateur* eine Abfolge der Textgenres vor, die sich in der Primarschule im Wesentlichen für praktisch hundert Jahre durchsetzte: Beschreibung, Vergleich, Erzählung, Fabel, Geschäftsbrief, Korrespondenz. Damit war also Schreibunterricht auf einer doppelten Basis aufgebaut. Er beinhaltete einerseits ein enges Verhältnis zwischen Grammatik und Schreiben: Ausgehend vom einfachen Satz, der Schritt für Schritt, gemäss einer systematischen Abfolge, erweitert wird, wurden Texte als Ensemble von Sätzen gebildet, wie dies Girard vorgeschlagen hatte. Andererseits dienten die Texte in den Lesebüchern, die als Chrestomathien erarbeitet wurden, als literarische Modelle, die es nachzuahmen galt. In einem im ersten Jahrgang der Zeitschrift *L'Edicateur* erschienenen Text zum Aufsatzunterricht schrieb Rey (1865), dass man die Texte der grossen Autoren auswendig lernen müsse und sie Wort für Wort reproduzieren können solle. Im Gymnasium bildete sich der Aufsatzunterricht zugleich in Kontinuität mit den Methoden der Primarschule und im Bruch mit der Tradition der Rhetorik heraus (Monnier, 2018). Man ging zu einem Aufsatz über, der als Darstellung des Denkens definiert werden kann und dessen Emblem die «dissertation» war, die mehr oder weniger der Erörterung oder Betrachtung entspricht. Es ging nicht mehr so sehr darum, sich auszudrücken zu lernen, als darum, denken zu lernen: die *inventio* wurde ungleich wichtiger als die *elocutio*. Insgesamt handelt es sich also um eine doppelte Reorientierung des Schreibunterrichts: auf der Primarschulstufe weg von nützlichen Texten hin zu Aufsatz in Verbindung mit Grammatik aufgrund literarischer Genres nach Modellen klassischer Autoren, im Gymnasium weg von der Rhetorik hin zum Schreiben als Denken, wobei literarische Texte hauptsächlicher Gegenstand des Denkens waren. Im Unterschied zur Deutschschweiz waren also die Inhalte anderer Schulfächer keineswegs Gegenstand des Schreibunterrichts.

3 Im Folgenden: Übersetzung der französischen und italienischen Originalzitate durch die Autorinnen und Autoren.

Scrivere in italiano

Schulisches Schreiben war im italienischen Sprach- und Kulturraum lange ein grosses Problem. Die soziolinguistische Besonderheit des Italienischen brachte es mit sich, dass praktisch alle Schulkinder des 19. und frühen 20. Jahrhunderts in einer Sprache schrieben, die keiner sprach. Die Schreibdidaktik war stark auf die Imitation konzentriert. Es ist daher nicht überraschend, dass die Modelle in den Schreiblehrbüchern des 19. Jahrhunderts nicht nur literarisch, sondern auch fast immer zeitlich weit zurückliegend sind. Ein schönes Beispiel ist das Genre des Briefes: Als Modelle für italienisches Briefeschreiben lasen Generationen von italienischen (und Tessiner) Schulkindern in ihren Lesebüchern Briefe von Torquato Tasso und anderen Autoren des 16. und 17. Jahrhunderts und versuchten diese zu imitieren (Sahlfeld, 2019; Targhetta, 2013).

Eine andere Besonderheit des schulischen Schreibens auf Italienisch ist das «tema», ein Aufsatz, dessen Bewertung fast immer über schulischen Erfolg beziehungsweise Misserfolg entscheidet. Nicht zufällig entstand eine reiche Publizistik mit exemplarischen Aufsätzen («temi esemplarmente svolti»), an denen sich oft auch die Lehrer inspirierten, wenn sie Aufsatzthemen für ihre Schüler suchten. Die Fähigkeit, ein «tema» zu Fragen wie «Warum müssen wir zur Schule gehen?» oder «Betrachtung eines schönen Sternenhimmels» zu Papier zu bringen, ist zum Teil bis heute das wichtigste Instrument schulischer Bewertung (Montino, 2005). Die Modelle waren dabei sehr lange ausschliesslich literarisch. Erst nach 1968 hat sich im italienischen Sprachraum eine an Werlichs Texttypologien und an konkreten sprachmanipulierenden Aufgaben (nach dem Beispiel der «exercices de style» von Raymond Queneau, die Umberto Eco ins Italienische übersetzt hat) allmählich durchgesetzt.

In den drei Sprachregionen entstand also eine neue Didaktik des Schreibens für die Primarschule. Zwar entwickelte sie sich zum Teil aus der Tradition des Gymnasiums, die sich ihrerseits veränderte, da Erstsprachunterricht die Rhetorik ablöste. Aber die Didaktik des Schreibens in der Primarschule wurde grossenteils neu entwickelt, da sowohl Kontext als auch Publikum verschieden waren: Texte wurden imitiert und Sätze wurden grammatisch korrekt gebildet und dann zusammengefügt, um Texte zu produzieren. Diese mehr oder weniger gemeinsame Methodologie hatte jedoch in jeder der drei Regionen andere Akzente. Sowohl in der deutschen als auch französischen Schweiz bildete Grammatik einen Ausgangspunkt für das Sprachlernen, viel weniger

hingegen in der italienischen Schweiz. Der Bezug auf Textmodelle ist allen drei Regionen wichtig. In den lateinischen Regionen sind die Texte aber ausschliesslich literarisch; in der deutschen Schweiz bildeten Realien einen sehr wichtigen Inhalt.

1.3 *Grammatik: ein gemeinsamer Fundus – unterschiedliche Funktionen*

Vergleicht man die Anfänge des Grammatikunterrichts in der Primarschule zwischen den drei Sprachregionen, ergibt sich ein vielfältiges Bild. Es zeigen sich dabei einige kulturspezifische Unterschiede, aber auch einige Gemeinsamkeiten.

In der Deutschschweiz war der Grammatikunterricht während der ganzen hier dargestellten Periode aus zwei Teilen aufgebaut, die sich bereits in den ersten wichtigen Grammatiken für die Primarschule finden (Scherr, 1841; Wurst, 1837): Zum einen war dies eine Wortlehre, bestehend aus den zehn Wortarten nach Adelung (1781), zum anderen die Satzlehre. Ignaz Thomas Scherr wiederum gründete seine Grammatik auf die Arbeiten von Karl Ferdinand Becker (1831, 1841). Seine Auffassung von Sprache ist eine naturwissenschaftlich-logische: Er versteht die Sprache als Organismus und Sprache und Denken als Einheit. Somit sieht er Sprachschulung auch gleichzeitig als Denkschulung. Der (geschriebene oder gesprochene) Satz wird dabei als Repräsentation eines Gedankens verstanden.

Kritik an diesem Grammatikunterricht wurde bereits im 19. Jahrhundert von verschiedenen Perspektiven aus geäussert: Aus Sicht der Schule wurde beklagt, dass der Grammatikunterricht nach dem beckerschen System zu theorielastig und zu ausführlich sei, wie Belege aus Rechenschaftsberichten der Kantone Aargau⁴ und Zürich⁵ sowie Diskussionen um den Grammatikunterricht in Lehrerzeitschriften (zum Beispiel Anonym, 1868) zeigen. Trotz dieser Kritik setzten sich die Satzgliedlehre und die Bezeichnungen, die Becker, Scherr und Wurst verwendeten, in den Deutschschweizer Volksschulen durch – und hielt sich bis in die 1980er-Jahre. Den Beschreibungen in den Lehrmitteln und ihren Begleitwerken sowie den Ausführungen zum Sprachunterricht in den Lehrplänen zufolge wurde hauptsächlich ein isolierter Grammatikunterricht empfohlen, in dem sich die Schüler und Schülerinnen das Sprachwissen eng geführt und kleinschrittig erarbeiteten. Es wurden aber

4 Rechenschafts-Bericht des Regierungsrates über die Staatsverwaltung des Kantons Aargau im Jahre 1853, S. 41.

5 Rechenschaftsbericht des Regierungsrathes an den Grossen Rath des Standes Zürich über das Jahr 1845, S. 123.

immer wieder Versuche unternommen, den Grammatikunterricht mit anderen Teilen des Sprachunterrichts zu verbinden, entweder durch Anbindung an das Lesebuch (indem bereits gelesene und inhaltlich erarbeitete Lesetexte analysiert wurden) oder in Verbindung mit dem Schreibunterricht, indem an die Satzanalyse Stilübungen anschlossen. Aber diese Verbindungen waren nicht organisch: die Grammatik wurde nicht mit dem Ziel erarbeitet, Schreiben zu lernen wie in der Romandie beziehungsweise bei Girard, sondern sie blieb vor allem Denklehre und diente der Kenntnis der Sprache als solcher.

In der französischen Schweiz nahm der Grammatikunterricht in den Lehrplänen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine zentrale Stelle ein: drei Viertel der Gegenstände und Übungen im Fach «langue française/français» waren ihm gewidmet. Dabei konzentrierte sich der Unterricht in den 1850er-Jahren noch hauptsächlich auf die Wortarten. In den folgenden Lehrplänen hingegen wurde zunehmend die Analyse der Funktionen der Satzteile fokussiert. Dies ging einher mit einem Aufsatzunterricht, der die ganze Schulzeit umfasste und bei dem man von Anfang an von einfachen Propositionen ausging, die als Grundeinheit des Aufsatzes verstanden wurden: Schreiben von kleinen Erzählungen, Beschreibungen usw. waren die Textformen. Durch diese enge Verknüpfung von Proposition (Satz) und Text bestand also ein enger Bezug zwischen Grammatik und Aufsatz. Dies ging mit einer Vorstellung von Sprache einher, welche die Sprache als Darstellung des Denkens verstand. Die Proposition war in diesem Sinn die Einheit des Denkens; Aufsatzschreiben zu unterrichten, bedeutete demgemäss zuerst, dem Schüler beizubringen, korrekte Propositionen (oder einfache Sätze) zu bilden. Diese Methode wurde in verschiedenen *Cours de langue* des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts auf der Grundlage derjenigen des Père Girard (1844, 1845) angewandt: «Die Syntax ist also das Ziel des Wortschatzes und der Konjugation, ebenso sehr als sie die Quelle ist, in der der Aufsatz seine eigenen Materialien schöpft, um einen zusammenhängenden Text zu bilden» (Girard, 1844, S. 79). Indem sie die Proposition ins Zentrum des Grammatikunterrichts stellten, schlugen die Autoren der *Cours de langue* (Ayer, 1870; Dussaud, 1888, 1891) eine damals neue Verbindung zwischen Grammatik und Aufsatz vor und erneuerten zugleich die Logik des Grammatikunterrichts: er diente zugleich dem Ausdruck des Denkens, dem Schreiben von Aufsätzen und der Analyse der Sprache.

Fazit: Die Konzeption von Grammatik war in der Deutschschweiz und der Romandie ähnlich: Die zentrale Analyseeinheit der Grammatik, die Proposition oder der einfache Satz, war in beiden Sprachregionen mehr oder weniger die gleiche und entsprach jeweils der «Denkeinheit». In der Deutschschweiz ging man sogar so weit, von einer «Sprechdenklehre» zu reden. In der französischen Schweiz stand aber, im Unterschied zur Deutschschweiz, die Pro-

position als Einheit des Sprachunterrichts im Dienste des Aufsatzes und am Anfang des Schreibenlernens; in der Deutschschweiz stand am Anfang das Wort beziehungsweise die Wortlehre.

1.4 *Fazit zur ersten Periode – gemeinsamer Fundus, unterschiedliche Funktionen*

Die Analyse der ersten Periode, in der sich das Fach «Erstsprache» herausgebildet und entwickelt hat, ergibt ein facettenreiches Bild mit vielen Gemeinsamkeiten zwischen den beiden untersuchten Sprach- und Kulturräumen, das noch einer eingehenderen Untersuchung bedürfte. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, welche Faktoren dazu führten, dass sich in so verschiedenen Kulturen und Traditionen so ähnliche Formen der Bildung einer Schuldisziplin entwickelten. Trotzdem lassen sich auf den oben dargestellten Analysen folgende Punkte und Schlüsse festhalten.

Das Fach ist in sich heterogen zusammengesetzt, auch wenn es immer um Sprache geht: Kenntnis der Sprache, sprachliches Handeln und Literatur sind in einem Fach zusammengeführt. Denkbar wäre ja auch, dass sich in der einen oder andern Sprachregion davon abweichende Fächer gebildet hätten, beispielsweise ein Fach «Literatur» und ein davon unterschiedenes Fach «Lesen, Schreiben und Grammatik»; umso mehr erstaunt, dass sich überall dieselbe Fachstruktur herausgebildet hat.

Dazu kommt, dass sich das Fach im Grossen und Ganzen in ähnlichen Zeiträumen herausbildete. Das liegt wohl darin begründet, dass Schule im modernen Sinn, mit einer Ordnung des Wissens in Schulfächern, sich überall im Gefolge der Herausbildung von Nationalstaaten entwickelte und darin ähnliche Funktionen übernahm. Internationale Kontakte, Reisen, Publikationen erleichterten diese relative Einheit. Aber, wie Thiesse (1999) richtig bemerkt, Unterschiede können sich nur auf einer gemeinsamen Basis herausbilden. Mutatis mutandis ist dem auch so in der Unterscheidung regionaler und kultureller Territorien: Schule dient zugleich dazu, nationale Einheit zu fördern und regionale und kantonale Unterschiede zu ermöglichen. In der Tat sind Unterschiede der drei Kulturräume trotz einer gemeinsamen Basis zu beobachten. Einige davon kommen in unseren Analysen zum Vorschein.

Versucht man diese Unterschiede, die in kontrastierende kulturelle Traditionen eingebunden sind, auf ihre Wirkung und Funktion hin zu interpretieren, kann man davon ausgehen, dass sie dazu beitragen, bei den Schülern und Schülerinnen ein unterschiedliches Verhältnis zu Sprache entwickeln. Unterricht dient

generell dazu, ein bewussteres und willkürlicheres Verhältnis zu seinen eigenen psychischen Fähigkeiten, zum Beispiel zu Sprache, herauszubilden.⁶

Man kann aufgrund unserer Analysen hypothesenartig das Verhältnis zur Sprache, das Sprachunterricht in den beiden Regionen Romandie und Deutschschweiz ausbildet, wie folgt charakterisieren:

- In der Deutschschweiz lernt man Schreiben wie in der Romandie zwar auch aufgrund von Textmodellen, aber Schreiben steht vor allem im Dienste des Lernens schulischen Wissens. Zudem ist das Verhältnis zwischen Schreiben und Grammatik nicht systematisch, da Letztere hauptsächlich aufs «Denkenlernen» ausgerichtet sein will und nicht so sehr auf das Schreiben beziehungsweise die schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Entsprechend stehen Wörter, Begriffe und Konzepte im Vordergrund. Literatur als kulturelles Objekt wiederum spielt in der Deutschschweiz in der Primar- und weitgehend auch in der Sekundarschule keine zentrale Rolle, sie dient vor allem der ethisch-moralischen Erziehung. Das Verhältnis zu Sprache scheint insgesamt vor allem ein pragmatisches zu sein; Sprache dient hauptsächlich als Mittel des Lernens und Denkens, zumindest vom Standpunkt der beiden hier untersuchten Bereiche her.
- In der französischen Schweiz (und anscheinend auch in der italienischen, wo Girard schon 1852 auf italienisch publiziert wird und in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts den sprachpädagogischen Diskurs stark mitprägt) ist Schreiben sehr stark durch literarische Texte modelliert. Das enge Verhältnis zwischen Grammatik und Aufsatz ist wahrscheinlich durch das Bemühen um das formale Beherrschen der Sprache begründet, was zwar das Erlernen des Denkens nicht ausschliesst, aber die Grammatik in den Dienst des Schreibens und der stilistisch gelungenen Ausdrucksfähigkeit stellt. Allgemein scheint als Ziel der Bildung ein Verhältnis angestrebt zu werden, das Sprache als ideale Form und als Gegenstand der Identifikation erscheinen lässt, die sich vor allem über die literarische Tradition durchsetzt.

2 «Kritik» ab 1900 – der Einfluss der Reformpädagogik auf das Schulfach «Erstsprache»

Die Etablierung der allgemeinen Schulpflicht, die eine generelle Steigerung des Bildungsniveaus der Bevölkerung zur Folge hatte, aber auch die Erhöhung des Ausbildungsniveaus der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Stabi-

6 Siehe dazu Vygotskij, 1935/2017, S. 252–386.

lisierung des Schulfachs «Erstsprache» am Beginn des 20. Jahrhunderts in den drei Sprachregionen ermöglichten die Veränderung gewisser Dimensionen der klassischen, didaktischen Struktur der Bildung in Erstsprache. Diese Veränderungen waren stark von den Vorschlägen der Reformpädagogik, der «éducation nouvelle», inspiriert, die in der Westschweiz unter der Bezeichnung «école active» starken Einfluss auch in der Lehrervereinigung hatte. Diese soziale Bewegung machte sich um die Jahrhundertwende immer stärker bemerkbar und beeinflusste die öffentliche Schule vor allem nach dem Ersten Weltkrieg, in den Zwanzigerjahren, wobei die Einflussphasen je nach Region und Kanton variierten.

Die Gesamtstruktur des Schulfaches blieb in der zweiten Periode weitgehend konstant. Deshalb beschreiben wir die Veränderungen in den Bereichen Schreiben und Grammatiken und synthetisieren dann ihre Auswirkungen auf das Schulfach als Ganzes.

2.1 *Schreiben bedeutet sich ausdrücken*

Veränderungen im Bereich des Schreibunterrichts sind in beiden Sprachregionen beobachtbar. Für den Schreibunterricht kann man in der Deutschschweiz während dieser Zeit eine radikale Phase und eine Kompromissphase unterscheiden. Zuerst trat die selbständige Darstellung von persönlichen Erlebnissen in den Fokus der Schreibdidaktik und die Schülerinnen und Schüler waren zum ersten Mal frei in der Themenwahl. Als Beispiele dazu können zwei Auszüge aus dem Aargauer Lehrplan von 1925 dienen. Für die 5. Klasse heisst es: «Selbständige Darstellung von persönlich Erlebtem oder Geschautem, erzählen kleiner Erlebnisse in Gesprächs-, Brief- oder gewöhnlicher Form, Tagebuch», und für die Fortbildungsschule: «Persönliche Erlebnisse aus Alltag und Schule, wobei das oberste Prinzip die Selbständigkeit des Schülers ist. Diese darf bis zur Selbstwahl des Themas gehen» (LP AG Prim Fort, 1925). Die Aufsatzthemen waren also nicht mehr an den Schulstoff (vor allem aus den Bereichen Geschichte, Geografie, Naturkunde) gebunden, sondern die Schülerinnen und Schüler sollten Gelegenheit haben, mithilfe ihrer Fantasie Erlebnisse aus ihrem Lebensalltag zu erzählen. Man ging davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler nur über das schreiben können, was sie aus ihrem Alltag kennen beziehungsweise aus ihrer «natürlichen» Kreativität schöpfen. Ziel der Reformbewegung war es, die Persönlichkeit der Kinder zu bilden; der Aufsatz wurde auch als Ausdruck der individuellen Kreativität gesehen.

Mitte des 20. Jahrhunderts gewann dann die Form der Darstellung in der Aufsatzdidaktik immer mehr an Bedeutung und die Entfaltung der Persön-

lichkeit trat in den Hintergrund beziehungsweise musste in die Formvorgaben eingepasst werden. Zu den grössten Neuerungen zählt die Einteilung der Aufsatzarten in objektive und subjektive Formen. 1956 stellte Marthaler in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* sein systematisches Kategoriensystem vor. Etwas später schrieb er: «Im Grunde genommen muss einer nur sechs Aufsätze richtig schreiben können (mit Überlegung!), dann kann er alle Aufsätze schreiben, die es überhaupt gibt» (Marthaler, 1962, S. 30). Bei den sechs Aufsätzen handelte es sich um «Bericht, Beschreibung und Abhandlung» als objektive sowie «Erzählung, Schilderung und Betrachtung» als subjektive Formen. Marthaler integrierte so die subjektive Dimension, die in der Reformpädagogik der 1920er-Jahre auftauchte, in ein präzise organisiertes System, das bis in die 1970er-Jahre dominierte und heute noch in gewissen Lehrmitteln weiterdauert.

In den Lehrplänen der französischen Schweiz waren die Veränderungen eher fliessend. Erzählung und Beschreibung blieben die dominanten schulischen Textgenres, andere, mehr an den Alltag gekoppelte Genres kamen im Lauf der Zeit hinzu: Berichte von erlebten Ereignissen, Protokolle, Artikel zu aktuellen Geschehnissen. Es wurde explizit auf persönliche Erfahrungen, konkrete und interessante Themen, Meinungen und Gefühle der Schüler Bezug genommen. Die Lehrpläne nahmen vorsichtig grundlegende Veränderungen vor, die man in radikalerer Form in den Lehrerzeitschriften lesen konnte. In diesen Schriften stellte man bereits seit dem XXVIII. Kongress der Société pédagogique romande, des Lehrervereins der französischsprachigen Schweiz, eine Tendenz zur Veränderung in Richtung auf die Hervorhebung der Subjektivität des Schülers beziehungsweise der Schülerin fest. Die Schüler und Schülerinnen sollen «einfache Gefühle ausdrücken: Freude, Trauer, Unruhe wie er sie empfinden kann», schrieb Juncker (1910, S. 84). Dieser Akzent auf Subjektivität verstärkte sich in den folgenden Jahrzehnten noch. Dottrens, einer der wichtigsten Vertreter der «école active», schrieb 1940 in einem Artikel zum Aufsatzunterricht: «Sehr viele Ideen, Beobachtungen, vergangene Emotionen sind im Unterbewussten des Kindes verankert. Man muss sie daraus fördern. [...] Man muss Assoziationen bilden, das Auftauchen latenter Ideen ins bewusste Niveau provozieren» (Dottrens, 1940, S. 376). In diesem Kontext wurden Erzählungen zum wichtigsten Textgenre, das die bisher dominierenden Beschreibungen überformte. Die literarische Ausrichtung des Aufsatzes verstärkte sich ebenfalls. Diese Aufwertung der Subjektivität des Schülers griff aber nicht ins Gymnasium über. Die Suprematie der *dissertation* verstärkte sich dort sogar und verdrängte andere schulische Genres. Aufsatzunterricht am Gymnasium war auf Analyse ausgerichtet und liess kaum Platz für Subjektivität und für die Entfaltung der Fantasie.

Fazit: In einem gesellschaftlichen Kontext, in dem das Erleben des Kindes und seine Ausdrucksformen stark aufgewertet wurden, wurde also das schulische Schreiben beidseits der Sprachgrenze als Ort und Mittel des Ausdrucks des Selbst verstanden, ja sogar, dies vor allem in der Deutschschweiz, als Mittel der Persönlichkeitsentfaltung. Es scheint, dass sich in der Deutschschweiz die Reformpädagogik stärker auf den Sprachunterricht auswirkte: In den Lehrplänen wurde eine grössere Freiheit eingeräumt, die Schüler und Schülerinnen hatten mehr Wahlmöglichkeiten. Eine solche Gewichtung der Persönlichkeitsbildung findet man in den Lehrplänen der Westschweiz nicht. Zwar zeigten sich auch in der Romandie Veränderungen und die Subjektivität des Schülers wurde vermehrt berücksichtigt, aber der Bezug auf Literatur als Ideal beziehungsweise als Orientierungspunkt blieb wichtig, ja verstärkte sich sogar. In der Deutschschweiz wurde die grössere Offenheit in den Programmen sozusagen durch die Notwendigkeit kompensiert, in der Nachkriegszeit den Unterricht stärker zu strukturieren, was die Freiheit von Lehrer und Schüler natürlich beschränkte.

2.2 *Grammatik: Differenzen werden deutlicher*

Während sich in anderen Bereichen des Deutschunterrichts grosse Veränderungen ereigneten und neue didaktische Ansätze zum Zuge kamen, blieb der Grammatikunterricht in der Deutschschweiz relativ stabil. Die im 19. Jahrhundert etablierte Satzgliedlehre sowie die Wortartenlehre blieben nach wie vor fixer Bestandteil der Lehrmittel. So blieb beispielsweise das Zürcher Grammatiklehrmittel von Heinrich Utzinger in der Tradition der früheren Lehrmittel; es war bis in die 1940er-Jahre in Gebrauch. Veränderungen liessen sich vor allem in der kompakteren und vereinfachten Darstellung erkennen. Obwohl der Grammatikunterricht auch in dieser Phase Bestandteil des Curriculums war, wurde in den Lehrerzeitschriften weiterhin über Sinn und Zweck sowie die richtige Art und Weise des Grammatikunterrichts diskutiert. Diese Diskussionen und die darin vorgeschlagenen Anpassungen hatten aber nur vereinzelt Einfluss auf die Lehrmittel. Eine dieser Bestrebungen, den Grammatikunterricht anders zu gestalten, findet sich im Kanton Bern, wo Otto von Greyerz und Dietland Studer (1908) mit ihrem Lehrmittel *Der kleine Sprachschüler* für Mittel- und Oberstufe der Volksschule einen Versuch unternahmen, den Grammatikunterricht von der Mundart beziehungsweise vom tatsächlichen Sprachgebrauch des Kindes ausgehend zu betreiben – ganz nach dem reformpädagogischen Motto «vom Kinde aus». Doch auch diese Ansätze konnten sich dem im 19. Jahrhundert etablierten grammatischen Kanon nicht

entziehen und führten die etablierten Inhalte der Schulgrammatik – wie die Satzgliedlehre nach Becker – fort. Die Versuche, den Grammatikunterricht mit anderen Bereichen des Deutschunterrichts zu kombinieren, scheinen in dieser Phase nachzulassen. Der Grund dürfte unter anderem darin liegen, dass durch die Veränderung des Schreibunterrichts eine Anbindung an den Grammatikunterricht nicht mehr möglich war. Der Grammatikunterricht wurde in dieser Zeit – den Darstellungen in den Lehrmitteln und Lehrplänen zufolge – hauptsächlich isoliert betrieben. Ein Einfluss der Reformpädagogik auf die Schulpraxis in Form von Lehrmitteln oder geänderten Lehrplänen lässt sich also nicht beobachten, auch wenn in den Diskursen über den Grammatikunterricht durchaus auch reformpädagogische Gedanken aufgegriffen werden. In der französischen Schweiz nahmen die Genfer und Waadtländer Schulbücher viele Ideen der «*école active*» auf. Dies ist in den 1930er-Jahren in den Werken Atzenwilers (1933, 1936) beobachtbar, durch die die Schulbücher im Kanton Waadt beeinflusst wurden (Aubert, 1945; Martin, 1946). Anders war dies im Kanton Freiburg, dort enthielten die Schulbücher, da sie ausländischer, katholischer Herkunft waren beziehungsweise aus Frankreich und Belgien eingeführt wurden, keine Neuerungen. Innovationen können hingegen am Beispiel des Genfer Schulbuchs illustriert werden. Zwar blieb die Form der Beschreibung der Sprache gleich und knüpfte an die vorangehenden Werke an: Die Begriffe beruhen hauptsächlich auf semantischen Kriterien, die Proposition ist als Denkeinheit definiert und spielt eine wichtige Rolle für den Aufsatzunterricht. Auf der Ebene der Unterrichtsmethoden hingegen waren die Neuerungen bemerkenswert. Der induktive Ansatz, der in Spuren bereits vorher angewandt wurde, wurde ausgebaut: Jeder in der Schule bearbeitete Begriff wird zuerst beobachtet; darauf aufbauend wird eine Regel gebildet, die dann in verschiedenen Übungen angewandt wird. Alle Tätigkeiten zu Grammatik werden durch mündliche Übungen eingeführt: die Schüler werden aufgefordert, mündliche Äusserungen zu produzieren (Dialoge, Beschreibungen usw.), ausgehend von Kommunikationssituationen, die in ihrem Alltag verankert sind. Dies ist völlig im Einklang mit den linguistischen Theorien, auf die die Autoren in ihren Vorworten verweisen. Atzenwiler (1933) zum Beispiel zitiert oft die Linguisten Ferdinand Brunot und Charles Bally.⁷

7 Siehe dazu den Beitrag zum Verhältnis von Schulfach und akademischer Disziplin im vierten Teil dieses Bandes.

Die «grammatiklose Zeit» im italienischen Sprachraum (1915–1945)

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzte sich in Italien die idealistische neo-hegelianische Position durch, deren Hauptvertreter Benedetto Croce war. Zu den Grundlagen der Sprachphilosophie Croces gehörte die «Ablehnung der Grammatik» (Demartini, 2014). Dies hatte Auswirkungen auch auf das Tessin. Von der Abschaffung des Lehrmittelobligatoriums 1914 bis zum Zweiten Weltkrieg machte die Schule im Tessin, wie in Italien, praktisch keinen Gebrauch mehr von schulischen Grammatiken. Das Studium der Grammatik beschränkte sich auf das Auswendiglernen einiger morphologischer Formen der Standardsprache (die meisten Kinder sprachen noch Dialekt) wie der Konjunktiv oder die unregelmässigen Verben. Die Tessiner Sprachpädagogik war in jenen Jahren besonders stark von der «éducation nouvelle» geprägt (Frigeri, 2013; Saltini, 2001), während die Entwicklung der linguistischen und grammatikologischen Wissenschaft im Italien der Dreissigerjahre (die ihre didaktischen Glanzpunkte in den Grammatiken von Devoto, 1941, und Migliorini, 1941, hat) nicht rezipiert wurde.

Der Zeitraum 1915–1945 war auch von der Ersetzung der italienischen Lesebücher (die bis dahin zum Teil in für das Tessin adaptierten Versionen Verwendung fanden) geprägt. Insbesondere die Texte aus dem faschistischen Zeitraum waren in der Tat in der Schweiz nicht verwendbar, sodass im Rahmen der geistigen Landesverteidigung Lesebücher mit stark patriotisch geprägten Inhalten in lokaler Produktion entwickelt wurden (Sahlfeld, 2013; Senn, 1994). Viele dieser Texte blieben bis nach 1970 in Gebrauch. Graubünden kannte dagegen eine lange Tradition kantonaler Schulbücher, die als Übersetzungen oder Anpassungen deutschsprachiger Texte entstanden (Sahlfeld, 2016). Aber auch hier schrieb 1931 Ida Giudicetti für die Südbündner Schulkinder *Il mio primo libro* als erstes wirklich einheimisches Lesebuch für Erstklässler.⁸

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg knüpfte das Tessin wieder Kontakte mit Italien an. Eines der Ergebnisse dieser Kontakte ist die *Grammatica italiana per le scuole maggiori e i ginnasi*, die der in Florenz lehrende Sprachwissenschaftler Bruno Migliorini 1952 für den Kanton Tessin schrieb (Beffa, 2015).

8 Zu den Lesebüchern des Zeitraums 1915–1945 siehe Sahlfeld, 2013.

2.3 *Fazit zur zweiten Periode – Sedimentierung von Praxen*

Wie oben knapp dargestellt, wirkten sich gewisse Konzeptionen der Reformpädagogik in allen drei Sprachregionen auf den Erstsprachunterricht aus, dies aber in verschiedener Form und Intensität.

Die Interpretationen, die wir in Abschnitt 1.4 bezüglich des Verhältnisses zur Sprache, das der Sprachunterricht in den beiden Regionen Romandie und Deutschschweiz ausbildet, scheinen sich aufgrund der Entwicklungen in der zweiten Periode zu bestätigen.

In der Deutschschweiz fällt vor allem die Radikalität der Veränderung im Bereich des Schreibunterrichts auf, auch wenn diese nicht von der gesamten Lehrerschaft umgesetzt worden ist, wie die Debatten in den Lehrerzeitschriften zeigen. Diese Veränderungen kann man dadurch erklären, dass auch hier in der Deutschschweiz der Inhalt weit stärker im Zentrum der Aufmerksamkeit ist als die sprachliche Form, welche in der Romandie bereits im 19. Jahrhundert eine grössere Rolle spielt. Die relativ grosse Freiheit, die den Schülern am Anfang der Periode gegeben wurde, beruhte vor allem auf der Wahl des Themas, des Inhalts, das immer auf den Alltag beziehungsweise die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen bezogen war. Die sich in den 1950er-Jahren herausbildende Unterteilung in sechs Aufsatztypen stützte sich hauptsächlich auf das Verhältnis zur Wirklichkeit – subjektiv oder objektiv – und keineswegs auf sprachliche Charakteristiken, obwohl natürlich zum Beispiel die objektive Aufsatzform sich in den Texten durch die Mittel der Distanzierung manifestiert (Marthaler, 1962). Persönlichkeitsbildung bildete ein zentrales Anliegen des Schreibunterrichts. Was die Grammatik anbelangt, blieb sie im Gesamt des Deutschunterrichts relativ isoliert und traditionellen Inhalten verpflichtet.

In der französischen Schweiz blieb Literatur, die auch für Lesen zentral war, die Hauptreferenz für den Schreibunterricht, der sich weiterhin auf die überlieferten Schulgenres stützte, auch wenn sporadisch neue Genres auftauchten. Gemäss den Prinzipien der Reformpädagogik wurde aber die Subjektivität der Schüler und Schülerinnen stärker in Betracht gezogen, was zur Folge hatte, dass Erzählungen dominierten, wobei Literatur weiterhin und aufgrund ihres narrativen Charakters noch verstärkt Textmodelle lieferte. Das Verhältnis zwischen Grammatik und Aufsatz blieb, zumindest in der Konzeption der Schulbücher, sehr eng. Das Verhältnis zu Sprache war dementsprechend stark auf Form ausgerichtet.

Am erstaunlichsten ist das Verschwinden der Grammatik (als Schulbuch und als Inhalt der Lehrpläne) im Tessin, das jedoch an den Textmodellen aus der Literatur in der Tradition der Belles Lettres festhält: Wahrscheinlich ist dies

eine Auswirkung der «Vereinheitlichung» des als Standardsprache besonders spät kodifizierten Italienischen.

In allen drei Regionen kann man also ein komplexes Ineinandergehen von Festhalten an bereits bestehenden Unterrichtsinhalten und -formen und Entwicklung neuer Praxen beobachten. Letztere sedimentieren auf den klassischen Formen, die aber weiter bestehen.

3 Rekonfigurierung des Schulfaches

Die dritte Periode der Rekonfigurierung des Schulfachs steht im Kontext einer fundamentalen Umorganisation des gesamten Schulsystems, einerseits um es zu «demokratisieren» (zum Beispiel durch die Verallgemeinerung der Koedukation; Hofstetter & Monnier, 2015), andererseits um eine höhere Qualifizierung der Bevölkerung zu garantieren, die durch Veränderungen in der Wirtschaft, unter anderem mit dem Phänomen der Tertiarisierung, notwendig wurde. Diese Umorganisation zog eine grundlegende Überarbeitung der Lehrpläne und Lehrmittel in allen Schulfächern nach sich, natürlich auch im Fach «Erstsprache», dessen Bezeichnung sich nach und nach und je nach Kanton unterschiedlich veränderte.

«Educazione linguistica» als die italienische Sprachdidaktik erneuerndes Konzept und dessen Rezeption in der italienischen Schweiz

In den zwei Jahrzehnten von der Einführung der Einheitsschule auf Sekundarstufe I («scuola media») im Jahr 1963 und der Erneuerung der Primarschullehrpläne 1985 veränderten sich Schule und Unterricht in Italien zutiefst. Insbesondere veränderte sich der Italienischunterricht, dessen Fokus sich von der Sprache und ihrer Norm (bei überwiegend literarischen Modellen) auf die Sprecher und Sprecherinnen der italienischen Sprache und ihre verschiedenen soziolinguistischen Sprachvarianten verschob. Progressive Persönlichkeiten aus Schule und Sprachwissenschaft forderten einen nicht mehr ausschliesslich normativ-grammatikalischen Sprachunterricht, zeigten die Bedeutung der Fehleranalyse auf und begannen die Schreibdidaktik zu verändern. Das Programm dieser neuen Sprachpädagogik waren die *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*,⁹

9 www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica, 22. 11. 2022.

1975 von bedeutenden Sprachwissenschaftlern (darunter Tullio De Mauro und der später in Zürich lehrende Gaetano Berruto) initiiert. Die Sprachdidaktik des Italienischen nahm so die Einflüsse der Soziolinguistik, der Psycholinguistik, der Textlinguistik, der generativen Grammatik und der modernen Lernpsychologie auf. Im Tessin wurden diese Reformtendenzen aus lokalen Gründen (Totalreform der Sekundarstufe I 1974, Einfluss von an Schweizer Universitäten lehrenden italienischen Linguisten) sehr früh rezipiert.

3.1 *Für sich selber oder andere schreiben – oder Textgenres verfassen*

Wie an vielen anderen Orten setzte sich während der 1970er-Jahre in der Deutschschweiz im Zuge der kommunikativen Wende das Konzept des adressatenorientierten Aufsatzes durch. Dieser basierte auf einer Sprachdidaktik, die vermehrt auch die Mündlichkeit in den Blick nahm. Dieser Paradigmenwechsel wurde damit begründet, dass im Alltag der Schülerinnen und Schüler das mündliche Gespräch die vorherrschende Sprachhandlungssituation ist. Dementsprechend wurde gefordert, dass der Aufsatzunterricht an die alltäglichen (Sprach-)Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anschliesse. Doch im Unterschied zum freien Aufsatz der Reformpädagogik, welcher im Sinne der Persönlichkeitsbildung und in Abgrenzung vom gebundenen Aufsatz die konsequente thematische Orientierung an den Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler forderte, stand in der kommunikativen Aufsatzdidaktik die Orientierung an der Leserschaft im Vordergrund. In den Achtziger- und Neunzigerjahren rückte im Zuge der kognitiven Wende¹⁰ erneut der Schüler beziehungsweise die Schülerin in den Fokus des Schreibunterrichts. Das freie, kreative Schreiben fand Eingang in die Schule und mit ihm eine neue Beurteilungskultur: Die Rolle der Lehrperson wandelte sich vom Wissensvermittler zum Berater. Es wurde ein «neuer Umgang mit Schülertexten»¹¹ gefordert. Dabei stand nicht mehr das Produkt im Fokus des Schreibunterrichts, sondern der Prozess des Schreibens und Lernens: «Immer, wenn der Schüler schreibt, lernt er [...]. Dem Schüler brauchen wir das nicht zu sagen, das Lernen «passiert» ihm. Aber wir können die Konsequenzen daraus ziehen und versuchen, den Prozesscharakter des Lernens in unserem Unterricht konsequent zu berücksichtigen. Das beginnt damit, dass wir im Aufsatzunterricht nicht nur die Resultate in Form von Aufsätzen

¹⁰ Zur Deutschdidaktik im Zuge der kognitiven Wende Spinner, 1994.

¹¹ Ruf, U. (1985). Vom Umgang mit Schülertexten. *Schweizerische Lehrerzeitung. Didaktische Reihe*, 3, 51–58.

ernstnehmen, sondern in genau gleichem Masse auch die Schritte und Situationen zu diesen Resultaten, also auch den ‹Abfall, der beim Schreiben anfällt.›¹² In der französischen Schweiz verkündete das wichtigste Werk zur Reform des Sprachunterrichts in der Primarschule, *Maîtrise du français* (Besson et al., 1979), auf der ersten Seite: «Enseigner le français, c'est partir de l'expression spontanée et y revenir après avoir recensé et exercé les diverses formes linguistiques» (S. 1). Dazu wurden Rahmenaktivitäten geschaffen (zum Beispiel in der Schule eine Ausstellung organisieren), die verschiedene sprachliche Handlungen nötig machten (eine Einladung schreiben, Legenden redigieren, kleine Vorträge vorbereiten usw.). In solchen Kontexten sollten die Schüler und Schülerinnen schreiben lernen, indem sie in vermeintlich realen Situationen Texte verfassten. Die Wahl der Textgenres war ganz den Lehrpersonen überlassen: Es gab dazu bis 1990 keine Angaben, weder in den Lehrplänen noch in den Lehrmitteln. Es existierte nur eine unverbindliche Liste von möglichen Textformen: Beobachtungstexte, individuelle und kollektive Werke (Romane, Gedichte), freie Texte, Korrespondenz, Klassenjournal usw. Im Gymnasium setzte sich die kommunikative Wende kaum durch: das Gewicht des Literaturunterrichts mit seinen spezialisierten Textgenres «commentaire composé» und «dissertation» liess keine Öffnung zu.

Fazit: In beiden Sprachregionen setzte sich also die kommunikative Wende in der Volksschule im Aufsatzunterricht durch, aber mit differenten Orientierungen. In der Deutschschweiz stand das Verhältnis zum Adressaten im Vordergrund, das heisst die Wirkung des Textes in einer Kommunikationssituation; zu einem etwas späteren Zeitpunkt, im Kontext kognitiver Theorien, wurde der Schreibprozess als solcher ins Zentrum gerückt, eine Tendenz, die man auch im Tessin beobachten kann. In der französischen Schweiz drückte sich die kommunikative Wende eher dadurch aus, dass ab den 1980er-Jahren eine Diversifizierung der Textgenres vorgenommen wird. Das Konzept der Textgenres in kommunikativen Situationen rückt eher formale Dimensionen des Textes in den Blickpunkt.

3.2 *Eine neue Art Grammatik betreiben – für andere Zwecke?*

Grössere Veränderungen im Grammatikunterricht der Deutschschweizer Volksschule lassen sich ab den 1960er-Jahren beobachten. Einen wichtigen Beitrag dazu leistete Hans Glinz, Schweizer Linguist und Sprachdidaktiker

12 Bachmann, T. (1985). Das Schreibheft – Einblick in Schreiblernprozesse. Schweizerische Lehrerzeitung. Didaktische Reihe, 3, 20–31; hier 29.

und Ordinarius an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, dem mit dem Konzept des operationalen Grammatikunterrichts eine Annäherung von Sprachwissenschaft und Deutschunterricht gelang.¹³ Auf ihn zurück gehen die Fünf-Wortarten-Lehre und die grammatischen Proben zur Bestimmung der Satzglieder, die in viele Deutschlehrmittel Einzug gehalten haben. Die Schüler und Schülerinnen sollen nicht nur deklaratives Wissen über die Struktur der Sprache erwerben, sondern durch das Anwenden von Proben (Operationen) Wortarten und Satzglieder und damit auch Texte erschliessen und stilistisch besser verfassen können (Glinz 1952, 1986). Solche Ansätze finden sich heute in vielen Schulbüchern. Eher marginal wurden Konzepte wie situativer, integrativer, funktionaler und prozessorientierter Grammatikunterricht als Alternativmodelle zum traditionellen Grammatikunterricht vorgestellt (Gornik, 2003; Bredel, 2007). Beim situativen oder situationsorientierten Grammatikunterricht stand nicht das Sprachsystem, sondern die Sprachverwendung im Fokus. Grammatische Phänomene wurden nicht isoliert, sondern im Kontext konkreter Sprachverwendung behandelt und stets in Relation zu ihren situativ relevanten Funktionen erarbeitet (Boettcher & Sitta, 1978). Der integrative Grammatikunterricht folgte einer ähnlichen Idee: Grammatische Phänomene werden dann behandelt, wenn sie für das Sprachverstehen und den Sprachgebrauch als relevant erachtet werden, also nicht isoliert. Im Gegensatz zum situativen Unterricht werden Kontexte allerdings auch künstlich geschaffen (Gewehr, 1983). Im funktionalen Grammatikunterricht werden grammatische Phänomene im Hinblick auf ihre Funktion für bestimmte kommunikative Zwecke betrachtet (Köller, 1983). Beim prozessorientierten Grammatikunterricht oder bei der Grammatikwerkstatt geht es schliesslich darum, dass die Schüler und Schülerinnen diese grammatischen Kategorien selbständig erarbeiten/ermitteln (Eisenberg & Menzel, 1995). Diese Konzepte wurden jedoch nur in seltenen Fällen tatsächlich so übernommen, wie sie konzipiert worden sind: «Den weiten Weg vom universitären Schreibtisch in die Schule hat bisher keines der Alternativmodelle unverehrt geschafft» (Bredel, 2007, S. 243).

Auch in der französischen Schweiz wird der Grammatikunterricht dadurch grundlegend verändert, dass zunehmend moderne linguistische Theorien als die relevanten Referenzsysteme angesehen und genutzt werden. Was die Inhalte angeht, werden die verschiedenen Begriffe, die in der vorhergehenden Periode zum Bereich «Grammatik» gehörten in *Maîtrise du français* (Besson et al., 1979) auf verschiedene Ateliers verteilt: Rechtschreiben wird

13 Siehe dazu den Beitrag zum Verhältnis von Schulfach und akademischer Disziplin im vierten Teil dieses Bandes.

zu einem eigenen Bereich, der von der Syntax getrennt ist; die Morphologie des Substantivs ist Teil des Wortschatzes; Tempora und Modi sind von der Syntax getrennt und in den Bereich der Morphosyntax des Verbs integriert; Syntax wird ausgehend von der Einheit «phrase P» (der einfache Satz P) betrieben, die als Analyseeinheit dient. Grammatik wird nicht mehr als normative Instanz, sondern als Mittel der Beschreibung von sprachlichen Formen verstanden. Der Satz P wird vom Standpunkt seines syntaktischen Funktionierens angegangen und nicht mehr als Proposition, die eine Denkeinheit darstellt. Im Unterricht wird der schon angewandte induktive Ansatz noch radikalisiert. Die Arbeit in grammatischen Ateliers hat immer als Ausgangspunkt ein Korpus: ein Ensemble von sprachlichen Formen (Sätze, Wortgruppen, Wörter, Textteil). Dieses Korpus wird einer Anzahl sprachlicher Operationen unterstellt: Kategorisierung oder Manipulation wie Ergänzung, Verdoppelung, Verschiebung, Tilgung, Ersetzung. Die Schülerinnen und Schüler können so das Funktionieren der Sprache beobachten und beschreiben. Sie sollen über Sprache nachdenken können, sie kennenlernen und über einen Begriffsapparat verfügen, um sie zu beschreiben, hauptsächlich auf der Ebene des Satzes, des Wortes, der Morphosyntax des Verbes und der Phonologie.

Fazit: Auf den ersten Blick erscheint die Entwicklung im Bereich des Grammatikunterrichts in beiden Sprachregionen (Ähnliches ist im Tessin beobachtbar) nahe verwandt zu sein: eine grundlegende Neudefinition der Begriffe in enger Verbindung mit der sich herausbildenden modernen, synchronen Sprachwissenschaft, eine Verstärkung der deskriptiven Dimension gegenüber normativen Zielen, induktive Ansätze, die von linguistischen beziehungsweise wissenschaftlichen Methoden inspiriert sind. Hinter diesen offensichtlichen Gemeinsamkeiten verbergen sich jedoch tiefe theoretische Unterschiede. Die Bezüge in der Westschweiz sind der Distributionalismus und die generativ-transformationelle Grammatik. Der Ansatz von Glinz, inspiriert von Saussures Strukturalismus und Prinzipien von Hjelmslev, ist mehr auf die konkrete Beobachtung ausgerichtet, wie «es läuft», und insofern mehr nutzenorientiert. Sie setzt nicht, wie der Unterricht in der Romandie, eine theoretische Einheit wie den Satz P voraus. Möglicherweise ist dies ein Auslöser für den Unterschied zwischen einer mehr formalen Analyse grammatischer Strukturen in der Deutschschweiz und einem mehr an inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Aspekten orientierten Ansatz in der Romandie.

3.3 *Rekonfigurierung im Zeichen der Kommunikation: immer noch Unterschiede, aber abgeschwächt*

Ab den 1960er-Jahren veränderte sich das Schulfach tiefgreifend, was zum Teil sogar, wenn auch indirekt, seine innere Struktur betraf. Dies war vor allem der Fall in der obligatorischen Schule, weniger am Gymnasium, das sich stärker widersetzte. Die Veränderungen betrafen zuallererst die Konzeption von Sprache: Man ging von der Vorstellung, dass Sprache als Darstellung von Welt und Denken zu verstehen ist, zu einer über, in der Sprache kommunikatives Handeln ist. Parallel dazu bezog man sich direkt auf Begriffe und Methoden der Sprachwissenschaft. Hinter diesen den Sprachregionen gemeinsamen Grundtendenzen bestehen aber immer noch Unterschiede in der Orientierung.

In der Deutschschweiz ist der Schreibunterricht eher praktisch auf Adressaten und die kommunikative Situation als solche ausgerichtet, wobei immer mehr auch der Schreibprozess in den Blickpunkt kommt; Textgenres als stabilisierte Textformen sind weniger im Zentrum des Unterrichts. Grammatik scheint in ihrer Orientierung eher praktisch, man könnte fast sagen pragmatisch zu sein und im Dienste der unmittelbaren Sprachhandlung zu stehen.

In der französischen Schweiz nimmt die kommunikative Orientierung eine andere Form an: Textgenres, stabilisierte Textformen, bilden die Referenz für den Schreibunterricht. Die Verbindung mit Literatur existiert immer noch, wird aber weniger stark gewichtet. Der Grammatikunterricht seinerseits hat eine stärkere Ausrichtung auf formale Aspekte sprachlichen Funktionierens. Paradoxerweise wird damit die traditionelle Verbindung von Grammatik und Aufsatz aufgelöst.

Obwohl also Unterschiede bestehen, scheinen sie abgeschwächt. Die starke Orientierung an Literatur ist in der Westschweiz zunehmend weniger wichtig geworden: die kommunikative Wende hat auch hier eine starke Wirkung gehabt. Man kann aber trotz aller Annäherung auch heute noch konstatieren, dass das Verhältnis zu Sprache in der deutschen Schweiz mehr auf Inhalte und praktische Belange, in der Westschweiz mehr auf formale Dimensionen ausgerichtet zu sein scheint.

4 **Fazit**

In allen drei Sprachregionen bildete sich im Laufe des 19. Jahrhunderts ein Schulfach «Erstsprache», das im Lauf der Entwicklung den Namen der jeweiligen Sprache erhielt («Deutsch», «Français», «Italiano»), und zwar im ganzen

Schulsystem von der Primarschule bis ins Gymnasium. Es beinhaltete überall dieselben drei in diesem Beitrag beschriebenen Komponenten:¹⁴ Grammatik und allgemeine Kenntnis der Sprache; Schreiben und Lesen, später auch Sprechen anders gesagt sprachliches Handeln; Literatur, später ab den 1970ern auch Mündlichkeit. Es löste sich im Laufe der Zeit immer mehr von den Realien, die anfangs teilweise zum Gegenstand «Sprache» gehören, und bildete ein eigenes, autonomes Schulfach.

Dieser Prozess der Herausbildung des Schulfaches verlief nicht nur in allen drei Regionen in einer vergleichbaren Zeitspanne und führte zu einer ähnlichen Struktur. Die Entwicklung des Faches folgte auch einer gleichen Periodisierung: Sie wurde zu einem ähnlichen Zeitpunkt neu konfiguriert, unter dem Einfluss gleicher Faktoren. Man kann in der Tat drei wichtige Perioden unterscheiden. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurden bisher unverbundene Gegenstände des Unterrichts – Grammatik, Schreiben, Lesen, Literatur – mehr und mehr miteinander verbunden und tauchten in den Stundentafeln und Lehrplänen als ein Schulfach auf. Seit Anfang des 20. Jahrhunderts, unter dem Einfluss der Reformpädagogik, kamen die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick, sowohl beim Schreiben als auch in der Auswahl der Texte für den Leseunterricht.¹⁵ Schliesslich, seit den 1960er-Jahren, unter dem Druck der Demokratisierung und Höherqualifizierung, geschah eine kommunikative Wende, die die Konzeption der Sprache als Darstellung ablöste, was zu neuen Formen des Schreib- und Leseunterrichts und zum Einbezug der Mündlichkeit führte. Zugleich bezog man sich im Grammatikunterricht auf neue Formen des Wissens über Sprache, die direkt aus verschiedenen Richtungen der (synchronen) Sprachwissenschaft stammten.

Hinter diesen allgemeinen gemeinsamen Tendenzen sind aber in den drei Sprachregionen auch Unterschiede festzustellen. Ganz allgemein kann man sagen, dass in der deutschsprachigen Region der Unterricht mehr auf Inhalte und das Verhältnis der Schüler zu diesen Inhalten ausgerichtet war. Die Auswahl von Texten erfolgte hauptsächlich nach thematischen Kriterien, was ethisch-moralische Zwecke mit einschliesst. Grammatik wurde relativ unverbunden mit den anderen Bereichen des Faches unterrichtet und spielte eine etwas geringere Rolle als in der französischen Schweiz. Der Aufsatzunterricht wurde durch die Unterscheidung zweier Standpunkte strukturiert: subjektiv und objektiv, wobei Textgenres eine untergeordnete Rolle spielten. In der französischsprachigen Schweiz spielte der Bezug auf literarische Modelle,

14 Auf die Darstellung der vierten Komponente, «Mündlichkeit», haben wir im Sinergia-Projekt verzichtet.

15 Wir berücksichtigen hier die Resultate der Untersuchungen, die in Schneuwly, 2016, diskutiert werden.

die sorgfältig wegen ihrer stilistischen, aber auch moralischen Werte ausgewählt wurden, eine wichtige Rolle. Sprache wurde so zu einem Gegenstand, den es nachzuahmen, ja zu bewundern galt. Das enge Verhältnis von Grammatik und Aufsatz ergab sich aus dieser formalen und stilistischen Ausrichtung, aber auch der konstante Bezug auf Textgenres, und zwar in allen drei Perioden, auch wenn der Begriff sich im Laufe der Zeit änderte.

Die im vorliegenden Text gemachten Vergleiche zeigen einen Prozess, der die nationalen Grenzen sprengt. Jede der drei Kulturen schreibt sich in eine jeweilige sprachliche Kultur ein, die sie verändert und zu deren Veränderung sie beiträgt. Unsere Untersuchung müsste demgemäss erweitert werden, indem systematisch für jede Sprachregion die Entwicklung in den jeweiligen Ländern gleicher Sprache unter die Lupe genommen würde: eine Aufgabe für weitere, internationale Forschung.

Bibliografie

Quellen

Lehrpläne

- LP AG Prim Fort 1925. *Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau*. Brugg 20. März 1925.
- LP AG Prim 1862. *Lehrplan für die Gemeindeschulen des Kantons Aargau*. Baden 1862.
- LP ZH Stadt 1846. *Lehrplan für die zürcherischen Stadtschulen. Nach dem Schulplan vom Jahre 1846*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, ZH HD I 1/1.
- LP ZH Prim 1861. *Lehrplan der Primarschule. Vom 23. April 1861*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, ZH HD I 1/1.

Schulbücher

- Atzenwiler, A. (1933, 1936). *J'apprends la grammaire ... Leçons et exercices de grammaire française* (vol. 1, 2). Genève: DIP.
- Aubert, P. (1945). *Ma grammaire. Manuel à l'usage des classes du degré moyen*. Lausanne: Payot.
- Ayer, C. (1870). *Cours gradué de langue française à l'usage des écoles primaires*. Vol. 1. Neuchâtel: Delachaux.
- Devoto G. (1941). *Introduzione alla grammatica. Grammatica italiana per la scuola media*. Firenze: La Nuova Italia.

- Dussaud, B. (1888). *Cours élémentaire de langue maternelle*. Vol. 1. Genève: H. Georg.
- Dussaud, B. (1891). *Cours élémentaire de langue maternelle*. Vol. 2. Lausanne: Payot.
- Girard, G. (1845). *Cours éducatif de langue maternelle pour les écoles et leurs familles*. Paris: Dezobry & Magdeleine.
- Giudicetti I. (1931). *Il mio primo libro*. Chur: Dipartimento dell'educazione.
- Martin, A. (1946). *Ma grammaire. Manuel à l'usage des classes du degré supérieur et des classes primaires supérieures*. Lausanne: Payot.
- Migliorini B. (1941). *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*. Firenze: Le Monnier.
- Migliorini (1952). *Grammatica italiana per le scuole maggiori e i ginnasi*. Locarno: Carminati.
- Studer, D. & Greyerz, O. von (1908). *Der kleine Sprachschüler*. Aarau: Sauerländer.
- Scherr, I. Th. (1841). *Sprachlehre für Primarschulen*. St. Gallen: Scheitlin & Zollikofer.
- Utzing, H. (1887). *Deutsche Grammatik. Lehr- und Übungsbuch*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Wurst, R. J. (1837). *Elementarbuch zu praktischen Denk- und Stylübungen für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Realanstalten*. Reutlingen: J. C. Mäcken jun.

Übrige Quellen

- Adelung, J. C. (1781). *Deutsche Sprachlehre*. Berlin: Bey Christian Friedrich Boss und Sohn.
- Anonym (1868). Stimme aus Glarus. *Schweizerische Lehrerzeitung*, (45), 357–359.
- Anonym (1877). Der Aufsatz-Unterricht. *Schweizerische Lehrerzeitung*, (49), 425–427.
- Becker, K. F. (1831). *Schulgrammatik der deutschen Sprache*. Frankfurt am Main: G. F. Kettembeil.
- Becker, K. F. (1841). *Organism der Sprache*. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Frankfurt am Main: G. F. Kettembeil.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne: Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Boettcher, W. & Sitta, H. (1978). *Der andere Grammatikunterricht. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Dottrens, R. (1940). Sur la composition. *Educateur*, 76 (23), 375–377.
- Favez, E. (1866/67). De l'enseignement de la composition dans les Ecoles primaires. *L'Educateur*, 2 (23), 379 f., 3 (1/3/5), 4–6, 37–39, 72 f.
- Girard, G. (1844). *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*. Paris: Dezobry & Magdeleine.
- Glinz, H. (1952). *Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik*. Bern: Francke.

- Glinz, H. (1973). *Textanalyse und Verstehenstheorie I*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Glinz, H. (1986). Vierzig Jahre Umgang mit dem «Cours» von Saussure. In: L. Jäger & C. Stetter (Hg.), *Zeichen und Verstehen. Akten des Aachener Saussure-Kolloquiums 1983* (S. 206–236). Aachen: Rader.
- Juncker, J. A. (1910). *XVIIIème Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande. Rapports sur les deux questions mises à l'étude par le comité central*. St-Imier: s. n.
- Marthaler, T. (1956). Grundsätzliches zum Aufsatzunterricht. *Schweizerische Lehrerzeitung*, (5), 123–125.
- Marthaler, T. (1968): *Aufsatzquelle. Die 6 Aufsatzarten*. Zürich: Logos.
- Rey, J.-D. (1865). De l'enseignement de la composition à l'école primaire. *L'Educateur*, 1 (13), 197–204.

Sekundärliteratur

- Beffa J. (2015). *La Grammatica italiana per la scuola maggiore e il ginnasio di Bruno Migliorini e Giuseppe Mondada*. Lavoro di diploma Master, SUPSI-DFA, <http://tesi.supsi.ch/44>.
- Bredel, U. (2007). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59–119.
- Demartini S. (2014). Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale. Firenze: Franco Cesati ed.
- Eisenberg, P. & Menzel, W. (1995). Grammatik-Werkstatt. *Praxis Deutsch*, (129), 14–23.
- Frigeri, A. (2015). A scuola nel periodo della «Difesa spirituale». L'insegnamento a Lugano attraverso i quaderni degli allievi (1935–1945). In N. Valsangiacomo & M. Marcacci (Ed.), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (pp. 267–287). Locarno: Dadò.
- Gewehr, W. (1983). Zur Konzeption eines integrativen Grammatikunterrichts. *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1981/82*, 19–47.
- Gornik, H. (2003). Methoden des Grammatikunterrichts. In U. Bredel et al. (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache*, Bd. 2 (S. 814–829). Schöningh UTB.
- Hofstetter, R. & Monnier, A. (2015). Construction de l'instruction publique et démocratisations contrastées 19e–20e siècles. In G. Durand, R. Hofstetter & G. Pasquier (Éd.), *Les bâtisseurs de l'école romande* (pp. 134–177). Chêne-Bourg: Georg.
- Köller, W. (1983). *Semiotik und Metapher. Untersuchungen zur grammatischen Struktur und kommunikativen Funktion von Metaphern*. Stuttgart: Metzler.

- Monnier, A. (2018). *Le temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIX^e-XX^e)*. Genève: Droz.
- Montino, D. (2005). *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*. Milano: Selene.
- Sahlfeld, W. (2013). Libri di italiano in Svizzera italiana, periodo 1915-1945. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 21, 217-239.
- Sahlfeld, W. (2016). Metodica austriaca e pedagogia herbartiana nei Cantoni del Ticino e dei Grigioni. Due storie di transfert pedagogico-culturali. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 23, 38-58.
- Sahlfeld W. (2019). *La lettre dans le manuel scolaire – Italie, période 1850-1950*. In N. Denizot & C. Ronveaux C. (Eds.), *La lettre enseignée. Perspective historique et comparaison européenne* (pp. 95-109). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Saltini, L. (1999). La diffusione dell'attivismo pedagogico nel Canton Ticino. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 6, 247-278.
- Senn, D. (1994). «Bisogna amare la patria come si ama la propria madre». *Nationale Erziehung in Tessiner Lesebüchern seit 1830*. Zürich: Chronos.
- Schneuwly, B. (2015). Le livre de lecture: un hypergenre? 120 ans de livres de lecture en Suisse romande. *Recherches et applications*, 58, 27-36.
- Schneuwly, B. (2016). Forme-t-on au même rapport à la langue des deux côtés de la Sarine? Premières explorations dans les livres de lecture durant un siècle, *forumlecture.ch*, (2), [www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2016#\(22.11.2022\)](http://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2016#(22.11.2022)).
- Schneuwly, B. & Darne, A. (2015). La lecture dans la discipline Français. Analyse des plans d'études et des manuels de lecture de 1870 à 1990 dans le Canton de Genève. In L. Perret-Truchot (Éd.), *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes* (pp. 109-128). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., Lindauer, Th., Darne, A., Furger, J., Monnier, A., Nänny, R. & Tinembart, S. (2016). Schulsprache «Deutsch»/«Français». Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive. *leseforum.ch* (2), [www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2016#\(22.11.2022\)](http://www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2016#(22.11.2022)).
- Spinner, K. (1994). Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 146-158.
- Targhetta F. (2013). «Signor Maestro Onorandissimo». *Imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto- e Novecento*. Torino: Società editrice internazionale.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècle*. Paris: Seuil.
- Vygotskij, L. (1935/2017). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.

Implementation, Legitimation und Inhalte der Fächer Deutsch und Französisch als Fremdsprachen in den Volksschulen der mehrsprachigen Schweiz

SANDRA GRIZELJ, CHRISTINE LE PAPE RACINE, VIVIANE ROUILLER

Im Laufe des 19. Jahrhunderts etablieren sich Schulfächer als Ordnungsprinzip schulischen Wissens. Sie funktionieren in der Regel stufenübergreifend. Ihre Inhalte sind klar definiert und gegliedert. Über den Unterricht in der Schulsprache, zum Beispiel Italienisch in der italienischsprachigen Schweiz, werden wichtige Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben vermittelt. Erst deren Beherrschung ermöglicht eine aktive politische Teilnahme am Rechts- und Verfassungsstaat. Ebenfalls im 19. Jahrhundert sollte Bildung allen Bevölkerungsgruppen zugänglich gemacht werden, denn die Entstehung eines von allen Bürgern und Bürgerinnen getragenen Rechts- und Verfassungsstaates war ohne eine minimal gebildete Bevölkerung nicht denkbar (Hofstetter, 1998). Das Fach Schulsprache war in der ganzen Schweiz seit Beginn der modernen Volksschule in allen Schulstufen und -typen der vier Sprachregionen obligatorisch und fungierte dadurch als stufenübergreifendes Ordnungsprinzip.¹

Ein anderes Bild zeigt sich beim Unterricht einer zweiten Landessprache. Im Gegensatz zur Schulsprache gehörten Landessprachen beziehungsweise Fremdsprachen bis weit ins 20. Jahrhundert hinein nicht zum stufenübergreifenden, sondern zum schultypspezifischen Ordnungsprinzip, das heisst, sie wurden nicht in allen Schultypen und -stufen unterrichtet.² Für die politische Teilnahme am Rechts- und Verfassungsstaat schien die Kenntnis einer zweiten Landessprache in der mehrsprachigen Schweiz offenbar nicht zwingend notwendig – auch nicht in den mehrsprachigen Kantonen. Denn wie die Schulhoheit, liegt die Sprachhoheit bei den Kantonen. Zwar konstituierte sich die Schweiz mit der am 12. September 1848 in Kraft getretenen Bundesverfassung als mehrsprachiger Bundesstaat mit Deutsch, Französisch und Italie-

1 Siehe dazu die beiden vorigen Beiträge in diesem Band.

2 Im Folgenden werden wir die allgemeinen Begriffe «Fremdsprach(en)unterricht» oder «Fremdsprach(en)fach» benutzen. Die Bezeichnung «Unterricht einer zweiten Landessprache» suggeriert bereits einen Bezug zu einer anderen Sprachregion innerhalb der Schweiz, was als Begründung nicht zwingend der Fall sein muss.

nisch als gleichwertigen «Nationalsprachen»,³ dennoch bestimmten weiterhin die Kantonsverfassungen die Amts- und Schulsprache(n). Aus diesem Grund gibt es ein- und zweisprachige Kantone sowie den dreisprachigen Kanton Graubünden.⁴

Vor dem Hintergrund der mehrsprachigen Schweiz mit mehrheitlich einsprachigen Kantonen, welche über ihr Schulwesen bestimmen und damit auch entscheiden, ob und welche Fremdsprache zu lernen sei, werden in diesem Kapitel drei Fragen diskutiert, die sich auf die Einführung, die Legitimation und die thematischen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts beziehen. Für die Untersuchung beschränken wir uns auf die Fremdsprachenfächer Deutsch in den französischsprachigen und Französisch in den deutschsprachigen Kantonen:

1. Wann wurde das Fremdsprachenfach Deutsch beziehungsweise Französisch in der französisch- beziehungsweise deutschsprachigen Schweiz in den verschiedenen Schultypen eingeführt?
2. Wie wurde die Einführung in den verschiedenen Schultypen bildungspolitisch legitimiert?
3. Anhand welcher thematischen Inhalte wurden die Fremdsprachenfächer Deutsch und Französisch vermittelt?

Mit der Beantwortung dieser Fragen soll aufgezeigt werden, wie sich das Ordnungsprinzip Fach in Bezug auf das Fremdsprachenfach verändert hat. Diese Veränderung ist durch zwei Teilprozesse der Transposition gekennzeichnet, die sich sowohl auf die äussere als auch auf die innere Ordnung des Faches beziehen. Die äussere Ordnung der verschiedenen Schultypen ist durch verschiedene (normative) Komponenten determiniert, wie durch Schulgesetze, Zielformulierungen in Lehrplänen oder durch die Fächerstruktur in den Stundentafeln. Das Fach muss als Gegenstand umschrieben und als Lehr- und Lernobjekt für den jeweiligen Schultyp bestimmt werden. Insofern beziehen sich die ersten beiden Forschungsfragen auf die Veränderungen der äusseren Ordnung der verschiedenen Schultypen.⁵

3 Im Jahr 1938 vollzog sich in der Bundesverfassung eine Differenzierung nach National- und Amtssprachen: In einer Volksabstimmung wurde das Rätoromanische als vierte Nationalsprache anerkannt und Deutsch, Französisch und Italienisch als Amtssprachen des Bundes festgelegt (EDI, 1989). Das Resultat der Volksabstimmung fiel äusserst deutlich aus mit einem Anteil von 91,6% Jastimmen, www.admin.ch/ch/d/pore/va/19380220/index.html, 24. 11. 2024.

4 Von den heute 26 Kantonen sind 22 einsprachig (17 Kantone sind deutsch-, vier französisch- und einer, der Kanton Tessin, ist italienischsprachig). Drei Kantone sind zweisprachig (Bern, Freiburg und Wallis). Der Kanton Graubünden ist der einzige dreisprachige Kanton mit Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch.

5 Siehe dazu den ersten Beitrag in diesem Teil des Bandes.

Die innere Ordnung bezieht sich hingegen auf die Lehr- und Lerninhalte respektive die thematischen Inhalte eines Faches sowie auf die dem Fach zugrunde liegenden inhaltlichen, didaktischen und methodischen Konzepte, die ein untrennbares Ganzes bilden. Die Inhalte eines Faches werden teilweise in Lehrplänen umrissen, doch es sind insbesondere die Lehrmittel, die verschiedene Funktionen im und für den Unterricht übernehmen.⁶ Über die Lehrmittel werden die Inhalte im Sinne des öffentlichen Auftrages der Schule selektioniert, normiert und didaktisiert. Damit tragen sie massgeblich dazu bei, das schulische Wissen zu steuern (Wiater, 2003). In diesem Beitrag werden die thematischen Inhalte untersucht, anhand derer der Wortschatz und das Sprachsystem der Fremdsprache aufgebaut werden soll.⁷ Die Bestimmung der äusseren und inneren Ordnung ist Gegenstand von teilweise widersprüchlichen Vorstellungen und Interessen unterschiedlicher Akteure.⁸

Während mit der ersten Frage die Einführung und der Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts in den verschiedenen Schultypen die Rahmenbedingungen geklärt werden (Abschnitt 1), werden mit der zweiten Frage die äussere (Abschnitt 2) und mit der dritten Frage die innere Ordnung (Abschnitt 3) untersucht. Die Veränderungen der inneren und äusseren Ordnung müssen stets legitimiert werden. Diesen Veränderungen der Legitimation wird im vorliegenden Beitrag nachgegangen. In den Schlussfolgerungen (Abschnitt 4) werden die vier analytischen Dimensionen der deutsch- und französischsprachigen Schweiz sowie der inneren und äusseren Ordnung aufeinander bezogen und diskutiert. Dieses Vorgehen ermöglicht es, zwei übergreifende Thesen zu formulieren: eine zum Verhältnis zwischen den zwei Sprachregionen und eine zum Verhältnis zwischen der inneren und der äusseren Ordnung schulischen Wissens.

Die Analyse wird geografisch und zeitlich begrenzt: In der deutschsprachigen Schweiz werden die Kantone Aargau, Bern (deutschsprachiger Teil), Schwyz sowie Zürich und in der französischsprachigen Schweiz die Kantone Freiburg, Genf und Waadt untersucht. Es wird eine diachrone wie auch – insbesondere in Bezug auf die zwei Sprachregionen – eine synchrone Forschungsperspektive eingenommen. Der Zeitrahmen wird von 1830, dem Beginn der Institutionalisierung des kantonalen Volksschulwesens, bis in die 1990er-Jahre festgelegt, weil bis spätestens dahin die überwiegende Mehrheit der Kantone

6 Siehe dazu die Einleitung und den Beitrag zu den Unterrichtsmedien im dritten Teil dieses Bandes.

7 Der Beitrag von Christine Le Pape Racine et al. im dritten Teil dieses Bandes untersucht vorwiegend die Entwicklung der Unterrichtsmethoden.

8 Siehe dazu den vierten Teil dieses Bandes.

den Fremdsprachenunterricht in den meisten Schultypen eingeführt hatte.⁹ Gemäss dem Sinergia-Projekt wird der Zeitraum in drei Phasen eingeteilt: das 19. Jahrhundert, den Zeitraum von 1900 bis 1950 und den von 1950 bis in die 1990er-Jahre. Die Untersuchung umfasst die drei Schultypen Primarschule, Primaroberschule und Sekundarschule.

Die Fremdsprachenfächer Deutsch beziehungsweise Französisch sind in Bezug auf ihre Einführung und deren Legitimation wie auch in Bezug auf die zu vermittelnden thematischen Inhalte in den Lehrmitteln noch wenig erforscht. In der deutschsprachigen Schweiz rücken die meisten Forschungsprojekte vor allem didaktische, entwicklungspsychologische, kommunikations- oder kompetenzorientierte Aspekte des Französisch- oder Englischunterrichts in den Fokus und nehmen dabei nur punktuell historische Bezüge auf. Aufgrund des öffentlichen Interesses an diesen Fragen haben verschiedene Studien in den letzten Jahren versucht, die Effektivität verschiedener Formen von Fremdsprachenunterricht zu messen (Brühwiler & Le Pape Racine, 2017; Dyssegaard et al., 2015; Heinzmann, 2013). Die Geschichte des Fremdsprachenfaches Französisch in der deutschsprachigen Schweiz ist bisher nur lückenhaft erforscht (zum Beispiel Criblez, 1995, 1998; Gut & Badertscher, 2002; Zeitz, 1989). Einzelne Arbeiten, die sich mit der Geschichte des Deutschunterrichts sowie der Lehrmittel in der französischsprachigen Schweiz befassen, fokussieren nur bestimmte Jahrzehnte oder einen bestimmten Schultyp, aber nicht den gesamten Zeitraum von 1830 bis in die 1990er-Jahre (Extermann 2013; Farquet, 1992, 1993; Jordi, 2003; von Flüe-Fleck, 1994). Diese Lücke schliesst Rouiller (2020) mit ihrer Dissertation, indem sie die Entwicklung des Fremdsprachenfaches Deutsch auf der Primar- und Sekundarstufe in den Kantonen Freiburg, Genf und Waadt zwischen 1830 und 1990 nachzeichnet. Ausgehend von einer Analyse der verschiedenen Zwecke, die mit diesem Unterricht und den sukzessive eingesetzten Lehrmitteln verbunden wurden, identifiziert sie unterschiedliche interne und externe Herausforderungen im schulischen Umfeld, die den laufenden Anpassungen der Lehrmittel der Disziplin zugrunde liegen.¹⁰

Im Rahmen des SNF-Sinergia-Projektes zur Transformation schulischen Wissens seit 1830 sind verschiedene Publikationen erschienen, welche diese Lücken teilweise schliessen.¹¹ Dieser Beitrag baut auf diesen Forschungs-

9 Als Quellen dienten Schulgesetze, Lehrpläne, Dokumente der Bildungspolitik, Zeitschriften der Lehrpersonen sowie Lehrmittel.

10 Rouiller, 2020, ist die Publikation der Dissertation von Rouiller, 2018, die im Rahmen des Sinergia-Projektes entstanden ist.

11 Zur französischsprachigen Schweiz siehe Darne & Rouiller, 2018; Extermann, 2013, 2017; Rouiller, 2018, 2020. Zur gesamtschweizerischen Sicht bezüglich Sprachenpolitik und Bildungspolitik siehe Giudici, 2016, 2019. Bezüglich der Entwicklung der Legitima-

arbeiten auf oder führt diese weiter, insbesondere deshalb, weil er die zwei Sprachregionen und die äussere als auch die innere Ordnung in den Fokus stellt und systematisch aufeinander bezieht.¹²

1 Vom Fach für wenige zum Fach für alle

Der Fremdsprachenunterricht wurde bis ins frühe 19. Jahrhundert oft, wenn auch nicht ausschliesslich im Privatunterricht erteilt (Hüllen, 2005). Wie De Vincenti (2015) am Beispiel Zürich zeigt, galt das auch für die Gebiete des zukünftigen Bundesstaates Schweiz (siehe auch Extermann, 2013; Giudici, 2019). Der praktische Nutzen moderner Sprachen wurde ab Ende des 18. Jahrhunderts aufgrund der Entwicklungen in der Industrie, der Wirtschaft und der Kommunikationsmittel zunehmend grösser (Puren, 1988). Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde mit der Entwicklung eines öffentlichen und staatlichen Schulwesens der Fremdsprachenunterricht Teil des Fächerkanons, allerdings nur in Schultypen mit erweiterten Leistungsansprüchen, wie der Sekundarschule. Dies war nicht nur in der mehrsprachigen Schweiz der Fall, sondern in den meisten europäischen Ländern (Hüllen, 2005).

Das Schulfach Deutsch beziehungsweise Französisch als Fremdsprache wurde während des 19. Jahrhunderts in den untersuchten Kantonen in der Sekundarschule obligatorisch eingeführt. Das Fach etablierte sich damit früh als fester Bestandteil der Struktur und des Ordnungsprinzips der Sekundarschule. In der deutschsprachigen Schweiz beispielsweise führten die Kantone Zürich und Schwyz Französisch zunächst als fakultatives Fach und schliesslich per Gesetz von 1859 beziehungsweise mit dem Lehrplan von 1873 obligatorisch ein (Gesetz über das gesamte Unterrichtswesen des Kantons Zürich, 23. Dezember 1859; LP SZ Sek, 1873).

Die Einführung eines Fremdsprachenfaches in der Primaroberschule erfolgte, im Gegensatz zur Sekundarschule, in einem viel längeren Zeitraum. Während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts fand eine erste Welle der Einführung statt, jedoch nur in Primaroberschulen mit erweiterter Fächerauswahl.¹³ Das

tionsstränge zum Fremdsprachenunterricht siehe Giudici & Grizelj, 2014, und bezüglich der Veränderung der kantonalen Lehrpläne im Zeitraum zwischen 1914 und 1945 Giudici & Grizelj, 2017. Zum europäischen Kontext des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz siehe Grizelj & Wrana, 2018.

12 Wir danken Lucien Criblez, Anja Giudici, Rita Hofstetter und Bernard Schneuwly für die anregende Kritik zu diesem Beitrag.

13 In der deutschsprachigen Schweiz führte der Kanton Basel-Stadt als einziger Kanton im 19. Jahrhundert mit Französisch eine Fremdsprache in der Primaroberschule ein (Giudici, 2016).

waren Schultypen, die, im Gegensatz zu den herkömmlichen Primarober-schulen, zusätzliche Fächer anboten, darunter ein Fremdsprachenfach. In der erweiterten Primarober-schule im Kanton Bern beispielsweise wurden die Fächer Französisch, Realunterricht, Rechnen und Zeichnen zusätzlich unterrichtet (LP BE Prim, 1897). In diesem Schultyp wurde in Bern mit dem Lehrplan von 1871 Französisch fakultativ für die Gemeinden und mit dem Lehrplan von 1897 obligatorisch für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern eingeführt (LP BE Prim, 1870, 1897).¹⁴ Die Kantone Aargau und Waadt kannten einen ähnlichen Schultyp, in dem ebenfalls während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Französisch beziehungsweise in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Deutsch eingeführt wurde.¹⁵

Die meisten Schülerinnen und Schüler besuchten im 19. Jahrhundert die reguläre Primarober-schule und nicht die erweiterte Primarober-schule oder die Sekundarschule, weshalb die Mehrheit keinen Fremdsprachenunterricht erhielt. Dies änderte sich während des 20. Jahrhunderts, weil das Fach allmählich in den regulären Primarober-schulen eingeführt wurde.

Während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts führten in der französisch-sprachigen Schweiz die Kantone Genf und Neuenburg ein Obligatorium für Deutschunterricht an der regulären Primarober-schule ein (Bähler, 1945; Rouiller, 2020). Spätestens gegen Ende der 1960er-Jahre war der Deutschunterricht in der französischsprachigen Schweiz obligatorisch oder zumindest als fakultatives Fach in den verschiedenen Schultypen der Oberstufe verankert.

Die Einführung des Französischunterrichts in der Primarober-schule der deutschsprachigen Kantone erfolgte später als in den französischsprachigen und zog sich bis in die 1990er-Jahre hinein. Im zweisprachigen Kanton Bern erfolgte die obligatorische Einführung von Französisch vor allen anderen untersuchten Kantonen im Jahr 1964 (mit Dispensationsmöglichkeiten), nachdem es bereits 1951 fakultativ oder obligatorisch für Gemeinden erklärt worden war (Gesetz über die Primarschule, 2. Dezember 1951; Gesetz betreffend die Abänderung des Gesetzes vom 2. Dezember 1951 über die Primarschule, 27. September 1964). Im Kanton Zürich beispielsweise gab es zwar zu Beginn der 1940er-Jahre mehrere Versuchsklassen, in denen probeweise Französisch unterrichtet wurde (GB ZH, 1942). Die flächendeckende Einführung in allen Primarober-schulen erfolgte allerdings erst während der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts: 1976 wurde Französisch als Freifach und 1993

14 Fakultativ für Gemeinden bedeutete, dass diese selbst entscheiden konnten, ob sie in diesem Schultyp Französisch anbieten wollten oder nicht.

15 1889 wurde im Kanton Waadt eine Einführung des Deutschunterrichts noch abgelehnt (GC VD, 1889). Im Lehrplan von 1937 ist er als obligatorisches Fach aufgeführt (LP VD Prim Sup, 1937).

als obligatorisches Fach eingeführt (LP ZH Ober, 1976; LP ZH Volks, 1993). Ähnlich verhält es sich in den Kantonen Aargau (1973 versuchsweise und fakultative sowie 1990 obligatorische Einführung) und Schwyz (1975 fakultative und 1994 obligatorische Einführung).

Diese Fälle zeigen, dass die Einführung von Französisch in der Primaroberschule – wie schon teilweise in der Sekundarschule – in zwei Schritten erfolgte: Zuerst war das Fach fakultativ, erst später obligatorisch. Spätestens in den 1990er-Jahren war in allen untersuchten Kantonen das Fremdsprachenfach Deutsch beziehungsweise Französisch in der Primaroberschule beziehungsweise zumindest in einem Typ der Primaroberschule ein obligatorisches Fach.¹⁶

Die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule erfolgte in den französisch- wie auch in den deutschsprachigen Kantonen meistens während der gleichen Zeitspanne in den 1980er- und 1990er-Jahren. Der Kanton Genf stellt eine bemerkenswerte Ausnahme dar. Während in den untersuchten Kantonen der Fremdsprachenunterricht in den mittleren Klassen der Primarschule hauptsächlich ab den 1980er-Jahren eingeführt wurde, geschah dies im Kanton Genf rund hundert Jahre früher. Mit dem Volksschulgesetz von 1872 wurde der Deutschunterricht für die 5. und 6. Klasse (den letzten beiden Schuljahren der Primarschule) fakultativ eingeführt und mit dem Gesetz von 1886 für obligatorisch erklärt (*Loi sur l'instruction publique du Canton de Genève*, 1886). Seither wurde die Entscheidung, ab wann beziehungsweise in welchen Schuljahren das Fach unterrichtet werden soll, immer wieder revidiert (siehe Abschnitt 2.2). Mit der Schaffung des Orientierungszyklus¹⁷ im Jahr 1962 verschwand der Deutschunterricht wieder ganz aus dem Lehrplan der Genfer Primarschule (LP GE CO, 1968).

Während im Kanton Genf im Jahr 1962 der Fremdsprachenunterricht in der Primarschule abgeschafft wurde, prüften in den Folgejahren interkantonale Kommissionen in den zwei Sprachregionen eine mögliche Vorverlegung des obligatorischen Fremdsprachenunterrichts in die Primarschule (EDK, 1974b).¹⁸ Verschiedene Versuchsklassen sollten dazu dienen, den Unterricht praktisch zu erproben (zum Beispiel in den Kantonen der Nordwestschweiz:

16 Als Ausnahmen können spezielle Typen der Primaroberschule genannt werden, wie so genannte Klein- oder Werkklassen.

17 Auf Französisch *cycle d'orientation*.

18 Das 4. und das 5. Schuljahr zählten streng genommen nicht in allen Kantonen zur Primarschule. Im Kanton Bern beispielsweise differenzierte sich die Volksschule nach dem 4. Schuljahr (im Kanton Aargau nach dem 5.) in mehrere Schultypen, die zur Oberstufe zählen (Sekundar- und Primaroberschulen).

Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Luzern und Solothurn; Übersicht in Hauri, 1974, S. 9).¹⁹

Die Kommissionen wandten sich an die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), welche eine mögliche Vorverlegung eingehend prüfte (EDK, 1974b). Im Jahr 1975 verabschiedete die EDK die Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit. Darin empfahl die EDK allen Kantonen die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die 4. oder 5. Klasse der Primarschule. Die erste Fremdsprache sollte eine zweite Landessprache und nicht Englisch sein. Die Umsetzung der Vorverlegung sollte durch die Regionalkonferenzen koordiniert werden (EDK, 1975).

Infolge der Empfehlungen führten einige Kantone erneut Versuchsklassen ein, bevor ein Entscheid zur Vorverlegung definitiv gefällt wurde, wie beispielsweise in den Kantonen Zürich (Die Schweizer Schule, 1976) und Aargau (Basler, 1977) sowie in verschiedenen französischsprachigen Kantonen. Der obligatorische Deutsch- und Französischunterricht in der Primarschule wurde in den meisten Kantonen spätestens während der 1990er-Jahre eingeführt. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts lernten somit praktisch alle Kinder – unabhängig davon, welchen Schultyp sie besuchten – während der obligatorischen Schulzeit und bereits in der Primarschule eine Fremdsprache, die zugleich eine Landessprache ist. Das Fremdsprachenfach wandelte sich im Untersuchungszeitraum von einem Fach für wenige zu einem Fach für (praktisch) alle.

2 Warum Fremdsprachenunterricht?

Die (Nicht-)Einführung eines neuen Faches wie Deutsch oder Französisch als Fremdsprache in einem bestimmten Schultyp muss jeweils bildungspolitisch legitimiert werden. Wie sich die Legitimationen für die (Nicht-)Einführung im untersuchten Zeitraum änderten, zeigen die folgenden Unterkapitel, die sich nach drei wesentlichen zeitlichen Phasen gliedern, nach dem 19. Jahrhundert, nach der Zeit von 1900 bis 1950 und von 1950 bis in die 1990er-Jahre. Die Argumente können gemäss der Analyse in fünf Legitimationsstränge gruppiert werden: pädagogische, schulsystemische, utilitaristische, wirtschaftliche und nationalpolitische. Für die Primarschule kommt mit dem europäischen Argument ein sechster Legitimationsstrang hinzu.

¹⁹ Im Kanton Waadt begannen die Versuche ab der 2. und 3. Klasse der Primarschule, in den Kantonen Aargau, Bern und Zürich ab der 4.

2.1 *Formale Bildung, wirtschaftlicher Nutzen und nationale Verständigung im 19. Jahrhundert*

Im 19. Jahrhundert erfolgte die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in beiden Sprachregionen in der Sekundarschule, teilweise in der Primar- oder Oberschule mit erweitertem Fächerangebot und im Kanton Genf in der Primarschule. Die Einführung in diese Schultypen wurde unter anderem mit pädagogischen sowie wirtschaftlichen Argumenten legitimiert. In den französischsprachigen Kantonen wurde die Einführung des Deutschunterrichts vor allem mit dem nationalpolitischen Argument legitimiert, das heisst mit dem Bezug zur mehrsprachigen Schweiz.

Das pädagogische Argument im Sinne einer geistig-formalen Schulung findet sich hauptsächlich in Zusammenhang mit der Sekundarschule und ist eng mit ihrem Zweck verbunden. Sie bereite sowohl auf das Gymnasium als auch auf eine spätere wissenschaftliche Bildung vor (siehe zum Beispiel G BE 1856, Art. 194; G AG, 1835). In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts war das Sprachenlernen Teil der geistig-formalen Schulung. Durch den Fremdsprachenunterricht sollten die «Baugesetze» der Zielsprache verstanden werden. Hierbei ging es primär um Sprachwissen und nicht um Sprachkönnen (vgl. auch Extermann, 2013; Neuner, 2003). Für den Unterricht bedeutete dies, dass die grammatikalischen Hauptregeln oder das korrekte Übersetzen zu üben waren (zum Beispiel LP AG Bez 1866; LP GE Coll 1848; LP VD Coll 184). In Zürich beispielsweise wurde im Lehrplan der Unterricht unterteilt in «Sprachkunde» und «Sprachübungen» (LP ZH Prim/Sek, 1861, S. 44). Neben dem pädagogischen war das wirtschaftliche Argument – und damit verbunden die Nützlichkeit von Fremdsprachenkenntnissen für bestimmte Berufe – in beiden Sprachregionen während des 19. Jahrhunderts zentral. Es wurde in Zusammenhang mit der Sekundarschule und mit der erweiterten Primar- oder Oberschule aufgeführt. Sekundarschulen sollten eine «Grundlage zur bürgerlichen Berufsbildung» schaffen (Gesetz über die Einrichtung des gesamten Schulwesens im Kanton Aargau, 21. März/8. April 1835, Art. 194) oder auf die «sachgemässe[n] und erfolgreiche[n] Betreibung eines gewerblichen Berufs» (GE BE 1856, Art. 8) vorbereiten. Für den Kanton Bern konnte Rötthlisberger (1964) aufzeigen, dass sich wichtige Handels- oder handwerklich-industriell geprägte Regionen gerade wegen des Französischunterrichts dafür einsetzten, auf ihrem Gemeindegebiet eine Sekundarschule eröffnen zu können. Gemeinden, die keine Sekundarschulen hätten, seien deshalb benachteiligt, argumentierten die Berner Parlamentarier.

Die Errichtung von Primar- oder Oberschulen mit erweitertem Fächerangebot, in denen unter anderem Französisch unterrichtet wurde, wurde ebenfalls mit

wirtschaftlichen Argumenten legitimiert: Berufe in der Landwirtschaft und im Gewerbe würden immer mehr Wissen voraussetzen (TB BE, 1891–1894). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass im 19. Jahrhundert Französisch eine wichtige internationale Handelssprache war (Berschin, Goebel & Felixberger, 2008; Klare, 1998).

Während mit pädagogischen und wirtschaftlichen Argumenten in beiden Sprachregionen die Einführung des Fremdsprachenunterrichts legitimiert wurde, waren die nationalpolitischen Argumente insbesondere in den französischsprachigen Kantonen Genf und Waadt wichtig für die Legitimation des Deutschunterrichts. Bei der Forderung der Einführung von Deutsch in der Genfer Primarschule argumentierten die Parlamentarier damit, dass dadurch ein besseres Verhältnis mit den deutschsprachigen Bundesgenossen erreicht werde. Aufgrund der fortschreitenden Verkehrsentwicklung und der damit verbundenen Mobilität sei es wichtig, Deutsch zu können, ebenso für die Ausübung politischer oder militärischer Ämter. Ausserdem sei ein guter Deutschunterricht nicht von einem frühen Beginn zu trennen (GC GE, 1871). Im Kanton Waadt argumentierten die den Deutschunterricht befürwortenden Stimmen in den Primaroberschulen mit erweitertem Fächerangebot ebenfalls mit nationalpolitischen Argumenten und betonten dabei vor allem die Sprachverhältnisse in der Schweiz: mit Deutsch würde die Sprache der Mehrheit der Schweizer Bevölkerung gelernt. Für Angehörige einer sprachlichen Minderheit sei dies wichtig, weil Deutschkenntnisse bei der Übernahme politischer Ämter auf nationaler Ebene unerlässlich seien (GC VD, 1836). Bei einem erneuten, ebenfalls erfolglosen Versuch Ende des 19. Jahrhunderts, Deutsch in den Primaroberschulen einzuführen, argumentierten die Antragsteller wiederum aus Sicht der sprachlichen Minderheit, denn nicht Deutsch zu können bedeute, nicht verstanden zu werden, weil Deutsch nicht nur die Sprache der Mehrheit, sondern seit 1870 auch die Sprache der Sieger sei (in Bezug auf den Deutsch-Französischen Krieg). Zudem argumentierten die Befürworter wirtschaftlich: Die jungen Leute seien ohne Deutschkenntnisse von zahlreichen beruflichen Laufbahnen ausgeschlossen, weil wirtschaftliche Beziehungen ohne Deutschkenntnisse schwierig seien.²⁰

Den Bezug zur Mehrsprachigkeit gab es ebenfalls im Kanton Bern, doch war der Blick auf die kantonale Zweisprachigkeit gerichtet und nicht auf die Schweiz, das heisst, hier wurde nicht national- sondern kantonpolitisch argumentiert: Im zweisprachigen Kanton Bern sei es wichtig, zwei Muttersprachen zu kennen, argumentierten die Parlamentarier im Grossen Rat

20 *Exposé des motifs, rapports de la commission et projet de loi sur l'instruction publique primaire* (1889).

zugunsten der Einführung von Französisch in der erweiterten Primaroberschule (TB BE, 1856, 1891–1894).

Es gab allerdings auch Argumente, die sich im 19. Jahrhundert gegen eine Einführung von Fremdsprachenunterricht richteten, insbesondere bei der regulären Primaroberschule. Dies wurde mit pädagogischen wie auch schulsystemischen Argumenten legitimiert. In verschiedenen Kantonen scheiterten einige Versuche, in diesem Schultyp Deutsch beziehungsweise Französisch einzuführen. Ein Hauptargument dagegen war das pädagogische Argument, indem eine Überfrachtung des Lehrplans befürchtet wurde, beispielsweise in den Kantonen Bern und Genf Mitte des 19. Jahrhunderts. Ausserdem verwies der Berner Erziehungsdirektor auf ausserkantonale Schulsysteme, wo in diesem Schultyp ebenfalls keine Fremdsprache unterrichtet werde. Die Genfer Parlamentarier hingegen betonten, dass sich die verschiedenen Schultypen im Fächerangebot unterscheiden sollten (TB BE, 1856; GC GE, 1848). Die Debatten über die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den Primaroberschulen wurden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts fortgesetzt.

2.2 *Der Fremdsprachenunterricht zwischen Nutzen und Schaden, 1900–1950*

Während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde auf nationaler Ebene immer wieder über die drei Schweizer Nationalsprachen Deutsch, Französisch und Italienisch und deren Unterricht als Fremdsprache debattiert. Im Zeitraum zwischen 1914 und 1945 wurde die Mehrsprachigkeit der Schweiz Teil der nationalen Identität und das Erlernen einer zweiten Landessprache Teil der patriotischen Erziehung, was sich jedoch nicht unmittelbar in den kantonalen Lehrplänen niederschlug (Giudici & Grizelj, 2017). Dennoch wurde die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den deutsch- wie auch in den französischsprachigen Kantonen in der Primaroberschule immer wieder verhandelt, wobei die befürwortenden Stimmen seinen Nutzen betonten und die gegnerischen Stimmen seinen Schaden.

Im Kanton Waadt beispielsweise wurde die obligatorische Einführung von Deutsch in den Primaroberschulen vor allem mit pädagogischen, utilitaristischen und nationalpolitischen Argumenten legitimiert. Der Deutschunterricht verfolgte erzieherische und praktische Ziele, wobei Deutsch als Landessprache zu verstehen war. Er sollte nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten verbessern, sondern auch auf den Gebrauch der deutschen Sprache vorbereiten, die eine Fremd- wie auch eine Landessprache sei (LP VD Prim sup, 1937).

Die gegnerischen Stimmen, die es in beiden Sprachregionen gab, argumentierten pädagogisch gegen den Fremdsprachenunterricht. Sie vertraten die Meinung, dass das Erlernen von zwei Sprachen schädlich sei und nicht alle fähig seien, überhaupt eine zweite Sprache zu lernen. Für Sprachschützer wie Gonzague de Reynold (1927) oder Edouard Blocher (1910) war «ein einigermassen kräftigendes Erlernen fremder Sprachen überhaupt nicht ohne irgendeine, wenn auch geringe Schädigung der eigenen möglich» (Blocher, 1910, S. 552). Diese Ansicht wurde bis Mitte des 20. Jahrhunderts von psychologischen und pädagogischen Kreisen gemeinhin unterstützt.²¹ Ausserdem wurde ein früher Beginn (vor dem Alter von elf oder zwölf Jahren) kritisiert. Dies würde Unruhe ins Schulleben bringen. Wichtiger sei es, zuerst die Muttersprache vollständig zu beherrschen (Möckli, 1928; RB AG, 1915). Das Argument der Überforderung war ebenfalls wieder aktuell, beispielsweise im Kanton Aargau (RB AG, 1915).

In den Kantonen Aargau und Zürich wurden neben pädagogischen Argumenten gegen eine Einführung auch schulsystemische Argumente aufgeführt, die juristisch begründet wurden (RB AG, 1915). So argumentierte 1937 der Zürcher Erziehungsrat damit, weil es keine gesetzliche Grundlage für die Einführung gebe beziehungsweise das Fach nicht im Lehrplan aufgeführt sei, könne es nicht unterrichtet werden (ASb ZH, 1937). Fünf Jahre später, 1942, rückte der Zürcher Erziehungsrat vom Verbot ab und bewilligte vier Gemeinden, versuchsweise Französisch in der 7. und 8. Klasse der Primaroberschule zu erteilen (GB ZH, 1942). Im Lehrplanentwurf für den fakultativen, versuchsweisen Französischunterricht wurde vor allem wirtschaftlich für seine Einführung argumentiert: Er solle Ausdrücke vermitteln, die in Handel, Verkehr und Gewerbe gebräuchlich seien, sowie auf einen möglichen Aufenthalt in der französischsprachigen Schweiz (den sogenannten Welschlandaufenthalt) vorbereiten (Bähler, 1945; GB ZH, 1942).

Im Kanton Genf war gegen Ende des 19. und während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Deutschunterricht in der Primarschule Gegenstand heftiger Debatten.²² Nachdem Deutsch in allen sechs Klassen ab 1899 eingeführt

21 Noch 1966 sah der deutsche Sprachwissenschaftler Weisgerber eine Gefahr in der Zweisprachigkeit und dadurch die Muttersprache bedroht: «Für die grosse Menge behält es Geltung, dass der Mensch im Grunde einsprachig angelegt ist» und «dass die geistige Anwendung der Welt die Geschlossenheit einer Muttersprache erfordert» (Weisgerber, 1966, S. 85).

22 Nachdem im Kanton Genf der Deutschunterricht 1872 zuerst fakultativ und 1886 obligatorisch für die 5. und 6. Klasse der Primarschule (siehe Abschnitt 1) eingeführt worden war, erfolgte im Jahr 1889 der Entscheid, den Beginn des Deutschunterrichts auf die 4. Klasse vorzuverlegen. Dieser Entscheid wurde 1893 aufgehoben und 1897 wieder rückgängig gemacht (LP GE Prim, 1889, 1893, 1897). Im Jahr 1899 wurde Deutsch in

worden war, beschäftigte sich der Genfer Grossrat im Jahr 1911 anlässlich einer Gesetzesrevision erneut mit dem Deutschunterricht in der Primarschule. Die Befürworter seiner Streichung argumentierten pädagogisch und schulsystemisch: Zum einen solle der Lehrplan entlastet werden, zum anderen werde in den meisten anderen Kantonen ebenfalls kein Fremdsprachenunterricht in der Primarschule erteilt. Ausserdem würde die Streichung des Faches helfen, den Französischunterricht zu verbessern (GC GE, 1911). Die Resultate des Unterrichts erschienen insbesondere den Akteuren aus dem schulischen Bereich unbefriedigend und die Koordination mit den Folgeschulen der Oberstufe schlecht (Jordi, 2003).

Die Verfechter des obligatorischen Deutschunterrichts in der Genfer Primarschule führten hingegen vor allem wirtschaftliche und nationalpolitische Argumente auf: Wenn Deutsch als Fach keine Berücksichtigung finde, würden immer mehr junge Leute aus der Schweiz auswandern. Um sich in der mehrsprachigen Eidgenossenschaft gegenseitig besser kennenzulernen und die Verbindungen zu stärken, sei es nötig, sich zu verstehen.²³ Die Debatten führten letztlich quasi zur Aufhebung des obligatorischen Deutschunterrichts in der Genfer Primarschule, nämlich zur Verschiebung des Beginns in die 6. Klasse ab 1923; der Besuch war nicht mehr obligatorisch.

Im Lehrplan für die Genfer Primarschule von 1942 (während des Zweiten Weltkriegs) wurde für den Deutschunterricht wiederum nationalpolitisch argumentiert: Er sei aus nationaler Sicht von besonderer Wichtigkeit, weil sieben Zehntel der Schweizer Bevölkerung deutsch sprächen. Es sei unerlässlich, dass die Schülerinnen und Schüler nach der Primarschule erste Deutschkenntnisse hätten (LP GE Prim, 1942).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfolgt in den deutschsprachigen Kantonen die Einführung von Französisch in der Primaroberschule. Für grosse Diskussionen in beiden Sprachregionen sorgte jedoch die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule.

2.3 Reformen und die Wichtigkeit der Landessprachen ab 1950

Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts war von verschiedenen Schulreformen geprägt, die sich ebenfalls auf den Fremdsprachenunterricht auswirkten. Die folgenden zwei Abschnitte (2.3.1 und 2.3.2) beschreiben zuerst die Legiti-

allen sechs Klassen der Primarschule eingeführt, wobei die Anzahl Lektionen stark beschränkt war (Jordi, 2003).

23 A l'école primaire. L'enseignement de l'allemand. *Journal de Genève*, 21. 3. 1911, S. 1.

mation für die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Primaroberschule und anschliessend in der Primarschule.

2.3.1 Primaroberschulen: Bessere Berufschancen und vertikale Koordination

Nachdem die französischsprachigen Kantone den Deutschunterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den Primaroberschulen eingeführt hatten, erfolgte ab 1950 in den deutschsprachigen Kantonen ebenfalls eine breite Einführung des Fremdsprachenunterrichts in diesem Schultyp. In vielen Kantonen wurde ab den 1950er-Jahren die Oberstufe (Sekundar- und Primaroberschulen) reformiert. Hierbei ging es insbesondere um Fragen der Dauer und der Gliederung der Oberstufe. Die Unterschiede zwischen den Schultypen sollten abgebaut werden, indem eine Koordination beziehungsweise Angleichung in den Zielsetzungen, Lehrplänen und Lehrmitteln stattfand. Die Leistungen der Primaroberschule sollten insgesamt verbessert und aufgewertet sowie die Durchlässigkeit zwischen den Schultypen der Oberstufe erhöht werden, um so die Chancengleichheit zu verbessern und zu gewährleisten. Diskussionen um Gesamtschulen, Niveauunterricht oder Orientierungsschulen zielten in diese Richtung und wurden schweizweit geführt (Egger & Blanc, 1977).

Im Rahmen der Reformen und der Aufwertung der Primaroberschule spielte der Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Im Kanton Bern beispielsweise wurde im Grossen Rat mit utilitaristischen Argumenten für die Einführung des Französischunterrichts geworben und damit auf seinen künftigen Nutzen verwiesen: Die Primaroberschülerinnen und -schüler hätten dank Französischkenntnissen bessere Berufschancen (TB BE, 1964).

Nach den beiden Weltkriegen – insbesondere als Folge der Politik der geistigen Landesverteidigung vor und während des Zweiten Weltkriegs – wogen nationalpolitische Argumente besonders stark. Das Bewusstsein für die Landessprachen und ihre Wichtigkeit für den nationalen Zusammenhalt erstarkte (Criblez, 1995, 1998; Giudici & Grizelj, 2017). So wurde im Kanton Bern, als im Grossen Rat im Jahr 1964 ein neues Schulgesetz verhandelt wurde, nicht mehr kantonpolitisch mit der Zweisprachigkeit des Kantons argumentiert, wie noch im 19. Jahrhundert, sondern nationalpolitisch mit der Mehrsprachigkeit der Schweiz. Das Redaktionsteam des Gesetzes entschied sich bewusst für den Ausdruck «zweite Landessprache» und nicht für «zweite Kantonsprache», weil dies die «bernische Mundart» sei (TB BE, 1964, S. 288). Der Verweis auf die andere Landessprache findet sich nunmehr auch in anderen Kantonen, beispielsweise in den Lehrplänen der Kantone Aargau und Freiburg (LP AG Real, 1990; LP FR CO, 1977).

Die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den Primaroberschulen wurde des Weiteren mit schulsystemischen Argumenten legitimiert. Seit Mitte der 1960er-Jahre begann sich abzuzeichnen, dass früher oder später der Fremdsprachenunterricht in die Primarschule vorverlegt würde und deshalb eine vertikale Koordination mit der Oberstufe nötig werde. In einem Tagungsbericht zum Thema «Früher Beginn des Fremdsprachenunterrichts und seine Folgen für die Oberstufe» (Anonym, 1969, S. 918) wurde zum einen auf die notwendige Koordination zwischen der Primar- und der Oberstufe verwiesen. Zum anderen wurde die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule nationalpolitisch begründet: Der Französischunterricht dürfe kein Fach unter vielen sein, sondern solle dazu befähigen, ein Gespräch mit den «welschen Miteidgenossen» (Anonym, 1969, S. 918) zu führen und Verständnis für sie zu haben.

2.3.2 Primarstufe: Nationales Curriculum mit regionalen oder kantonalen Lösungen

Während der 1960er-Jahre befassten sich zwei Kommissionen, die Commission romande und die interkantonale Kommission der Nordschwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK), mit der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Primarschule. Die Argumente der beiden Kommissionen unterschieden sich grundsätzlich voneinander. Die Kommission der französischsprachigen Schweiz (Commission Gillard) argumentierte mit nationalpolitischen und wirtschaftlichen Gründen für die Vorverlegung des Deutschunterrichts auf die Primarstufe. Obwohl das wirtschaftliche, politische und kulturelle Gewicht der angelsächsischen Länder – und damit der englischen Sprache – immer wichtiger werde, so die Kommission, sprach sie sich klar für Deutsch aus. In verschiedenen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz, so die Kommission, werde mit Französisch ebenfalls eine zweite Landessprache unterrichtet. Für die Umsetzung der Vorverlegung empfahl die Kommission Anpassungen in der Ausbildung der Lehrpersonen sowie die Weiterführung von Versuchen mit der audiovisuellen Methode (Commission Gillard, 1973).²⁴

Die 1966 ernannte interkantonale Kommission der NW EDK hatte die Aufgabe, die Vorverlegung des Französischunterrichts in die Primarschule zu prüfen. Anders als die Commission romande argumentierte sie vor allem uti-

24 Zur audiovisuellen Methode siehe die Beiträge zu den methodischen Prinzipien und den Unterrichtsmethoden im dritten Teil dieses Bandes.

litaristisch: Im Fokus stand das neue Lernziel der Kommunikationsfähigkeit, das mithilfe der audiovisuellen Methode umgesetzt werden sollte. Ergebnisse der Linguistik, Psycholinguistik und Entwicklungspsychologie stützten dieses Vorgehen und legten einen frühen Beginn des Fremdsprachenunterrichts nahe (EDK, 1974a, 1974b).

Die übergeordnete Expertenkommission der EDK führte in einem Mitte der 1970er-Jahre erschienenen Bericht zur Vorverlegung von Fremdsprachenunterricht in die Primarschule schulsystemische, nationalpolitische und pädagogische Argumente für einen früheren Beginn des Fremdsprachenunterrichts auf (EDK, 1974b, S. 16–19). Die Expertenkommission betonte unter anderem, dass das Erlernen einer zweiten Sprache nicht länger Schultypen für Begabtere vorbehalten sein solle. Der frühe Erwerb einer anderen Sprache könne dazu beitragen, Vorurteile gegen andere Kulturen abzubauen. Vom physiologischen Standpunkt her gesehen sei die Phase vom vierten bis zum zehnten Lebensjahr besonders günstig, um eine zweite Sprache zu lernen. Da das erste Lernziel die Kommunikationsfähigkeit sei, müsse aus entwicklungspsychologischer Sicht der Unterricht vor der Pubertät beginnen, weil mit ihrem Beginn die Kinder ihre Spontanität verlieren würden. Das Erlernen einer anderen Sprache trage ausserdem zur Relativierung der eigenen Kultur bei, weil die Erkenntnis gewonnen werde, dass die eigene Sprache nur eine unter vielen Kommunikationsmöglichkeiten sei. Ein früher Beginn des Fremdsprachenunterrichts bringe mehrere Vorteile: Schwächere Schülerinnen und Schüler hätten die Möglichkeit, über längere Zeit eine Sprache zu lernen; der frühe Fremdsprachenunterricht wirke sich nicht negativ auf den Muttersprachenunterricht aus; mit einem frühen Beginn könne ein solides Fundament der fremden Sprache gelegt werden. Hier zeigt sich deutlich, dass ein früher Fremdsprachenbeginn nunmehr als pädagogischer Vorteil angesehen wurde, während er bis Mitte des 20. Jahrhunderts noch als pädagogisches Problem verstanden wurde und weil mit einem frühen Fremdsprachenbeginn die Relativierung der einsprachigen Identität befürchtet wurde.

Die im Jahr 1975 von der EDK verabschiedeten Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit (EDK, 1975) stellten ein Novum für die Volksschulen dar, weil damit erstmals ein nationales Curriculum skizziert wurde (Gut & Badertscher, 2002). Die EDK benutzte einen ganzen Fächer von Argumenten für die Legitimierung der Vorverlegung und die Reform des Fremdsprachenunterrichts. Bereits im Titel der Empfehlungen ist ein wichtiges Argument aufgeführt: Es geht um den «Unterricht in der zweiten Landessprache» und nicht irgendeiner Fremd-

sprache. Davon sahen die Empfehlungen explizit ab: «Der Unterricht in der ersten Fremdsprache kann nicht die Wahl zwischen einer Landessprache und Englisch anbieten (Wahlpflichtfächer)» (EDK, 1975, S. 25). Der Vorzug der Landessprachen gegenüber Englisch wurde einleitend zu den Empfehlungen mit nationalpolitischen Argumenten weiter ausgeführt: «Kenntnisse in einer zweiten Landessprache sind für alle Schweizer von grossem staats- und kulturpolitischem Interesse» (EDK, 1975, S. 23). Des Weiteren waren schulsystemische Gründe ein wichtiges Argument der EDK, weil sich der Beginn des Unterrichts in einer zweiten Landessprache kantonal unterschied. Deshalb sei der Schulübertritt von einem Kanton in den anderen erschwert und eine Koordination des Unterrichtsbeginns nötig.

Die EDK argumentierte wie die interkantonale Kommission der NW EDK utilitaristisch mit der Notwendigkeit der Kommunikationsfähigkeit, welche die neuen Lernziele fokussieren sollte. Das Sprechen sollte Vorrang vor dem Schreiben haben. Neben fachspezifischen Lernzielen wie Grammatik und Umfang des Sprachschatzes wurden in den Empfehlungen «übergeordnete» Lernziele formuliert, die nationalpolitische Argumente bezüglich der mehrsprachigen Schweiz umfassten:

Der Schüler soll erfahren, dass Unterschiede der Sprache und der Staatszugehörigkeit die Menschen nicht daran hindern, miteinander in Kontakt zu treten, sich zu verstehen und gemeinsame Interessen wahrzunehmen. Das ist für die Schweiz von besonderer Bedeutung (EDK, 1975, S. 29 f.).

Ein weiteres wichtiges Argument der EDK für die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Primarschule ist im europäischen Kontext anzusiedeln beziehungsweise bei den Entwicklungen in den Ländern des Europarates. Einleitend zu den Empfehlungen betonte die EDK, dass die Schweiz mit der Einführung und Reform des Fremdsprachenunterrichts «zur Verwirklichung einer europäischen Kulturpolitik» beitrage (EDK, 1975, S. 23). Die mehrsprachige Schweiz stand mit den Reformen und den Bemühungen eines früheren Beginns des Fremdsprachenunterrichts keineswegs allein oder als Vorreiterin da, sondern orientierte sich an den Bestrebungen und Empfehlungen des Europarates. Wie in der Schweiz, so zeichneten sich in den 1960er-Jahren in mehreren europäischen Ländern Bemühungen ab, die fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten aller Schüler und Schülerinnen durch Vorverlegung in die Primarschule zu erweitern (Grizelj & Wrana, 2018). Der Europarat rückte ebenfalls die gesprochene Sprache als Ziel und Wert ins Zentrum des Unterrichts (EDK, 1974a). Die Sprachpolitik des Europarats als Legitimation für den frühen Beginn des Fremdsprachenunterrichts findet sich ebenfalls auf kantonaler Ebene in der deutsch-

und in der französischsprachigen Schweiz (zum Beispiel Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1986).

Die Regionalkonferenzen der deutschsprachigen Schweiz, welche für ein koordiniertes Vorgehen bei der Reform des Fremdsprachenunterrichts sorgen sollten, sprachen sich klar für die Vorverlegung aus (EDK-Ost, 1985; IEDK, 1990; Stillhart, 2005, für die NW EDK). In den französischsprachigen Kantonen erfolgte die Vorverlegung innerhalb der *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP). Weder die EDK noch die Regionalkonferenzen schufen rechtlich verbindliche Verpflichtungen für die Kantone, wie und wann die Vorverlegung erfolgen sollte. Das erklärt die verschiedenen kantonalen *Tempi* bei der Umsetzung der Empfehlungen.

Bevor beispielsweise der Kanton Zürich die definitive Einführung beschloss, wurde zuerst eine mehrjährige Konzeptionsphase durchgeführt, in der die Ausbildung der Lehrpersonen, der Lehrplan und die Lehrmittel geplant wurden (Bosche, 2013). Im Kanton Schwyz dauerte die Umsetzung der Empfehlungen ebenfalls lange, obwohl sich die Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (IEDK) im Jahr 1982 für die Vorverlegung des Französischunterrichts aussprach. Die Verzögerung wurde schulsystemisch begründet: Weil im Kanton Schwyz seit Ende der 1970er-Jahre Vorarbeiten für neue Mathematiklehrmittel von der 1. bis zur 9. Klasse im Gang waren, musste «eine allfällige Einführung des Französischunterrichts in der Primarschule auf das Ende der 80er oder Anfang der 90er Jahre verschoben werden» (RB SZ, 1980, S. 54).

Im Kanton Aargau war der Widerstand gegen eine Vorverlegung seitens der Lehrpersonen besonders heftig. Anlässlich einer vom Erziehungsdepartement durchgeführten Vernehmlassung in Bezug auf die Vorverlegung des Französischunterrichts im Jahr 1976 äusserten sich die Aargauer Lehrpersonen negativ gegen diese Pläne. Sie argumentierten vor allem schulsystemisch und pädagogisch: Es gebe kein geeignetes und erprobtes Lehrmittel; es sei unklar, wie sich die weiterführenden Schulen verhalten würden und man könne nicht wissen, ob die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler die neue Aufgabe verkraften würden (Guido, 1977). In der Vernehmlassung zum neuen Lehrplan im Jahr 1983 nahm die Mehrheit der Stellungnahmen eine ablehnende Haltung zur Vorverlegung ein (Deiss, 1983). Schliesslich beschloss der Erziehungsrat, auf die Vorverlegung zu verzichten, weil die meisten Lehrpersonen und Parteien diese ablehnten (Anonym, 1984).

Die bildungspolitischen Entscheide und Argumente für oder gegen die Einführung eines Fremdsprachenfaches beziehungsweise des Unterrichts in der zweiten Landessprache bilden nur einen Aspekt des Fremdsprachenun-

terrichts. Ein anderer wichtiger Aspekt bezieht sich auf die Lehrmittel und deren thematische Inhalte, die ebenso wichtig für die Ausrichtung, Legitimation und Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts sind. Das folgende Unterkapitel befasst sich deshalb mit der Frage, anhand welcher thematischen Inhalte in den Lehrmitteln die Fremdsprachenfächer Deutsch und Französisch vermittelt wurden.

3 Die Entwicklung der thematischen Inhalte zur Vermittlung von Deutsch beziehungsweise Französisch als Fremdsprache

Die Inhalte der Lehrmittel hängen von verschiedenen Faktoren ab, zum Beispiel von den Lehrplänen und den darin definierten Zielen, den fachlichen Kenntnissen der Autorinnen und Autoren, der Passung ins curriculare Umfeld, vom Bezug auf die Referenzwissenschaften, von der jeweiligen politischen und wirtschaftlichen Lage und dem zur Verfügung stehenden Budget.²⁵ In diesem Unterkapitel geht es um die thematischen Inhalte in den Lehrmitteln für den Französisch- und den Deutschunterricht. Der Aufbau des Sprachregelsystems (Grammatik) sowie des Wortschatzes kann anhand von beliebigen Themen geschehen, die aber in einem gesellschaftlichen Kontext stehen. Die behandelten Themen in den Lehrmitteln sind nicht nur abhängig vom gesellschaftlichen Kontext, sondern ebenso vom Alter und Lernstand der Schülerinnen und Schüler sowie von der als am effizientesten eingeschätzten Lehr- und Lernmethode.²⁶ Wie im vorherigen Kapitel wird zwischen drei zeitlichen Epochen unterschieden. Im Unterkapitel 3.4 wird speziell auf die Lehrmittel für die Primarschule eingegangen.

3.1 *Universelle Themen für die geistig-formale Bildung im 19. Jahrhundert*

Im 19. Jahrhundert wurde in den Lehrplänen der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz die Kenntnis der Sprachgesetze (Formenbildung) als Ziel für den Fremdsprachenunterricht stark in den Vordergrund gerückt. Die Grammatikregeln dominierten in den Lehrmitteln für den Französischunterricht, wobei es keine grossen oder übergreifenden Themen gab. Anhand der Übersetzung einzelner Sätze wurden die Grammatikregeln angewandt und

²⁵ Siehe dazu die Einleitung in diesem Band.

²⁶ Siehe dazu den Beitrag zu den methodischen Prinzipien im dritten Teil dieses Bandes.

geübt. Keller (1854) schrieb zwar, dass «die Sätze so viel als immer möglich einen geistigen (realen, moralischen und religiösen) Gehalt haben» sollen, jedoch «müssen technische Sprachétuden vorkommen, bei denen der logische Gehalt in den Hintergrund tritt» (Keller, 1854, S. VII). Dieser Anspruch und zugleich Widerspruch zeigte sich ebenfalls in den Lehrmitteln der französischsprachigen Schweiz: Die kurzen Beispielsätze waren meistens ohne thematisch-logischen Zusammenhang (Nessler, 1843/44; Wehrli, 1845).

Bei den Themen der kontextlosen Übungs- und Übersetzungssätze in den Lehrmitteln beider Sprachregionen zeigte sich ein breites Spektrum: christliche Gebote, Verhaltensfragen oder Themen aus dem antiken Griechenland und der Römerzeit. In geografischen und geschichtlichen Texten kamen gelegentlich patriotische Themen mit Bezug zur Schweiz vor. In den Lehrmitteln fanden sich ausserdem Beschreibungen von Handel, Sitten und Gebräuchen fremder Länder sowie Vertreter und Vertreterinnen aus allen sozialen Schichten, von der Aristokratie über den Mittelstand bis zu den Bauern, Bedienten oder Knechten in Stadt und Land. Diese verschiedenen thematischen Kategorien weisen auf eine klassische humanistische Bildung hin, die der geistig-formalen Schulung dienen sollte. Sie strebten eine gewisse Universalität an und fokussierten nicht auf den anderssprachigen Landesteil.

Nach 1870 tritt in den französischsprachigen Kantonen Genf und Waadt eine bemerkenswerte Änderung ein. Die vielen bis dahin von Lehrpersonen geschaffenen, aber unkoordinierten Deutschlehrmittel wurden von den kantonalen Behörden durch staatliche Aufträge kontrolliert und kantonalisiert, was dem interkantonalen Austausch zum Nachteil gereichte (Extermann, 2013).²⁷ Auf der thematischen Ebene wurde der Bezug zur Schweiz stärker, um damit das Gefühl der nationalen Zugehörigkeit zu fördern (Revaclier & Krauss, 1869–1880; Reitzel, 1880). Die nun häufiger auftretenden nationalen Hinweise in den Deutschlehrmitteln zeugen von der sich intensivierenden Konstruktion einer nationalen Identität, in der das humanistische, universelle Ideal aber weiterhin zum Ausdruck kam.

Der Fremdsprachenunterricht etablierte sich während des 19. Jahrhunderts in den Sekundarschulen. Gegen Ende des Jahrhunderts wurde jedoch die Art und Weise, wie er vermittelt wurde, stark kritisiert. Die in ganz Europa viel beachtete Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren!* von Wilhelm Viëtor (1886) kritisierte die angebliche Sinnlosigkeit der Inhalte im Fremdsprachenunterricht. Die Kritik kam in beiden Sprachregionen der Schweiz an und wurde grösstenteils positiv aufgenommen, insbesondere von Befürwortern der sogenannten direkten Methode, zu denen Viëtor selbst gehörte.

27 Siehe dazu den Beitrag zu den Akteurskonstellationen im vierten Teil dieses Bandes.

Bei dieser Methode hatte die Mündlichkeit Vorrang, der Unterricht wurde ausschliesslich in der Fremdsprache geführt und Übersetzungen waren nicht mehr erlaubt. Dies hatte zur Folge, dass im Anfängerunterricht der Wortschatz anhand von konkreten, real oder bildlich vorhandenen Gegenständen oder Tätigkeiten vermittelt werden musste.

Verschiedene Experten, darunter Heinrich Morf, Professor für romanische Philologie an der Universität Zürich, argumentierten aus den gesellschaftlichen Bedingungen heraus, dass eine Verlagerung von der Schriftkompetenz zur Mündlichkeit unabdingbar sei, denn es sollte ein grösserer Anteil der Population moderne Fremdsprachen lernen, damit sie an der sich öffnenden (Kolonial-)Welt teilnehmen und die industrialisierte Wirtschaft bei zunehmender Mobilität stärken könne. Dieses sowohl wirtschaftliche als auch utilitaristische Ziel stellte inhaltliche Anforderungen an die Lehrmittel: Die Lehrmittel für den Französisch- und den Deutschunterricht sollten praktisch ausgerichtet werden und nicht mehr sturer Grammatikunterricht sein. Morf forderte zudem, der Unterricht solle «Geist, Geschmack und Wissen durch Einführung in die Denkform und den Denkinhalt eines fremden Kulturvolkes [zu] bilden und den Schüler so im schönsten Sinn des Wortes für das Leben tüchtiger [zu] machen» (Morf, 1890, S. 11 f.).

Die Ausbreitung der direkten Methode fand in einer Epoche statt, in der reformpädagogische Ideen eine gewisse Verbreitung fanden. In den Lehrmitteln, die in den französisch- und den deutschsprachigen Kantonen erschienen, veränderten sich die Themen stark. Im Anfängerunterricht bezogen sie sich nun auf das Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler in der Schule und in der Familie. Rufer (1896) schrieb im Vorwort zum Berner Lehrmittel: «Der Stoff zu sämtlichen Beschreibungen und Erzählungen ist aus dem Anschauungskreise und Leben des Kindes entnommen» (Rufer, 1896, S. 1). Der Aufbau seines und anderer kontemporärer Werke folgte dem Prinzip der konzentrischen Kreise: Zuerst wurde die äussere Erscheinung, die konkrete Gegenständlichkeit der Dinge behandelt und erst später die «innere, geistige Anschauung der Dinge und Vorgänge» (Eberhard, 1908, S. 4). Das Lehrmittel von Hösli (1918) umfasste mit zehn Anschauungskreisen die Themen Schule, Familie, Eigenschaften von Sachen und Personen, die Arbeit und das soziale Verhalten (S. 6). Nur in wenigen Lesetexten kamen die Romandie oder Frankreich vor. Durch inhaltliche Anpassungen, das heisst durch stärker kontextualisierte Kurztexte sollte erreicht werden, dass «gewiss die allgemeinen Klagen über die Wortarmut unserer Schüler im Französischen allmählich verstummen» (Rufer, 1896, S. 1).

Das Prinzip der konzentrischen Kreise zeigt sich ebenfalls in den Lehrmitteln der französischsprachigen Schweiz. In der Romandie entwickelte Xavier

Ducotterd in der Tradition von Comenius eine Bildmethode (Extermann, 2017). Der Romand Lescaze war neben anderen Autoren ein Verfechter der direkten Methode. Sein «Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung»²⁸ wurde von 1898 bis 1933 in 33 Auflagen in Genf und in den Nachbarkantonen eingesetzt (zum Beispiel Lescaze, 1905). Die ersten Lektionen beschränkten sich auf den schulischen und häuslichen Themenkreis; in den Lektionen für Fortgeschrittene thematisierten die Inhalte vermehrt die nationale Umgebung. Spätere Ausgaben der Lehrmittel zeigten zudem eine Ausweitung auf industrielle und städtische Themen. Mittels einer Idealisierung des Landlebens wurde das nationale Erbe als stabilisierender Faktor in einer sich im Umbruch befindenden Gesellschaft eingesetzt. Nur vereinzelt spiegelten die Themen den technischen Fortschritt (Extermann 2017, S. 97–99). Referenzen auf Deutschland kamen zwar vor, aber ohne patriotische Aspekte (zum Beispiel Schacht, 1899/1901).

3.2 *Der Blick nach innen während und zwischen den Weltkriegen*

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts beeinflusste die direkte Methode die Themen in beiden Sprachregionen. Bald kam jedoch sowohl in den deutsch- als auch in den französischsprachigen Kantonen Kritik an der direkten Methode auf, weil sie als zu radikal galt. Die neuen oder überarbeiteten Lehrmittel der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts waren nach einer Kompromisslösung strukturiert, der sogenannten gemischten Methode. Sie enthielten nun wieder vermehrt systematische Grammatik. Die Schulsprache konnte zum Verständnis erneut eingesetzt werden (zum Beispiel Hösli, 1935). In der Westschweiz war Briod (1915) zwar Reformpädagoge, aber bereits kompromissbereit.

Die angespannte Situation und Bedrohungslage wegen des Ersten Weltkriegs sowie die zahlreichen im Militärdienst stehenden Lehrer könnten die Ursache dafür gewesen sein, dass es in den Fremdsprachlehrmitteln der Volksschule in der deutschsprachigen Schweiz zu keinen grossen thematischen Entwicklungen kam. Die Lehrmittel wurden häufig über Jahre in vielen Auflagen ohne Überarbeitung eingesetzt. So gingen aktuelle Themen an ihnen vorbei (zum Beispiel Baumgartner & Zuberbühler, 1907–1956; Hösli, 1905–1955).

Die verschiedenen Auflagen veränderten die Lehrmittel zwar thematisch kaum, doch konnte das Vorwort zu einer neuen Auflage dazu dienen, den Französischunterricht zu legitimieren und ihm eine neue Stossrichtung zu geben. Das Lehrmittel von Hösli (1928), das in Zürich und in anderen Kanto-

²⁸ Französisch: *méthode intuitive*.

nen während eines halben Jahrhunderts eingesetzt wurde, nimmt im Vorwort verschiedener Auflagen direkt auf die französischsprachige Schweiz Bezug: Die «Lieder, Rätsel, Amusettes, Reime, d. h. unterhaltsame Dokumente des fremden Volkstums, hauptsächlich aus unserer Westschweiz [...] bieten Abwechslung» (Hösli, 1928, S. 6). Die Erlernung einer zweiten Landessprache sei eine Pflicht, der die Deutschschweiz mehr denn je genügen müsse zum Wohle des Vaterlandes (Hösli, 1918, 1925). Die Kenntnis der anderen Landessprache führe dazu, dass sich Ost und West der vielsprachigen Schweiz besser verstünden (Hösli, 1935). In Hösli's Lehrmittel von 1935 finden sich jedoch kaum explizite Themen mit Bezug zur Romandie. Die häufig moralisierenden, zusammenhangslosen Kurztexte über die Schule und die Familie sowie das nähere Umfeld spiegeln das damalige Kindheitsbild. Das ideale Kind war demnach gehorsam, fleissig, pünktlich, ehrlich. Wenn ein Kind dem nicht entsprach, wurde die Bestrafung auch mit Körperstrafen bildlich gezeigt. Die Geschlechterrollen wurden traditionell dargestellt, zum Beispiel: «Ma mère tricote, mon père fume un cigare» (Baumgartner & Zuberbühler, 1932, S. 32). Der technische Fortschritt im Alltag wurde hingegen aufgenommen, zum Beispiel Verkehrsmittel (Auto, Tram) oder das Telefon.

Das Berner Lehrmittel von Lerch (1925) führte in Bezug auf den Aufbau eine Neuerung ein, indem es eine durchgehende Rahmengeschichte erzählt. Die Schüler und Schülerinnen folgen dem Jungen Henri ins St. Immortal in den französischsprachigen Teil des Kantons sowie in die Stadt Bern, wohin Henri als Gast reist. Handlungsträger ist eine Kleinbauern- und Handwerksfamilie.

Im Zusammenhang mit den beiden Weltkriegen sahen sich die Lehrmittelauf Autoren der französischsprachigen Schweiz mit dem Problem konfrontiert, wie (Nazi-)Deutschland in den Lehrmitteln dargestellt werden solle. Die Lehrmittel wurden deshalb «neutralisiert». Die Themen waren entweder nicht mehr zeitlich und örtlich bestimmbar oder sie legten den Fokus vermehrt auf die Schweiz, wie zum Beispiel das Lesebuch für Sekundarschulen, Einführung in die deutsche Literatur (Schenker & Hassler, 1917). In der 5. Ausgabe von 1944 wurden die Schweizer Literatur und Kultur in den Vordergrund gerückt, wie im Vorwort erklärt wurde: «Das schweizerische Literatur- und Kulturleben wurde noch mehr als bisher betont. Der alemannischen Dichtung der neueren Zeit ist ein ganzer Abschnitt im Anhang gewidmet» (Schenker & Hassler, 1944, S. 6). Fontaine, De Mestral und Rouiller (2018) konnten aufzeigen, dass das Ziel im Deutschlehrmittel *Cours d'allemand II* von Rochat-Lohmann (1932) war, den Schülerinnen und Schülern aus der Romandie in Lesetexten von Autoren aus verschiedenen deutschschweizerischen Kantonen positive bürgerliche Werte wie Freude an der Natur, Humor, gesunden Menschenverstand, Ehrlichkeit usw.

zu vermitteln. Die Themen mit deutlichem Bezug zur Schweiz sollten eine patriotische Annäherung im Sinne der geistigen Landesverteidigung fördern.

3.3 *Ein offener Blick auf die Welt und auf die Schweiz nach dem Zweiten Weltkrieg*

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die frankofone Sprachregion in den Lehrmitteln der deutschsprachigen Schweiz noch stärker einbezogen. Die Lernenden erfuhren etwas über die Sehenswürdigkeiten und traditionellen Anlässe sowie über die Kultur der Romandie (Leber, 1959; Stenz, 1969). In Höslis letzter Auflage (1955) bildeten zum Beispiel Ferien in der Romandie, am Lac Léman oder in La Chaux-de-Fonds ein Thema. Müller (1972) geht in *La belle aventure* allerdings einen anderen Weg, denn im (nicht obligatorischen) Lehrmittel ist der «Lebensraum» das Burgund. Ausserdem wurde es von «Romandismen gesäubert» (S. 6).

In der Romandie erschien das Deutschlehrmittel «Wir sprechen Deutsch» (Bände I, II und III; Uhlig, Chatelanat & Lang, 1960/61/62). Gemäss dem Vorwort erhob das Lehrmittel den Anspruch, die Methode nach den Prinzipien der UNESCO²⁹ zu richten. Die Autoren stützten sich auf die kommunikativ-audiovisuelle Methode, bei der es ausschliesslich um die Mündlichkeit ging. Damit waren sie konzeptuell den Deutschschweizer Lehrmitteln weit voraus. Die Autoren wiesen im Vorwort auf den spezifischen Status des Deutschunterrichts hin sowie auf Deutsch als Nationalsprache und Sprache der Mehrheit (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1961). Die Themen handelten von der deutschsprachigen Schweiz, um diese den frankofonen Schülern und Schülerinnen näherzubringen. Im Sinne der UNESCO erweiterte sich der Blick auf die Welt, indem auch andere Länder thematisiert wurden.

Zu Beginn der 1970er-Jahre beeinflussten Erkenntnisse aus den Sozialwissenschaften wie der Psychologie und Soziologie sowie den Teildisziplinen der Sprachwissenschaften im Bereich der Semantik (Sozio-, Pragma-, Textlinguistik) die Themen. Es ging zum Beispiel um die unausgesprochene Wirkung von Sprache, um Textsortenwissen oder um den Unterschied zwischen

29 Den drei Autoren kamen die Ideen für die neue methodische Ausrichtung anlässlich einer Tagung der UNESCO im Jahr 1953. Im dazu erschienenen Tagungsband wurde eine grundlegende Empfehlung abgegeben: Der Fremdsprachunterricht sowie die Lehrmittel sollten zuerst die Fähigkeiten des Verstehens und Sprechens entwickeln, um sich dann auf das Verständnis der Zivilisationen und fremden Völker zu richten, damit Stereotypisierungen vermieden wurden (UNESCO, 1955).

Mündlichkeit und Schriftlichkeit, denn die in den Lehrmitteln schriftlich formulierte Mündlichkeit verlangte keine ganzen Sätze mehr.

Der Eintritt ins Kommunikations- und Informationszeitalter, in dem das Telefon und das Fernsehgerät in jedem Haushalt Einzug hielten, ermöglichte und verlangte weitgehende thematische Anpassungen in den Lehrmitteln, die allerdings dem Zeitgeist wegen des langjährigen Produktionsprozesses immer etwas hinterherhinkten. Nach der kommunikativen Wende³⁰ (Kurtz, 2013; Piepho, 1974) wurde, wie zur Zeit der Reformpädagogik, der Mündlichkeit erneut mehr Aufmerksamkeit zuteil.³¹ Das zeigte sich zum Beispiel in betont umgangssprachlichen Dialogen, wie sie die aus Deutschland stammenden und in schweizerischen Schulen eingesetzten Lehrmitteln *Etudes françaises* (Erdle-Hähner, Rolinger & Wüst, 1972) und *Echanges* (Grunwald et al., 1982) prägten. Die Handlungsorte dieser Lehrmittel lagen ausschliesslich in Frankreich. Nach den 1970er-Jahren fällt die Abwesenheit von religiösen Themen auf.

Anfang der 1980er-Jahre erschien in den Kantonen Zürich, Bern und Aargau eine neue Generation von Lehrmitteln für die Sekundarstufe I: *On y va!* (Tamborini & Thörig, 1982), *Bonne Chance!* (Walther, 1981) und *Bon courage!* (Burger & Meyer, 1983). In den von den kantonalen Lehrmittelverlagen entwickelten Lehrmitteln wurden Themen mit starkem Bezug zur Romandie und teilweise auch zu Frankreich gewählt. Es finden sich Themen aus der Konsum-, Reise- und Genusswelt, und zwar mit starkem Bezug auf die Lebenswelt der Jugendlichen, wie zum Beispiel zur Freizeit (Musik, Spiel und Sport) oder zur Arbeitswelt (Beruf, Wirtschaft und Technik). Da der Dienstleistungssektor stetig zunahm, verloren das einfache Landleben, das Handwerk sowie historische Themen in den Lehrmitteln an Bedeutung.

Die Romandie wechselte mit *Vorwärts* bereits 1974 – erneut früher als die deutschsprachige Schweiz – zu einem audiovisuellen und kommunikativen Lehrmittel (*Vorwärts international*, 1974). Es wurde nicht in der Schweiz produziert, sondern in England. Es war absolut einsprachig und konnte überall auf der Welt verkauft werden. Deshalb kamen nur sehr wenige spezifisch

30 Nach der einflussreichen Phase der Verhaltenspsychologie, die im Fremdsprachenunterricht mit einem instruktionistischen, lehrerzentrierten und konditionierenden Unterrichtsmodell mit vorwiegend Frontalunterricht verbunden war, entwickelte sich in einer Gegenbewegung, unter anderem aufgrund der konstruktivistischen Lerntheorie in einer Zeit der sozialen und gesellschaftlichen Umwälzungen, ein erweiterter Kommunikationsbegriff. Für den Fremdsprachenunterricht konkret bedeutete dies den Einbezug authentischer Kommunikationssituationen, interaktiver Prozesse zwischen Lehrperson und den Schülern und Schülerinnen sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern oder den Einbezug des Nonverbalen und der Situationsgebundenheit.

31 Siehe dazu den Beitrag zu den methodischen Prinzipien im dritten Teil dieses Bandes.

schweizerische Themen vor, sondern vor allem Kurzgeschichten von einer Mittelschichtfamilie aus einem bayrischen Dorf. Dieses Lehrmittel war bis in die 1990er-Jahre in Gebrauch.

3.4 Neue Lehrmittel für die Primarschule

In den 1980er-Jahren begann in der gesamten Schweiz nach langer Vorbereitungszeit die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Primarschule. In Bezug auf die Lehrmittel prägten vor allem die Kantone Bern und Zürich den Fremdsprachenunterricht in der deutschsprachigen Schweiz, weil ihre Lehrmittel auch in verschiedenen anderen Kantonen obligatorisch eingesetzt wurden. Im Gegensatz zur einfacheren Lösung im Kanton Bern, wo mit *Bonne Chance!* (Walther, 1981) ein stufenübergreifendes Lehrmittel von der 4. bis zur 9. Klasse zur Verfügung stand, musste im Kanton Zürich zuerst ein Lehrmittel für die 5. und 6. Klasse geschaffen werden. Es wurden zwei Lehrmittel zugelassen, die von den Lehrpersonen frei gewählt werden konnten: *C'est pour toi* (Leissing & Leissing, 1983) und *Le Hérisson* (Matthijs & Wiggli, 1983). Die thematischen Inhalte dieser Lehrmittel beschränkten sich auf elementare Kenntnisse des Alltagslebens mit wenig Bezug zur Romandie. In der Romandie hiess das erste offizielle audiovisuelle Lehrmittel für die Primarschule *Sing' und spiele mit* (Petit, 1971). Es wurde in Frankreich produziert. Eine Alternative dazu war das Lehrmittel *Deutsch für Kinder* (Montani, 1973), das in gewissen Gemeinden vorgezogen wurde. Die Wahlmöglichkeit veranlasste die Coordination romande,³² ein neues Lehrmittel in Auftrag zu geben, das nicht nur der Harmonisierung dienen, sondern auch der spezifisch schweizerischen Sprachensituation Rechnung tragen sollte, weil in den bisherigen Lehrmitteln noch zu wenig auf diese Spezifität eingegangen worden sei (Anonym, 1977).

Im Jahr 1980 erschien schliesslich unter der Ägide der Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) der *Cours d'allemand romand* für die 4. Klasse der Primarschule unter dem Titel *Spielen und sprechen* (Lang et al., 1980a, 1980b), für die 5. Klasse *Sprechen und lesen* (Lang et al., 1981a, 1981b) und für die 6. Klasse *Sprechen und schreiben* (Lang et al., 1985a, 1985b). Diese drei kommunikativen, audiovisuellen Lehrmittel wurden offiziell zu

32 Die Coordination romande pour l'introduction de l'allemand dans la scolarité obligatoire (CORIDAL) wurde beauftragt, für alle Kantone der französischsprachigen Schweiz ein Lehrmittel für den Deutschunterricht zu erarbeiten. Dies geschah im Rahmen der Fremdsprachenreform der EDK, die eine Vorverlegung des Unterrichts in einer zweiten Landessprache forderte (EDK, 1975).

Beginn der 1990er-Jahre in den Kantonen Freiburg, Genf, Neuenburg sowie im französischsprachigen Teil des Kantons Bern für obligatorisch erklärt, nicht jedoch in den Kantonen Waadt und Wallis. Die «seichten» Themen kreisten um Aktivitäten des Alltagslebens und der Freizeit. Die deutschsprachige Schweiz wurde durch unterschiedliche Orte, einige Dialektausdrücke sowie kulturelle Austausche speziell vorgestellt. Bis in die 1990er-Jahre war in den Fremdsprachenlehrmitteln die kulturelle und sprachliche Vielfalt der schweizerischen Gesellschaft nur sehr selten Thema.

4 Gleicher Kurs bei der Einführung der Fächer mit Unterschieden beim Tempo, der Legitimation und den thematischen Inhalten

Im untersuchten Zeitraum von 1830 bis in die 1990er-Jahre haben sich die äussere und die innere Ordnung der drei Schultypen (Sekundar- und Primaroberschule sowie Primarschule) in Bezug auf die Fremdsprachenfächer verändert. Die Analyse hat gezeigt, dass bezüglich der Einführung des Fremdsprachenunterrichts die Kantone der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz dem gleichen Kurs folgten: Der Unterricht wurde früher oder später in den drei Schultypen eingeführt, in der Regel zuerst fakultativ und dann obligatorisch. Die Sprachregionen unterschieden sich jedoch in Bezug auf das Tempo und die Legitimation der Einführung sowie bezüglich der thematischen Inhalte in den Lehrmitteln.

Indem die Entwicklung der inneren und äusseren Ordnung des Fremdsprachenunterrichts in den zwei grösseren Schweizer Sprachregionen (deutsch- und französischsprachige Schweiz) systematisch analysiert wurden, ermöglicht dieser Beitrag die Formulierung folgender zwei Thesen:

1. Nationalpolitische Legitimationen und Inhalte haben in den Sprachregionen einen unterschiedlichen Stellenwert und werden unterschiedlich ausgelegt, vermutlich wegen des sprachlichen Mehr- und Minderheitsverhältnisses.
2. Die äussere Ordnung beeinflusst die innere Ordnung, aber sie determiniert sie nicht.

In Bezug auf die erste These hat sich gezeigt, dass das nationalpolitische Argument in beiden Sprachregionen der Legitimation für die Einführung des Fremdsprachenunterrichts diente. In den französischsprachigen Kantonen war das Argument bereits im 19. Jahrhundert wichtig, während dies in den deutschsprachigen Kantonen vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Fall war. Die sprachlichen Verhältnisse blieben im untersuchten Zeitraum gleich, das heisst, Deutsch war die Sprache der Mehrheit und

Französisch die Sprache eine der Minderheiten (neben den italienisch- und rätoromanischsprachigen Minderheiten). Dies könnte erklären, warum dieses Verhältnis in der Romandie mittels nationalpolitischer Argumente die Einführung des Fremdsprachenunterrichts begünstigte und die Einführung früher erfolgte als in der deutschsprachigen Schweiz. In der deutschsprachigen Schweiz erstarkten hingegen die nationalpolitischen Argumente erst in der Folge des Zweiten Weltkriegs und der geistigen Landesverteidigung. Es ging aber nicht um die Sprachverhältnisse, sondern darum, das Zusammenleben in der mehrsprachigen Schweiz zu fördern. Die erlernte Sprache sollte als kommunikative Brücke zwischen den Menschen der Sprachregionen, zum Beispiel zwischen dem «Deutschschweizer» und dem «welschen Miteingewohnten», dienen.

Dennoch ist festzuhalten, dass das nationalpolitische Argument in beiden Sprachregionen stets eines unter vielen war. Wirtschaftliche, utilitaristische, schulsystemische und für die Primarschule europäische Legitimationen, wurden ebenso aufgeführt, wenn es um die bildungspolitische Entscheidung ging, ob das Fremdsprachenfach Deutsch beziehungsweise Französisch eingeführt werden solle oder nicht. Diese vier beziehungsweise fünf Legitimationsstränge dienten stets der Einführung. Pädagogische Argumente hingegen dienten ebenfalls als Legitimation für die Nichteinführung in der Primaroberschule oder Primarschule, was sich spätestens mit der Vorverlegung änderte.

Am Ende des Untersuchungszeitraums war der Fremdsprachenunterricht in den meisten Kantonen bereits in der Primarschule obligatorisch und insofern kein Unterscheidungsmerkmal mehr zwischen den Schultypen, das heisst, die äussere Ordnung glich sich in beiden Sprachregionen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht in den drei Schultypen an. Bezüglich der zweiten These zeigt sich jedoch, dass die äussere die innere Ordnung beeinflusste, sie aber nicht determinierte.

Nach dem bildungspolitischen Entscheid, das Fremdsprachenfach in einem Schultyp einzuführen, mussten zwingend neue Lehrpläne und Lehrmittel erstellt werden. Die thematischen Inhalte während des 19. Jahrhunderts waren in beiden Sprachregionen ähnlich und bildeten ein breites Themenspektrum ab. Der markanteste Unterschied zwischen den Sprachregionen war, dass sich im 19. Jahrhundert in den Deutschlehrmitteln zur Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls deutlich mehr Bezüge zur Schweiz als in den Französischlehrmitteln fanden. In der deutschsprachigen Schweiz geschah dies hauptsächlich in den 1980er-Jahren in den von den kantonalen Lehrmittelverlagen der Kantone Bern und Zürich produzierten Lehrmitteln. Bezüglich der nationalpolitischen Bezüge zeigt sich, dass die äussere Ordnung die innere beeinflusste.

Entscheidender beziehungsweise determinierender für die innere Ordnung waren bezüglich des Aufbaus und Themenspektrums der Lehrmittel weniger die bildungspolitischen Argumente als methodische und didaktische Fragen. Die beispielsweise vielerorts in Europa und in beiden Sprachregionen der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts eingeführte einsprachige direkte Methode verdeutlicht, dass die thematischen Inhalte stets auch von der jeweils gewählten Methode abhingen. Die direkte Methode hatte tief greifende, thematisch einengende Änderungen zur Folge, indem vor allem konkrete Texte im schulischen und häuslichen Umfeld behandelt wurden.

Von zusammenhangslosen Sätzen zur Zeit der Übersetzungsmethode fand im Laufe des 20. Jahrhunderts eine Annäherung an altersgemässe, lebensnahe Themenkreise statt. Die Lehrmittel nahmen zwar aktuelle Themen auf, wie industrielle oder gesellschaftliche Veränderungen, wegen des mehrjährigen Herstellungsprozesses geschah dies allerdings häufig verzögert. Die Themen hingen stark davon ab, in welchem Land die Lehrmittel produziert wurden und ob es sich um einen privaten oder um einen staatlichen Verlag handelte.

Die Analysen in diesem Beitrag haben gezeigt, dass die äussere und die innere Ordnung bis zu einem bestimmten Grad voneinander abhängig sind und sich teilweise überschneiden, Erstere aber Letztere nicht determiniert. Die bildungspolitischen Debatten zielten hauptsächlich auf die Frage, warum eine bestimmte Fremdsprache zu unterrichten sei. Das nationalpolitische Argument war ein wichtiges, aber nicht das einzige und entscheidende. Die thematischen Inhalte waren vor allem von der Unterrichtsmethode abhängig, ansonsten entschieden die Lehrmittelautoren und -autorinnen im jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontext, welche thematischen Inhalte und Werthaltungen sie vermitteln wollten.

Weder bei der Frage nach dem Warum des Fremdsprachenunterrichts noch nach dem Was und Wie bezüglich der Lehrmittelinhalte gibt es eine abschliessende Antwort. Solche Fragen bleiben Gegenstand von bildungspolitischen und fachlichen Aushandlungen und unterschiedlichen Gewichtungen, wobei es keine richtigen oder falschen Antworten gibt.

Bibliografie

Quellen

Lehrpläne

- LP AG Bez 1866. *Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Argau*. 1866.
- LP AG Fort 1863. *Reglement und Lehrplan für Fortbildungsschulen*. 17. Oktober 1863.
- LP AG Fort 1869. *Reglement für die Organisation der Fortbildungsschulen des Kantons Aargau*. 23. April 1869.
- LP AG Real 1990. *Erziehungsdepartement des Kantons Aargau. Lehrplan für die Realschule*. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 1990.
- LP BE Prim 1870. *Unterrichtsplan für die Primarschulen des Kantons Bern*. 15. Dezember 1870.
- LP BE Prim 1897. *Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern*. 1. November 1897.
- LP FR 1977. *Plan d'études, Cycle d'orientation*. Bibliothèque cantonale Fribourg: Frib. 1977, 01.
- LP GE Coll, 1848. Programmes des cours du Collège de Genève, 1837–1940, 98 cahiers reliés (ACC, BGE CC 705/1 et ADIP 1988 va 22.16.3–5, 16.13–14).
- LP GE Prim, 1889. *Programme de l'enseignement dans les écoles primaires – 1889*. Genève: DIP.
- LP GE Prim, 1893. *Programme de l'enseignement dans les écoles enfantines et dans les écoles primaires du canton de Genève. (1893)*. Genève: DIP.
- LP GE Prim, 1897. *Programme de l'enseignement dans les écoles primaires – 1897*. Genève: DIP.
- LP GE Prim, 1942. *Plan d'études de l'école primaire. (1942)*. Genève: DIP.
- LP GE CO, 1968. Plan d'études et programme du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois, 1968: Genève: DIP.
- LP SZ Sek 1873. *Unterrichtsplan für die Sekundarschulen des Kantons Schwyz vom 4. Dez. 1873*. Staatsarchiv Schwyz, A 689.08.
- LP VD Collège 1847. *Règlement pour le collège cantonal*, <https://books.google.co.uk/books?id=bRxbAAAAQAAJ&hl=it&pg=PA1>.
- LP VD Prim sup 1937. *Plan d'études et instructions générales pour les classes primaires supérieures du canton de Vaud du 9 juillet 1937*. Forschungsbibliothek Pädagogische Hochschule Zürich, VD GH II 1.
- LP ZH Ober 1976. *Lehrplan der Oberschule. Vom Erziehungsrat erlassen am 15. August 1976*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- LP ZH Prim/Sek 1861. *Lehrplan der Primar- und Sekundarschulen des Kantons Zürich. Vom 23. April 1861*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, ZH HD I 1/1.

LP ZH Volks 1993. *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Lehrmittel

- Baumgartner, A. & Zuberbühler, A. (1907). *Neues Lehrbuch der Französischen Sprache*. 21., vollständig umgearbeitete Auflage. Zürich: Orell Füssli.
- Baumgartner, A. & Zuberbühler, A. (1932). *Neues Lehrbuch der französischen Sprache*. 27., unveränderte Auflage. Zürich: Orell Füssli.
- Baumgartner, A. & Zuberbühler, A. (1956). *Neues Lehrbuch der französischen Sprache*. 32., unveränderte Auflage. Zürich: Orell Füssli.
- Briod, E. (1915). *Cours élémentaire de langue allemande*. Lausanne: Payot.
- Burger, H. & Meyer, J. J. (1983). *Bon courage! 1–3. Französisch-Lehrmittel für die Realschule*. Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Eberhard, O. (1908). *Je parle français. Conversations et lectures françaises – à l'usage des écoles*. Première partie: Cours élémentaire. Zürich: Orell Füssli.
- Erdle-Hähner, R., Rolinger, H. & Wüst, A. (1972). *Etudes Françaises*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Grunwald, B., Lamp, M., Lamp, R. & Rolinger, H. (1982). *Echanges*. 1. Ausgabe. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hösli, H. (1905). *Eléments de langue française. Lehrbuch für Sekundarschulen*. Winterthur: Zürcherische Sekundarlehrerkonferenz.
- Hösli, H. (1918). *Eléments de langue française, obligatorisches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich*. 6., vollständig neu bearbeitete Auflage. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Hösli, H. (1928). *Eléments de langue française. Obligatorisches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich*. 5., unveränderte Auflage. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Hösli, H. (1935). *Eléments de langue française. Obligatorisches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich*. 7., vollständig neubearbeitete Auflage. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Hösli, H. (1955). *Eléments de langue française. Obligatorisches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich*. 13. Auflage. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Keller, K. (1854). *Französisches Sprachbuch für deutsche Schulen. Elementarmethode des französischen Sprachunterrichts*. 2., ganz umgearbeitete Auflage, 1. Kurs. Sprachbuch und Grammatik für zürcherische Sekundarschulen. Zürich: Orell Füssli.
- Lang, J.-B., Marsch, E., Muller, W. & Zaugg, R. (1980a). *Spielen und sprechen. Cours romand d'allemand 4e année. Livre de l'élève*. Lausanne: L. E. P.
- Lang, J.-B., Marsch, E., Muller, W. & Zaugg, R. (1980b). *Spielen und sprechen. Cours romand d'allemand 4e année. Cahier de l'élève*. Lausanne: L. E. P.
- Lang, J.-B., Marsch, E., Muller, W. & Zaugg, R. (1981a). *Sprechen und lesen. Cours romand d'allemand 5e année. Livre de l'élève*. Lausanne: L. E. P.

- Lang, J.-B., Marsch, E., Muller, W. & Zaugg, R. (1981b). *Sprechen und lesen. Cours romand d'allemand 5e année. Cahier de l'élève*. Lausanne: L. E. P.
- Lang, J.-B., Marsch, E., Muller, W. & Zaugg, R. (1985a). *Sprechen und schreiben. Cours romand d'allemand 6e année. Livre de l'élève*. Lausanne: L. E. P.
- Lang, J.-B., Marsch, E., Muller, W. & Zaugg, R. (1985b). *Sprechen und schreiben. Cours romand d'allemand 6e année. Cahier de l'élève*. Lausanne: L. E. P.
- Leber, H. (1959). *J'apprends le français*. 1. Auflage. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Lerch, C. (1925). *Henri Voisin, ou, La vie à Courtavaux. Lehrbuch der französischen Sprache für die deutschen Primarschule des Kantons Bern*. 1. Auflage. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.
- Leissing J. M. & Leissing, M. (1983). *C'est pour toi*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Lescaze, A. (1905). *Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung*. Nouv. éd. entièrement refondu. Genève: V. Pasche.
- Matthijs, S. & Wiggl H. (1983). *Le Hérisson*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Montani, K. (1973). *Eins, zwei, drei, ich komme ...* Textbuch. Ein audio-visueller struktural-globaler Lehrgang für Kinder. Lausanne: Foma.
- Müller, O. (1972). *La belle aventure d'apprendre le français, deuxième degré. Cours fondamental*. Erlenbach-Zürich: Rentsch.
- Nessler, F. (1843/44). *Grammaire allemande*. 2 volumes. Vevey: Imprimerie A. Michod.
- Petit, J. (1971). *Sing' und spiele mit*. Paris: Librairie Hachette.
- Reitzel, A. (1880). *Deutsches Lesebuch*. 2 volumes. Lausanne: Immer & Payot.
- Revaclier, A. & Krauss, H. (1869). *Cours gradué de langue allemande*. 2 volumes. Genève: H. Georg.
- Revaclier, A. & Krauss, H. (1880). *Cours gradué de langue allemande*. 2^e éd. revue et corrigé. Genève: H. Georg.
- Rochat-Lohmann (1932). *Cours d'allemand II*. Genève: Prior.
- Rufer, H. (1896). *Exercices et Lectures, Cours élémentaire de langue française, à l'usage des écoles allemandes*. 1^e partie. Ouvrage recommandé par la Direction de l'Education du Canton de Berne, 28^{me} édition. Bern: Schulbuchhandlung W. Kaiser.
- Schacht, H. (1899/1901). *Deutsche Stunden*. 2 volumes. Lausanne: Payot.
- Schenker, M. & Hassler, O. (1917). *Einführung in die deutsche Literatur*. Lausanne: Payot.
- Schenker, M. & Hassler, O. (1944). *Einführung in die deutsche Literatur*. 5e éd. Lausanne: Payot.
- Staez, M. (1969) *Cours de langue française*. Unveränderte Ausgabe 1975. Zürich: Kantonal Lehrmittelverlag.
- Tamborini, P. & Thörig, Ch. (1982). *On y va! Lehrgang für den Französischunterricht an der Oberstufe der Volksschule*. Ausgabe C für schwächere Lernende. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

- Uhlig, W., Chatelanat, Ch. & Lang, J.-B. (1960/1961/1962). *Wir sprechen Deutsch. Cours élémentaire d'allemand*. 3 volumes. Lausanne: Payot.
- Vorwärts international* (1974). Stufe 4. Lehrwerk für den fremdsprachlichen Deutschunterricht an Primar- und Sekundarschulen: Audiovisueller Grundkurs. Leeds: E. J. Arnold.
- Walther, R. (1981). *Bonne Chance!* 1. Teil: *Französische Grammatik für Sekundarschulen*. Ausgabe 1983, BC 1–3, *Livre de l'élève* und *Cahier d'exercices*. Bern: Lehrmittelverlag des Kantons Bern.
- Wehrli, G. H. (1845). *Grammaire allemande, particulièrement à l'usage des collèges, des écoles supérieures et des écoles moyennes industrielles*. Lausanne: G. Bridel.

Übrige Quellen

- Anonym (1969). Reform und Koordination im Französischunterricht dringend notwendig. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 114 (31/32), 918–920.
- Anonym (1977). Rapport-cadre sur l'enseignement précoce de l'allemand en Suisse romande. *Educateur*, (7), 133.
- Anonym (1984). Kein Französisch an der Primarschule. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 129 (15), 19.
- ASb ZH (1937). Französischunterricht an den Primarklassen 7 und 8. *Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich*, 52 (10), 181 f.
- Bähler, E. L. (1945). Die Pflege der Landessprachen an den schweizerischen Schulen. *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, 31, 20–50.
- Basler, H. J. (1977). Aargau: Oftringer Lehrer gegen Französischunterricht auf der Mittelstufe. *Schweizer Schule*, 64 (4), 104.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2009). *Englischunterricht in der Volksschule. Aktuelle Situation*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Blocher, E. (1910). Über die Schädigung der Schüler durch Fremdsprachenunfug. *Pädagogisches Archiv*, 52 (1910), 551–557.
- Botschaft Regierungsrat AG (2007). Botschaft des Regierungsrates des Kantons Aargau an den Grossen Rat vom 28. März 2007. *Einführung von Englisch als erste Fremdsprache ab der 3. Primarklasse im Schuljahr 2008/2009; Grosskredit; Bewilligung*, www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=963035 (26. 11. 2024).
- Commission Gillard (1973). Rapport final. *Educateur*, 109, 11–15.
- Deiss, D. (1983). Aargauer Schule im Umbruch. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 128 (25), 13 f.
- Die Schweizer Schule (1976). Die Schweizer Schule – übereinstimmende Aufgaben und vielfältige Wege. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 112 (24), 28–50.
- EDI (Eidgenössisches Departement des Innern) (1989). *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz. Abklärungen, Vorschläge und Empfehlungen einer Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departementes des Innern*. Bern: Eidgenössische Drucksachen- und Materialzentrale.

- EDK (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren) (1974a). *Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit*. Bern: Wissenschaftliches Sekretariat der Expertenkommission.
- EDK (1974b). *Bericht und Anträge zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit*. Bern: Wissenschaftliches Sekretariat Fremdsprachunterricht EDK.
- EDK (1975). Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit vom 30. Oktober 1975. In: EDK (1995): *Empfehlungen und Beschlüsse*. Bern: EDK, <http://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf> (26. 11. 2024).
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004. Bern: EDK, http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf (22. 11. 2022).
- EDK-Ost (1985). *Reform des Fremdsprachunterrichts und Vorverschiebung in die Primarschule in der Ostschweiz*. Bern: EDK (Dossier L2, Nr. 4).
- EDK-Ost (2006). *Englisch Primarstufe. Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule*, www.edk-ost.ch/sites/default/files/Englisch_o.PDF (24. 11. 2024).
- Egger, E. & Blanc, E. (1977). *Neuerungen im schweizerischen Schulwesen. Besonderheiten und Tendenzen*. Genf: Schweizerische Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen. Genf: Schweizerische Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (1986). Vorverlegung des Französischunterrichts in die Primarschule: Beschluss des Erziehungsrates vom 11. März 1986. *Schulblatt des Kantons Zürich*, 101 (April), 277–287.
- Exposé des motifs, rapports de la commission et projet de loi sur l'instruction publique primaire* (1889). Lausanne: Imprimerie A. Borgeaud.
- GB ZH (1942). *Geschäftsbericht des Regierungsrates an den Zürcherischen Kantonsrat*. Zürich: Regierungsrat.
- GC GE (1848/1871/1911). *Mémorial du Grand Conseil genevois*.
- GC VD (1836/1889). *Bulletin du Grand Conseil du canton du Vaud*.
- Guido, S. (1977). Aargauer Lehrerverein. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 122 (15), 497.
- Hauri, H. (1974). Versuche mit Französischunterricht in deutschschweizerischen Primarschulen. In EDK (Hg.), *Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit* (S. 7–12). Bern: Wissenschaftliches Sekretariat der Expertenkommission.
- IEDK (Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (1990). *25 Jahre IEDK. Festschrift zum Jubiläumsanlass der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz*. Luzern: s. n.

- Möckli, T. (1928). Le bilinguisme dans le canton de Berne (Suisse). In Bureau international d'éducation (Hg.), *Le bilinguisme et l'éducation*. Travaux de la Conférence internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 avril 1928 publiés avec l'appui du Gouvernement Grand-Ducal (S. 62–68). Genève: Bureau international d'éducation.
- Morf, H. (1890). *Das Studium der Romanischen Philologie*. Zürich: Orell Füssli.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- RB AG (1915). *Rechenschaftsbericht des Regierungsrates über die Staatsverwaltung des Kantons Aargau*. Aarau.
- RB SZ (1980/1993). *Rechenschaftsbericht des Regierungsrates an den Kantonsrat*.
- de Reynold, G. (1927). Sur le bilinguisme. *Bieler Jahrbuch*, 2 (1928), 101–116.
- TB BE (1856/1891–1894/1964). *Tagblatt des Grossen Rathes des Kantons Bern*. Bern: Staatsverlag.
- UNESCO (1955). *L'enseignement des langues vivantes*. Recueil d'études rédigées à l'occasion du stage international organisé par l'Unesco à Nuwara Eliya (Ceylan) en août 1953. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Viëtor, W. (1886). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn: Henninger.
- Weisberger, L. (1966). Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort*, 16 (2), 73–89.

Sekundärliteratur

- Berschlin, H., Goebel, H. & Felixberger J. (2008). *Französische Sprachgeschichte*. Hildesheim: Olms.
- Bosche, A. (2013). *Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre)*. Bern: hep.
- Brühwiler, Ch. & Le Pape Racine, Ch. (2017). Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22 (1), 167–181, <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3062>, 24. 11. 2024.
- Criblez, L. (1995). *Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945)*. Bern: Lang.
- Criblez, L. (1998). Sprachliche Vielfalt als nationales Bildungsprogramm. Zur Sprachen- und Bildungspolitik als Mittel der Krisenintervention in der Schweiz der 30er Jahre. In Guex, S., Studer, B., Degen, B., Kübler, M., Schade, E. &

- Ziegler, B. (Hg.), *Krisen und Stabilisierung. Die Schweiz in der Zwischenkriegszeit* (S. 181–196). Zürich: Chronos.
- Darme, A. & Rouiller, V. (2018). L'enseignement du français langue maternelle et de l'allemand langue étrangère en Suisse romande: deux langues nationales à la croisée de finalités plurielles (1848–1914). *Histoire de l'éducation*, 149, 21–44.
- De Vincenti, A. (2015). *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos.
- Dyssegaard, C. B., de Hemmer Egeberg, J., Bjørnøy Sommersel, H., Steenberg, K. & Vestergaard, S. (2015). *A Systematic Review of the Impact of Multiple Language Teaching, Prior Language Experience and Acquisition Order on Student's Language Proficiency in Primary and Secondary School*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande*. Neuchâtel: Alphil.
- Extermann, B. (2017). *Histoire de l'enseignement des langues en Suisse romande, 1725–1945*. Neuchâtel: Alphil.
- Farquet, R. (1992). *Evolution du matériel d'enseignement au Cycle d'orientation de 1962 à 1987. Archivage des livres et des brochures*. Genève: DIP, CO.
- Farquet, R. (1993). *Le tremplin et l'obstacle*. Vol. 1–2. Genève: DIP.
- Fontaine, A., De Mestral, A. & Rouiller, V. (2018). Des manuels comme vecteurs de transferts culturels. Circulations transcantoniales de savoirs scolaires au prisme des manuels d'histoires, d'instruction civique et d'allemand en Suisse (19^e–20^e siècles). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (1), 67–86.
- Giudici, A. (2016). Una scuola per la democrazia? Relazioni fra politica linguistica scolastica, Stato e identità nazionale multilingue nel caso svizzero (1848–1938). *Annali della storia dell'educazione*, 23, 106–123.
- Giudici, A. (2019). *Explaining Swiss Language Education Policy*. Dissertation Universität Zürich.
- Giudici, A. & Grizelj, S. (2014). Vom Berufs- und Elitewissen zum Garant des nationalen Zusammenhalts. Die Fremdsprachen in den Lehrplänen der Schweizer Volksschulen seit 1830. *Babylonia*, 74 (3), 60–65.
- Giudici, A. & Grizelj, S. (2017). National unity in cultural diversity: how national and linguistic identities affected Swiss language curricula (1914–1961). *Paedagogica Historica*, 53 (1–2), 137–154.
- Grizelj, S. & Wrana, D. (2018). Europäische Wissensordnung im Schweizer Fremdsprachenunterricht (1961–1990). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (1), 153–173.
- Gut, K. & Badertscher, H. (2002). Formen und Funktionen des Unterrichts moderner Fremdsprachen in der Schweiz des 20. Jahrhunderts. In E. Lechner (Hg.), *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts* (S. 157–188). Frankfurt am Main: Lang.

- Heinzmann, S. (2013). *Young Language Learners' Motivation and Attitudes. Longitudinal, Comparative and Explanatory Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Hofstetter, R. (1998). «L'universalité du suffrage requiert l'universalité de l'instruction». La thèse des bâtisseurs de la démocratie au 19^e siècle serait-elle encore actuelle? *Educateur*. N° spécial: *L'école service public ou supermarché?*, 6–11.
- Hüllen, W. (2005). *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt.
- Jordi, Ch. (2003). *Analyse des objectifs de l'enseignement des langues étrangères. L'allemand dans le primaire genevois: débats autour de son enseignement (de 1848 à 1923)*. Mémoire de licence Université de Genève.
- Klare, J. (1998). *Französische Sprachgeschichte*. Stuttgart: Klett.
- Kurtz, J. (2013). Der Kommunikative Ansatz und seine Bedeutung für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 42 (1), 80–93.
- Neuner, G. (2003). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 225–234). Tübingen: Francke.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan CLE International.
- Rouiller, V. (2018). «Apprendre la langue de la majorité des Confédérés». *Une discipline scolaire entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990)*. Dissertation Université de Genève.
- Rouiller, V. (2020). «Apprendre la langue de la majorité des Confédérés». *La discipline scolaire de l'allemand entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990)*. Bruxelles: Lang.
- Röthlisberger, H. (1964). *Die Sekundarschule im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern*. Schwarzenburg: Gerber.
- Stillhart, T. (2005). *Regionale Bildungspolitik zwischen Autonomie und Kooperation. Festschrift zum 40-jährigen Bestehen der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK)*. Bern: Schulverlag bmv.
- von Flüe-Fleck, H. (1994). *Deutschunterricht in der Westschweiz. Geschichte – Lehrwerke – Perspektiven*. Aarau: Sauerländer.
- Wiater, W. (Hg.) (2003). *Schulbuchforschung in Europa. Bestandesaufnahme und Zukunftsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zeitz, A. (1989). Die viersprachige Schweiz. Bildungspolitische Herausforderung – pädagogische Chance. *Die Neueren Sprachen*, 88 (4), 245–369.

Geschichtsunterricht

STEPHAN HEDIGER, AURÉLIE DE MESTRAL

Bereits in der Entstehungszeit der Volksschule in den 1830er- und 1840er-Jahren verwendeten etliche Schweizer Kantone in ihren Lehrplänen den Begriff Geschichte als Bezeichnung für ein Schulfach. Der Lehrplan für die Primarschule des Kantons Waadt von 1833 zum Beispiel weist das Schulfach «Histoire de la Suisse et celle du canton de Vaud» aus, im Primarschullehrplan des Kantons Schwyz von 1842 sind die Fächer «Geschichte» und «Vaterlands-Geschichte» verzeichnet.¹ Zwar hielten dies längst nicht alle Kantone so, doch waren geschichtliche Themen überall in irgendeiner Form vertreten. Denn auch ausserhalb eines so oder ähnlich benannten Schulfachs wurden Bezüge zur Geschichte hergestellt, etwa im Religions- und Leseunterricht oder in der «Realbildung». Offensichtlich betrachtete man es als naheliegend, sinnvoll oder notwendig, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit der Vergangenheit beschäftigten.

Aber warum eigentlich? Wozu Geschichte? Um welche Geschichte sollte es sich dabei handeln? Und wie sollte Geschichte innerhalb der schulischen Wissensordnung verortet werden? Solche Fragen wurden kontrovers diskutiert, und entsprechend unterschiedlich fielen die Antworten aus. Diese Feststellung findet ihre Bestätigung sowohl in synchronen Betrachtungen zu verschiedenen Zeiten wie auch in langfristiger diachroner Perspektive. Im historischen Längsschnitt lässt sich zeigen, dass sich das Verständnis von Geschichte, die mit Geschichtsunterricht verbundenen Hoffnungen und Ziele, die Lehrmittel und Unterrichtsmethoden wie auch der Stellenwert historischer Bildung innerhalb der schulischen Wissensordnung über die Zeit hinweg deutlich gewandelt haben. Dieser Wandel lässt sich mit verschiedenen Einflussfaktoren erklären. Von besonderer Bedeutung waren politische Entwicklungen innerhalb der Schweiz und im internationalen Rahmen, ebenso die Entwicklung der Geschichte als Wissenschaft sowie pädagogische Strömungen.

Im Folgenden wird die Entwicklung der historischen Bildung innerhalb der schulischen Wissensordnung der französischsprachigen und der deutschspra-

1 Diese und die folgenden Angaben stammen für die deutschsprachigen Kantone aus den Lehrplananalysen des Teilprojekts C (Quellenbearbeitung durch Anja Giudici, Karin Manz und Stefan Müller) und für die französischsprachigen Kantone aus den im Rahmen ihres Doktorats durchgeführten Analysen von Aurélie De Mestral (De Mestral, 2018).

chigen Schweiz² im Zeitraum von 1830 bis 1990 in groben Zügen nachgezeichnet. Im Vordergrund steht die Frage nach Kontinuitäten und Wandel. Es liegt auf der Hand, dass dieses Vorhaben nur ansatzweise gelingen kann. Denn auch am Beispiel des Geschichtsunterrichts wird überdeutlich, dass das föderalistisch organisierte Volksschulwesen in der Schweiz äusserst vielgestaltig ist. Kantonale Eigenheiten detailliert zu erfassen und zu analysieren, ist hier weder möglich, noch beabsichtigt. Es geht darum, einige Tendenzen aufzuzeigen. Weiter kann nach Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I) und nach Leistungsniveaus (also zum Beispiel Realschule, Bezirksschule, Gymnasium) differenziert werden. Hier wiederum richten wir den Fokus auf die oberen Klassen der Primarstufe und auf die Sekundarstufe I, ohne dabei auf Besonderheiten verschiedener Leistungsniveaus einzugehen.

Die Untersuchung stützt sich zur Hauptsache auf die Analyse dreier Quellengattungen. Es sind dies Lehrpläne, Schulgeschichtsbücher und Lehrerzeitschriften. Die Lehrerzeitschriften geben Aufschluss über Diskurse und Debatten, die über Geschichtsunterricht geführt wurden. Aus Lehrplänen und Schulgeschichtsbüchern lässt sich erschliessen, wie Geschichtsunterricht im System Volksschule konzipiert und reguliert war: Was für Bildungsziele, was für Inhalte und Unterrichtsmethoden wurden mit Geschichtsunterricht verbunden? Welches waren zentrale Begriffe und Denkmuster? Wie hat sich der Blick auf den Geschichtsunterricht im Laufe der Zeit verändert?

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In einem ersten Schritt werden Überlegungen zur Periodisierung des Transformationsprozesses dargestellt. Anschliessend wird Geschichtsunterricht unter Bezugnahme auf wichtige Aspekte didaktischen Denkens beleuchtet. Im Einzelnen werden die Ziele und Inhalte sowie unterrichtsmethodische Überlegungen historischer Bildung in den Blick genommen.

1 Prozesse kontinuierlicher Transformation

1.1 *Die Genese des Schulfachs Geschichte im 19. Jahrhundert*

Es gab im 19. Jahrhundert eine enge Wechselbeziehung zwischen der Nationalstaatenbildung und der Geschichtsschreibung. Die Nationalstaaten verschafften sich durch die Konstruktion von Nationalgeschichten Legiti-

2 Ausser Betracht fällt die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der italienischsprachigen Schweiz, weil diese im Rahmen des Sinergia-Projekts «Transformation schulischen Wissens seit 1830» nicht untersucht wurde.

mation. Umgekehrt wurde die Nation zu einem wichtigen Bezugsrahmen für die Geschichte als Wissenschaft. In der Schweiz war die Legitimationsfunktion der Geschichte von besonders grosser Bedeutung, weil es an anderen Elementen fehlte, welche die Vergemeinschaftung im Bundesstaat als gleichsam natürlich oder gottgewollt hätten erscheinen lassen, wie etwa eine gemeinsame Sprache, eine gemeinsame Konfession oder naturräumliche Faktoren. Vor diesem Hintergrund gewann Geschichte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an Bedeutung. Dies trifft für die Geschichtswissenschaft zu, aber ebenso für die Inszenierung von Geschichte (besonders von Nationalgeschichte) im öffentlichen Raum – und eben auch für den schulischen Geschichtsunterricht. Am Ende des 19. Jahrhunderts hatte sich «Geschichte» als Bezeichnung für ein Schulfach in den kantonalen Lehrplänen für die Sekundarstufe I eingebürgert und wurde auch in Lehrplänen für die Primarschulen häufiger verwendet als vor der Jahrhundertmitte. Das Schulfach «Geschichte» war damit innerhalb der schulischen Wissensordnung gleichsam sichtbarer geworden und hatte an Gewicht gewonnen. Damit einher ging eine zunehmende Ausdifferenzierung und Verfeinerung des Diskurses über didaktische und unterrichtspraktische Probleme des Geschichtsunterrichts, wozu etwa die Frage gehörte, wie ein Schulgeschichtsbuch zu konzipieren sei. Verflochten war diese Entwicklung in der Schweiz wiederum mit der Etablierung eines nationalen Narrativs. Es war die Erzählung über ein Volk, das sich im Freiheitskampf gegen übermächtige Gegner behauptete, gemeinsam Krisen meisterte und im Bundesstaat zusammengefounden hatte. Diese Erzählung wurde einerseits zu einem wichtigen Element der nationalen Geschichtskultur, sie wurde auf der anderen Seite aber auch zentral im Geschichtsunterricht. Historische Bildung wurde wesentlich darauf ausgerichtet, den nationalen Zusammenhalt zu fördern und der nachwachsenden Generation Heimat- und Vaterlandsliebe zu vermitteln, dies mit dem Ziel einer Erziehung zu künftigen Bürgern und Bürgerinnen mit ihren Rechten und Pflichten. Damit sollte die schweizerische Demokratie weitergetragen und eine gemeinsame Kultur tradiert werden. Besonders in der französischsprachigen Schweiz wurde der Geschichtsunterricht darüber hinaus auch dezidiert mit dem Anspruch verbunden, die Schülerinnen und Schüler in weltgeschichtlicher Perspektive mit der kulturellen Hinterlassenschaft der Vergangenheit bekannt zu machen, also etwa mit dem Wirken grosser historischer Persönlichkeiten und prägender Ideen. Über die patriotische Erziehung hinaus wurde ein humanistisches Bildungsziel verfolgt durch staatsbürgerlichen Unterricht, Wissen zum aufgeklärten Menschen und zur Fortschrittsgeschichte der Menschheit: «Je crois qu'il convient de conserver à notre instruction publique son caractère éducatif [...] pour expliquer à

l'enfant comment l'humanité peut marcher dans la voie du progrès.»³ Zwar war der Nationalstaat als Bezugsrahmen für den Geschichtsunterricht von grosser Bedeutung, aber es war nicht so, dass dieser Unterricht gleichsam an seinen Grenzen haltmachte.

1.2 Kritik und Reform nach 1900

Um 1900 häuften sich Stimmen, die den Geschichtsunterricht kritisch beleuchteten. Diskutiert wurde dabei allerdings nicht der Wert von Geschichtsunterricht an sich, vielmehr ging es um didaktische Fragen und unterrichtsmethodische Probleme. Beklagt wurde, dass der Unterricht häufig wenig ertragreich sei. Man forderte, dass er viel konsequenter vom Kind, nicht vom Stoff gedacht sowie gegenwartsbezogener, anschaulicher und lebendiger sein müsse. In diesem Zusammenhang wurde etwa angemahnt, dass die Schulgeschichtsbücher besser an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen seien. Mithilfe von Abbildungen und Bildern sollten die historischen Erzählungen konkreter und lebendiger werden.⁴ Auf der Ebene der Unterrichtsinhalte wurden die althergebrachten Ziele keineswegs vollständig verlassen, doch im Sinne eines hinterfragenden Unterrichts erweitert: Lehrpläne, Lehrmittel und pädagogische Zeitschriften spiegeln die Dialektik zwischen einer Schulgeschichte als Quelle patriotischer Gesinnungsgeschichte und einer Kritik am verstärkten kriegesischen Nationalismus der Zeit. Im Lichte des Ersten Weltkriegs wurde kritisiert, dass der Geschichtsunterricht zu sehr von Kriegs- und Nationalgeschichte geprägt sei. Durch die internationale Vernetzung des 1925 in Genf gegründeten Bureau international de l'éducation (BIE) oder des Institut international de coopération intellectuelle (IICI) verstärkte sich diese Kritik.

Besser sei es, den Schülerinnen und Schülern die Fortschritte der menschlichen Zivilisation und die Notwendigkeit eines friedlichen Zusammenlebens vor Augen zu führen, diese Auffassung gewann nach dem Zweiten Weltkrieg nochmals deutlich an Bedeutung. Ein Geschichtsunterricht, der patriotische Gefühle befeuerte und allenfalls auch Feindbilder vermittelte, erschien vielen nun als äusserst bedenklich. Im Rahmen der UNESCO wurde deshalb eine

3 Pictet-de la Rive, *Mémorial des séances du Grand Conseil*, 2418 (Session ordinaire de juin 1871).

4 Die Unterrichtsprogramme der Primarschule im Kanton Waadt von 1899 bis 1914 beii spielsweise verschieben sich explizit der Pädagogik nach Pestalozzi und psychologischen Lernparadigmen, nach denen sich die kognitive Entwicklung des Kindes gemäss der Menschheitsentwicklung vollziehe: «des intuitions sensibles, aux conceptions claires et l'acquisition de notions abstraites et générales» (*Le Bulletin pédagogique*, 1899, S. 7).

Diskussion über Reformen im Geschichtsunterricht angestossen, die auch in der Schweiz von vielen Pädagogen – als Teilnehmern der internationalen UNESCO-Konferenzen und vermittelt durch die pädagogischen Zeitschriften – rezipiert und mitgetragen wurde. Sie gab wichtige Impulse im Sinne einer «compréhension internationale» und eines «sens mondiale» (*Le Bulletin pédagogique*, 1950, S. 208). In der Folge wurde mit Geschichtsunterricht zunehmend die Forderung verbunden, die Schülerinnen und Schüler seien zu einem reflektierenden Umgang mit der Vergangenheit hinzuführen.

1.3 *Rekonfiguration des Geschichtsunterrichts in den 1960er- und 1970er-Jahren*

Ab den 1970er-Jahren entstanden Lehrpläne und Lehrmittel, die diesen Anspruch mit «neuen» Konzeptionen von Geschichtsunterricht einzulösen versuchten. Diese Ansätze wurden in der in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts einsetzenden Diskussion über Kompetenzorientierung vertieft und weiterentwickelt. Speziell betont wird seither die Bedeutsamkeit von Metawissen über Geschichte und Geschichtskultur. In dieser Perspektive geht es nicht mehr ausschliesslich darum, dass die Schülerinnen und Schüler über vergangenes Geschehen und mithin über Geschichte im Sinne von *res gestae* (Taten, Ereignisse) Bescheid wissen. Vielmehr sollen sie im Geschichtsunterricht auch lernen, dass Geschichte im Sinne von *historia rerum gestarum* (Geschichte der Ereignisse) etwas Konstruiertes ist, standortgebunden und ausschnittshaft, und dass Geschichtsschreibung deshalb nie ein exaktes Abbild vergangener Wirklichkeit hervorzubringen vermag. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, wie Geschichte gemacht wird und wie Gesellschaften mit Erinnerung und Geschichte umgehen. In grober Verkürzung lässt sich zusammenfassen: Seit den Anfängen der Volksschule bis in die 1960er-Jahre hinein stand Geschichtsunterricht im Dienst der Erziehung zu Haltungen und Einstellungen, die man als bürgerliche Tugenden begriff. Weiter war es ein Ziel, die nachwachsende Generation mit der kulturellen Hinterlassenschaft der Vergangenheit vertraut zu machen und ihr die Geschichte der Menschheit als eine Geschichte des Fortschritts vor Augen zu führen. Ab etwa 1970 ging es dann eher darum, die Schülerinnen und Schüler zu einem aufgeklärt-reflektierten Umgang mit Geschichte hinzuführen: Reflexion, Urteilsfähigkeit und Argumentation waren die drei Unterrichtsziele, die seither in beinahe allen schweizerischen Geschichtslehrplänen vorkommen.

Deshalb wurden für den Geschichtsunterricht nun auch nachdrücklich Herangehensweisen und Denkopoperationen postuliert, wie sie für die Geschichts-

wissenschaft konstitutiv sind. Zu nennen ist etwa ein kritischer Umgang mit historischen Quellen. An der Freiburger Primarschule von 1967 beispielsweise übernahm die Geschichte die Funktion «de former le jugement et le sens critique de l'élève» (*Programme des classes primaires du canton de Fribourg*, 1967, S. 4.1). Diese Vorstellung eines kritischen Geistes durchdrang gleichermaßen die formulierten Lernziele und Lehrpläne des Schulfaches, wie sie beispielsweise von der Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE) verabschiedet wurden: «l'enseignant doit créer une capacité critique et non un savoir stéréotypé» (CIRCE II, 1977, S. 31). Solche Ziele gingen einher mit einer gesellschaftlichen Entwicklung, bei der sich der Zugang zu Wissen durch Massenmedien wie Radio und Fernsehen rasant verbreiterte. Im handelnden Tun und kritischen Umgang mit historischen Dokumenten und Quellen bilde sich eine kritische Kompetenz beim Schüler, so lautete eines der zentralen Bildungsziele des Geschichtsunterrichts. Nur so könne Schülerinnen und Schülern verständlich gemacht werden, dass je nach Standpunkt und Kontext unterschiedliche «Geschichten» entstehen können und dass man folglich nicht jede Aussage als Wahrheit akzeptieren dürfe: «ne pas accepter sans examen toutes les «vérités»» (CIRCE II, 1975, S. 19). Was die innere Ordnung des Schulfachs Geschichte angeht, so wies der Trend seit etwa 1970 in Richtung Wissenschaftsorientierung. Die dem Schulfach zugeschriebenen Ziele näherten sich immer stärker einem wissenschaftlichen Verständnis an, mit Textkritik und Quellenanalyse als zentralen Elementen des Unterrichts.

Nimmt man die Situierung des Geschichtsunterrichts im System der Schulfächer – also die äussere Ordnung – in den Blick, so wurde in den Lehrplänen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts «Geschichte» als Schulfachbezeichnung üblich, besonders auf der Sekundarstufe I. Dies vollzog sich im Kontext einer zunehmenden Ausdifferenzierung des Systems der schulischen Wissensordnung und kann als Versuch gesehen werden, Geschichtsunterricht innerhalb dieser Ordnung klarer zu deklarieren und stärker zu gewichten.

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts wurde der Geschichtsunterricht in der Deutschschweiz teilweise unter das Dach von Fächern oder Fachbereichen wie «Mensch und Umwelt» oder «Natur, Mensch, Gesellschaft» gestellt, unter dem auch etwa Geografie, Biologie, Chemie und Physik versammelt waren. Im Zürcher Lehrplan für die Volksschule von 1993 zum Beispiel ist nicht von Geschichte die Rede, sondern von einem Inhaltsaspekt «Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft», der dem Fachbereich «Mensch und Umwelt» zugerechnet wird.⁵ In den Westschweizer Lehrplänen behielt die Geschichte

5 Im aktuellen Deutschschweizer Lehrplan 21 heisst der entsprechende Fachbereich für die Sekundarstufe I «Räume, Zeiten, Gesellschaften».

seit den 1970er-Jahren ihre Autonomie im Hinblick auf Zielformulierung und Inhalte, wurde aber zusammen mit Geografie und Naturwissenschaften unter dem Begriff «sciences de l'environnement» vereinigt mit der Absicht, dass so die Verbindungen zwischen den drei Disziplinen gestärkt werden könnten. Gemeinsam ist diesen Konstruktionen, dass sie nicht auf eine einzige, sondern auf zwei oder mehr akademische Bezugsdisziplinen verweisen. In diesen Fächerbezeichnungen wird nicht mit dem Begriff Geschichte auf die historische Perspektive hingewiesen, sondern mit Begriffen, die Zeitlichkeit und menschliches Zusammenleben anklingen lassen.

1.4 1968 – ein Umbruch?

Übers Ganze gesehen vollzog sich die Transformation des Geschichtsunterrichts in der Volksschule im Zeitraum von 1830 bis 1970 in einem Prozess, der sich wohl am treffendsten als evolutionär beschreiben lässt. Unter dem Strich aber fallen die Kontinuitäten eher stärker ins Auge als die Veränderungen, und die Veränderungen wiederum waren eher graduell als kategorial. Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts aber kamen Entwicklungen in Gang, die dem Geschichtsunterricht einen neuen Zuschnitt gaben. Fuchs und Messmer (2009) heben das Jahr 1968 heraus, nicht im Sinne einer exakten Jahreszahl, sondern im Sinne einer Chiffre für den damaligen gesellschaftlichen Aufbruch; sie sprechen in diesem Zusammenhang sogar von einer «Bruchstelle»: «Der Geschichtsunterricht vom Typ 19. Jahrhundert war bestimmend bis 1968. An dieser Bruchstelle setzte seine bis heute radikalste Erneuerung ein» (S. 78). Wir schliessen uns diesem Urteil in der Tendenz an. Einige einschränkende Bemerkungen sind aber doch am Platz.

Eine erste Einschränkung ergibt sich aus «der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen» in der Konzeption von Lehrmitteln. Man wird Fuchs und Messmer (2009) zwar zustimmen können, wenn sie urteilen, dass das ab 1975 erschienene Geschichtslehrmittel *Weltgeschichte im Bild* (6.–9. Schuljahr) viele Innovationen enthalten habe und als wegweisend gelten könne für die weitere Entwicklung des Geschichtsunterrichts. Zu diesen Neuerungen gehörten Prinzipien wie die Wissenschaftsorientierung, die Problemorientierung und die Quellenarbeit. Es lässt sich auf der anderen Seite aber auch einwenden, dass nur wenige Jahre früher, 1968/69, im Aargauer Lehrmittelverlag *Denkwürdige Vergangenheit* erschienen war, ebenfalls für das 6.–9. Schuljahr. Dieses Schulgeschichtsbuch – schon der Buchtitel deutet es an – war noch durch und durch traditionell konzipiert. Verfasst worden war es von Otto Müller, einem Lehrer am Seminar Wettingen, der als Pestalozzi-Kenner galt. Weil die Nord-

westschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) als Herausgeberin von *Weltgeschichte im Bild* auftrat, war der Aargau, selbst Mitglied der NW EDK, nun an zwei ganz unterschiedlichen Geschichtslehrmitteln beteiligt: einem sehr traditionell konzipierten und einem reformorientierten. Interessant daran ist, dass beide Lehrmittel im Aargauer Schulbetrieb gleichzeitig in Gebrauch standen. Bis wann genau dies der Fall war, lässt sich zwar kaum noch eruieren, aber sicher bis in die 1990er-Jahre hinein. Das war möglich, weil der Aargau den Lehrpersonen die Geschichtslehrmittel nicht verbindlich vorschrieb, sondern nur empfahl. Als massgebendes Steuerungsinstrument wurde nur der Lehrplan begriffen.

Auch die Entwicklung in der Westschweiz relativiert die Rede von der «Bruchstelle»: Zwar erschienen für die französischsprachige Schweiz in den 1970er-Jahren Geschichtslehrmittel, in denen historische Quellen und Arbeitsaufträge für die Schülerinnen und Schüler ein grösseres Gewicht bekamen als früher. Es handelte sich dabei allerdings keineswegs um völlig neuartige Lehrwerke, sondern um überarbeitete Neuauflagen. Ein Beispiel ist das Lehrwerk von Grandjean und Jeanrenaud, das 1973 in sechster Auflage herausgebracht wurde.

Eine zweite Einschränkung betrifft die Konstanz der Geschichtsbilder in den Schulgeschichtsbüchern. Sie lässt sich unter anderem daran festmachen, dass viele Lehrmittel, wie schon oben erwähnt, vielfach neu aufgelegt und dabei entweder gar nicht oder nur geringfügig verändert wurden. Dies trifft etwa für die *Histoire illustrée de la Suisse* von William Rosier zu. Das Buch erschien in erster Auflage 1905 und war in den Kantonen Genf und Waadt dann fast vierzig Jahre lang obligatorisches Lehrmittel der Primarstufe. Wie die Studie von De Mestral (2018) zeigt, sind zwei Faktoren für diese Stabilität verantwortlich: Auf der einen Seite ist dies der damaligen Langlebigkeit der Lehrmittel zuzuschreiben, auf der anderen Seite können Wiederverwendung und Wissenstransfer («processus de réemploi et de resémantisation du savoir») dazu führen, dass dieselben Texte und Bilder wieder und wieder, aber in unterschiedlichen Lehrmitteln, verwendet werden. Furrer (2004) hat in einer vergleichenden Lehrmittelanalyse herausgearbeitet, dass das im 19. Jahrhundert in der Schweiz entstandene nationale Narrativ in den Schulgeschichtsbüchern fast über das ganze 20. Jahrhundert hinweg in seiner Grundstruktur tradiert und unter Hinzufügung fortlaufender Geschichte, namentlich der Weltkriege und der Idee des «Sonderfalls», weitergeschrieben wurde. Also auch in dieser Beziehung sticht vor allem die Kontinuität ins Auge. In Bezug auf die Modifikation – oder eher: Auflösung – dieses Konzepts ist die Chiffre 1968 auch für Furrer eine wichtige Wegmarke. Die entscheidende Wende aber sieht Furrer 1989/91 und mithin erst am Ende des Ost-West-Konflikts (Furrer, 2009). Die

Beispiele zeigen, dass reformorientierte geschichtsdidaktische Konzepte den Geschichtsunterricht nach 1968 keineswegs in jeder Beziehung von Grund auf erneuerten. Denn offensichtlich waren sie anschlussfähig in Bezug auf das traditionelle nationale Narrativ und schrieben es, zumindest vorderhand, in die Zukunft fort. Eine dritte Einschränkung bezieht sich auf die Unterrichtsmethoden, also die Frage, wie Geschichte gelehrt und gelernt wurde. Die Diskurse in den untersuchten pädagogischen Zeitschriften wie auch die bis etwa 1970 gängige Konzeption von Schulgeschichtsbüchern weisen zwar darauf hin, dass die Erzählung – sei es die schriftliche im Schulbuch oder die mündliche des Lehrers – bis weit ins 20. Jahrhundert hinein als das zentrale Vermittlungskonzept im Geschichtsunterricht aufgefasst wurde. Auch wenn der freie Vortrag des Lehrers nach wie vor unverzichtbar zu sein schien, zeigen doch verschiedene Beispiele aus der pädagogischen Presse, dass kurz nach der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert intensiv über Alternativen und Ergänzungen zu etablierten Vermittlungskonzepten nachgedacht wurde, wie ein Beispiel aus Genf zeigt: «L’histoire doit être profondément humaine, pittoresque, dramatique. Elle doit donner, dans les limites du possible, l’impression du vivant. Rien de ce qui peut la rendre intéressante, poignante même, ne doit être négligé: reproductions de tableaux, de portraits, de statues, confection d’objets, de costumes, d’armes, visite de musées, représentations de scènes historiques, excursions historiques, lectures, fac-similés, manuscrits, fêtes commémoratives, tout doit tendre à fonder le savoir sur la nette vision des réalités évoquées, pour lier le présent au passé» (*Le Bulletin pédagogique*, 1923, S. 23 f.).

In dieser Beziehung kann das erste Drittel des 20. Jahrhunderts als wichtige Phase gelten, weil in der damaligen Diskussion über Geschichtsunterricht reformpädagogische Anliegen eine bedeutende Rolle zu spielen begannen. Erörtert wurde etwa, wie das «Arbeitsprinzip» sinnvoll auf den Geschichtsunterricht bezogen werden könne. Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert lässt sich in Lehrmitteln und Lehrplänen eine voranschreitende Entwicklung des Geschichtsunterrichts im Sinne einer Didaktisierung des Wissens nachzeichnen. Dieser Prozess jedoch fand in der Westschweiz seinen Höhepunkt in den vollständig erneuerten Lehrplänen der CIRCE der 1970er-Jahre (De Mestral, 2018).

Eine wichtige Konstante des Geschichtsunterrichts vor 1970 war seine Konzeption als moralische Erziehung. Es ging darum, den Schülerinnen und Schülern an und durch Geschichte bestimmte Wertvorstellungen zu vermitteln. Die Nation und staatliche Einrichtungen sollten legitimiert und das Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft geklärt werden. 1849 forderten beispielsweise die Freiburger Radikalen, die das Collège Saint-Michel

leiteten, eine Erziehung «profondément religieuse, humanitaire, nationale, démocratique [...]». A ces notions générales et élémentaires d'histoire, données en vue surtout de l'actualité et dans le but de former l'homme et le citoyen, se rattachent les premières idées d'instruction civique, société, état peuple, gouvernement, formes de gouvernement, mécanisme des pouvoirs, législation, administration, justice, droit et devoir» (Rapport, 1849, S. 5–9). Noch 1905 ging es Rosier darum, «[de] former le futur citoyen de la démocratie suisse», indem «les raisons de l'état politique et sociale» (Rosier, 1905, S. IV) den Schülern erklärt werde. Und 1919 forderte man im *Annuaire de l'instruction publique en Suisse* (AIPS): «L'enseignement de l'histoire doit être une école de civisme» (AIPS, 1919, S. 59 f.). In diesem Zusammenhang wurden Werte wie die Liebe zum Vaterland, die Bereitschaft des Einzelnen zur Verantwortungsübernahme und zur Erfüllung von Pflichten gegenüber der Gesamtheit sowie Opferbereitschaft betont. Durch historische Beispiele sollten die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Einsichten gelangen, besonders aber sollten sie auch ahnen und fühlen, dass der Gang der Geschichte und die Geschehnisse von Völkern von höheren Ideen und Gesetzen bestimmt seien.

Um 1970 setzte in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Werten im Geschichtsunterricht eine Akzentverschiebung ein. Ziel war fortan weniger, die Schülerinnen und Schüler zu ganz bestimmten Werthaltungen zu erziehen. Es ging nun eher darum, sie zur bewussten Auseinandersetzung mit solchen anzuleiten und zu einem begründeten Werturteil zu befähigen. Im Zürcher Lehrplan für die Volksschule von 1993 heisst einer der Zielbereiche von «Mensch und Umwelt» denn auch «Wertvorstellungen klären». Damit in Verbindung gebracht wurden im geschichtsdidaktischen Diskurs Begriffe wie Fremdverstehen und Perspektivenübernahme. Damit verbunden war in der französischsprachigen Schweiz auch die Forderung, bei den Schülerinnen und Schülern einen «esprit critique» zu wecken (CIRCE III, 1986).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Es gibt in der Entwicklung des Geschichtsunterrichts etliche Konstanten, und zwar in Bezug auf die Ziele des Unterrichts, die vermittelten Geschichtsbilder und die Unterrichtsmethoden. Um etwa 1970 kamen verschiedene Reformen in Gang und der Geschichtsunterricht erhielt in Lehrplänen und Lehrmitteln einen neuen Zuschnitt. Es zeigt sich dabei indes, dass neue fachdidaktische Prinzipien den Geschichtsunterricht keineswegs radikal erneuerten, denn sie liessen sich an traditionelle Geschichtsbilder anschliessen. Umgekehrt waren die damals erhobenen Forderungen wie etwa diejenige nach mehr Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler keineswegs neu, sondern wurden im Diskurs über den Geschichtsunterricht bereits im 19. Jahrhundert erhoben, besonders dezidiert dann ab etwa 1900. Eine deutliche Akzentverschiebung ergab sich nach 1970 aber in

der Konzeption des Geschichtsunterrichts als moralische Erziehung: Wertvorstellungen blieben wichtig, aber tendenziell eher als Gegenstand kritischer Reflexion, weniger als Erziehungsziel.

2 Themen im Geschichtsunterricht

Inhaltlich wurde der Geschichtsunterricht in engem Zusammenhang mit seinen Bildungszielen konzipiert, der im Diskurs über den Geschichtsunterricht immer wieder hergestellt und reflektiert wurde. Stark vereinfacht lautete die Frage: An welchen historischen Stoffen lernen die Schülerinnen und Schüler am ehesten, was sie im Unterricht lernen sollen? Oder anders gewendet: Weshalb sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit diesem oder jenem geschichtlichen Stoff beschäftigen? Was lernen sie dabei?

Eine wichtige Festlegung betraf die Unterscheidung zwischen Schweizer Geschichte und Weltgeschichte. Schweizer Geschichte wurde als eigenständiger Themenkomplex konzipiert und klar von der Weltgeschichte beziehungsweise der allgemeinen Geschichte unterschieden. Daraus resultierte eine Dichotomie zwischen dem nationalen Innen und dem Aussen. Dass Schweizer Geschichte von grosser Bedeutung sei, war seit dem 19. Jahrhundert und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein völlig unbestritten. Immer wieder diskutiert wurde hingegen die Frage nach ihrer Gewichtung innerhalb des Geschichtsunterrichts und auch, wieweit Verknüpfungen mit der Weltgeschichte sinnvoll oder notwendig seien. In der *Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift* wurde 1892 dazu ausgeführt: «Es wird allgemein anerkannt, dass die Vaterländische Geschichte eine weitaus grössere Berücksichtigung verdient, als die Allgemeine Weltgeschichte, dass sie zum Ausgangs- und Endpunkt des Geschichtsunterrichtes gemacht werden muss, und die Allgemeine Weltgeschichte erst in zweiter Linie in Betracht kommt» (Ernst, 1892, S. 217 f.). Eine punktuelle Verknüpfung zwischen Schweizer und Weltgeschichte fand der Verfasser durchaus notwendig. Dabei wies er der Weltgeschichte sozusagen eine zudienende Funktion zu als Erklärung für historische Vorgänge und Phänomene, die aus einer ausschliesslich nach innen gerichteten Perspektive nicht zu begreifen waren.

Diese Fragen wurden im Vorwort des Lehrplans von 1926 im Kanton Waadt folgendermassen thematisiert: «L’histoire de notre pays est seule du ressort de l’enseignement primaire. Où trouverait-on le temps pour faire une étude générale de l’histoire, et quelle en serait l’utilité? Nos annales ne renferment-elles pas suffisamment de beaux exemples à imiter?» (LP VD Prim, 1926, S. 31). Allerdings wird diese Absage an die allgemeine Geschichte

einige Seiten weiter unten relativiert, indem Ereignisse der Weltgeschichte mit grosser Reichweite wie die Kreuzzüge oder die Entdeckungen aufgenommen werden, weil ihre Auswirkungen für die Schweiz von Bedeutung waren. Wo man es für notwendig erachtete, gab es also durchaus Versuche, die verschiedenen Geschichten miteinander zu verbinden – beispielsweise den Dreissigjährigen Krieg und den Westfälischen Frieden mit der Unabhängigkeit der Schweiz oder die charakteristischen Merkmale der Französischen Revolution mit deren Einfluss auf die Invasion und Unabhängigkeit des Kantons Waadt (LP VD Prim, 1926, S. 32).

Die Zweiteilung der Geschichte in Schweizer Geschichte und Weltgeschichte fand ihren Ausdruck in Lehrplänen und Lehrmitteln. Auch in den Schulgeschichtsbüchern bürgerte es sich ein, Schweizer Geschichte und Weltgeschichte gesondert darzustellen, entweder in unterschiedlichen Büchern oder jedenfalls in separaten Kapiteln. Im Verlag der Zürcher Erziehungsdirektion etwa erschienen 1883 und 1885 zwei Geschichtslehrwerke für die Sekundarschule, verfasst von Wilhelm Oechsli, das erste betitelt mit *Allgemeine Geschichte*, das zweite mit *Vaterländische Geschichte*. Dieses Lehrbuchkonzept wurde im Kanton Zürich später aufgegeben zugunsten eines chronologisch strukturierten Wechselspiels, bestehend aus Kapiteln zur Welt- und solchen zur Schweizer Geschichte. In der französischsprachigen Schweiz ging die Entwicklung in die gleiche Richtung, vollzog sich aber etwas später. Dabei mag hineingespielt haben, dass in der Westschweiz neben Schweizer Schulgeschichtsbüchern auch französische Lehrwerke verwendet wurden. Für den Unterricht in allgemeiner Geschichte kamen oft französische Schulbücher zum Einsatz, für die Geschichte der Schweiz solche, die von Schweizer Autoren verfasst worden waren. Allerdings wurde noch in der Collection Gilliard (Ansermoz, 1938; Bonnard & Baechtold, 1937; Michaud, 1939; Perrin, 1939), einem vierbändigen Geschichtslehrwerk, an dem nun ausschliesslich Schweizer Autoren beteiligt waren, die Schweizer Geschichte nochmals in einem separaten Band dargestellt. Erst in der Collection Panchaud (Badoux & Déglon, 1958; Chevallaz, 1957; Giddey, 1957) rückte man von diesem Muster ab. Aber weder in der Deutsch- noch in der Westschweiz konstituierte die veränderte Anordnung des Stoffs innerhalb der Schulbücher gleichsam eine neue Geschichte, indem zum Beispiel die Dichotomie zwischen Innen und Aussen aufgeweicht oder die nationale Perspektive relativiert worden wäre. Schweizer Geschichte und Weltgeschichte standen weiterhin nebeneinander, von einer engen Verknüpfung konnte nicht die Rede sein.

Die Konstruktion von Stoffplänen unter einer nationalen Perspektive war also ein wichtiges Merkmal des Geschichtsunterrichts bis weit ins 20. Jahr-

hundert hinein, wobei es in der Deutschschweiz tendenziell stärker ausgeprägt war als in der französischsprachigen Schweiz. Ein anderes Merkmal war die starke Gewichtung der eidgenössischen Kriegs- und Heldengeschichte bis in die 1970er-Jahre. Die Verzahnung dieser beiden Elemente stand zum einen im Zusammenhang mit dem damaligen Verständnis von Geschichtsunterricht, der die Liebe zum Vaterland und die nationale Einheit, gleichzeitig aber auch den Wehrwillen stärken sollte. Zum andern fügte sie sich nahtlos in die Erinnerungskultur ein, wie sie sich im 19. Jahrhundert herausgebildet hatte und in nationalen Erinnerungsorten (zum Beispiel Rütli [1860], Winkelrieddenkmal in Stans [1865], Tellskapelle [1882], Landesmuseum [1898]) einen Ausdruck fand. Geschichte innerhalb und Geschichte ausserhalb der Schule standen somit in einem engen, widerspruchsfreien Verhältnis zueinander und verstärkten sich gegenseitig. Das war der Mainstream. Aber es gab auch kritische Stimmen, besonders in der Zeit des Ersten Weltkriegs und in der Zwischenkriegszeit, verstärkt dann wieder ab etwa 1950. Davon zeugen Beiträge sowohl in den französisch- wie auch in den deutschsprachigen Lehrerzeitschriften. Desgleichen nach dem Zweiten Weltkrieg, als Panchaud in einem Artikel im AIPS die krieglerische und militante allgemeine Geschichte anprangerte:

C'est cette réserve de haine, accumulée dans des leçons d'histoire où l'on a soigneusement entretenu les griefs entre nations, que l'on voit faire explosion au moment où les rapports diplomatiques se gâtent et qui incite une population à réclamer la guerre. [...] L'histoire de notre petit pays a été continuellement mêlée à celles des grandes nations qui nous entourent. Ce serait fausser le sens des événements dont notre patrie a été le théâtre que de les isoler dans le cadre de nos frontières. [...] Je suis persuadé que présenter l'histoire suisse sous cet autre angle de prise de vue aura pour conséquence de nous la faire mieux comprendre. [...] L'interdépendance des peuples ne fait qu'augmenter avec les siècles et avec elle la nécessité d'acquérir une vision plus large du monde et une connaissance plus grande des autres (Panchaud, AIPS, 1952, S. 53–55).

Auch andere Autorinnen und Autoren vertraten in Lehrerzeitschriften die Meinung, der Geschichtsunterricht müsse zur Friedensförderung, zur Völkerverständigung und zur Schaffung eines internationalen Gemeinschaftsgefühls beitragen.

Die Betonung der nationalen Perspektive sowie einseitige und eindimensionale Geschichtsbilder waren keine Besonderheit des Geschichtsunterrichts in der Schweiz, sondern auch im Ausland das gängige Muster. Schon in der Zwischenkriegszeit entwickelte sich auf der internationalen Ebene die Kritik am übersteigerten Nationalismus, der zum Krieg geführt habe. Von BIE oder

IICI, aber auch durch die pädagogischen Zeitschriften verbreitet, manifestierte sich das Phänomen der Kritik am nationalistischen und kriegerischen Geschichtsunterricht (Hofstetter & Riondet, 2018). Der ideale Geschichtsunterricht sollte sich zukünftig nicht mehr dem kriegerischen Nationalismus zuwenden, sondern eine Geschichte des zivilisatorischen Fortschrittes erzählen und für den Frieden eintreten.

In der französischsprachigen Schweiz war eine deutliche Verschiebung in Bezug auf die historischen Unterrichtsgegenstände hin zu staatsbürgerlichen Inhalten feststellbar: «de former de solides vertus civiques» (AIPS, 1919, S. 60). Nach dem Zweiten Weltkrieg setzten sowohl die UNESCO als auch der Europarat die «éducation civique» auf die Agenda. Die Schweiz trat der UNESCO 1949 bei. Im gleichen Jahr wurde eine schweizerische UNESCO-Kommission eingesetzt unter dem Präsidium von Jean Piaget. Es fanden in der Folge mehrere Konferenzen statt, an denen unter anderem Lehrpersonen teilnahmen und über die in den Lehrerzeitschriften berichtet wurde. Man kam überein, dass es ein wichtiges Ziel des Geschichtsunterrichts sei, Einblick in andere Kulturen zu vermitteln und die Fähigkeit zu schulen, diese zu verstehen und zu respektieren (*Le Bulletin pédagogique*, 1950, S. 208–231).

1952 beschloss diese Kommission, die Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht in der Schweiz untersuchen zu lassen und daraus Empfehlungen für Reformen im Hinblick auf eine «nationale und internationale Verständigung» abzuleiten. 1957 wurde der Bericht veröffentlicht. Im gleichen Jahr berichtete die Kommission in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* (SLZ) sehr ausführlich darüber (Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, 1957). Obwohl die Kommission offensichtlich bemüht war, niemanden vor den Kopf zu stossen, die Wortwahl gut abwog und sich mit vernichtenden Urteilen zurückhielt, wird doch überdeutlich, dass ihr vieles missfiel. Sie kritisierte unter anderem die ihrer Meinung nach zu starke Gewichtung der Schweizer Geschichte, die mangelnde Verknüpfung von Schweizer Geschichte und allgemeiner Geschichte, aber auch die eindimensionale Konzeption der Schweizer Geschichte als Politik- und Kriegsgeschichte. Allerdings wurde eingeräumt, dass es Kantone gebe, die sich bemühten, den Schülerinnen und Schülern auch andere als kriegerische Möglichkeiten zur Lösung von Konflikten zu zeigen. Gute Beispiele seien Graubünden und Neuenburg. Positiv wurde auch vermerkt, dass in einigen Kantonen, insbesondere in Genf und Neuenburg, die Themen UNO und UNESCO Eingang in die Lehrpläne gefunden hätten. Kritisiert wiederum wurde, dass soziale Themen auffällig wenig behandelt würden. Die Kommission nannte in diesem Zusammenhang die Lage der Arbeiterschaft, die Gewerkschaftsbewegung und den Marxis-

mus. Ebenso führte sie an, dass das Schicksal des Bauernstandes grössere Berücksichtigung verdiene, aber auch die Rolle der Frau. In diesen Einschätzungen deutete sich an, dass das Auseinanderdriften schulischen Geschichtsunterrichts einerseits und neuerer Entwicklungen innerhalb der Geschichtswissenschaft anderseits zunehmend als Irritation empfunden wurde.

Schulisches Geschichtslernen war noch immer als Teil einer nationalen Erinnerungskultur konzipiert, die im 19. Jahrhundert entstanden war und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, bedingt durch die beiden Weltkriege, ungebrochen weiterlebte. In der Geschichtswissenschaft aber hatten sich inzwischen neue Ansätze und Sichtweisen durchgesetzt, die das Spektrum an Themen, Fragen und Methoden, für die sich die Forschung interessierte, deutlich erweiterten. Zu nennen ist besonders die Hinwendung zur Struktur- und Sozialgeschichte. Einen wichtigen Beitrag zu dieser Entwicklung leisteten *Annales*-Historiker wie Marc Bloch und Fernand Braudel. Im Geschichtsunterricht fanden solche neuen Akzentsetzungen dann allerdings erst nach 1968 eine deutliche Resonanz.

3 Unterrichtsmethodische Prinzipien

Analysiert man den Diskurs über den Geschichtsunterricht in den Lehrerzeitschriften, so fällt auf, dass kaum je versucht wurde, das Verhältnis von affektiven und kognitiven Lernzielen genauer zu bestimmen. Wichtige Ziele des Geschichtsunterrichts waren bis weit ins 20. Jahrhundert hinein die Erziehung zur Vaterlandsliebe und zur Pflichterfüllung. In Anlehnung an das humanistische Bildungsideal ging es zudem auch darum, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, sich als Menschen zu vervollkommen, indem sie für das Gute und Schöne sensibilisiert wurden und indem man ihnen den Fortschritt menschlicher Zivilisation vor Augen führte.⁶ Man nahm an, dass die Kenntnis der Geschichte diesem Zweck diene, und ging davon aus, dass sich das eine (die harmonische Ausbildung menschlicher Tugenden) mehr oder weniger zwangsläufig aus dem andern (der Kenntnis der Vergangenheit) ergebe. Rudolf Luginbühl, Historiker und Lehrmittelauteur, hat sich 1896 in der *Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift* folgendermassen geäussert:

6 Als Beispiel: «Je crois qu'il convient de conserver à notre instruction publique son caractère éducatif [...] pour expliquer à l'enfant comment l'humanité peut marcher dans la voie du progrès» (Pictet-de la Rive, *Mémorial des séances du Grand Conseil*, 1871, 2418).

Je mehr er [der Schüler] aus dem herrlichen, unerschöpflichen Born der Geschichte schöpft, desto gestärkter wird er sich fühlen. Diese Stärkung erstreckt sich nicht etwa bloss auf Gedächtnis, Phantasie und Verstand; nein, jede Wurzelfaser seines Geistes wird neue Nahrung erhalten; er wird tiefer fühlen, schärfer denken, kräftiger und grossherziger wollen lernen. Dadurch wird auch die Begeisterung für ideelle Güter geweckt und Goethes Wort wahr gemacht. «Das Beste, das wir aus der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erweckt» (Luginbühl, 1896, S. 41).

Gleichzeitig wurde aber auch deutlich erkannt, dass nicht jede Art von Geschichtsvermittlung bei den Schülerinnen und Schülern auf Interesse oder gar Begeisterung stiess. Es stellten sich deshalb Fragen auf der Ebene der Unterrichtsmethodik. Knüpft man an Luginbühls Metapher an, so sah man sich vor das folgende Problem gestellt: Was muss vorgekehrt werden, damit die Schülerinnen und Schüler überhaupt zum «Born der Geschichte» vordringen und in die Lage versetzt werden, daraus schöpfen zu können? Luginbühl formulierte dazu eine Antwort unter Bezugnahme auf Lehrmittel, die er selber geschrieben hatte. Sie fusste auf der Prämisse: Nicht die Sache in den Vordergrund stellen, sondern das Kind. «Der Geschichtsunterricht hat wie jeder andere Unterricht seinen Ausgangspunkt vom Kinde zu nehmen und sich dessen Fassungsvermögen anzupassen» (Luginbühl, 1896, S. 33). Ausgehend von dieser Prämisse leitete er die folgenden Konsequenzen ab: 1. Geschichtsunterricht müsse anschaulich sein. Dies werde erreicht durch markante Bilder und Detailmalerei, setze aber voraus, dass der Unterrichtsstoff sorgfältig ausgewählt und strikt beschränkt werde. Weiter sei Geschichte zu erzählen, und zwar detailliert, also nicht bloss in kurzen Abrissen oder in tabellarischen Übersichten zu präsentieren. Luginbühl kritisierte damit die sogenannten Leitfäden, worunter Schulgeschichtsbücher verstanden wurden, die Geschichte nur in knappen Abrissen darboten. 2. Als zweite Konsequenz formulierte er, dass der Geschichtsunterricht nach der Gegenwart hin mit zunehmender Ausführlichkeit erteilt werde. 3. Drittens plädierte er für eine gebührende Gewichtung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht. Damit war gemeint, dass nicht nur politische Geschichte gelehrt und gelernt werden solle, sondern auch «Kulturzustände» einer bestimmten Zeit, womit prägende Merkmale und Strukturen gesellschaftlicher Verhältnisse in verschiedenen Epochen gemeint waren. 4. Endlich mahnte Luginbühl an, der Unterricht sei so zu konzipieren, dass er vom Leichterem zum Schwereren fortschreite (Luginbühl, 1896, S. 39).

Solche Überlegungen beschäftigten auch die nachfolgenden Generationen von Lehrpersonen intensiv. Die Meinungen darüber gingen auseinander.

Gegen eine zu starke Gewichtung der Kulturgeschichte auf der Volksschulstufe etwa wurde vorgebracht, dass die Darstellung von Zuständen schwierig sei und die Schülerinnen und Schüler deshalb überfordere. Vielmehr müsse Geschichte als Kette von Ereignissen erzählt werden können. In der französischsprachigen Schweiz urteilte Rosier, Autor eines Geschichtslehrmittels der Primarstufe, dass die Geschichtserzählung das beste Unterrichtsmittel sei. Im Vorwort seines Werkes führte er aus, was eine lernwirksame Erzählung ausmache. Auf der Höhe der Wissenschaft müsse sie sein, gleichzeitig aber einfach und lebendig:

On désirait un ouvrage au courant de la science, d'une forme simple et vivante à la fois, clair par son plan conforme aux idées pédagogiques actuelles par la place accordée à l'histoire de la civilisation, et pourvu d'une abondante illustration. [...] On a souvent cru simplifier l'histoire en la ramenant à une série de récits détachés, sans lien entre eux, ou à une succession de biographies. J'ai évité de tomber dans cet écueil. Réduire l'histoire d'un pays à un certain nombre de faits sans connexion, de paragraphes isolés les uns des autres, c'est, en réalité, en rendre l'étude beaucoup plus difficile et lui enlever une forte part de son intérêt et de sa valeur éducative (Rosier, 1905, S. IV).

In Bezug auf ausführlich erzählende Schulgeschichtsbücher wiederum wurde die Befürchtung geäußert, dass solche den Lehrer überflüssig machten. Einigkeit aber herrschte darin, dass Geschichte anschaulich gemacht werden müsse. Mehr als in anderen Realien war dies ein Problem, weil sich das, worum es im Geschichtsunterricht geht – also die Vergangenheit –, einer direkten Wahrnehmung entzieht. Man kann sie nicht betrachten, betasten, hören, fühlen oder riechen. Es braucht immer eine vermittelnde Instanz. Dass dies in erster Linie der Lehrer sei und dass sich die Vermittlung in erster Linie im Lehrervortrag vollziehen müsse, galt bis weit ins 20. Jahrhundert hinein als selbstverständlich. Diese Auffassung findet man auch bei Personen, die reformpädagogische Ideen vertraten.

Daran schloss sich die Frage an, was den guten Lehrervortrag ausmache. Zu diesem Thema äusserte sich in den *Bündner Seminar-Blättern* der prominente Rechtsprofessor Carl Hilty 1883 wie folgt: «Wie der Geschichtsunterricht gegeben wird, und *von wem*, ist gar nicht gleichgültig. Der Schüler muss zunächst etwas von dem inneren Feuer, der Wärme der Ueberzeugung und der Idealität, die in der Brust des Lehrers glüht, wohlthätig *verspüren*, dann wacht er erst auf und beginnt selbst mitzuwirken an sich» (Hilty, 1883, S. 71, Hervorhebungen im Original). Das aber gelinge nicht, wenn der Lehrer sich den Stoff nur angelesen habe. Geschichte sei eine innere Anschauung, sogar ein inneres Erlebnis, das dem Lehrer eigen und natürlich sein müsse, bevor

er vortrage. In dieser Perspektive verkörperte die Lehrerpersönlichkeit buchstäblich die zu übermittelnde Botschaft und hob damit Distanz zwischen einer entfernten Vergangenheit und der Gegenwart der Lernenden auf. Hilty brachte damit eine Auffassung auf den Punkt, die weit verbreitet war und im Grunde genommen erst in den 1960er-Jahren in die Kritik geriet, als man den als moralische Erziehung konzipierten Geschichtsunterricht infrage zu stellen begann.

Hilty stellte noch ein zweites Element heraus, das der Anschauung diene: historische Quellen. Er dachte dabei in erster Linie an Textquellen und dabei wiederum an Urkunden, von denen er sagte, dass sie eine merkwürdig überzeugende Kraft hätten und unauslöschlich in der Erinnerung haften würden (Hilty, 1883, S. 75). Als Beispiele führte er Dokumente an wie den Sempacher Brief, die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten, die Erklärung der Menschenrechte oder die Sonderbundsurkunde. Auch der Historiker Wilhelm Oechsli dachte in diese Richtung (Oechsli, 1886). Oechsli hatte 1886 ein *Quellenbuch zur Schweizergeschichte für Haus und Schule* herausgegeben. Wie Hilty verband er mit Quellen Authentizität, Anschaulichkeit und Einprägsamkeit. Oechsli sah etwa wenig Sinn darin, die Schüler nur im groben Abriss über die Helvetische Revolution zu informieren. Hingegen meinte er, «[w]enn wir aber die Korrespondenz Brunes, die Proklamationen eines Lecarlier und Rapinat lesen, dann ballt sich die Faust von selbst, dann prägt sich uns ein unauslöschliches Bild von dem ein, was eine fremde Invasion heisst» (Oechsli, 1886, S. 5).

Im Übrigen wurde der Einsatz von historischen Quellen im Geschichtsunterricht kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite wurde zwar eingeräumt, dass Quellen unter Umständen dazu dienen könnten, einen Lehrervortrag zu erweitern und zu vertiefen. Und aus reformpädagogischer Sicht sah man in der Quellenarbeit einen Weg, um die Schüler den Stoff selbständig erarbeiten zu lassen. Aber es wurden auch Bedenken geäussert. Sie betrafen indes weniger die Quellenarbeit als Idee als vielmehr die Grenzen praktischer Umsetzung im Schulalltag. Es sei schwierig, geeignete, das heisst für Schüler verständliche Quellen zu finden; die Arbeit mit Quellen sei zeitaufwendig; argumentiert wurde auch mit den Zusatzkosten, die mit der Anschaffung von Quellenbüchern verbunden waren (Diebold, 1915; Blaser, 1929). Gewisse pädagogische Akteure schlossen sich zusammen, um ihr Interesse an der Quellenarbeit zur Weiterentwicklung des historischen Gewissens zu unterstreichen. 1934 vertrat beispielsweise Granjean die Meinung, dass zeitgenössische Dokumente inklusive einer Legende das Wichtigste in einem Geschichtslehrmittel seien (Muller, 2007, S. 597). Die Schweizer UNESCO-Kommission, die in den 1950er-Jahren die kantonalen Geschichtslehrpläne und die Geschichtslehr-

mittel untersuchte, vermisste jedenfalls Quellen und Quellenarbeit und formulierte deshalb entsprechende Empfehlungen für Reformen. Sie brachte in diesem Zusammenhang eine Form des Schulgeschichtsbuches ins Spiel, die es erst in Ansätzen gebe: das Arbeitsbuch, das historisches Material wie Urkunden, Gesetze, Briefe, Karten, Bilder und statistisches Zahlenmaterial enthält (Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, 1957, S. 551). Auch hier ging es darum, von den als trocken und unergiebig empfundenen Leitfäden wegzukommen und die Vergangenheit in grösserer Vielfalt, gleichsam reicher und anschaulicher zu präsentieren. Von einem Geschichtsunterricht, der an die Leidenschaft appelliert und zu geballten Fäusten führt, distanzierte sich die Kommission aber deutlich. Der Einsatz von Quellen wurde nun als Teil eines stärker wissenschaftsorientierten Geschichtsunterrichts gesehen.

Sowohl in der Deutsch- als auch in der Westschweiz trat seit den 1970er-Jahren ein neuer Zweck des Geschichtsunterrichts zutage: Die Schülerinnen und Schüler sollten lernen, selber zu denken und einen eigenen «esprit critique» zu entwickeln. In diesem Konzept verabschiedete man sich vom etablierten und als beständig bewerteten Schulbuch («manuel-récit»); die ausgiebige Verwendung von Arbeitsheften, Unterrichtsdossiers und Ordnern zur flexiblen Dokumentenanalyse in der Klasse etablierte sich und wurde zum Normalfall. Quellsammlungen entstanden als Unterrichtsmaterialien zuhanden der Schülerinnen und Schüler; sie wurden zu bevorzugten Instrumenten, wie verschiedene Broschüren mit Zusammenstellungen von Text- und Bildquellen für Schüler und Lehrpersonen zeigen.⁷

Ein Geschichtslehrwerk für die Sekundarstufe I ohne historische Quellen ist seither undenkbar geworden. Was die Funktion der Quellen innerhalb der Lehrmittel und des Geschichtsunterrichts betrifft, ging es noch immer um Anschaulichkeit, aber auch um Alteritätserfahrung, das heisst, die Konfrontation mit der Andersartigkeit vergangener Zeiten. Diese Konfrontation erlaube, «d'expliciter le travail de l'histoire auprès des élèves en les incitant à examiner les points de vue des acteurs du passé dans leur propre présent, c'est-à-dire dans ces présents du passé que l'histoire cherche à comprendre dans leur spécificité et leur incertitude» (Heimberg & Opériol, 2010, S. 6). Historische Quellen wurden weiterhin als gute Grundlage für schülerzentriertes Arbeiten angesehen. Unter dem Blickwinkel der Kompetenzorientie-

7 Einige Beispiele unter vielen: Für die Westschweiz vgl. Bouquet et al., 1974; Maillard, 1980; Salamin, 1972; für die Deutschschweiz vgl. das bereits erwähnte Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild*, in das viele Quellen eingebunden sind. Einen Schritt weiter ging das Lehrmittel *Zeiten, Menschen, Kulturen* (herausgegeben ab 1976). Dieses neunbändige Lehrwerk besteht zur Hauptsache aus einer chronologisch und thematisch geordneten Sammlung von Quellen.

rung im Geschichtsunterricht ging es auch darum, dass die Schülerinnen und Schüler in einen reflektierten, wissenschaftlichen Erkenntnissen gemässen Umgang mit Quellen eingeführt wurden und sich in diesem Zusammenhang ein Metawissen über Geschichte und historische Erkenntnis aneigneten.

4 Schulfach «Geschichte»: Zwischen Transformation und Kontinuität

In langfristiger diachroner Perspektive wird deutlich, dass sich das Verständnis und der Umgang mit Geschichte in der Volksschule in der Zeit von 1830 bis 1990 deutlich verändert haben. Was die Verortung der Geschichte im System der Schulfächer angeht, lässt sich zeigen, dass der Geschichtsunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an Bedeutung gewann. So trat «Geschichte» als Bezeichnung für ein Schulfach gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Lehrplänen häufiger auf als noch in den 1830er- und 1840er-Jahren, insbesondere auf der Primarstufe. Hand in Hand mit dieser Entwicklung des Stellenwerts von Geschichtsunterricht im System der Schulfächer ging eine Ausdifferenzierung didaktischer und unterrichtspraktischer Überlegungen, die sich speziell auf Geschichte bezogen. Offensichtlich wurde Geschichte zunehmend als ein spezifischer, von anderen Unterrichtsgegenständen zu unterscheidender Problemkomplex wahrgenommen und behandelt. Dazu passt, dass in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine wachsende Zahl von Schulgeschichtsbüchern verfasst wurde und in Gebrauch kam, Bücher, deren Konzeption auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse schulischer Geschichtsvermittlung ausgerichtet waren.

Eine wichtige Erklärung für die Bedeutungszunahme des Geschichtsunterrichts liegt im Prozess der Nationalstaatenbildung. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand ein zunehmend engeres Beziehungsgeflecht zwischen den in Entwicklung begriffenen Nationalstaaten, einer an Nationalstaaten orientierten Geschichtswissenschaft und den nationalen Erinnerungskulturen. Man schuf sich gleichsam eine gemeinsame Vergangenheit, um gemeinsam in die Zukunft gehen zu können. Gerade in der Schweiz wurde die Geschichte als bedeutsam angesehen, um kulturelle Differenzen zu erklären und Konfliktlinien zu glätten. Es wäre aber doch zu kurz gegriffen, den Geschichtsunterricht ausschliesslich in den Zusammenhang mit der Nationalstaatenbildung zu stellen. In den untersuchten Quellen klingen auch Bezüge zu Bildungsideen an, wie sie etwa Humboldt vertreten hatte. Demnach ging es im Geschichtsunterricht nicht so sehr darum, die Schülerinnen und Schüler auf einen eng gefassten Zweck hin zu unterrichten, vielmehr sollten sie

Anschauung und Anregung erhalten, um sich als Menschen zu entwickeln und zu vervollkommen.

Am anderen Ende des Untersuchungszeitraums, also nach 1970, verstärkte sich der Trend zum Geschichtsunterricht als Reflexionsfach. Er wurde dem Anspruch nach wissenschaftsförmiger. Man sah es nun zum Beispiel als wichtig an, dass die Schülerinnen und Schüler lernten, Mythen und historisch belegbare Aussagen zur Vergangenheit voneinander zu unterscheiden, dass sie mit historischen Quellen arbeiteten, dabei einen «kritischen Geist» entwickelten und Geschichte nicht als etwas Gegebenes, sondern als etwas Konstruiertes begriffen. Ein zentrales Ziel bestand darin, die Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen, reflektierten Umgang mit Geschichte zu befähigen. Diese Entwicklung war eine direkte Folge der Kritik an einem einseitigen, auf die Affirmation eindimensionaler historischer Narrative hin ausgerichteten Geschichtsunterricht, wie sie schon zur Zeit des Ersten Weltkriegs, viel dezidierter dann nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzte. Dass entsprechende Reformen nach 1945 in der Schweiz vorderhand ausblieben, ist mit dem Kalten Krieg zu erklären. In den 1950er- und 1960er-Jahren war in der Schweiz die Ansicht weit verbreitet, dass der Geschichtsunterricht weiterhin – wie zur Zeit des Zweiten Weltkriegs – zur «geistigen Landesverteidigung» beitragen könne und müsse (De Mestral, 2018; Ritzer, 2005).

Die Reformbemühungen ab 1970 können als Annäherung des Geschichtsunterrichts an Standards der Geschichte als akademische Disziplin gedeutet werden. Es ist interessant zu sehen, dass diese Entwicklung in der äusseren Ordnung schulischen Wissens, besonders innerhalb der Lehrpläne, keine Entsprechung fand. Eher im Gegenteil: Es wurde üblich, Geschichte in domänenunspezifisch benannte Fächer zu integrieren und damit äusserlich von der Geschichte als wissenschaftlicher Disziplin zu entfernen. Erklärt werden kann diese Entwicklung einerseits mit bildungstheoretischen, pädagogischen und lernpsychologischen Überlegungen, wonach schulisches Lernen ganzheitlich und interdisziplinär angelegt sein müsse. Andererseits wurde die Lernzeit für Geschichte tendenziell gekürzt, um Raum zu schaffen für andere Lerngegenstände wie etwa Fremdsprachen.

Bibliografie

Quellen

Lehrmittel und Lehrpläne

- Ansermoz, P. (1938). *Histoire du Moyen Age*. Lausanne: Payot.
- Badoux, E. & Déglon, R. (1958). *Histoire générale des origines au XIII^e siècle*. Lausanne: Payot.
- Bonnard, A. & Baechtold, A. (1937). *Histoire ancienne. L'Orient, la Grèce, Rome*. Lausanne: Payot.
- Bouquet, F., Bouquet, J.-J., Herman, J. & Hubler, L. (1974). *150 documents d'histoire générale, 1789–1973*. Lausanne: Payot.
- Chevallaz, G.-A. (1957). *Histoire générale de 1789 à nos jours*. Lausanne: Payot.
- CIRCE I (1972). *Plan d'étude pour l'enseignement primaire de suisse romande*. S. l.: Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire.
- CIRCE II (1979). *Plan d'étude pour les classes de 5^e et de 6^e de la Suisse romande*. S. l.: Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire.
- CIRCE III (1986). *Programmes-cadres, années 7, 8 et 9*. S. l.: CIRCE.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (Hg.) (2010). *Plan d'études romand*, www.plandetudes.ch (22. 11. 2022).
- DIP (Direction de l'instruction publique) (1830–1990). *Programmes de l'enseignement primaire et secondaire pour les écoles des cantons de Genève, Vaud et Fribourg*. Genève: DIP.
- Direktion des Erziehungswesens des Kantons Zürich (Hg.) (1991). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Giddey, E. (1957). *Histoire générale du XIV^e au XVIII^e siècle*. Lausanne: Payot.
- Grandjean, H. & Jeanrenaud, H. (1941). *Histoire de la Suisse*, tomes 1 et 2. Lausanne: Payot.
- Grandjean, H. & Jeanrenaud, H. (1958). *Histoire de la Suisse*, tomes 1 et 2. Lausanne: Payot.
- Grandjean, H. & Jeanrenaud, H. (1973). *Histoire de la Suisse*, tome 1. Lausanne: Payot.
- Hakios, A. & Rutsch, W. (1951). *Welt- und Schweizergeschichte*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Luginbühl, R. (1895). *Weltgeschichte für Sekundar-, Bezirks- und Realschulen in methodischer Anordnung*. Basel: Reich.
- Maillard, A. (1980). *La campagne Fichier de l'élève*. Fribourg: Office cantonal du matériel scolaire.
- Michaud, G. (1939). *Histoire de la Suisse*. Lausanne: Payot.
- Müller, O. (1968/1969). *Denkwürdige Vergangenheit. Welt- und Schweizergeschichte*, 2 Bände. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag.

- NW EDK (Nordwestschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz) (Hg.) (1974–1978). *Weltgeschichte im Bild*, 4 Bände. Solothurn: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Oechsli, W. (1883). *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. Allgemeine Geschichte*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Oechsli, W. (1885). *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. Vaterländische Geschichte*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Oechsli, W. (1886). *Quellenbuch zur Schweizergeschichte. Für Haus und Schule*. Zürich: Friedrich Schulthess.
- o. V. (1836). *Realbuch für die Zürcherischen allgemeinen Volksschulen. Geschichtliche Abtheilung*. Zürich: Orell, Füssli.
- Perrin, M. (1939). *Histoire moderne et contemporaine*. Lausanne: Payot.
- Rosier, W. (1905). *Histoire illustrée de la Suisse*. Lausanne: Payot.
- Salamin, M. (1972). *Documents d'histoire générale*. La Tour-de-Peilz: Delta.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.) (2015). *Lehrplan 21*, www.lehrplan21.ch (22. 11. 2022).
- Ziegler, P. (1976–1987). *Zeiten, Menschen, Kulturen*. 9 Bände. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Übrige Quellen

- AIPS (1910–1947). *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*.
- Blaser, R. (1929). Der Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 39 (1–2), 26–42.
- Diebold, P. (1915). Das Arbeitsprinzip im Geschichtsunterricht. *Schweizer Schule*, 1 (11), 171–174.
- Ernst, U. (1892). Der Geschichtsunterricht auf der obern Stufe der Volksschule. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 2 (4), 213–223.
- Frei, K. (1968). *Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Hilty, C. (1883). Über Geschichtsunterricht. *Bündner Seminar-Blätter*, 2 (5), 69–81.
- Luginbühl, R. (1896). Über Geschichtsunterricht und Geschichtslehrmittel. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 6 (2), 33–41.
- Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission (1957). Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 102 (20), 543–554.
- Oechsli, W. (1886). Ein Quellenbuch zur Schweizergeschichte. *Bündner Seminar-Blätter*, 4 (1), 2–8.
- Scherr, I. T. (1836). *Entwurf eines allgemeinen Unterrichtsplanes für die Primarschulen des Kantons Zürich, nebst Vorbemerkungen und Erläuterungen*. Zürich: Orell, Füssli.
- Scherr, I. T. (1840). *Meine Beobachtungen, Bestrebungen und Schicksale während meines Aufenthaltes im Kanton Zürich vom Jahr 1825 bis 1839*. Zweites Heft. St. Gallen: Scheitlin und Zollikofer.

Sekundärliteratur

- Buchbinder, S. (2002). *Der Wille zur Geschichte. Schweizer Nationalgeschichte um 1900 – die Werke von Wilhelm Oechsli, Johannes Dierauer und Karl Dändliker*. Zürich: Chronos.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9, 1–25.
- De Mestral, A. (2018). *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la Nation helvétique? Evolution d'un savoir scolaire à l'aune des programmes et des manuels (XIX^e–XX^e siècles)*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Fries, A.-V. 2008. Vom Stoffplan zum pädagogischen Gesamtkonzept. Aus der Geschichte des Lehrplans der Primarschule im Kanton Zürich. In D. Tröhler & U. Hardegger (Hg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (S. 93–105). Zürich: NZZ Libro.
- Fuchs, K. & Messmer, K. (2009). Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 59, 78–100.
- Furrer, M. (2004). *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart*. Hannover: Georg-Eckert-Institut.
- Furrer, M. (2009). Die Schweiz erzählen – Europa erzählen – die Welt erzählen ... Wandel und Funktion von Narrativen in Schweizer Geschichtslehrmitteln. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 59, 56–77.
- Furrer, M. (2009). Die Weltkriege des 20. Jahrhunderts und ihre Funktion im nationalen Narrativ von Schweizer Geschichtslehrmitteln. In M. Furrer & K. Messmer (Hg.), *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse* (S. 149–165). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hardegger, U. (2008). «Wer die Schule hat, der hat das Volk». Zum Verhältnis der Zürcher Volksschule zur Religion. In D. Tröhler & U. Hardegger (Hg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (S. 41–53). Zürich: NZZ Libro.
- Heimberg, C. & Opériel, V. (2010). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. Texte présenté au colloque «Les didactiques en question», Université de Cergy-Pontoise et IUFM de l'Académie de Versailles.
- Hobsbawm, E. & T. Ranger (2006). *L'invention de la tradition*. Paris: Amsterdam.
- Hofstetter, R. & Riondet, X. (2018). International Institutions, Pacifism and the Attack on Warmongering Textbooks. In E. Fuchs & E. Roldán Vera (Ed.), *Textbooks and War* (S. 201–232). New York: Palgrave Macmillan.
- Muller, C. (2007). Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e siècle (1872–1969). Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Ritzer, N. (2015). *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse*. Bern: hep.

Bürgerbildung im Wandel

MARCELLO OSTINELLI, BEATRICE BÜRGLER, ALEXANDRE FONTAINE

Seit der Gründung der obligatorischen öffentlichen Schule gehört die Befähigung der zukünftigen Bürger zur Teilhabe am politischen und sozialen Leben zu den wichtigsten ihr von der Gesellschaft zugewiesenen Aufgaben. Um den Schweizer Bürgern ihre staatspolitische Rolle bewusster zu vermitteln, begann man Anfang des 19. Jahrhunderts, in den kantonalen Lehrplänen die dazu notwendige Bildung als Inhalt vorzusehen.

Die damit verfolgten Ziele waren nicht immer dieselben. In bestimmten historischen Zeitabschnitten verfolgte die Schule in diesem Bereich vor allem kognitive Ziele, wie die Kenntnisse der Rechte und Pflichten der Bürger sowie der Institutionen, an denen sich der republikanische Staat orientierte; in anderen Zeiten setzten sich eher komplexere Bildungsziele durch wie die Fähigkeit, die als Bildungsziel formulierten politischen Tugenden in die Praxis umzusetzen, um das gesellschaftliche Zusammenleben zu gewährleisten oder ein Gefühl der Verbundenheit mit der Heimat zu fördern. Die Art und Weise, wie die Bürgerbildung in den Lehrplänen definiert wurde, war stets von den vorherrschenden politischen und sozialen Verhältnissen in der Schweiz und im internationalen Umfeld bestimmt. In diesem Kapitel wollen wir die Geschichte des Fachs Bürgerbildung in der öffentlichen Schule Ergaben sich Unterschiede zwischen den Sprachregionen?

Veränderungen in der Bürgerbildung waren oft das Ergebnis einer öffentlichen Debatte, bei der verschiedene Interpretationen des Bildungsauftrags der öffentlichen Schulen kollidierten. Welche Vorstellungen gab es in diesem Bereich? Welche Gründe führten dazu, zum Beispiel eher einfache kognitive Ziele oder komplexere pädagogische Ziele zu begünstigen? Diese diversen Standpunkte werden auch durch unterschiedliche Bezeichnungen dessen, was unter Bürgerbildung verstanden wird, ausgedrückt. Man kann vermuten, dass je nach Zeit oder Region sich diese Auffassungen veränderten, so wie sich die einzelnen Bezeichnungen unterscheiden, zum Beispiel «Bürgerkunde», «instruction civique» und «educazione civica», «educazione alla cittadinanza» oder «staatsbürgerliche Erziehung».

Auch in den kantonalen Lehrplänen finden wir unterschiedliche und sich verändernde Festsetzungen bezüglich Bürgerbildung. Die Geschichte der Bürgerbildung in der Schweiz erlebte auch eine Gegenüberstellung der pädagogischen und didaktischen Modelle, wobei die Bürgerbildung mitunter den

Status eines im Stundenplan aufgeführten Fachs erlangte, während sie andernorts in andere Fächer integriert wurde. Welches waren die Gründe, das eine oder das andere Modell zu bevorzugen?

Eine wichtige Rolle im Prozess der Genese und Institutionalisierung der Bürgerbildung hatte die transkantonale Verbreitung von Schulbüchern. Inwieweit trug dieser interkantonale Austausch zur Vereinheitlichung von Modellen der Bürgerbildung in der Schweiz bei? Welche Sprachregionen waren von kulturellen Transfers stärker betroffen? Durch ein komparatives Verfahren, das es uns ermöglicht, die nationalen Entwicklungen und die besonderen Gegebenheiten in den Sprachregionen des Landes zu veranschaulichen, sowie durch die Analyse besonders wichtiger Fälle werden wir versuchen, diese Fragen näher zu beleuchten.

1 Bildungsziele – geprägt vom gesellschaftlichen Kontext

Die Schule ist, in der Schweiz wie anderswo, von zahlreichen politischen und religiösen Auseinandersetzungen um die Kontrolle des Schulapparates geprägt. Das Aufkommen von «Bildungsräumen» (Criblez, 2008) nach 1789 ist eine Folgeerscheinung einer neuen Politisierung beziehungsweise Ideologisierung der öffentlichen Meinungen. Es ging den Schulbehörden darum, das Schulkind in einen «petit écolier-citoyen» (einen kleinen Schüler-Bürger) zu verwandeln und die Bevölkerung, vor allem auf dem Land, für die neuen republikanischen und nationalen Normen zu gewinnen, um die geistige Einheit des Landes zu sichern. Dieser demokratische und identitätsstiftende Prozess, der oft ohne Diskussion als Zwang von oben kam, wurde teilweise mit drastischen pädagogischen Mitteln durchgesetzt (Heller, 1988).

Die Frage, welche Bildungsziele mit Bürgerbildung verfolgt werden, stand stets in einem engen Zusammenhang mit den vorherrschenden gesellschafts-politischen Situationen der jeweiligen Perioden. So kann Bürgerbildung als durchgängige Problemlage bezeichnet werden, die auf unterschiedliche politische Situationen mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten reagiert (Crotti 2008, S. 224). In der Tat weist die Bürgerbildung an sich ein Doppelziel auf. Einerseits soll sie kognitive Ziele verfolgen wie die Kenntnis der Rechte und Pflichten der Bürger, des Funktionierens der öffentlichen Institutionen, der die Rechtsstaatlichkeit regelnden Prinzipien, der Demokratie, des Föderalismus und der republikanischen Verfassung. So versteht sich die Bürgerbildung als staatsbürgerlicher Unterricht («istruzione civica», «instruction civique», «Staatsbürgerkunde»). Andererseits verfolgt sie allgemeinere Bildungszwecke, zum Beispiel, dass Individuen lernen, einander als freie und

gleiche Bürger anzuerkennen, die wesentlichen Tugenden der demokratischen Staatsbürgerschaft in die Praxis umzusetzen und die Bindung an ihre Heimat öffentlich zu leben. In diesem Sinne entspricht das Fach der demokratischen staatsbürgerlichen Erziehung («educazione civica», «éducation civique»). Die öffentliche Debatte über die Bürgerbildung seit ihrer Einführung in den kantonalen Gesetzgebungen widerspiegelt die verschiedenen Interpretationen ihrer Ziele.

In einigen Fällen liegen die Hinweise auf diese Unterschiede auch in der Bezeichnung des Unterrichtsgegenstandes in den Lehrplänen. So wird zum Beispiel im Tessin, in den Verordnungen von 1832, zum ersten Mal die Lehre der «Pflichten des Bürgers gegenüber der Heimat» vorgeschrieben. Nach 1857 wird sie als «istruzione civica» (staatsbürgerlicher Unterricht) bezeichnet. Dieser Titel wird auch im kantonalen Lehrplan von 1867 und von 1879 verwendet. Im Jahre 1894 wird die Bezeichnung «civica e morale» (staatsbürgerlicher Unterricht und Moral) übernommen. 1915 finden wir die Bezeichnung «moralische Erziehung und staatsbürgerlicher Unterricht», im Jahre 1936 wird die Bürgerbildung als «moralische und politische Erziehung und Übungen im praktischen Leben» bezeichnet. Die Reform der Tessiner Sekundarschule ist eine Gelegenheit für eine wichtige Innovation auch in diesem Bereich. Die Bezeichnung «Einführung in das politische und soziale Leben» erscheint in den *Programmi per le prime scuole medie* von 1976. Später verbreitet sich auch im Tessin die Verwendung des Begriffs «educazione alla cittadinanza».¹ Die besonderen politischen, sozialen und kulturellen Umstände spielten eine wichtige Rolle – sowohl bezüglich der Wahl des Begriffs, der den Unterrichtsgegenstand definierte, als auch hinsichtlich der Bestimmung seines Zwecks. Die politische Bedeutung, die diesem Prozess der Wandlung des Kindes zum Bürger zugrunde lag, war jedoch eindeutig (Ostinelli, 2020a). Die Bürgerkunde ist, ähnlich wie Turnen, Singen, vaterländische Geschichte oder Moralunterricht, ein emblematisches Instrument zur Erziehung des «kleinen Citoyen». Der Neuenburger Pädagoge Pierre Bovet situiert ihre Entstehung in der Helvetik (1798–1803), als der Bildungsminister der Helvetischen Republik, Philipp Albert Stapfer, ein Fach Bürgerkunde in sein nationales Programm aufnahm. Dieses ehrgeizige Programm wurde dann vom Freiburger Pädagogen Grégoire Girard fortgeführt.² Bovet betrachtete das

1 Das italienische Wort «cittadinanza» hat im Deutschen keine genaue Entsprechung. Es bedeutet staatsbürgerliche, politische, aber auch soziale Teilnahme am öffentlichen Leben.

2 Der liberale Franziskanerpater hatte sich besonders auf dieses Thema spezialisiert; die Einführung der Bürgerkunde in der ganzen Schweiz verlangte er schon 1820 (*L'Educatour*, 6, 1869, 81).

von Girard im August 1798 an Stapfer eingereichte *Projet d'éducation publique pour la République helvétique* als den eigentlichen Gründungsakt dieses Faches. Der Freiburger sah drei Säulen, auf denen der Begriff der (Staats-) Bürgerschaft ruhte: Erstens sollte die Schweizer Jugend über die Pflichten eines helvetischen Bürgers aufgeklärt werden. Zweitens sollte das Fach «den Schülern die Möglichkeit geben, ihren Pflichten gegenüber dem Vaterland nachzukommen» (Girard, 1798, S. 6). Zu guter Letzt ging es darum, die Jugend zu einem «konstanten Willen zum Dienst am Vaterland mit dem bestmöglichen Fleiss und der bestmöglichen Gründlichkeit» anzuleiten. Davon wurde die Notwendigkeit abgeleitet, die «moralische Erbauung» des republikanischen Bürgers zu fördern (Girard, 1798, S. 15). Obwohl die Mediationsakte von 1803 die von Stapfer proklamierte Schulrepublik hinwegfegte, wurden seine Ideen später von seinem treuesten Anhänger, Alexandre Daguet, wieder aufgenommen. Dieser übernahm 1848 die Leitung der progressiven Freiburger Kantonsschule, die von der liberalen Kantonsregierung nach dem Ende des Sonderbundkrieges gegründet wurde. Die Bürgerkunde ist dabei eines der wichtigsten Bildungsziele. Allerdings wird sie von den 1858 an die Macht zurückgekehrten Konservativen wieder aufgehoben (Fontaine, 2015, S. 183 f.). Nicht nur in der Westschweiz förderten die Ereignisse von 1830 das erneute Aufblühen von bürgerkundlichen Kursen in den Schulen als auch die Entstehung von immer stärker wissenschaftlich fundierten bürgerkundlichen Schulbüchern.

Die ersten Debatten um die inhaltliche Ausrichtung der Bürgerbildung stehen in engem Zusammenhang mit der Schaffung der öffentlichen Volksschulen nach 1830. So steht im Zürcher Volksschulgesetz von 1832: «Die Volksschule soll die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig tätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen bilden» (§ 1). Die Volksschulen hatten demnach in ihrer Gesamtheit der politischen und bürgerlichen Bildung zu dienen, so die vorherrschende Sichtweise vieler Liberaler zur Regenerationszeit (Moser-Léchoy 2000, S. 237). Die Bürgerbildung sollte das Nationalbewusstsein ausbilden und stärken. In den 1860er-Jahren forderte die demokratische Bewegung eine Erweiterung und Stärkung der Volksherrschaft und lancierte damit eine neue Diskussion über die Rolle des Staates und die Bildungsziele einer aktuellen Bürgerbildung. Anvisiert wurde eine umfassende «republikanische Bürgerbildung», die zu mehr politischen Freiheiten und Rechten führen sollte, insbesondere auch für die unteren Bevölkerungsklassen. In der Einführung des Lehrbuches *Des Eidgenossen Republikanischer Katechismus* wurde so die Überzeugung kundgetan, «dass diese Volksschrift dazu beitragen werde, eine richtige Kenntnis unserer republikanischen Einrichtungen zu verbreiten und eine wirksame

Liebe zu denselben im Herzen der vaterländischen Jugend zu wecken» (Erzinger, 1868, S. 2).³

2 Bildungsinhalte und Methoden – zwischen Wissen und Gesinnung

Die Geschichte des öffentlichen Schulwesens ist von Anfang an geprägt von der Auseinandersetzung zwischen denjenigen, die Bürgerbildung als blossen staatsbürgerlichen Unterricht begreifen, und denjenigen, die glauben, dass das Wissen und die zusätzliche staatsbürgerliche Erziehung unerlässlich sind; zwischen denen, die dazu neigen, es bei den Kenntnissen über Rechte und Pflichten der Bürger und über die institutionelle Struktur der Gemeinde, des Kantons und des Bundes zu belassen, und denen, die es als Ziel ansehen, die zukünftigen Bürger in den politischen Tugenden des republikanischen Bürgersinns und der Liebe für ihr Land zu erziehen. Die Geschichte der Bürgerbildung im Tessin bietet dazu wiederum eine beispielhafte Illustration (Ostinelli, 2016a).

Stefano Franscini (1796–1857) schrieb der Schule deutlich einen erzieherischen Zweck zu, denn er war der Überzeugung, dass die Bildung des Bürgers zwar notwendig, aber nicht ausreichend sei, um freie Bürger zu bilden. Einige Jahre vor seiner Wahl in die Kantonsregierung stellte er fest, dass «der Unterricht weder das Wesentliche beinhaltet noch über das Wichtigste verfügt, auf das die Schulfächer zielen», und dass «nicht so sehr das Wissen, sondern die Tugend das Wichtigste sei, wofür wir Kosten und Pflege bereitstellen müssen, um Schulen zu verbessern und zu erbauen» (Franscini, 2014, S. 393). Er blieb diesem Prinzip treu, auch als er die Verantwortung der öffentlichen Schulen im Kanton Tessin übernahm. Nach Franscini soll die Schule nicht nur dem Verbreiten «des nützlichen Wissens und der Lehren» dienen, sie soll auch «Moral und gute Sitten» fördern, um «eine Jugend zu bilden, die sich der wahren Interessen und Pflichten ihres Zustandes bewusst wird» (Franscini, 2014, S. 393).

3 Im Bereich der nachobligatorischen Bildung, wo die politische Bildung ebenfalls eine zentrale Rolle spielt, wurden 1875 im Zusammenhang mit der demokratischen Bewegung der 1860er-Jahre sowie der Verfassungsrevision von 1874 gesamtschweizerisch die pädagogischen Rekrutenprüfungen eingeführt. Anstelle der von den Demokraten geforderten Bürgerbildung stand nun jedoch mehr eine Art Verfassungskunde mit einem klaren Schwerpunkt kognitiver Bildungsziele im Zentrum. Dieses Bildungsziel bildete sich in neuen Lehrmitteln ab, beispielsweise im Lehrbuch *Der Schweizer Rekrut. Leitfaden für Fortbildungsschulen* von Eduard Kälin (1890). Dieser sogenannte staatsbürgerliche Unterricht kann auch als Reaktion auf innenpolitische Spannungen zwischen föderalistisch-konservativen und zentralistisch-liberalen politischen Bestrebungen verstanden werden.

Die Aufgabe, die Ignoranz zu bekämpfen, die als «gefährlichster Feind der Republik» gelte, weil «dadurch der Despotismus der Wenigen diese zerstört oder der Despotismus der Mehrheit sie unterwirft» (Dalberti, 1831), wurde der öffentlichen Schule 1831 vom Bildungsrat anvertraut. Franscini fügte eine noch grössere Herausforderung hinzu, um die zukünftigen Bürger zu republikanischen Werten zu erziehen: «Nach Jahrhunderten der Knechtschaft und nach vielen Jahren der Oligarchie, begleitet von allerlei Lastern und Skandalen, empfinden wir eine viel grössere Notwendigkeit *nach einer guten Moral, Integrität, Sparsamkeit, Mässigkeit und des Patriotismus, sowie nach jeder anderen Tugend*», schrieb er in seiner Untersuchung über den Stand der öffentlichen Bildung im Kanton Tessin im *Osservatore del Ceresio* (Franscini 2014 [1833], S. 393, Hervorhebung im Original). Das Programm von Franscini wurde mit der Ausgabe des *Manuale di Civica* von Girolamo Mascagni (1859), dem ersten «echten» Lehrbuch zur Bürgerbildung, verwirklicht, das speziell für die Tessiner Schule geschrieben wurde (Ostinelli, 2018, 2020b).

Das pädagogische Vorhaben von Mascagni war klar: Die Staatsbürgerkunde sollte eine Doppelfunktion zugeschrieben werden, eine moralische und eine wissenschaftliche. Die Kenntnis der Grundsätze des öffentlichen Rechts, insbesondere der Rechte und Pflichten der Bürger, wurde mit dem erzieherischen Anspruch verbunden, «die Nachbarn, die das Land ausmachen» (Mascagni, 1859, S. 5), zu lieben.

Aber nicht jeder folgte dem «Franscini-Programm». Mit der Machtübernahme einer komplett katholisch-konservativen Regierung nach den Wahlen vom 21. Januar 1877 schlug die Bildungspolitik des Kantons Tessin den «Nuovo Indirizzo» (neue Richtung) ein. Das vorrangige Ziel war nicht mehr, den zukünftigen Bürger mit Blick auf die «Pflichten des Staates» zu erziehen, wie es Franscini wollte, sondern die Schule «zu christianisieren»⁴ und gute Christen zu bilden. Die «Gleichgültigkeit» der konservativen Regierung gegenüber der Bürgerbildung wurde vom Intellektuellen Brenno Bertoni kritisiert. Er monierte, die Regierung wolle das Fach aus den Programmen «ausschliessen und es auf ein Minimum reduzieren» (Bertoni, 1885, S. 113 f.). Der Unterricht wurde von zwei vorgeschriebenen Wochenstunden im Lehrplan von 1867⁵ auf eine Stunde im Lehrplan von 1879 reduziert. Ausserdem wurde, noch bevor die neue Regierung die Richtung vorgab, das Schulbuch von Mascagni (1859) durch Antonio Simoninis *Istruzione civica* (1867) ersetzt. So begann

4 Der Ausdruck kam während des «Nuovo Indirizzo» in Gebrauch, um die Ausrichtung der Bildungspolitik der konservativen Regierung zu kennzeichnen.

5 Zu denen wir noch sechs Wochenstunden hinzufügen können, die in der Primarschule der «Civilization» gewidmet sind und in der Oberstufe der 2. Klasse den «Pflichten des Menschen in der Zivilgesellschaft».

eine Periode der Geschichte der Bürgerbildung in der Tessiner Schule, in der die erzieherische Rolle des Staates und der inhaltliche Ausbau der Bildungsziele des Faches stark zurückgefahren wurden.

Die Konservativen der «neuen Richtung» wünschten sich die Bildung junger Christen, deshalb wurde der Religionsunterricht anstelle der Bürgerbildung favorisiert. In der katholischen Presse war die Idee der demokratischen staatsbürgerlichen Erziehung besonders unbeliebt, wie eine heftige Polemik gegen das Lehrmittel von Mascagni im Journal der politischen Rechten, *Il Credente cattolico*, und die Verurteilung des Werks durch die katholische Kirche demonstrieren.⁶

Später kam Brenno Bertoni auf Franscinis Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung zurück. Seit den ersten Ausgaben seines Buches *Letture di civica* (1895) kam dies deutlich zum Ausdruck: Auf den ersten Seiten der *Lezioncine di civica*, wo sich Bertoni an die Lehrer richtet, bemerkt er die «Unangemessenheit bestimmter Begriffe, die schwer zu verstehen sind, auch für Erwachsene und Gebildete» (Bertoni, 1906, S. III f.). Er schlug den Lehrpersonen vor, «das Gewissen der Schüler zu bilden, sie mit den Gefühlen von menschlicher Solidarität und Patriotismus vertraut zu machen, ihre Herzen zu öffnen und zur Liebe für die Freiheit sowie zum Sinn der Bürgerpflicht zu erziehen» (Bertoni, 1906, S. IV), statt sie mit Kenntnissen über die Abstimmungs- und Wahlverfahren zu unterrichten, was Bertoni für Grundschüler als pädagogisch nicht wirksam erachtete. Diese Überzeugung verstärkte sich in den folgenden Jahren noch mehr, als für Bertoni die Risiken eines Rückschritts des demokratischen politischen Systems offensichtlich wurden.

Es ist kein Zufall, dass der neunten Ausgabe des Schulbuches *Frassineto* (Bertoni, 1942), die vor dem Tod des Autors erschien, folgender Grundsatz zugrunde liegt: «Demokratie ohne Volksbildung ist eine Geissel».⁷ Die Ausgabe von *Frassineto* im Jahre 1942 enthielt auch einen Text mit dem Titel «Auf die moralischen Werte in der Schweiz», der anlässlich der Feier des 1. Augusts 1938 geschrieben wurde, und in dem Bertoni den markanten Unterschied zwischen einer demokratischen Erziehung der Bürger und dem Zustand in totalitären Regimen dargelegt:

6 Das *Manuale di Civica* von Mascagni wurde 1860 zusammen mit vier weiteren Lehrbüchern von der Kongregation auf den *Index librorum prohibitorum* gesetzt. Das Ereignis wurde von Mena (2010) rekonstruiert.

7 In der Ausgabe von 1942 schrieb Bertoni das Motto Numa Droz zu. In der Form «La démocratie, sans les lumières, est un fléau» stammt es von Alexandre Daguët, dem Gründungsredaktor der Lehrerzeitschrift *L'Éducateur*, wie Bertoni selbst im Vorwort der ersten Ausgabe der Übersetzung des *Corso elementare di istruzione civica* (1896) schreibt.

Unsere Bildung verabscheut Effekthascherei. Sie möchte nicht Schauer und Gefühle erregen, sondern zum besonnenen Nachdenken über die Dinge des Lebens anregen. In den eidgenössischen Räten wird in drei Sprachen debattiert, und daher meist ohne Pathos und Rhetorik. Wer dort deklamiert, den bedauern die anderen. Dies ist nicht eine kulturelle Charakteristik: es ist der Charakter schlechthin, ohne Adjektive.

Das Bewusstsein bilden heisst die Demokratie gegen die Gefahren der Demagogie zu wappnen, jener Demagogie, die ihren Ursprung im Missbrauch der Freiheit ebenso wie in der Vergötzung der numerischen Mehrheit oder des «Helden» hat (Bertoni, 1942, S. 127).⁸

Die langfristige Entwicklung der Dialektik zwischen Patriotismus und Kosmopolitismus zeigt dabei deutlich eine Pluralität von Ideologien und ein unterschiedliches Gewicht der gesellschaftlichen Zäsuren, die die Bürgerkunde und ihren Unterricht im Tessin beeinflusst haben (Ostinelli, 2020c). Der Patriotismus wird tatsächlich von den liberalen Akteuren der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts als ein progressives Sich-um-das-Vaterland-Scharen (oder um die «Vaterländer»: Gemeinde, Kanton, Region, Nation) angesehen. Diese Neuorientierung ist aber nicht als aggressiver Akt gegen andere «Vaterländer» anzusehen, sondern als «Konkurrenz» im nobelsten Sinne des Wortes (Brühwiler & Fontaine, 2017). Laut Bornet, einem Schüler von Girard, ist diese Liebe zu einem idealen «Vaterland der ganzen Menschheit» im Sinne eines Kosmopolitismus grosszügig und nobel, aber er darf den Menschen nicht dazu bringen, die eigene Nation zu vernachlässigen. «Die nationale Eigenliebe steht aber, wenn sie übertrieben wird, ebenso im Kontrast zur Liebe, welche die Völker einigen soll, wie der Egoismus im Kontrast zur Freundschaft unter den Menschen» (Bornet, 1856, 69 f.). Diese dialektische Auffassung wird erst am Ende des «long siècle» von Bundesrat Numa Droz zu einem Anachronismus erklärt, der aufgegeben werden muss. In diesem Sinne fordert Droz im 12. Kapitel seines äusserst erfolgreichen Bürgerkundelehrmittels *Dangers du cosmopolitisme* (Droz, 1884, S. 14 f.) zum Widerstand gegen die pazifistischen Ideen der Internationalisten auf, welche, so Droz, das Vaterland abwerteten. Droz ist für die strikte nationale Unabhängigkeit. Mit dem Aufkommen des Nationalismus wird diese Linie immer konsequenter vertreten.

Die Frage der (staats)bürgerlichen und nationalen Erziehung wird auch auf dem 19. Kongress der Société pédagogique romande 1914 debattiert. Der als

8 Das Vorwort ist von 1942, und die warnenden Hinweise auf die Diktatur der Mehrheit beziehungsweise des hochstilisierten Helden sind vor dem Hintergrund der politischen Situation im Nachbarland Italien zu lesen.

Hauptredner auftretende Waadtländer Lehrer Albert Chessex erklärt, dass «angesicht der Invasion der Ausländer, ihrer Sitten und Ideen, wir die dringliche Pflicht haben, mit allen Mitteln der Schule das nationale Empfinden unserer Kinder zu stärken» (Dumuid, 1914, S. 477). Diese nationalistischen Töne, die, wenn man Presseorganen wie dem *L'Éducateur* Glauben schenkt (1914, S. 480), von der Mehrheit der Lehrer mitgetragen werden, finden durch das Engagement für pazifistische Erziehung des 1926 in Amsterdam gegründeten Internationalen Verbandes der Lehrervereine, in dem die Schweizer besonders aktiv waren, teilweise ein mässiges Gegengewicht.⁹

Das Beispiel der die Dreissigerjahre prägenden «geistigen Landesverteidigung» zeigt, wie der Anspruch an die Bildung des Bürgers von ganz bestimmten Vorstellungen von Bürgertugenden geprägt war. Es ging nicht in erster Linie um Wissensziele, sondern vor allem um Verhaltensziele im Sinne von nationalem Verhalten. Im Zentrum des Programms zur «nationalen Erziehung» stand das Konzept der Demokratie. So schreibt Walter Guyer 1934 in seiner wegleitenden Schrift *Unsere schweizerische Schule*: «Und weil der demokratische Staat den Menschen in seiner persönlichen Sinnhaftigkeit und in seiner Teilhaftigkeit am Ganzen respektiert, dürfen wir auch zu diesem Staat erziehen; denn damit erziehen wir zum rechten Menschen und Staatsbürger zugleich» (Guyer 1934, S. 53). Der von der Nation geprägte demokratische Geist sollte den aussenpolitischen Gefahren trotzen. Die «nationale Erziehung» kann somit als Teil der geistigen Landesverteidigung bezeichnet werden. Umgekehrt kann die geistige Landesverteidigung auch als «nationale Erziehung» der gesamten Landesbevölkerung verstanden werden. Massnahmen zur Förderung der Heimatliebe (zum Beispiel Führungen durch die Gemeinde, Förderung der Dialekte etc.), Massnahmen im gesamtschweizerischen Sinne (Staatsbürgerkurse, Einführung von Heimat- und Gedenktagen) sowie die vermehrte Förderung von Kunst, Literatur und Wissenschaft bildeten ein kulturpolitisches Programm, welches letztlich dazu diente, die Bevölkerung im Sinne eines Bildungs- und Erziehungsanspruches hinsichtlich einer verstärkten nationalen Gesinnung zu sensibilisieren und sie dazu anzuleiten (Criblez 1995, S. 156). Die «geistige Verteidigung des Landes» wurde so verstanden, dass «dem eigenen Volke die geistigen Grundlagen der Schweizerischen Eidgenossenschaft, die geistige Eigenart unseres Landes und unseres Staates neu ins Bewusstsein zu rufen [seien]» (Botschaft, 1938, S. 997).

9 Siehe dazu den vom Luxemburger René Gregorius beim 25. Delegiertenrat in Montreux (1956) vorgetragenen Bericht, in dem gemeinsame bürgerkundliche Schulbücher als Mittel zur Völkerverständigung vorgeschlagen werden (Archives de l'État de Genève, Fonds privés 333.11.2.9); zur staatsbürgerlichen Erziehung in der Schweiz siehe Brühwiler 2015.

Nach 1945 stand die «demokratische Erziehung», die zunächst stark auf den Antikommunismus ausgerichtet war, im Fokus der Bürgerbildung. Der Unterrichtsgegenstand wurde nun «Staatskunde» genannt. Die Lehrbücher vermittelten hauptsächlich Institutionenkunde. «Friedenserziehung» als Unterrichtsgegenstand findet sich in den Deutschschweizer Volksschullehrplänen interessanterweise nicht.

Seit den 1970er-Jahren wird «Demokratie- und Menschenrechtslernen» unter der Bezeichnung «politische Bildung» in den Fokus gerückt. Es sind nunmehr universelle Werte wie Toleranz, Partizipation, Menschenrechte und Demokratie, welche die Bildungsziele konstituieren und auch in internationalen Übereinkommen wie beispielsweise der *Charta des Europarats zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung* von 2010 festgehalten sind. Das in diesem Zusammenhang vom Europarat lancierte Programm «Living and Learning Democracy» deutet darauf hin, dass es nicht nur darum geht, demokratische Prinzipien zu verstehen, sondern diese im Alltag auch anzuwenden und zu üben. Schülermitsprache, Klassenräte und Schülerparlamente, «just community»-Schulen und anderes mehr zeugen davon.

3 Strukturelle Ordnung – Schulfach oder nicht?

Diskussionen darüber, ob Bürgerbildung als eigenes Fach, fächerübergreifend oder gar nicht im Curriculum Eingang finden sollte, die also die äussere Ordnung des Unterrichtsgegenstandes fokussierten, wurden immer wieder geführt. In der Deutschschweiz zeigt dies der Kanton Bern exemplarisch. Im bernischen Gesetz über die Primarschulen von 1835 wurde Staatskunde als eigenständiges Fach ausgewiesen, wobei die Einführung für die Gemeinden fakultativ blieb. 1856 wurde Staatskunde diskussionslos aus dem Curriculum gestrichen. Die Umstände änderten sich einerseits mit der Verabschiedung der neuen Bundesverfassung im Jahre 1874 («Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht [...], Art. 27), die aber keine konkreten Handlungsanweisungen in Bezug auf staatsbürgerliche Lernziele vorgibt. Andererseits wurden ein Jahr später die pädagogischen Rekrutenprüfungen eingeführt, die auch eine Befragung über staatsbürgerliches Wissen enthielten. Es ist anzunehmen, dass diese Veränderungen die Lehrpersonen veranlassten, vornehmlich staatsbürgerliche Grundkenntnisse zu vermitteln – auf Kosten der komplexeren und ehrgeizigeren Ziele einer staatsbürgerlichen Erziehung. Bürgerbildung erlangte in dieser Zeit in den Lehrplänen der Kantone einen grösseren Stellenwert. Gleichzeitig nahm die Tendenz zu, sie als eigenständiges Fach zu etablieren. So wurde in dieser Zeit im Kanton Aargau und im Kanton Solothurn

das Fach «Vaterlandskunde» eingeführt. In anderen Kantonen, beispielsweise im Kanton Bern, wurde die Staatskunde hingegen dem Geschichtsunterricht übertragen (Moser-Léchoy 2000, S. 238 f.).

Gleichzeitig wurde auch immer wieder für ein integratives Unterrichtsmodell plädiert, wofür in erster Linie pädagogische Gründe ins Feld geführt wurden. Am Ende des 19. Jahrhunderts begann man sich auch im Kanton Tessin mit der Übernahme dieses Modells zu befassen. Da dieses einen auf Sach- und Heimatkunde aufbauenden Unterricht vorsah, wurden die Lehrpersonen dazu angeregt, vom bestehenden Wissen der Schülerinnen und Schüler über ihr Dorf, ihr Tal, ihre Schule usw. auszugehen, um Unbekanntes (die Gesetze, den Staat usw.) zu erforschen. Durch diese pädagogische Neuerung kam man von der systematisch-akademischen und von der katechetischen Methode ab, die in der Helvetischen Republik und in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verwendet wurden.

Die auf dem Sachkundeunterricht basierende «intuitive Methode» begünstigte zudem die Integration von Inhalten der Bürgerbildung in andere Schulfächer. Ein Zeugnis davon ist beispielsweise in den Überlegungen von Brenno Bertoni über die angemessene Methode der Bürgerbildung im *Educatore della Svizzera italiana* zu finden: «Die Bürgerbildung sollte in der Grundschule nicht als besonderes Schulfach bestehen, sondern ein integraler Bestandteil des Lesebuchs, des sachkundlichen Unterrichts und des Fachs Geografie sein» (Bertoni, 1889, S. 29 f.). Das pädagogische Prinzip wird im Lehrplan der Grundschulen im Jahr 1894 propagiert. Im Lehrplan wird das Lesebuch als das geeignetste Lehrmittel identifiziert, um die intuitive Methode anzuwenden: «Ein Lesebuch, das sich auf die natürliche und vor allem auf die zyklische Methode stützt und die Konzentration von Fächern fördert, ein Buch also, das wertvolle Hilfe für alle Unterrichtsfächer leistet, das das Hauptwissen der verschiedenen Fächer, darunter die Bürgerbildung, hier und dort in Form von Briefen, Beschreibungen, Geschichten und Dialogen wiedergibt» (Consiglio di Stato del Cantone Ticino, 1894, S. 5). Als Bertoni den Auftrag bekommt, das neue Schulbuch für die Bürgerbildung zu schreiben, wendet er dieses Prinzip an. In einem Rundschreiben vom 21. September 1897 präzisiert er den Lehrern und Lehrerinnen des Kantons die korrekte Verwendung des Textes: Dieses sei «ein Lesebuch, das in der Schule wie jede andere italienische Lektüre zu behandeln sei» (Bertoni, 1897). Konsequenterweise wäre dann auf ein Fach zu verzichten, das durch auswendig gelerntes staatsbürgerliches Wissen gekennzeichnet und von anderen Fächern getrennt ist – zugunsten eines integrierten Unterrichts in anderen Fächern (oder zumindest der Abstimmung mit diesen Fächern).

Die Methode forderte die Lehrer auch auf, die schwierigsten Inhalte der Bürgerbildung beiseite zu lassen, um das Wesentlichste zu lehren: den Schülern «die Gefühle der menschlichen Solidarität und des wohlverstandenen Patriotismus» bewusster zu machen und «die Idee der Bürgerpflicht» zu fördern, wie es im Vorwort zur ersten Ausgabe der *Lezioncine di civica* zu lesen ist (Bertoni, 1906, S. IV). Eine fächerintegrierte oder zumindest mit anderen Themen abgestimmte Bürgerbildung ist in der Tat am besten geeignet, auch komplexe Bildungsziele zu verfolgen; ein getrenntes Fach bevorzugt stattdessen begrenzte kognitive Ziele (Moser-Léchoy, 2000). Auch in Bertonis Buch sind Themen anzutreffen, die ausser der vertikalen Beziehung zwischen Bürger und Staat (der im modernen Sinne des Wortes «politischen Beziehung») auch die horizontalen Beziehungen ansprechen, also die Beziehungen zwischen den Bürgern, das soziale Leben.

Im Zusammenhang mit der 1915 von Ständerat Oskar Wettstein überwiesenen Motion zur Förderung der staatsbürgerlichen Erziehung durch den Bund¹⁰ wurde die Diskussion um Integration oder Separation der Bürgerbildung auch auf nationaler Ebene nochmals intensiv diskutiert. Die Aufsichtskommission des Gymnasiums stellte sich klar gegen die Schaffung eines eigenen Faches. Einerseits wurde argumentiert, dass staatsbürgerliche Bildung so zentral sei, dass sie bei jeder Gelegenheit zu fördern sei. Andererseits befürchtete man, dass die Anbindung an ein Fach das Nationalbewusstsein der Jugend nicht genügend zu erwärmen vermöge. Fächerübergreifender Unterricht hingegen fördere die Tiefe und Anschaulichkeit staatsbürgerlichen Unterrichts und damit die staatsbürgerliche Gesinnung.¹¹ Diese Haltung zur Bürgerbildung an den Mittelschulen wurde auch an der Jahresversammlung des Schweizerischen Lehrervereins deutlich. Anstelle eines neuen Faches wurde die Stärkung grundlegender Tugenden als wichtig erachtet. Die Schulen sollten «durch bewährte Mittel die geistige und leibliche Gesundheit der Jugend fördern, sie zur Gewissenhaftigkeit in der Arbeit erziehen, sie an Ordnung, Unterordnung und Zucht gewöhnen, Pflichttreue und Gemeinsinn pflegen, tüchtige Berufsmenschen und tüchtige Staatsbürger ausbilden, tüchtig für Kriegs- wie für Friedensarbeit» (Thommen, 1915, S. 261).

Auch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) äusserte sich dahingehend. «Die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend

10 In der Aprilsession des Ständerats 1915 wurde von Dr. Oskar Wettstein, Regierungsrat und Professor in Zürich, und 17 Mitunterzeichnenden eine Motion mit folgendem Wortlaut eingereicht: «Der Bundesrat wird eingeladen, die Frage zu prüfen und darüber Bericht und Antrag einzubringen, in welcher Weise der Bund die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung der schweizerischen Jugend fördern könnte»; vgl. auch Giudici & Manz, 2018.

11 Protokoll des Erziehungsrates des Kantons Zürich vom 26. 12. 1916, S. 1.

soll vaterländische und soziale Gesinnung erwecken und den gesamten Unterricht durchdringen. [...] Die staatsbürgerliche Erziehung ist nicht gleichbedeutend mit staatsbürgerlichem Unterricht, doch ist ein guter nicht parteipolitisch erteilter staatsbürgerlicher Unterricht sehr geeignet, staatsbürgerlich erziehen zu helfen.» Gleichzeitig hielt die EDK fest, dass die «Organisation, Leitung und Überwachung der staatsbürgerlichen Erziehung Sache der Kantone ist [...] und also auch diese darüber befinden mögen, inwieweit der staatsbürgerliche Unterricht als Unterrichtsprinzip zur Geltung kommen oder als besonderes Fach erteilt [...] werden soll» (Botschaft, 1917, S. 751). Im Gegenzug forderte die Schweizerische Konferenz der Gymnasialrektoren ein eigenes Fach «staatsbürgerlicher Unterricht» in zwei Jahreskursen. Gleichzeitig sollte die staatsbürgerliche Bildung in den Fächern Geschichte, Geografie und Sprachunterricht unterstützt werden. Von dieser Seite wurde also eine doppelte Lösung vorgeschlagen, wo staatsbürgerliche Bildung sowohl als eigenes Fach als auch als fächerübergreifender Gegenstand begriffen werden sollte.

Der Erziehungsrat des Kantons Zürich beschloss schliesslich, die staatsbürgerliche Bildung innerhalb des Faches Geschichte zu stärken. Diese Tendenz änderte sich auch mit der Interpellation von Nationalrat Henry Vallotton vom 23. Juni 1937 zur Förderung der nationalen Zusammenarbeit in den Bereichen Geschichte, Kultur und Tradition nicht (Botschaft, 1938, S. 987). Wiederum setzte sich die Meinung durch, dass staatsbürgerliche Bildung kein eigenständiges Fach bilden sollte, sondern in die Fächer Geschichte, Geografie und Singen zu integrieren sei (Moser-Léchoy 2000, S. 240).

Die Frage der strukturellen Verortung der Bürgerbildung im Fächerkanon wurde teilweise auch methodisch begründet. An der Jahresversammlung des Schweizerischen Lehrervereins vom 7. November 1915 wurde von den Volksschullehrkräften ein an Alltagsproblemen orientierter Unterricht postuliert. Es sollten Fallbeispiele gewählt werden, die «die Jünglinge nahe berühren, oder die an der Zeitoberfläche liegen», wie beispielsweise Rechtsfälle, Streitigkeiten, Bürgerrechte, Hygiene, Abstimmungen etc. Unterschiedliche Fächer wie Deutsch, Geschichte, Geografie, aber auch Naturwissenschaften und Mathematik böten erst die notwendigen Problemstellungen, um staatsbürgerliche Bildung gewinnbringend zu unterrichten (Scherrer, 1915, S. 237 f.; Thommen, 1915, S. 261).

Ab den 1930er-Jahren wurde die staatsbürgerliche Bildung sowohl fächer- als auch stufenmässig ausgebaut. Das Konzept der «nationalen Erziehung» wurde auf die Unterstufe der Primarschule ausgedehnt. Sprache und Heimatkunde wurden in den Dienst der nationalen Erziehung gestellt. In den oberen Klassen wurde die «nationale Erziehung» in die Fächer Geschichte, Geografie, Naturkunde und Gesang integriert (Bähler, 1940, S. 51). An der Oberstufe der Volks-

schule und im unteren Gymnasium dienten die Fächer Deutsch, Fremdsprache (zweite Landessprache) und Geschichte der «nationalen Erziehung».

Die im Zusammenhang mit der geistigen Landesverteidigung geforderte «nationale Erziehung» war in erster Linie auf Verhaltensziele ausgerichtet und erst in zweiter Linie auf Wissensziele. Nationales Verhalten wurde als Unterrichtsziel vieler Fächer angesehen. Die Umsetzung dieser anvisierten Verhaltensziele in einem einzelnen Fach wurde als nicht erfolgversprechend angesehen. So trennten in der Deutschschweiz 1968 nur die Kantone Bern, Luzern und Obwalden «Geschichte» und «Staatskunde», während die meisten anderen Deutschschweizer Kantone eine Integration der staatsbürgerlichen Bildung ins Fach Geschichte vorsahen. Geschichte wurde aufgrund des historischen «Erfahrungswissens» als prädestiniert angesehen für die Vermittlung einer nationalen Gesinnung. Die Lehrpläne der Kantone Aargau, Appenzell-Innerrhoden, Freiburg, Solothurn, Thurgau und Wallis enthielten keine Angaben zur Staatskunde, der Zürcher Lehrplan lediglich ein fakultatives Fach «Staatskunde» für das letzte Schuljahr.

Die relativ schwache Stellung der Bürgerbildung im Curriculum der Volksschule hat auch damit zu tun, dass vor allem in der deutschsprachigen Schweiz lange Zeit davon ausgegangen und auch erwartet wurde, dass Jugendliche durch die Partizipation in Vereinen und Interessengruppen sowie durch die familiäre Praxis eines zivilgesellschaftlichen und politischen Engagements politisch sozialisiert werden (Bürgler & Gautschi, 2017). Darüber hinaus ist zu beobachten, dass die Bürgerbildung in den letzten 150 Jahren in der Deutschschweiz einen deutlichen Wandel durchgemacht hat. Mit wenigen Ausnahmen wird Bürgerbildung nicht als eigenes Fach geführt. In der Westschweiz hingegen zeigt sich eine erstaunliche Stabilität. Mit Ausnahme von Freiburg ist die Bürgerbildung im Fächerkanon in ähnlicher Weise angeordnet wie im 19. Jahrhundert. Moser-Lécho (2000) weist darauf hin, dass die Stellung der politischen Bildung im Fächerkanon in engem Zusammenhang mit der inhaltlichen Ausrichtung des Faches steht. Wenn sich die Bildungsziele von Wissensvermittlung hin zu Verhaltenszielen verändern («Vaterlandskunde», «nationale Erziehung»), wird dies meist als Aufgabe vieler Fächer angesehen (S. 242). Die Bildungsziele selbst werden wiederum stark durch das gesellschaftspolitische Umfeld geprägt.

4 Die Lehrmittel – eine Transfergeschichte

Das bürgerkundliche Lehrbuch kennt im 19. Jahrhundert eine lange Anpassungsphase. Das Genre leitet sich hauptsächlich vom Katechismus her, was das Vorherrschen bestimmter Formen, wie zum Beispiel das Frage-Antwort-

Schema, aber auch bestimmter moralischer Inhalte erklärt. Die radikal-liberalen Autoren säkularisierten die Lehrbücher nach und nach und gestalteten sie unter ausschliesslich politischen Gesichtspunkten neu (Scholl, 2013, 2016; Tosato-Rigo, 2012). So gibt es zum Beispiel im Kanton Waadt eine Reihe von Schulbüchern, die diese Transformationsprozesse anschaulich illustrieren (Tinembart, 2015). Miéville veröffentlichte 1825 sein Buch *Père Thomas ou manuel du citoyen vaudois à l'usage des campagnes et des écoles*, Descombaz veröffentlichte 1833 die *Soirées du village ou entretiens sur l'histoire du Canton de Vaud et sur ses institutions*. Vor allem aber schrieb der Direktor des Waadtländer Lehrerseminars Gautey 1840 sein Lehrbuch *Des droits et des devoirs des citoyens vaudois, ou Essai d'instruction civique*, einen Bestseller, der dauerhaft die politische Bildung in der Romandie prägte. Das Buch erschien in drei Auflagen und wurde von Blanc 15 Jahre später unter dem Titel *Essai d'un cours d'instruction civique et d'économie politique dédié aux écoles de la Suisse française* aktualisiert.

Ein typisches Beispiel für die Anwendung der kathechetischen Unterrichtsmethode bei bürgerkundlichen Lehrmitteln im Tessin ist das Buch *Istruzione civica* von Antonio Simonini, ein zwischen 1867 und 1881 fünfmal aufgelegtes Textbuch. Es ist ein paradigmatisches Ergebnis einer «Elementarisierung» des Wissens über die politischen Institutionen. Das Ziel dieses pädagogischen Prinzips war, die Komplexität des Objekts auf ein paar einfache Konzepte zu reduzieren, Elemente des Wissens, die der Schüler im Gedächtnis zu behalten habe. Nach Ansicht des Autors sollte der staatsbürgerliche Unterricht nicht mehr beinhalten, weil «der Bürger keine tiefe Kenntnis braucht, und Grundkenntnisse genügen» (Simonini, 1867, S. 4).

Es ist oftmals festzustellen, dass die Inhalte der Schulbücher von Kanton zu Kanton neu und uminterpretiert werden und dass die Lehrmittel auch über die Grenzen hinweg zirkulieren (Fontaine, 2019). Die hierbei angewandte Analyse-methode, das Konzept der «transferts culturels» (Espagne 2013), hat es uns gestattet, die «élasticité des contenus des manuels scolaires» (Fontaine 2016; Fontaine & Masoni 2016) aufzuzeigen. Die Lehrmittel wandeln und semantisieren sich neu, wenn sie von einem kulturellen, religiösen oder politischen Kontext in einen anderen übergehen. Dies ist zum Beispiel der Fall beim von Bornet 1856 für die Freiburger Schüler verfassten Buch, das anschliessend für die reformierten Kantone Waadt und Neuenburg adaptiert wurde, bevor es in einer «laizistischen» Version von zwei französischen Republikanern, darunter der nach Freiburg geflüchtete Elsässer Schmitt, wiederum adaptiert und in Paris als *Manuel du citoyen français* (Schmitt-Bornet, 1872) publiziert wird. Gleiches geschieht mit den *Notions élémentaires d'instruction civique en usage dans les écoles primaires du Canton de Genève* des Genfer Lehrers Duchosal, die zum

ersten Mal 1881 publiziert wurden. Dieser Text wird 1932 und 1944 in einer von Mangisch (1932) adaptierten Form für das Wallis publiziert.

Die Schulbücher für die Bürgerbildung im Tessin im 19. Jahrhundert stellen weitere emblematische Beispiele für kulturelle Transfers dar (Fontaine, De Mestral & Rouiller, 2018). Die Frage nach geeigneten Lehrbüchern für die Tessiner Schulen brachte Stefano Franscini auf die Agenda. Für die Bürgerbildung brauche es Schulbücher in italienischer Sprache, die von republikanischen Prinzipien und Werten inspiriert und den politischen Institutionen und der Schweizer Geschichte gewidmet seien. Es sei unumgänglich, «unserer Jugend einen nationalen Charakter des Unterrichts zu vermitteln» (Franscini, 1854, S. 84), wie Franscini im Kommentar zur Einführung einer säkularisierten Oberstufe anmerkte. Der «nationale Charakter des Unterrichts» erfordere hauptsächlich, dass die Bürgerbildung auf einer umfassenden Kenntnis der Schweizer Geschichte beruhe. Aus diesem Grund unterstützte Franscini seit 1828 die Idee, dass jeder Tessiner Jugendliche die Geschichte des Landes studieren solle. Dies auch darum, weil seiner Meinung nach die Geschichte des Landes mehr als die Weltgeschichte geeignet sei, die zukünftigen Bürger nach den republikanischen Werten zu erziehen: Von der Schweizer Geschichte könne man «eine annehmbare Lehre für sein Verhalten, ob als Bürger oder als Beamter, ableiten» (Franscini, 1828, S. 35).

Als er nach Jahren der Ausbildung von Mailand ins Tessin zurückkehrte, befasste sich Franscini angelegentlich mit der Frage der Lehrbücher für die Tessiner Schule. Er hielt sie für wichtig, weil «wahrscheinlich keine Regierung eine Schule ohne Lehrbücher gründen kann» (Franscini, 1828, S. 18). Im Jahre 1829 liess er eine italienische Übersetzung von *Des Schweizerlands Geschichten für das Schweizervolk* von Heinrich Zschokke veröffentlichen (Zschokke, 1822, 1829/30). Schliesslich veröffentlichte er 1837, vor seinem Eintritt in den Regierungsrat, ein Buch mit volksnahen Geschichten (*Libro di letture popolari*), welches die Pflichten der Bürger gegenüber der Heimat zum Inhalt hatte (Franscini, 1837, S. 10). Dieses stand in Übereinstimmung mit dem Schulreglement von 1832. Damit wies Franscini den Schulbuchverlegern den Weg, denn er war überzeugt, dass «ein Land seine eigenen Bücher haben muss»¹² – vor allem für die Schule.

Jahre später, als kantonaler Erziehungsdirektor, nahm Franscini das Problem wieder auf, indem er den Vorschlag machte, für die Schweiz angemessene Lehrbücher für «unsere» Verhältnisse und «unser» Land zu schaffen.¹³ Dieses Thema wurde auch in regelmässigen Sitzungen des kantonalen Erziehungsrats

12 Archivio di Stato, Bellinzona, Registri Governativi, DPE, 1/2, Protokoll der Sitzung des 21. Oktober 1840.

13 Ebd.

erörtert. 1847 nahm der Rat schliesslich eine Verordnung «für die Ausgaben von Lehrbüchern für die Schulen»¹⁴ an, während eine seiner Kommissionen die Kriterien für ihre Auswahl erarbeitete. Der Rat hatte die Aufgabe, Schulbücher für politische Bildung zu empfehlen, in Auftrag zu geben, vorzuschreiben oder zu verbieten (Ostinelli, 2016b). Es gibt jedoch Belege dafür, dass die Lehrpersonen nicht immer «besonders empfohlene» Bücher verwendeten, sondern von der Bildungsbehörde nicht genehmigte. Die tatsächliche Macht der Behörden über die Schulen im Tessin war demzufolge eher begrenzt. Diese Lage veränderte sich in den nächsten Jahrzehnten nicht, trotz behördlicher Bemühungen und im Amtsblatt veröffentlichter Ermahnungen. Die *Nuove lezioni di civica* von Giovanni Materni sind ein bedeutsames Beispiel hierfür. Das Buch wurde 1886 veröffentlicht; es folgten zwei Neuauflagen, zuletzt im Jahr 1889, am Vorabend der liberalen Revolution von 1890. Es war eine freie Übersetzung der 1876 in Freiburg veröffentlichten und mehrfach gedruckten *Notions sur nos devoirs et nos droits civiques ainsi que sur la constitution politique du pays* von Alexis Bourqui. Bourqui war ein katholischer Lehrer liberaler Ausrichtung, ein Mitarbeiter der Zeitschrift *L'Éducateur*.

In seiner freien Übersetzung hatte Materni «ein paar Notizen über unsere politischen und religiösen Institutionen» hinzugefügt, damit «das Buch nützlicher sei», wie Staatsrat Giorgio Casella im Parlament später äusserte. Gerade diese Zusätze provozierten die liberale Opposition. Wie beim Schulbuch von Girolamo Mascagni (*Manuale di Civica*, 1859) war der religiöse Inhalt Gegenstand der Kritik. Materni erklärte zum Beispiel, dass «die Lehre an öffentlichen Schulen der Wahrheit der [katholischen] Kirche entsprechen müsse» (Materni, 1889, S. 11). In der parlamentarischen Debatte hielt der Staatsrat fest, dass das Erziehungsdepartement das Buch nicht als Lehrmittel akzeptieren könne, es sei denn, der Autor würde an einigen Stellen Korrekturen vornehmen und einige Ungenauigkeiten entfernen.¹⁵

Obwohl Maternis *Lezioncine di civica* von der Schulbehörde nicht genehmigt wurden, verbreitete sich das Buch unter den Grundschullehrern. Das konnte der liberalen Opposition nicht gefallen. In einem öffentlichen Vortrag beklagte Brenno Bertoni, der Jahre später ein Schulbuch mit dem gleichen Titel veröffentlichte (Bertoni 1906), dass «in unseren Schulen solche Lehren

14 Das *Foglio Ufficiale* vom 14. Januar 1848 kündigte den Entwurf einer «Verordnung über die Veröffentlichung der Lehrbücher» an, die vom Erziehungsrat im September 1847 genehmigt wurde, der zufolge inskünftig nur Schulbücher mit der Deklaration «vom Erziehungsrat genehmigt» in die Schulen gelangen sollten. Eine weitere Bestimmung für ausländische Publikationen besagte, dass diese Bücher in den Schulen zugelassen werden könnten, soweit sie dieser Verordnung vorgeschriebene Norm erfüllten. In beiden Fällen sei es notwendig, zuerst eine Genehmigung des Erziehungsrates zu erhalten.

15 Protokoll des Grossen Rates des Kantons Tessin vom 28. November 1888, S. 108.

toleriert werden», trotz der Versicherungen des Staatsrats Casella, dass die Behörden das Buch nicht genehmigt hatten: «Das Wesentliche», so Bertoni, «ist zu wissen, *ob es verwendet wurde*, und dies ist nicht bestritten; es wurde so breit eingesetzt, dass schon eine zweite Auflage existiert» (Bertoni, 1888, S. 14, Hervorhebung im Original).¹⁶

Nach der liberalen Revolution von 1890 bekam Bertoni den Auftrag, an einem neuen Buch mit bürgerbildenden Texten zu arbeiten. Es erschien in elf Ausgaben, fünf unter dem Titel *Lezioncine civiche* (zwischen 1906 und 1929) und sechs mit dem Titel *Frassineto* (zwischen 1932 und 1958). 1896 hatte er bereits Numa Droz' *Instruction civique* (Droz, 1884) auf Italienisch übersetzt und herausgegeben, und im darauffolgenden Jahr das von Giovan Battista Cipani für die italienische Schule verfasste Lesebuch *Sandrino nelle scuole elementari* in einer für die Tessiner Schule adaptierten Fassung herausgeben. Dieser intensiven Produktion von Lehrbüchern waren 1885 bedeutungsvolle Überlegungen vorausgegangen, die Bertoni im *Educatore della Svizzera italiana* in Fortsetzungen publizierte. Es ging um einen Vergleich zwischen dem Schulbuch von Droz und *L'instruction civique à l'école* von Paul Bert, einem der Gründerväter der laizistischen Schule in der dritten französischen Republik (Bert, 1883). Im Vergleich der beiden Autoren obsiegte Letzterer. Bertoni sah in Bert einen Pädagogen, in Droz dagegen nur «knapp» einen. Im Gegensatz zu vielen anderen setzte Berts Schulbuch methodische Leitlinien voraus, die verfolgt werden sollten, um die Unterrichtskonzepte und Kenntnisse umzusetzen, die für die Schüler der Grundschule zu schwierig waren: «Der intuitiven Methode treu, stellte er ein gefälliges bürgerkundliches Lesebuch zusammen, in dem die Abfolge der Lektionen unter der Leitung der Lehrer stets vom Bekannten zum Unbekannten verläuft» (Bertoni, 1885, S. 51 f.). Das Buch von Bert hat Bertonis eigenes Schulbuch von 1906, *Lezioncine di civica*, vor allem bei den Inhalten der Erzählungen beeinflusst.

Wie man sieht, zirkulierten die bürgerkundlichen Inhalte der Schulbücher zwischen Kantonen und Sprachregionen und sogar über nationale Grenzen hinweg. Schulsysteme sind keineswegs geschlossene Systeme. Die hier aufgezeigten Transferprozesse zeugen im Gegenteil davon, dass das Fach Bürgerkunde das Ergebnis unterschiedlicher Verwurzelungen, eines kollektiven Konstruktionsprozesses und praktischer Reinterpretationen und Anpas-

16 Allerdings hat sich diese Praxis auch nach dem Ende der Regierung der neuen Richtung nicht verringert. Die Angelegenheit wurde wieder im Jahre 1902 im Parlament diskutiert. Bertoni beschwerte sich, dass in Schulen Lehrbücher mit Erwähnung einer Genehmigung in Umlauf waren, von denen die Behörden keine Kenntnis hatte. Der damalige Direktor der Schulbehörde war Rinaldo Simen. Dieser Sachverhalt zeigt, dass die Kontrolle über die Schule im Tessin weniger wirksam war, als allgemein angenommen.

sungen ist (Espagne 1999; Fontaine 2015, 2016; Phillips 1989, 2009; Steiner-Khamsi 2004). In dieser Perspektive ist es ein effizienter Vektor für die Entstehung eines landesweiten helvetischen Nationalbewusstseins gewesen, was die Schweiz freilich nicht daran gehindert hat, eine unvollendete und «rissige» Nation zu sein (Chollet, 2006).

5 Fazit

Die Rekonstruktion des Prozesses, der zur Einführung der Bürgerbildung in öffentlichen Schulen in der Schweiz führte, zeigt, wie sich die Ziele im Laufe der Zeit änderten. Es gab Persönlichkeiten, die der Überzeugung waren, dass die kognitiven Ziele nicht reichten, um die zukünftigen Bürger zu bilden. Allerdings gab es auch Zeitgenossen, die glaubten, dass die Bürgerbildung keine besonderen Bildungsziele zu verfolgen habe. Die Frage wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts explizit angesprochen. Die Konservativen fürchteten die Bürgerbildung und vor allem die demokratische, staatsbürgerliche Erziehung, und sie nahmen an, dass die Bildungsziele besser durch andere Fächer verfolgt wurden, vor allem den Religionsunterricht. Das Problem wurde später noch einmal neu thematisiert, als im 20. Jahrhundert die Bürgerbildung als ideologische Ressource der nationalen Integrität und der Verteidigung der Werte der schweizerischen, demokratischen, politischen Kultur interpretiert und genutzt wurde, um der Propaganda der totalitären Regime entgegenzuwirken.

Im Prozess der Institutionalisierung der Bürgerbildung in der Schweiz spielte die Annahme der neuen Bundesverfassung im Jahr 1874 eine entscheidende Rolle. Dies hatte auch Folgen für die Bestimmung der Lehrinhalte der Bürgerbildung – vor allem nach der Einführung der pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1875, die auch Fragen über staatsbürgerliches Wissen der jungen Schweizer Soldaten enthielten.

Die Diskussion im Parlament und in der Öffentlichkeit über die Motion von Ständerat Oskar Wettstein «betreffend die Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung der schweizerischen Jugend» (1915) war in der Geschichte der Bürgerbildung in der Schweiz zentral. Einerseits wurde die Verantwortung der Kantone für die Schule bestätigt, und der Bundesregierung wurde eine eher untergeordnete Rolle gegeben. Andererseits zeigte sich in der Diskussion ein klarer Unterschied zwischen zwei Positionen: einer, die in der Bürgerbildung eine gemeinsame und fächerübergreifende Erziehungsaufgabe sah, und einer, die separate Unterrichtsstunden befürwortete. Diese Unterschiede sind noch heute in der Schweizer Schullandschaft anzutreffen.

Trotz der erheblichen Unterschiede zwischen den Kantonen, trotz der Relevanz der Interpretationen der einzelnen Autoren, der einzelnen Lehrmittelaufsteller und der einzelnen Übersetzer ist es wichtig, die Rolle zu betonen, die die Verbreitung von Lehrbüchern bei der Förderung der Vereinigung der Konzepte der Bürgerbildung in der Schweiz hatte. Dies geschah in den Sprachgebieten, aber auch zwischen den Sprachgebieten. Die Analyse hat jedoch gezeigt, dass Transfers dieser Lehrmittel von Kanton zu Kanton und von einer Sprachregion zur anderen in der Regel auch eine Überarbeitung und Transformation ihres Inhalts beinhaltete.

Bibliografie

Quellen

- Bähler, E. L. (1940). Die staatsbürgerliche Erziehung der schweizerischen Jugend in den Jahren 1939/1940. *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, 26, 32–76.
- Bert, P. (1883). *L'instruction civique à l'école (Notions fondamentales)*. Paris: Picard-Bernheim.
- Bertoni, B. (1888). *Sulla riforma dell'insegnamento primario. Pubblica conferenza tenuta in Bellinzona il giorno 25 novembre 1888*. Bellinzona: Colombi.
- Bertoni, B. (1885). Sull'istruzione civica. *L'Educatore della Svizzera italiana*, (3), 37–42; (4), 49–53; (6), 85–88; (7), 97–100; (8), 113–117.
- Bertoni, B. (1889). Nozioni di civica. *L'Educatore della Svizzera italiana*, (2), 29 f.
- Bertoni, B. (1895). *Lecture di civica ad uso della IV classe elementare*. Bellinzona: Colombi.
- Bertoni, B. (1897). *Ai Signori Maestri, ed alle Signore Maestre*. Bellinzona: Colombi.
- Bertoni, B. (1906). *Lezioncine di civica*. Lugano: Alfredo Arnold.
- Bertoni, B. (1932). *Frassineto. Lecture di educazione civica: ad uso delle scuole maggiori e della 3a ginnasiale del canton Ticino*. Bellinzona: Istituto editoriale ticinese.
- Bertoni, B. (1942). *Frassineto. Lecture di educazione civica ad uso delle scuole maggiori e ginnasiali*. IX edizione. Lugano-Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese.
- Blanc, S. (1857). *Essai d'un cours d'instruction civique et d'économie politique, dédié aux écoles de la Suisse française*. Lausanne: S. Blanc.
- Bornet, L. (1856). *Cours gradué d'instruction civique. Manuel de l'école, de la famille et du citoyen*. Fribourg: Ch. Marchand.
- Botschaft (1917). Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung betreffend die Beteiligung des Bundes an den Bestrebungen für die Förderung der nationalen Erziehung (vom 3. Dezember 1917). *Bundesblatt*, 69 (IV/51), 749–764.

- Botschaft (1938). Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Organisation und die Aufgaben der schweizerischen Kulturwahrung und Kulturwerbung (vom 9. Dezember 1938). *Bundesblatt*, 90 (II/50), 985–1035.
- Bourqui, A. (1876). *Notions sur nos devoirs et nos droits civiques ainsi que sur la constitution politique du pays*. Fribourg: Galley.
- Consiglio di Stato del Cantone Ticino (1894). *Programma d'insegnamento per le scuole primarie*, adottato nella seduta del 3 novembre 1894. Bellinzona: Tipo-litografia cantonale.
- Dalberty, V. (1831). Circolare della Commissione per la pubblica istruzione. Bellinzona: s. n.
- Descombaz, S. (1833). *Les soirées du village ou entretiens sur l'histoire du Canton de Vaud et sur ses institutions*. Lausanne: Dépôt bibliographique de B. Corbaz.
- Droz, N. (1884). *Instruction civique. Manuel à l'usage des écoles primaires supérieures des écoles secondaires, des écoles complémentaires et des jeunes citoyens*. Lausanne: D. Lebet.
- Duchosal, M. (1881). *Notions élémentaires d'instruction civique en usage dans les écoles primaires du Canton de Genève*. Genève: Imprimerie centrale genevoise.
- Dumuid, A. (1914). XIX^e Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande. *L'Éducateur*, (31–32), 473–480.
- Erzinger, H. (1868). *Des Eidgenossen Republikanischer Katechismus*. Bern: Heuberger.
- Francini, S. (1828). *Della pubblica istruzione nel Cantone Ticino*. Lugano: Ruggia.
- Francini, S. (1837). *Libro di letture popolari*. Lugano: Veladini.
- Francini, S. ([1854]/1996). *Semplici verità ai Ticinesi*. Locarno: Armando Dadò editore.
- Francini, S. (2014). *Scritti giornalistici 1824–1855*. A cura di F. Mena. Bellinzona: Edizioni dello Stato del Cantone Ticino.
- Girard, G. (1798/1950). *Projet d'éducation publique*. Fribourg: Société fribourgeoise d'éducation.
- Guyer, W. (1934). *Unsere schweizerische Schule. Ihr Geist – ihr Standort – ihre nationale Aufgabe*. Frauenfeld: Huber.
- Mangisch, M. (1932). *Notions élémentaires d'instruction civique*. Adaptation aux institutions valaisannes de l'ouvrage de H. Duchosal. Sion: [s. n.].
- Mascagni, G. (1859). *Manuale di Civica*. Bellinzona: Colombi.
- Materni, G. (1889). *Nuove lezioncine di civica*. Bellinzona: G. Salvioni.
- Mena, F. (2010). Per un'educazione liberale o cattolica? Controversie sui manuali scolastici nel Ticino dell'Ottocento. *Archivio storico ticinese*, 147, 79–98.
- Miéville, A. (1825). *Le Père Thomas ou manuel du citoyen vaudois, à l'usage des campagnes et des écoles*. Lausanne: Benjamin Corbaz.
- Scherrer, E. (1915). Die staatsbürgerliche Erziehung der aus der Volksschule entlassenen Jugend. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 25 (5–6), 234–258.
- Simonini, A. (1867). *Istruzione Civica*. Lugano: Tip. Cantonale.

- Schmitt, G.-J. & Bornet, L. (1872). *Essai d'instruction morale et civique à l'usage des familles et des écoles. Manuel du citoyen français*. Paris: A. Le Chevalier.
- Thommen, E. (1915). Staatsbürgerliche Erziehung an den Mittelschulen. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 25 (5–6), 258–271.
- Zschokke, H. (1822). *Des Schweizerlands Geschichten für das Schweizervolk*. Aarau: Sauerländer.
- Zschokke, H. (1829/30). *Istoria della Svizzera pel popolo svizzero*. Lugano: G. Ruggia.

Sekundärliteratur

- Brühwiler, I. (2015). Citizenship education in Switzerland before, during and after the First World War. *History of Education and Children's Literature*, 10 (1), 99–120.
- Brühwiler, I. & Fontaine, A. (2017). La diffusion de l'enseignement mutuel girardien en Suisse. Des déclinaisons pédagogiques transcantonales pour forger un «éco-lit-citoyen» moralisé? *Traverse*, (1), 25–41.
- Bürgler, B. & Gautschi, P. (2017). Historisches Lernen und Politische Bildung in der Deutschschweiz auf der Sekundarstufe I. In T. Hellmuth (Hg.), *Politische Bildung im Fächerverbund* (S. 141–173). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Chollet, A. (2006). *La Suisse, nation fêlée. Essai sur le nationalisme helvétique*. Pontarlier: Presses du Belvédère.
- Criblez, L. (Hg.) (2008). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Criblez, L. (1995). *Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945)*. Bern: Lang.
- Crotti, C. (2008). Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In L. Criblez (Hg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 131–154). Bern: Haupt.
- Espagne, M. (1999). *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris: PUF.
- Espagne, M. (2013). La notion de transfert culturel. *Revue Sciences/Lettres*, (1), <http://rsl.revues.org/219> (22. 11. 2022).
- Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand*. 4^e tirage. Paris: Demopolis.
- Fontaine, A. (2016). Transferts culturels et pédagogie: reconnecter l'histoire de nos systèmes éducatifs à leurs racines étrangères. *Didactica Historica*, 2, 65–69.
- Fontaine, A. (2019). Liberté, égalité, transferts. Passages et resémantisations de savoirs civiques dans l'espace franco-suisse. In L. Ferté & A.-C. Husser (Eds.),

- L'institution scolaire au prisme de la modernité. Jalons pour une étude des discours pédagogiques au XIX^e siècle* (pp. 21–40). Paris: L'Harmattan.
- Fontaine, A. & Masoni, G. (2016). Circolazioni transnazionali di letture morali nell'Europa del secolo lungo. Una storia di transfers culturali. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 23, 22–39.
- Fontaine, A., De Mestral, A. & Rouiller, V. (2018). Des manuels comme vecteurs de transfers culturels. Circulations transcantoniales de savoirs scolaires au prisme des manuels d'histoire, d'instruction civique et d'allemand en Suisse (19^e–20^e siècles). *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 40 (1), 67–86.
- Giudici, A., Manz, K. (2018). Das Programm zur Nationalen Erziehung (1914–1924) oder wie ein «forcierter Kulturtransfer» politisch scheitert. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 40 (1), 111–131.
- Heller, G. (1988). «Tiens-toi droit!» *L'enfant à l'école primaire du 19^e siècle: espace, morale, santé*. Lausanne: Éditions d'en bas.
- Moser-Léchoy, D. V. (2000). Politische Bildung: Ihre Stellung im Fächerkanon und die Entwicklung der Inhalte. In R. Reichenbach, R. & F. Oser (Hg.), *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz* (S. 237–251). Freiburg: Universitätsverlag.
- Ostinelli, M. (2016a). La storia dell'educazione civica in Ticino e il dibattito attuale. *Archivio storico ticinese*, 160, 102–111.
- Ostinelli, M. (2016b). L'educazione civica in Ticino. Dai catechismi civici a Frassineto. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 23, 83–105.
- Ostinelli, M. (2018). Girolamo Mascagni, esule toscano in Ticino, Rassegna storiografica decennale II, a cura di I. v. a. n. Project, Villasanta (MB): Limina Mentis, 215–224.
- Ostinelli, M. (2020a). La legittimità dell'educazione alla cittadinanza. Questioni filosofiche. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 42 (1), 23–45.
- Ostinelli, M. (2020b). Girolamo Mascagni, un pioniere dell'educazione civica in Ticino. *Archivio storico ticinese*, 168, 141–155.
- Ostinelli, M. (2020c). Passato, presente e futuro dell'educazione civica in Ticino. *Scuola ticinese*, 49 (338), 69–73.
- Phillips, D. (1989). Neither a Borrower nor a Lender Be? The Problems of Cross-national Attraction in Education. *Comparative Education*, 25 (3), 267–274.
- Phillips, D. (2009). Aspects of Educational Transfer. *International Handbook of Comparative Education*, 22 (1), 1061–1077.
- Scholl, S. (2013). «Soyez courageux et dociles!» Les normes religieuses comme vecteur d'éducation au patriotisme en Suisse (1870–1914). *Revue suisse d'histoire*, (3), 343–363.
- Scholl, S. (2016). Les enjeux religieux de l'instruction morale et civique au 19^e siècle en Suisse romande. *Zeitschrift für Religionskunde*, (2), 53–62.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College.

- Tinembart, S. (2015). *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19^e siècle*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Tosato-Rigo, D. (2012). Une didactique des droits de l'homme? Autour de quelques catéchismes républicains helvétiques. In *Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert*. Akten des Kolloquiums an der Universität Freiburg, 18.–20. November 2010 (S. 276–295). Genève: Slatkine.

Teil 2

Transversale Prinzipien und Legitimationen schulischer Wissensordnung

Einführung

ANJA GIUDICI

Die im Rahmen des Sinergia-Projektes durchgeführten Lehrplan- und Lehrmittelanalysen zeigen, inwiefern Schulfächer als wichtiges, wenn nicht sogar als das wichtigste Ordnungsprinzip schulischen Wissens fungieren. Die Schulfächer etablierten sich in der Schweizer Volksschule während des 19. Jahrhunderts in einer Phase, die wir als Genese der schulischen Wissensordnung bezeichnen. Sie bleiben ab etwa 1900 als bevorzugte Gefässe des schulischen Wissens in ihrer Grundordnung relativ stabil, wenn auch nicht einfach konstant. Das heisst allerdings nicht, dass es ausschliesslich die fachimmanente (innere) Logik ist, die Entwicklungen, Veränderungen und Stabilität zu erklären vermag.

Sowohl unsere synchron als auch die diachron vergleichenden Analysen der Fächerinhalte und deren Legitimationen zeigen, dass gewisse Argumente und Zielsetzungen fächerunabhängig sind und dass die einzelnen Fachdiskurse sowie die Inhalte gleichzeitig neuen Bedürfnissen und Vorstellungen angepasst werden. Wir bezeichnen solche von extern an die Fächer herangetragenen Normen, Erwartungen und Vorstellungen sowie die daraus abgeleiteten Legitimationen und Prinzipien für die Strukturierung und Ausrichtung des schulischen Wissens als transversal, eben weil sie die einzelne Fächerstruktur sprengen, also nicht ausschliesslich (schul)fachimmanent sind.

Solche transversalen Prinzipien und Legitimationen ergeben sich aus der Einbettung des Bildungssystems in die jeweils relevanten historischen Kontexte, die «den Texten und Inhalten ihre eigentliche Bedeutung verleihen» (Lässig, 2009, S. 13). Für die schulische Wissensproduktion sind nach Simone Lässig (2009) verschiedene Kontexte besonders relevant. Soziale und politische Kontexte beschreiben die Akteure und Machtgruppen, die die Auswahl des schulischen Wissens aushandeln, kulturelle Kontexte beeinflussen die Verständnisse von schulischem Wissen, dessen Erarbeitung und Vermittlung. Pädagogische Kontexte prägen sowohl die Produktion als auch die Nutzung

der Medien schulischen Wissens, während ökonomische Kontexte sowohl für die Produktion (welches Schulbuch wird gedruckt?) als auch für die Distribution relevant sind.

Zusammen definieren diese Kontexte einerseits die strukturellen Rahmenbedingungen für die Bildungspolitik und die schulische Wissenspolitik wesentlich mit, andererseits nimmt das öffentliche, staatlich finanzierte, kontrollierte und organisierte Bildungssystem diesen Kontexten gegenüber stets auch eine funktionale Rolle ein. Schule entstand nicht zum Selbstzweck. Die moderne Volksschule sollte auch, im Wortlaut des Zürcher Volksschulgesetzes von 1832, «die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig tätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen bilden» (*Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Kanton Zürich*, 28. Herbstmonath 1832, art. 1). Solange Schule als öffentliche und nicht als private Angelegenheit verstanden und definiert wird, muss sie sich gegenüber gesellschaftlichen, politischen sowie wirtschaftlichen Erwartungen und Problemlagen sinnvoll und produktiv verhalten, sei es nun in zustimmender oder in abgrenzender Art und Weise. Insbesondere mit der allmählichen Durchsetzung der Unterrichtspflicht wurde die Schule zu einem der favorisierten staatlichen Instrumente, um in die soziale Wirklichkeit einzugreifen und um Zielen wie Sittlichkeit, bürgerliche Brauchbarkeit, Freiheit oder Gerechtigkeit näher zu kommen. Damit erfüllte die Schule immer zwei Funktionen, nämlich einerseits die soziale Ordnung zu erhalten, andererseits gesellschaftliche und wirtschaftliche Innovationen in die von den jeweiligen Entscheidungsträger/-innen gewünschte Richtung zu fördern (Epstein & McGinn, 2000; Hofstetter, 1999; Katz, 1976). Tradition und Innovation, Bewahren und Erneuern sind zwei (nicht widerspruchsfreie) Ziele von Schule in modernen Gesellschaften, die sich nicht prinzipiell an spezifischen Fächern festmachen lassen, sondern durch die gegenseitige Ergänzung und die gemeinsame Ausrichtung an übergeordnete Ziele erreicht werden sollen (Lohmann, 1986).

Anders als die fachspezifischen Ziele lassen sich transversale Ziele und Prinzipien nicht immer direkt aus Lehrplänen und Lehrmitteln herauslesen. Schule vermittelt und «lehrt» weit mehr als die curricular definierten Inhalte von Schulfächern. Allein schon das Diktum Bernfelds «Die Schule – als Institution – erzieht» (1928, S. 24) weist darauf hin, aber auch das in den 1970er-Jahren beschriebene «hidden curriculum», der «heimliche Lehrplan» (Zinnecker, 1975). Die in der Folge konzipierte Forschung rückte die Tradierungsfunktion der Schule in den Vordergrund. Sie wies auf den engen Zusammenhang zwischen Inhalten von Lehrplänen und Lehrmitteln, zeitgenössischen Wertvorstellungen, vorherrschenden politischen Überzeugun-

gen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten sowie auf kulturelle Vorlieben und Traditionen hin. Solche Zusammenhänge lassen sich oft nicht aus der expliziten Zielformulierung herauslesen, sondern bedürfen spezifischer, oft vergleichender Analysen von Mustern und Zeitverläufen. So zeigen Inhaltsanalysen von Lehrmitteln wie beispielsweise Lesebüchern, wie die Darstellung von Männern und Frauen meistens den gängigen Geschlechtsleitbildern entspricht (Bühlmann, 2009; Lindner & Lukesch, 1994) oder wie moralisierende Geschichten über exemplarische Bürgerinnen und Bürger Idealtypen zur Nachahmung schaffen (Giudici, 2024; Helbling, 1994; Senn, 1994), dies ohne dass die Erziehung zum Mann, zur Frau oder zum Bürger, zur Bürgerin explizites Ziel dieser Lehrmittel oder des Schulfaches war.

Unsere Analysen stützen den in der Schulbuchforschung hergestellten Zusammenhang zwischen dominanten gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen sowie gesellschaftlich-politischen Bedürfnissen und schulischem Wissen. Sie gehen jedoch weiter: einerseits indem nicht nur die Inhalte eines Faches und seiner jeweiligen Lehrmittel auf ihre gesellschaftliche Einbettung hin untersucht werden. Wie Lohmann (1986) für den Begriff der Allgemeinbildung aufgezeigt hat, sollten und sollen die in bestimmten Fächern und Fächergruppen vermittelten Wissensbestände «in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen» und sich wechselseitig ergänzen (S. 221). Es bedarf also einer vergleichenden Analyse der Inhalte und Strukturen mehrerer Fächer und Bildungsstufen, um aufzeigen zu können, wo und in welcher Weise die Funktionalität der Schule gegenüber Gesellschaft, Politik und Wirtschaft das schulische Wissen beeinflusste, wo wir gesellschaftliche, sozio-ökonomische Kategorien und Ziele im zu vermittelten Wissen wiederfinden, wo aber nicht.

Andererseits können die klassischen Inhaltsanalysen der Schulbuchforschung zwar Zusammenhänge zwischen dem zu vermittelnden Wissen und Mentalitäten oder Sozialstrukturen aufzeigen, der inhaltsanalytische Zugang erlaubt jedoch methodisch nur bedingt, deren Verbindung zu beleuchten, also zu verstehen oder zu erklären, warum es zu einer bestimmten Ausgestaltung des Schulwissens gekommen ist. Widerspiegelt das schulische Wissen selbstverständliche Vorstellungen der Akteure über die Gesellschaft, ihre Normen und Funktionsweisen? Ist es Resultat expliziter Reformintentionen, gewisse gesellschaftliche Zustände zu verändern, oder gerade umgekehrt: sie zu erhalten? Oder folgt es doch einer ganz anderen, schul-, wissenschafts- oder fachimmanenten Logik? Indem wir unseren Blick auch auf die Verbindung zwischen schulischem Wissen, gesellschaftlichen Realitäten und den Normen und Vorstellungen der Akteure lenken, also untersuchen, welche Legitimationen und Argumente von verschiedenen Akteuren ins Spiel gebracht und

wie sie in den Debatten und Entscheidungsprozessen gegeneinander ausgespielt werden, können wir zumindest teilweise Erklärungsmuster für die in der klassischen Schulbuchforschung hergestellten Zusammenhänge zur Diskussion stellen.

Insbesondere die von den Akteuren gemachten und vor dem je zeitgenössischen Hintergrund selbstverständlichen Setzungen und Legitimationen sind methodisch schwer aufzudecken. Die Kongruenz zwischen Schulwissen und gesellschaftlichen Normen und Bedürfnissen muss deshalb als Indikator für die Existenz transversaler Prinzipien und Legitimationen gelten, setzt aber gleichzeitig eine Analyse zeitspezifischer gesellschaftlicher Erwartungen, Normen und Bedürfnisse voraus. Denn ob die Selektion oder Organisation schulischer Inhalte solchen Normen entspricht, wird aus den Quellen mitunter nicht direkt ersichtlich, insbesondere wenn diese Normen kaum hinterfragt werden. Ein gutes Beispiel ist die folgende Anmerkung aus dem Tessiner Primarschullehrplan von 1857, mit der sich die Lehrplanautoren selbst widersprechen und eine Tatsache erwähnen, die sie gleichzeitig als «nicht erwähnenswert» taxieren: «Non occorre avvertire che le lezioni di Agricoltura, di Selvicoltura, d'Istruzione civica sono destinate pei maschi; quelle di Economia domestica, di Orticoltura e di lavori d'ago per le femmine» (LP TI Prim, 1857, S. 878).¹ Dass politische Bildung sich nur an Knaben richtet, schien damals (fast) selbstverständlich.

Allerdings ist nicht alles in Lehrplänen und Lehrmitteln festgehaltene Wissen unbestritten und sämtlichen relevanten Akteuren selbstverständlich. Insbesondere Reformen und Neuerungen müssen sich zunächst diskursiv durchsetzen, wofür bestimmte Legitimationsmuster und Argumente mobilisiert und gegeneinander ausgespielt werden. Ist ein Kompromiss einmal erreicht, müssen Entscheide der Politik, der Öffentlichkeit, den Lehrpersonen und Eltern erklärt werden. In der Argumentation und Kommunikation für Innovationen werden Legitimationsmuster explizit, und hier kann deshalb angesetzt werden, um zu analysieren, welche Teilbestände des schulischen Wissens wie legitimiert werden und nach welchen (transversalen) Prinzipien das schulische Wissen geordnet wird. Gerade diese Auseinandersetzungen sind besonders aufschlussreich, wenn analysiert werden soll, wie die schulische Wissenspolitik, die Konstruktion und Transformation schulischen Wissens funktioniert.

Der breite Fokus des Projekts ist darauf angelegt, ein differenzierteres Bild hinsichtlich der Funktionalität schulischen Wissens für gesellschaftliche oder

¹ Es muss nicht erwähnt werden, dass die Lektionen in Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Staatskunde sich an die Jungen richten; die in Haushaltskunde, Gartenkunde und Näharbeiten an die Mädchen (Übersetzung A. G.).

wirtschaftliche Zwecke sowie hinsichtlich seiner Abhängigkeit von Machtkonstellationen und dominanten Strukturkategorien zu zeichnen. Für die Akteure der schulischen Wissenspolitik, ob sie nun aus dem politischen, dem pädagogischen oder andern gesellschaftlichen Feldern kommen, sind Systeme ausserhalb des Bildungssystems wichtige Referenzen. Auf der Grundlage solcher (impliziter oder expliziter) Referenzen formulieren sie fachübergreifende Prinzipien, die sowohl die innere als auch die äussere Ordnung des schulischen Wissens, sowohl die Inhalte als auch deren Vermittlung vor- und mitstrukturieren. Weil die Schule dem Staat zu mehr (nationalem) Zusammenhalt, der Wirtschaft zu mehr Wettbewerbsfähigkeit und Produktivität und der Familie zu mehr Wohlstand und Gesundheit verhelfen soll, weil die Akteure in ein spezifisches institutionelles Umfeld eingebettet sind, werden Fächer neu eingeführt, auf- oder abgewertet, werden transversal bestimmte Inhalte dieser Fächer transformiert, neu ausgelegt oder eliminiert oder Wissensbestände nur für ausgewählte Teile der Schülerschaft vorgesehen.

Allerdings zeigen wir auf, dass nicht einfach davon ausgegangen werden kann, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Normen, Werten und Erwartungen einerseits und schulischem Wissen andererseits gibt – wie es beispielsweise in der Nationalismus- oder der Geschlechterforschung oft impliziert wird. Allein schon die Existenz mehrerer, sich zum Teil widersprechender transversaler Ordnungs- und Legitimationsprinzipien und insbesondere des Ordnungsprinzips der Schulfächer verweist darauf, dass diese vereinfachende funktionale Betrachtung des Schulwissens zu kurz greift. In die Diskussion um die Konstruktion und Transformation schulischen Wissens finden verschiedene schulinterne und schulexterne Erwartungen und Normen zur Legitimation unterschiedlicher Positionen Eingang; sie werden gegeneinander ausgespielt und wirken sich letztlich in unterschiedlichen Kontexten und Akteurskonstellationen beziehungsweise auf verschiedene Fächer und Fächergruppen unterschiedlich aus. Es geht deshalb in den nachfolgenden Kapiteln auch darum, diese Differenzen explizit und sichtbar zu machen.

Dieser Umstand weist darauf hin, dass, bezogen auf gesellschaftliche Teilbereiche oder Referenzsysteme, nicht allen schulischen Wissensbeständen dieselben Funktionen zugewiesen werden. Die Ordnungsstruktur der Fächer, die strukturellen bildungspolitischen Vorgaben und die transversalen Ordnungsprinzipien können deshalb nicht isoliert betrachtet werden. Sie beeinflussen und bedingen sich gegenseitig. Auf übergeordnete und weiterführende, über die einzelne Fachkultur hinausgehende Ordnungsprinzipien und Konstitutionslogiken schulischen Wissens aufmerksam zu machen, ist das Ziel dieses zweiten Teils dieses Bandes. Wir gehen auf vier transversale Ordnungs- und Legitimationsprinzipien ein, die gemäss unseren Analysen

das schulische Wissen am stärksten mitstrukturier(t)en: Geschlecht, nationale Zugehörigkeit, Volkswirtschaft und Konfession. Im Folgenden werden diese gesellschaftlichen und politischen Ordnungsprinzipien in einen theoretischen Rahmen eingeordnet, um gemeinsame Charakteristika, Unterschiede und Zusammenhänge aufzuzeigen und sie danach gemeinsam in Bezug auf das Bildungssystem und die schulische Wissenspolitik zu diskutieren.

Das Geschlecht, der Nationalstaat als spezifische und lange Zeit wirkmächtige Staatskonzeption, der sozioökonomische Kontext sowie die Konfession sind die wichtigsten transversalen Ordnungs- und Legitimationsprinzipien von Schulfächern, wie die hier präsentierten Analysen zeigen. Gleichzeitig und nicht überraschend decken sich diese Kategorien massgeblich mit den von der makrosoziologischen Forschung aufgedeckten generellen Ordnungsprinzipien oder «Strukturkategorien» moderner Gesellschaften sowie mit dem, was die Politikwissenschaft als grundlegende strukturelle *cleavages* (Konfliktlinien) moderner Staaten identifiziert hat.

Während die Forschung bereits seit den 1980er-Jahren auf die prägende Rolle von Ethnie (im Englischen auch *race*), Geschlecht und sozioökonomischer Zugehörigkeit oder Klasse für die Strukturierung moderner Gesellschaften hingewiesen hat, ist das Postulat, diese Kategorien seien in einem grundsätzlichen Wechselverhältnis zu verstehen, neueren Datums. Die Juristin Crenshaw (1989) prägte dafür den Begriff der Intersektionalität, zunächst als normatives Prinzip, um der Essenzialisierung von Gruppen und Bewegungen entgegenzuwirken sowie die Mehrschichtigkeit von Diskriminierungsprozessen aufzuzeigen. Später fand «Intersektionalität» als analytisches Konzept Eingang in die Forschung, um die sich gegenseitig bedingende Konstruktion dieser Strukturkategorien in diskursiven Prozessen zu analysieren sowie deren Rolle als «Platzanweiser» (Bereswill, 2008, S. 99) zu untersuchen: ihren Einfluss auf gesellschaftliche Zugangsberechtigungen, auf Inklusions- und Exklusionsprozesse sowie auf die Struktur gesellschaftlicher Teilbereiche (Hancock, 2007; Lenz, 2010).

Die Ausweitung der Trias *gender*, *class*, *race* wurde in der Folge immer wieder kontrovers diskutiert, diese drei Kategorien blieben jedoch bis heute die grundlegenden. Sie haben gemeinsam, dass sie oft «naturalisiert» und mit nicht veränderbaren organischen Voraussetzungen in Verbindung gebracht werden, womit sie einerseits die Gesellschaft strukturieren, andererseits eine differenzierte Behandlung von Frauen beziehungsweise Männern, von Menschen verschiedener «Ethnien» oder sozioökonomischer Hintergründe legitimieren (Aulenbacher, 2008; Yuval-Davis, 2006).

Trotz unterschiedlichem Zugang deckt sich diese makrosoziologische Sicht auf die Strukturierung der Gesellschaft und ihrer Institutionen massgeblich mit

den von Soziologie und Politikwissenschaft definierten *cleavages*. Mit diesem Begriff bezeichnet die politikwissenschaftliche Forschung die fundamentalen, seit der Bildung moderner westlicher Staaten im 19. Jahrhundert aufgetretenen politischen und gesellschaftlichen Konfliktlinien. Gemäss Lipset und Rokkan (1967) spalten seit der Herausbildung des modernen Staates Gegensätze bezüglich Ethnie, Religion, Klasse und der räumlichen Dimension Zentrum/Peripherie die Gesellschaft. Diese Konfliktlinien haben gleichermaßen westliche Parteiensysteme wie auch die Ausgestaltung und Entwicklung von Staaten und Nationen massgeblich mitgeprägt. Das heisst, dass solche grundlegenden Kategorien nicht nur Wahrnehmungen, Zugangsberechtigungen und Strukturen beeinflussen, sondern auch deren Politisierung erlaubt, indem sich daran die wichtigsten Interessen- und Identitätsgegensätze artikulieren, welche politische und geografische Landkarten moderner Staaten mitprägen. Obwohl sich die makrosoziologische Forschung auf übergreifende Strukturkategorien konzentriert, während die politikwissenschaftliche Forschung die im Zuge der Staatsbildung und -entwicklung politisierten Strukturgegensätze in den Blick nimmt, überschneiden sich die Befunde beider Ansätze weitgehend. Beide halten fest, dass der Anspruch der ab dem 19. Jahrhundert dominierenden nationalstaatlichen Ideologie, heterogene (sprachliche, klassenspezifische und religiöse) Identitäten durch eine gemeinsame Identität zu ersetzen, nie gänzlich durchgesetzt wurde. In der Praxis erlaubte der Nationalstaat trotz egalitärem Begehren durchaus innere Differenzierungen und sah Gegensätze teilweise auch explizit vor (Wimmer, 2002). Merkmale wie Ethnie, Geschlecht, Religion, Klasse und Region strukturierten nicht nur gesellschaftliche Identitäten und Mentalitäten, sondern auch moderne staatliche Institutionen wesentlich mit. Sie schufen grundsätzliche, interessengebundene oder naturalisierte Kategorien und Gegensätze, die bis in die heutige Zeit relativ stabile Referenzgrössen bleiben. Deren Bedeutung und Auswirkung verändert sich allerdings und ist immer gesellschaftlich-historisch geprägt, weil sie unter unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen auftreten, weil Akteure in unterschiedlicher Art und Weise darauf Bezug nehmen, sie immer wieder neu aushandeln, infrage stellen und verändern (Anthias & Yuval-Davis, 1992; Kriesi, 2012; Yuval-Davis, 2006).

Inwieweit sind diese Strukturkategorien für den von uns untersuchten Schweizer Kontext relevant? Linder (2010) hat die klassischen *cleavages* für die Schweiz in Gegensätze zwischen Sprachen, Konfessionen, sozioökonomischen Verhältnissen und urbanen und ländlichen Regionen übersetzt. Wie wir im Folgenden zeigen, artikulieren diese Gräben im Bereich des schulischen Wissens nicht nur Interessengegensätze zwischen Akteuren. Sie sind auch im Sinne der Intersektionalität grundlegende und zusammenhängende Ordnungs- und

Legitimationsprinzipien. Dazu gehört auch das Geschlecht, das in der politikwissenschaftlichen Kategorisierung nicht auftaucht und sich nur sekundär in politischen Strukturen oder Parteiensystemen widerspiegelt – Geschlechter lassen sich in der Regel nicht an bestimmten Territorien festmachen –, aber als transversales Ordnungs- und Legitimationsprinzip des schulischen Wissens ebenso relevant ist wie die sozioökonomische Dimension.

Welche Bevölkerungsgruppen und Räume in der Schweiz identitär gefestigt sind und als «Ethnie» bezeichnet werden können, war schon vor der Gründung des Bundesstaates umstritten. Bis heute sind sich Forschende uneinig, ob man die Schweiz als solche oder gewisse Teile derselben (Konfessionen, Kantone, Sprachgruppen) als «Ethnie» bezeichnen kann. Die historische Forschung zeigt, dass auch in der Schweiz immer wieder unterschiedliche Identifikationsangebote koexistierten, und während insbesondere auf der föderalen Ebene die Bevölkerung auf nationale Einigkeit eingeschworen wurde, definierten sich immer wieder (lokale) Gruppen anhand ihrer Sprache oder Religion – was regelmässig zu Auseinandersetzungen führte (Giudici, 2019; Giudici & Ruoss, 2020; Helbling & Stojanović, 2011; Zimmer 2003). In diesem Sinne folgen wir in diesem Kapitel dem Angebot von Linder (2010), die Sprachgemeinschaften als eine Art «Ethnien» zu verstehen, obwohl sich diese, wie ethnische Gruppen allgemein (Barth, 1969), nicht immer klar festmachen lassen und sich historisch wandeln.

Das Geschlecht, die nationalstaatlichen Grenzen auf ihren multiplen Ebenen (Sprache, Kanton, Region, Bundesstaat), die sozioökonomischen Faktoren und die Konfessionen, die wir in unserem Quellenmaterial als Basis transversaler Legitimations- und Ordnungsprinzipien wiederfinden, können daher auf der Grundlage dieser theoretischen Einordnung sowohl mit grundlegenden gesellschaftlichen Strukturkategorien als auch mit den fundamentalen politischen Interessengegensätzen in Zusammenhang gebracht werden. Die Entstehung und Durchsetzung dieser Legitimations- und Ordnungsprinzipien in ihrer modernen Prägung ist eng an die Entstehung und Durchsetzung des Nationalstaates im 19. Jahrhundert geknüpft. Die Geschlechterordnung (Aulenbacher, 2008; Bereswill, 2008), das Konzept sprachlich definierter Gruppen und Ethnien (Wimmer, 2002), konfessionelle Gegensätze (de Swaan, 1988; Lipset & Rokkan, 1967) sowie Fragen der Klassenverhältnisse und der Wirtschaftlichkeit von Gesellschaften (Gellner, 1983; Lipset & Rokkan, 1967) werden im Kontext der Nationalstaatenbildung neu gefasst.

Genauso eng damit verknüpft ist die moderne Volksschule. Dass das zeitliche Zusammenfallen der Institutionalisierung staatlicher beziehungsweise öffentlicher Schulsysteme und des modernen (National-)Staats kein Zufall ist, sondern dass die Schule explizit dem Aufbau eines einerseits industria-

lisierten und wirtschaftskräftigen (Gellner, 1983), andererseits intern zusammengehaltenen und legitimierten (Greenfeld, 1992) Staats dienen sollte, ist in der historischen Forschung inzwischen Allgemeingut. Es muss mittlerweile gar davor gewarnt werden, einfach von einer unidirektionalen und gleichförmigen Beeinflussung schulischer Curricula durch nationalstaatliche Projekte auszugehen, und explizit eingefordert werden, die Beziehungen zwischen den Instanzen auch wirklich einer empirischen Untersuchung zu unterziehen (Dale & Robertson, 2009; Giudici, 2024; Giudici & Grizelj, 2017; Harp, 1998).

Obwohl diese Prinzipien Territorien, Gesellschaft und Politik zeitweise zu trennen vermochten, erhielt die Schule die Aufgabe, die Schülerschaft in Hinblick auf ihre spätere wirtschaftliche Tätigkeit oder gesellschaftspolitische Rolle in differenzierte Schultypen einzuteilen beziehungsweise ihnen gruppenspezifisch differenziertes Wissen zu vermitteln, ganz ungeachtet des ideellen Anspruchs einer allgemeinbildenden Volksschule. Denn wenn die Schule zumindest teilweise für die Tradition und Erneuerung von Staat und Gesellschaft funktional sein soll, beeinflussen gesellschaftliche und politische Strukturkategorien, politische und territoriale Gräben sowie daraus entstehende wirtschaftliche, national-, identitäts- und konfessionspolitische Bedürfnisse, Erwartungen und Forderungen auch das schulische Wissen. Weil diese Strukturkategorien für Gesellschaft und Politik grundlegend sind, beziehen sich Akteure bei der Definition, Selektion und Regulierung schulischen Wissens oftmals darauf, um ihre Position zu legitimieren – sei es bewusst oder unbewusst –, und intendieren, sie zu tradieren oder zu erneuern oder mit ihnen zu brechen. Damit wirken sich diese Kategorien auf die Selektion und Darstellung der zu vermittelnden Inhalte aus. Sie finden Niederschlag in differenzierten Lehrplänen und Lehrmitteln, welche selektionierte Wissensbestände nur bestimmten Teilen der Schülerschaft vermitteln sollen, beispielsweise nur einem Geschlecht oder Kindern mit bestimmten sprachlichen oder religiösen Hintergründen, oder nur für gewisse Berufsfelder bestimmt sind.

Nimmt man den Gesamtbestand der Lehrpläne und Lehrmittel zu einem gewissen Zeitpunkt, wirken sich Differenzierung und Selektion je nach Ordnungs- und Legitimationsprinzip unterschiedlich aus. Die Kategorie Geschlecht ist an kein Territorium, an keine politische Entität, lange auch an keine mit formellen Partizipations- und Repräsentationsrechten ausgestattete politische Gruppierung gekoppelt. Daher dient dieses Prinzip generell der lehrplan- und fächerbezogenen Legitimation und Ordnung des Schulwissens, indem bestimmte Fächer oder Inhalte dem einen oder anderen Geschlecht zugeordnet oder vorenthalten werden oder weil gegen die Geschlechterungleichheit argumentiert wird, um Gefässe wie beispielsweise die Handarbeit

für beide Geschlechter zu öffnen. Zumindest die dominanten Konfessionen und nationalstaatlichen Identitäten waren und sind dagegen an bestimmte Territorien und politische Einheiten gebunden. Der Schweizer Föderalismus (Braun, 2003), insbesondere der Schweizer Bildungsföderalismus, war explizit dazu gedacht, kleinräumige konfessionelle, sprachliche oder politische Identitäten zu schützen und zu erhalten (Criblez, 2016; Giudici, 2017; Hofstetter, 2012). Daher sehen wir hier die Differenzen eher zwischen Lehrplänen unterschiedlicher politischer Einheiten, zwischen Kantonen und Sprachregionen. In Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund beziehungsweise den Unterschied zwischen urbanen und ländlichen Regionen können wir zum einen auf territoriale Differenzen hinweisen, die sich aus der «Zudienerfunktion» des Schulsystems für die lokale Volkswirtschaft ergeben, gleichzeitig schafft dieses Prinzip insbesondere auch eine Differenzierung zwischen den in den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I vermittelten Wissensbeständen.

Stabilität und Veränderungen transversaler Legitimations- und Ordnungsprinzipien können damit erklärt werden, dass Akteure zwar immer wieder entlang gesellschaftlicher und politischer Strukturkategorien argumentieren (müssen), sie sich aber dabei – mit unterschiedlichem Erfolg – sowohl für deren Tradition als auch deren Veränderung einsetzen. Die Strukturkategorie Geschlecht gilt den Akteuren sowohl dann als Referenz, wenn sie damit für die bestmögliche unterschiedliche Vorbereitung von Mädchen beziehungsweise Jungen auf ihre zukünftige geschlechtsspezifische Rolle in Gesellschaft und Wirtschaft plädieren, als auch, wenn sie den Mädchen oder Jungen neue Wege öffnen wollen oder sich für eine egalitäre Gesellschaft und damit gleichen Unterricht einsetzen. Analog wird entlang nationaler Strukturkategorien sowohl für die Vermittlung eines spezifischen Wissens für den späteren Kantons- oder Schweizer Bürger argumentiert als auch für Lehrpläne und Lehrmittel, die zugunsten der internationalen Friedensförderung oder der Klassensolidarität nationale Identitäten sprengen oder zumindest relativieren wollen. Dass dabei das Wissen zur Vorbereitung des Bürgers sich stark von dem zur Vorbereitung der Bürgerin, das Wissen zur Vorbereitung der «Elite» sich stark von dem zur Vorbereitung des «Volkes» unterscheidet, deutet auf die Wichtigkeit der Intersektionalität als analytischer Rahmen der folgenden vier Kapitel hin: Geschlecht, Nation, Sozioökonomie sowie Konfession.

Bibliografie

Quellen

LP TI Prim 1857. *Programma d'insegnamento per le Scuole Elementari minori*. 30 novembre 1857, <https://fondo-gianini.supsi.ch>.

Literatur

- Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London: Routledge.
- Aulenbacher, B. (2008). Geschlecht als Strukturkategorie: Über den innern Zusammenhang von moderner Gesellschaft und Geschlechterverhältnis. In S. M. Wilz (Hg.), *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (S. 139–166). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barth, F. (Ed.) (1969). *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Bergen, Oslo: Universitets Forlaget.
- Bereswill, M. (2008). Geschlecht. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hg.), *Handbuch Soziologie* (S. 97–116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernfeld, S. (1928). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig, Vienna, Zurich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Braun, D. (2003). Dezentraler und unitarischer Föderalismus. Die Schweiz und Deutschland im Vergleich. *Swiss Political Science Review*, 9 (1), 57–89.
- Bühlmann, M. (2009). Geschlechterrollenstereotype in Lesebüchern. Eine quantitative Inhaltsanalyse von Schulbuchtexten aus drei Generationen von Schweizer Lesebüchern. *Swiss Journal of Sociology*, 35 (3), 593–619.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Criblez, L. (2016). Il sistema educativo svizzero. Evoluzione storica nel XIX e XX secolo. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 23, 122–144.
- Dale, R. & Robertson, S. (2009). Beyond methodological «isms» in comparative education in an era of globalisation. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook in Comparative Education* (pp. 1113–1127). Berlin: Springer.
- Epstein, E. H. & McGinn, N. F. (Eds.) (2000). *Comparative Perspectives on the Role of Education in Democratization*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Malden: Blackwell Publishing.

- Giudici, A. (2017). Una centralizzazione passata dalla porta di servizio? Il federalismo scolastico: origini, evoluzione e sfide contemporanee. In S. Mueller & A. Giudici (Eds.), *Federalismo svizzero: attori, strutture, processi* (S. 193–222). Locarno: Armando Dadò.
- Giudici, A. (2019). Explaining Swiss language education policy. Dissertation, Universität Zürich, www.zora.uzh.ch/id/eprint/166199 (22. 11. 2022).
- Giudici, A. (2024). Nationalism and the curriculum: analytical and methodological considerations. In P. P. Trifonas & S. Jagger (Eds.), *Handbook of Curriculum Theory and Research* (pp. 505–525). London: Springer.
- Giudici, A. & Grizelj, S. (2017). National unity in cultural diversity: How national and linguistic identities affected Swiss language curricula (1914–1961). *Paedagogica Historica*, 57 (1–2), 137–154.
- Giudici, A. & Ruoss, T. (2020). How to educate an authoritarian society: conflicting views on school reform for a fascist society in interwar Switzerland. *Paedagogica Historica*, 56 (5), 605–623.
- Greenfeld, L. (1992). *Nationalism. Five Roads to Modernity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hancock, A.-M. (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: examining intersectionality as a research paradigm. *Political Analysis*, 5 (1), 63–79.
- Harp, S. L. (1998). *Learning to Be Loyal. Primary Schooling as Nation Building in Alsace and Lorraine*. Dekalb: Northern Illinois University Press.
- Helbling, B. (1994). *Eine Schweiz für die Schule. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900*. Zürich: Chronos.
- Helbling, M. & Stojanović, N. (2011). Switzerland: Challenging the big theories of nationalism. *Nations and Nationalism*, 14 (4), 712–717.
- Hofstetter, R. (1999). Laizität, Unentgeltlichkeit, Schulpflicht und Demokratie: Vereinheitlichende und egalisierende Bestrebungen der Genfer Staatsschule (1798–1886). In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hg.), *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 195–220). Bern: Lang.
- Hofstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIX^e–XX^e siècles. Le prototype d'une «fédération d'États enseignants»? *Histoire de l'éducation*, (134), 59–80.
- Katz, M. B. (1976). The origins of public education: A reassessment. *History of Education Quarterly*, 16 (4), 381–407.
- Kriesi, H. (2012). *Political Conflict in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lässig, S. (2009). Textbooks and beyond: educational media in context(s). *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1 (1), 1–20.
- Lenz, I. (2010). Intersektionalität. In R. Becker & B. Kortendiek (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 158–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Linder, W. (2010). Gesellschaftliche Spaltung und direkte Demokratie am Beispiel der Schweiz. In *Analyse demokratischer Regierungssysteme* (pp. 599–609). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindner, V. & Lukesch, H. (1994). *Geschlechterrollenstereotype im deutschen Schulbuch*. Regensburg: Roderer.
- Lipset, S. M. & Rokkan, S. (1967). Cleavage structures, party systems and voter alignments: an introduction. In S. M. Lipset & S. Rokkan (Eds.), *Party Systems and Voter Alignments: Cross-National Perspectives* (pp. 1–64). New York: Free Press.
- Lohmann, I. (1986). Allgemeinbildung – Metawissen – Urteilkraft. In H.-E. Tenorth (Ed.), *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft* (S. 215–230). Weinheim, München: Juventa.
- Senn, D. (1994). «Bisogna amare la patria come si ama la propria madre». *Nationale Erziehung in Tessiner Lesebüchern seit 1830*. Zürich: Chronos.
- de Swaan, A. (1988). *In Care of the State. Health Care, Education and Welfare in Europe and the USA in the Modern Era*. Cambridge: Polity Press.
- Wimmer, A. (2002). *Nationalist Exclusion and Ethnic Conflict. Shadows of Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), 193–209.
- Zimmer, O. (2003). Boundary mechanisms and symbolic resources: Toward a process oriented approach to national identity. *Nations and Nationalism*, 9 (2), 173–183.
- Zinnecker, J. (Hg.) (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz.

Hat schulisches Wissen ein Geschlecht?

Der Einfluss der Strukturkategorie «Geschlecht» auf Lehrpläne und Lehrmittel

KARIN MANZ, ANJA GIUDICI, GIORGIA MASONI

Die Schule gilt neben der Familie als wichtigste Instanz für die Tradierung von Geschlechterverhältnissen (Bourdieu, 2002; Rendtorff & Moser, 1999). Die rhetorischen Formeln der Mädchen- und der Knabenbildung finden sich zu verschiedenen Zeiten im Diskurs über das schulische Wissen. Stets versprach man sich von einer genderdifferenzierten Beschulung Effekte in der Werteerziehung und Sozialdisziplinierung der Geschlechter. Doch wie stark definierte die zugeschriebene bürgerlich-idealtypische Rolle der Hausfrau, Mutter und Gattin oder des (alleinigen) Lohnerbringers auch wirklich das schulische Wissen für Mädchen und für Knaben? Und inwiefern finden wir curriculare genderspezifische Differenzierungen im Sinne von *doing gender* (Gildemeister, 2004; West & Zimmerman, 1987) als Produkt performativer Tätigkeiten in diesem Diskurs?

Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, wie sich geschlechtsspezifische Vorstellungen und gesellschaftliche Kontexte auf die Lehrplankonstruktion und die Definition des in der Volksschule vermittelten Wissens auswirken. Wir zeigen auf, in welchen Bereichen der äusseren und inneren Ordnung des schulischen Wissens eine Differenzierung nach Geschlecht stattgefunden hat. Wir untersuchen das Phänomen der Geschlechterdifferenzierung in Bezug auf Schulstufe und Schultypus und erarbeiten Erklärungen für die (Nicht-)Differenzierung des schulischen Wissens mit Bezug auf Akteure, Kontexte, Prozesse und Legitimationen.¹

Wir beginnen mit einigen gendertheoretischen Überlegungen (Kap. 1). Es folgen ein Überblick über die in den Lehrplänen vorgefundenen geschlechtsspezifischen Elemente und eine Untersuchung des Einflusses der Strukturkategorie Geschlecht auf die äussere Ordnung des schulischen Wissens durch die Analyse der Lektionentafeln in Lehrplänen (Kap. 2). Anschliessend wird ein Fallbeispiel präsentiert: die Entwicklung der 1857 etablierten «*economia domestica*» als ein den Mädchen vorbehaltenes Fach. Diese Ergebnisse fokus-

¹ Wir danken Claudia Crotti, Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly und Daniel Wrana für die anregenden Diskussionen und kritischen Rückmeldungen zu diesem Kapitel.

sieren insbesondere die innere Ordnung des schulischen Wissens (Kap. 3). In einem letzten Schritt diskutieren wir unterschiedliche Legitimationsmuster geschlechtersegregierter Bildung in Bezug auf folgende These: Die von der Gesellschaft zugeschriebene Rolle im Arbeitsleben sowie die zugestandene Beteiligung am ökonomischen und politischen Prozess qua Geschlecht bewirken ganz bestimmte Wissensstrukturen und Inhalte schulischen Wissens. Die Referenzsysteme Wirtschaft, Gesellschaft und Staat definieren also stets mit, welches Wissen in der Schule tradiert werden soll (Kap. 4).

1 Theoretische Annäherungen

Es gibt wenige Arbeiten, in denen gefragt wird, inwieweit Bildungskonzepte und -inhalte durch die Kategorie Geschlecht mitbestimmt werden und womit dies auf einer theoretischen Ebene zu erklären sei. Angesichts einer zwar vordergründig «neutralen», jedoch weibliche Aspekte meist ausblendenden Forschungstradition beschäftigte sich die schweizerische Frauen- und Geschlechterforschung vor allem mit der Entwicklung höherer weiblicher Bildung und mit Mädchenbildungsanstalten (Crotti, 2003; Crotti & Keller, 2001; Fornara, 2015; VFWS, 1988), mit Lehrmitteln und Ratgeberliteratur für Frauen (Joris, 1990; Mühlestein, 2009) sowie mit der Bildungsbeteiligung von Mädchen und der geschlechtsspezifischen Ausgestaltung und Prägung bestimmter Fächer wie Sprach- und Turnunterricht (Czàka, 2014; Monnier, 2014; Schibler, 2008). Auch wurde gefragt, welche Rolle Frauenvereine sowie die bildungspolitische und -praktische Tätigkeit bestimmter Akteurinnen (Grunder, 1991; Joris, 1991; Leimgruber, 2006; Mantovani Vögeli, 1994; Mesmer, 1988, 2007) in dieser Entwicklung spielten. Der Fokus liegt damit in erster Linie auf der Spezifik der weiblichen Mittel- und Oberschicht.²

Die deutschsprachige Literatur orientiert sich mehrheitlich an Hausens Konzept der «Geschlechtscharaktere» (1986), wohingegen der französischsprachigen Forschungstradition Smiths *Ladies of the Leisure Class* (1981) als Referenz dient (Rogers, 2007). Den beiden Werken ist gemeinsam, dass sie die Entstehung und die Grundzüge einer im Laufe des 19. Jahrhunderts naturalisierten dualistisch-bürgerlichen Geschlechterordnung darlegen. Smith und Hausen zeigen auf, wie die bürgerliche Gesellschaft des ausgehenden 18. bis Mitte des 20. Jahrhunderts Männern und Frauen partikuläre, je unterschiedliche natürliche Anlagen, Charakteristiken und Rollen zuwies; diese struktu-

2 Diese Spezifik gilt jedoch nicht generell für die allgemeine schweizerische Frauengeschichte (Joris & Witzig, 1986/2001; Renold, 1998; Wecker, 1992).

rierten sowohl das Denken der Akteure als auch die soziale Ordnung. Darauf basierende Studien vertreten oft eine These, die auf einem zu kritisierenden Analogieschluss basiert: Weil die duale Geschlechterordnung das Denken strukturiere, spiegle sie sich automatisch auch in der Struktur des schulischen Wissens wider. Auch in Bildungsfragen gilt damit das weibliche Geschlecht als das Andere.³

Während die Curricula der traditionellen Sekundarschulbildung Knaben auf eine aktive Rolle in der bürgerlichen Öffentlichkeit vorbereiten sollten, wurde dieser Schultyp für Mädchen bis Mitte des 20. Jahrhunderts von staatlicher Seite je nach Land entweder vernachlässigt oder aber man schaffte in Abgrenzung von den Gymnasien und *collèges* spezifische Bildungsangebote für Mädchen. Basierend auf «a range of gendered attitudes», so Albisetti, Goodman und Rogers (2010, S. 4), sollten beide Massnahmen die Mädchen auf ihre spezifische Rolle als Mutter, Gattin und Hausfrau vorbereiten. Einige Studien haben die These einer direkten Wirkungskraft von Ideen zur dualistischen Geschlechterordnung auch auf die Volksschulbildung übertragen. Sie konstatieren eine männliche Verfasstheit des Konzeptes der Allgemeinbildung, das allgemeines, nichtberufsspezifisch ausgerichtetes Wissen vermitteln solle. Im Gegensatz dazu kombiniere die Mädchenbildung auf allen Stufen stets allgemeinbildende Inhalte *und* spezifische Anforderungen des weiblichen, dreifachen Lebensberufs – und entbinde gleichzeitig die Mädchen von Logik und Abstraktion schulenden Wissensbeständen (Mayer, 1999; Schmid, 1986). Ein ursprünglich bürgerliches, aber mit der Zeit allgemeines, zeit-, raum- und klassenloses Bild der Frau beziehungsweise des Mannes war gemäss dieser Lesart für die Curriculumkonstruktion handlungsleitend und widerspiegelte sich so in der Ordnung des schulischen Wissens: «Am Ende des 19. Jahrhunderts entsprach die inhaltliche Ausrichtung der Volksschule [...] den vom Hauptstrom angestrebten ideologischen Ansprüchen einer arbeitsteiligen bürgerlichen Gesellschaft», so Kellerhals (2010, S. 241; vgl. auch Mayer, 2011).

Diese Studien reifizieren im Sinne von *doing gender* einen sehr statischen Ansatz. Wir hingegen verstehen mit Rendtorff und Moser Geschlecht als «Kategorie mit struktureller Bedeutung», die «eine wesentliche Ordnungs-

- 3 Simone de Beauvoir (1949/1981) prägte die Idee, dass Frauen von Männern zum «anderen Geschlecht» gemacht worden seien, indem sich der Mann als das Absolute und damit als Referenzmarke setzte. Als programmatische Literatur zu nennen ist der Vorschlag für eine «neue Geschlechtergeschichte» von Zemon Davis (1986), als Referenzwerk für eine umfassende (internationale) Frauengeschichte Duby & Perrot (1993–1995); für den deutschen Sprachraum der Sammelband von Hausen und Wunder (1992) und für die Kategorie «Geschlecht» im Bildungswesen Albisetti (2007), Behm et al. (1999), Kleinau & Opitz (1996), Gaussel (2016), Rendtorff & Moser (1999a), Rogers (2007).

funktion innerhalb der Strukturen unseres Denkens und der Organisation der sozialen und gesellschaftlichen Beziehungen innehat» (1999b, S. 19). Wir teilen also die Annahme, dass Menschen qua Geschlecht unterschiedliche Rechte, Pflichten, Arbeitsbereiche und Wertigkeiten zugeteilt werden. Diese stehen jedoch immer wieder zur Disposition, womit die Kategorie Geschlecht zu einem flexiblen Analyseinstrument wird, anhand dessen Ideen und Praktiken als einander bedingende, jedoch nicht determinierende Systeme untersucht werden können.

Unsere Analysen weisen darauf hin, dass der These, das bürgerlich-duale Geschlechtermodell strukturiere das Denken der Akteure und determiniere damit die schulische Wissensordnung, zumindest für den Volksschulbereich mit Vorsicht begegnet werden muss. Zwar prägte dieses Geschlechtermodell bis in die 1970er-Jahre das Denken und die Debatten bildungspolitischer Akteure – die meisten Schulgesetz-, Lehrplan- und Lehrmittelautorinnen und -autoren vertraten die Idee differenter Anlagen und Prädispositionen der Geschlechter. Allerdings zogen sie in Bezug auf die schulischen Programme unterschiedliche Schlüsse und trafen differenzierte Entscheide. Unser Beitrag zeigt auf, dass die Schweizer Bildungspolitik zu keiner Zeit der modernen Volksschule ein den dualen Geschlechtscharakteren entsprechendes, strikt zweigeteiltes Schulwissen konzipierte. Die Differenzierung des schulischen Wissens sieht je nach Schulstufe oder Schultyp, je nach Region oder Periode sowie je nach Fach unterschiedlich aus. Die äusserst stabile und überregional gültige duale Geschlechterordnung kann den Wandel und diese Differenzierungen damit nicht erklären. Welche weiteren Erklärungen bieten sich an?

Das induktive Vorgehen unserer Studie führt zu Ergebnissen, die den Ansatz der Intersektionalität (Yuval-Davis, 2006) stützen. Die Kategorie Geschlecht, so diese Theorie, interagiert stets mit anderen Kategorien struktureller Bedeutung, allen voran der Ethnie und der Schicht. Kantonale, regionale oder sprachliche Differenzen sind weitere Kategorien, die im Kontext der Schweiz strukturelle Bedeutung erlangen.⁴ Dieser Umstand ist bei der Begründung der schulischen Wissensordnung äusserst bedeutsam, denn wie wir zeigen können, entsprechen Curricula nie der direkten Umsetzung pädagogisch ausgearbeiteter (theoretischer) Bildungskonzepte oder idealtypischer Geschlechtervorstellungen, sondern enthalten immer auch regional- und zeitspezifische Antworten auf konkrete Problemlagen. Schulisches Wissen muss zeit- und kontextspezifische politische wie auch wirtschaftliche Interessen bedienen, es unterliegt Machtverhältnissen und institutionellen Mechanismen (Arnot, 2007; Tolley, 2014).

4 Siehe dazu den einführenden Beitrag von Anja Giudici zum zweiten Teil dieses Bandes.

2 Geschlechtsspezifische Differenzierungen und Nichtdifferenzierungen des schulischen Wissens

Die Anlage unseres kooperativen Sinergia-Projektes ermöglicht es, nicht nur den diachronen Wandel, sondern auch die synchrone Varianz schulischen Wissens in den Blick zu nehmen. Auch in Bezug auf geschlechtsspezifische Differenzierungen erlauben unsere Daten Aussagen darüber, welche Fächerbereiche von 1830 bis 1990 von Differenzierungen betroffen und welche regionalen Unterschiede dabei feststellbar sind, inwieweit diese Differenzierungen sich nach Schultyp unterscheiden und – mit einer zeitlichen Perspektive – wann diese Differenzierungen eingeführt, verstärkt, abgeschwächt oder aufgehoben wurden. Unsere Ergebnisse basieren auf fächer- und regionsvergleichenden Analysen der geschlechtsspezifischen Differenzierungen des schulischen Wissens in der Schweiz sowie auf spezifischen Fallanalysen zu Genese und Entwicklung einzelner Fächer und ihrer Inhalte.⁵

Unsere Resultate zeigen eindeutig: Geschlechtsspezifische Differenzierungen müssen differenziert betrachtet werden. Obwohl die öffentliche Volksschule explizit als Schule für alle konzipiert wurde, gibt es gravierende Unterschiede in der Beschulung von Mädchen und Knaben. Doch finden wir kein Prinzip Geschlecht, dessen Leitsätze Curricula einheitlich strukturieren. Die einen Lehrplan ausmachenden Fächer sind unterschiedlich stark geschlechtsspezifisch definiert; diese Ausrichtung wandelt sich über die Zeit und ist je nach Schulstufe und regionalem Kontext unterschiedlich ausgeprägt.

2.1 *Uneinheitliche Kompensation statt duale Wissensordnung*

Das ständisch organisierte Bildungswesen des frühen 19. Jahrhunderts sah gänzlich separierte Schulsysteme mit unterschiedlichen Übergängen, Anschlussmöglichkeiten und Curricula für einzelne Gesellschaftsschichten vor sowie, insbesondere in den Städten, getrennte Mädchen- und Knabenschulen mit nochmals differenzierten Curricula. In gewissen Städten

⁵ Für weitere aus dem Projekt entstandene Analysen zu geschlechtsspezifischen Differenzierungen schulischen Wissens siehe Giudici & Manz (2018). Um Begründungszusammenhänge von (Nicht-)Differenzierungen in Schulgesetzen und Lehrplänen aufzeigen zu können, untersuchten wir weitere Quellen wie kantonale Rechenschaftsberichte, Schulbücher (und dazugehörnde Lehrerkommentare) sowie die einschlägigen Lehrerzeitschriften.

und Kantonen, allen voran Basel-Stadt, blieben diese Strukturen bis in die 1970er-Jahre bestehen.

Demgegenüber führten andere Kantone, gemäss dem Postulat «Bildung für alle», in den 1830er-Jahren für die Primar- und Sekundarschule ein einheitliches Programm für beide Geschlechter ein, wie einige der frühesten Lehrpläne unseres Samples zeigen. Spätestens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die Mädchen flächendeckend zum Besuch des weiblichen Handarbeitsunterrichts verpflichtet – lange das geschlechtsspezifische Fach *par excellence*. Und weil sich damit die Schulwoche der Mädchen gegenüber derjenigen der Knaben verlängerte, wurden die vier bis sechs Mehrstunden zunehmend durch Reduktionen in anderen Fächern kompensiert. Dadurch bekamen die Lektionentafeln und damit die äussere Ordnung des schulischen Wissens eine geschlechtsspezifische Ausprägung (Tab. 1).⁶

6 In gewissen Kantonen unterschied sich nicht nur die wöchentliche Anzahl Lektionen, sondern auch die obligatorische Schulzeit. Gemäss Emilie Benz' Zusammenstellung zur Schweiz im internationalen Handbuch der Frauenbewegung wurden 1902 die Mädchen in Freiburg, Solothurn und Thurgau ein Jahr und in Luzern und Nidwalden zwei Jahre vor ihren männlichen Mitschülern von der Schulpflicht entbunden (Benz, 1902, S. 209). Zur Entwicklung der Schulpflicht und Schulstruktur in allen Schweizer Kantonen vgl. www.bildungsgeschichte.uzh.ch (22. 11. 2022). Ausserdem gingen die Behörden zum Teil unterschiedlich strikt mit Absenzen um. Praz (2010) stellt die These auf, dass insbesondere in katholischen Kontexten, zum Beispiel in Freiburg, Knaben generell einen besseren Zugang zu Bildung hatten als Mädchen.

**Tab. 1: Differenzierung der äusseren schulischen Wissensordnung:
Kantone Basel-Stadt, Luzern, Tessin, Waadt, Zürich, 6. Schuljahr, Schultyp mit
Grundansprüchen**

Kanton	Basel-Stadt			Luzern			Tessin			Waadt			Zürich		
Jahr / Fachbereich	1883/4	1892/04	1931	1869	1900	1962	1867	1894	1959	1868	1899	1960	1861	1905	1966
Religion	2	2	0	3.5	3	3	1	1	1	3	1	1	3	2	2
Schulsprache	5 m 4 w	5 m 4 w	6 m 5 w	8	7	7 m 6.5 w	11	11 m 10 w	8	10	11 m 9 w	9	13.5	5-6 m 5 w	5
Fremd- sprachen	6 m 4 w	5 m 4 w	0	0	0	0	0	0	2	0	2 m fak.	0	0	0	0
Realien	4 m 5 w	5	6 m 4 w	5	6	5	1	6	6	6	7 m 6 w	7	7.5	4-6	5 m 4 w
Mathematik				6	6	6	4	4	6			4	6	5-7 m 5 w	5
Geometrie, technisches Zeichnen	5 m 4 w	5 m 4 w	6 m 5 w	0	0	0	1	0	0	7	6 m 5 w	3 m	0	0	0
Zeichnen	2	2	2		2	3 m 2 w	0	3 m 1 w	5 m 2 w	2	3 m 2 w		1	2-3 m 2 w	3 m 2 w
Schreiben	2 m 1 w	2 m 1 w	2	2	2	1	3			3	1	3	2	2	1
Singen	2 m 1 w	2 m 1 w	2	2	2	2	1	3 m 2 w	1	2	2	1	1.5	2	2
Turnen	2	2	3	1.5	2	3 m 2 w	0		3	0	2 m 1 w	3	1.5	2-3 m 2 w	3
Handarbeit / Werken	5 w	5 w	2 m 6 w	4.5 w	1/2 Tag	3 w	?	3 w	3 w	?	6 w	4 w 1 m	?	4-6 w 2 m fak.	4 w
Haushalts- kunde	0	0	0	0	0	0		1 w	0	0	0	0	0	0	0
Summe	30	30	29	28 m 32.5 w	30	30 m 30.5 w	22	28	32	33	33	32	27*	24-30 m 28-30 w	26 m 28 w

Quellen: LP BS Knabensek 1884; LP BS Mädchensek 1883; LP BS Knabensek 1892; LP BS Mädchsek 1904; LP BS Mädchensek 1932; LP BS Knabensek 1931; LP TI Minori 1867; LP TI Prim 1894; LP TI Obligatorie 1959; LP VD Prim 1868; LP VD Prim 1899; LP VD Prim 1960; LP ZH Prim 1861; LP ZH Volks 1905; LP ZH Prim 1966; LP LU Elementar 1869; LP LU Primar 1900 und LP LU Prim 1962.

Die Angaben entsprechen den aggregierten Lektionen. Grau hervorgehoben: geschlechterspezifische Unterschiede; m: Knaben; w: Mädchen; mit «?» und hellgrauer Hintergrundfarbe sind die Fälle markiert, in denen gemäss Lehrplan Handarbeit vorgesehen ist, jedoch nicht angegeben wird, wie viele Lektionen sie umfassen soll beziehungsweise in welchen Fächern die Mädchen dafür dispensiert werden.

* Der Zürcher Lehrplan von 1861 inkludiert auch Lektionen zur «blossen Beschäftigung» (LP ZH 1861) in den verschiedenen Fachbereichen, daher stimmt die Summe der einzelnen Lektionen nicht mit der Gesamtlektionenzahl gemäss Lehrplan überein.

Trotzdem galt weiterhin, mit Ausnahme einzelner Städte, für die Primarschulen, oft auch für die Sekundarschulen, für alle Schülerinnen und Schüler ein einziger Lehrplan mit einheitlichen Inhaltsangaben. Doch wenn die Lektionentafeln des 19. Jahrhunderts für die Mädchen aufgrund der weiblichen Handarbeit weniger Wochenlektionen in allgemeinbildenden Fächern vorsahen, so ist zu fragen: Blieben sich bei unterschiedlichen Modi der Umsetzung Inhalte und Zielsetzungen für die Mädchen gleich wie für die Knaben? Vereinzelt finden wir didaktische Angaben, beispielsweise die Lehrperson habe in gemischten Sekundarschulen «beim Aufsätze und beim Zeichnen die Bedürfnisse der weiblichen Jugend angemessen zu berücksichtigen» und in Mädchensekundarschulen sämtliche Fächer «unter Berücksichtigung der Bedürfnisse weiblicher Jugend» zu behandeln (LP LU Sek, 1895, S. 6 f.). Was dies genau heisst und wie dies umgesetzt werden sollte, wird allerdings auf Lehrplanebene nicht weiter ausgeführt.

Aber auch in Kontexten mit genderspezifischen Lehrplänen ist die Differenzierung des schulischen Wissens nach Geschlecht im 19. Jahrhundert eher mit dem Prinzip der Kompensation zu charakterisieren als mit der Implementation eines je kohärenten geschlechtsspezifischen Programms. Die Lehrpläne der stadtzürcherischen Knaben- und Mädchenrealschule von 1833 (4.–6. Primarklasse) sind grundsätzlich im gleichen Wortlaut verfasst. In den anteilmässig und programmatisch wichtigsten Fächern Religion, deutsche Sprache und Rechnen waren keine Unterschiede vorgesehen. In Geografie und Geschichte waren die Inhalte für die Mädchen auf die Schweiz beschränkt; das Fach weibliche Arbeiten war nur in den Mädchenschulen vorgesehen. Den Knaben vorbehalten waren hingegen die Fächer Naturgeschichte, fremde Sprachen und Geometrie, die den Anschluss an die höhere Schulbildung garantierten. In den Tessiner Mittelschulen (5.–8. Schuljahr) waren 1885 nur die Mädchen zur Handarbeit verpflichtet und es sind zum Teil unterschiedliche Lesebücher vorgesehen, die programmatische Titel tragen – *Il Fanciullo* (LP TI Maggiori maschili, 1885, S. 2) beziehungsweise *L'Angelo in famiglia* oder *La Fanciulla ammaestrata nella saviezza, nel sapere e nella domestica economia* (LP TI Maggiori femminili, 1885, S. 4). Ansonsten sind auch hier keine inhaltlichen Unterschiede zu erkennen, ausser dass bestimmte Inhalte, beispielsweise Wechselkurse im Mathematikunterricht, in den Mädchenlehrplänen fehlen (LP Maggiori femm TI 1885; LP Maggiori masch TI 1885).

Ein weiterer Hinweis auf das Fehlen einer einheitlichen Struktur in Bezug auf die Kategorie Geschlecht in Lehrplänen ist die Wahl der Kompensationsfächer, also derjenigen Fächer, die wegen Handarbeit und Hauswirtschaft für Mädchen reduziert wurden. 1902 bemerkte Emilie Benz, Präsidentin

des Zürcher Lehrerinnenvereins, die meisten Kantone würden zwar vorgeben, sich an das Prinzip zu halten, Dispensationen in den Bereichen vorzusehen, die «weniger in den Bildungskreis der Mädchen gehören» (*Gesetz über das gesamte Unterrichtswesen des Kantons Zürich*, 23. Dezember 1859, Art. 111), doch seien sie sich offensichtlich über eine klare Abgrenzung uneinig (Benz, 1902, S. 213). Die meisten Lehrpläne und Schulgesetze schrieben vor, eine Mehrbelastung der Mädchen sei «unstatthaft» (LP BE Prim, 1897, S. 12), viele definierten jedoch nicht, in welchen Fächern die Mädchen teilweise oder ganz zu dispensieren seien. Das Tessin führte im ersten Reglement zur Normierung der Inhalte für die Volksschulen (*Regolamento per le scuole*, 30 maggio 1832) «lavori femminili» auf. Mädchen sollten zusätzlich stricken lernen – wie und wann dies zu geschehen habe, liessen die Behörden offen. Ähnliche Bestimmungen finden wir insbesondere in den ländlichen Regionen der deutschsprachigen Schweiz bis weit ins 20. Jahrhundert.

Andererseits zeigen die Tabellen 1 und 2, dass in fast allen Fächern zeitliche Kürzungen für Mädchen möglich waren: Turnen, Verfassungskunde, aber auch Teile des Schreib-, Sprach- oder des Mathematikunterrichts (Buchhaltung, Geometrie, Algebra) waren manchmal für Mädchen fakultativ, manchmal waren sie den Knaben vorbehalten, manchmal waren sie für alle obligatorisch. Während also der Kanton Luzern ab 1895 die Mädchen explizit von Geometrie und Verfassungskunde dispensierte (LP LU Sek, 1895, S. 6), führte man im Tessin just ein Jahr vorher das Obligatorium dieses Faches für beide Geschlechter ein, «perché nessuno ha il diritto di crescere nella ignoranza delle cose riguardanti la patria e i diritti ed i doveri del cittadino» (weil niemand das Recht hat, in Unkenntnis der Dinge über die Heimat und die Rechte und Pflichten der Bürger aufzuwachsen, eigene Übersetzung; LP TI Prim, S. 16, vgl. auch Ostinelli, 2016). Als Ausgleich zur Handarbeit galt nunmehr das berufsvorbereitend ausgerichtete Zeichnen.

Tab. 2: Differenzierung der äusseren schulischen Wissensordnung nach Geschlecht am Beispiel des Kantons Freiburg (1850–1974), 6. Schuljahr, Schultyp mit Grundansprüchen

Jahr / Fachbereich	1850	1876	1886	1899	1932	1967	1974
Religion	1,5	1,75	2,5	5	5	3,5	2
Schulsprache	7,75	9	9 m 7,5 w	11 m 10,5 w	9 m 8 w	9,5 m 8 w	7 m 6 w
Fremdsprachen	0	0	0	0	0	0	2
Realien	0,75	1,5	6 m 5 w	2,5 m 2 w	3,5 m 2,5 w	3,5 m 2,5 w	4
Mathematik	5,25	4,75	5,5 m 4 w	5	5 m 4 w	6 m 5 w	7
Zeichnen	0,75	0	0	1 m	0	1,5 m 0,5 w	5 m 6 w
Schreiben	1,5	2,5	1	1	2 m 1 w	1	
Singen	1,25	0,5	1	1	1	1	
Turnen	0	0	0	0	2 m 0,5 w	2 m 1 w	3
Handarbeit / Werken	0	4,5 w	3 w	3 w	5,5 w	5,5 w	Mit Zeichnen
Haushaltskunde	0	0	1 w				
Summe	18,75	20 m 24,5 w	25	26,5 m 27,5 w	27,5	28	30

Aber nicht nur zwischen den Kantonen gab es unterschiedliche Dispensationspraktiken, auch innerhalb desselben Kantons konnte sich die Dispensations-systematik immer wieder ändern, wie das Beispiel Freiburg (Tab. 2) zeigt. Der Lehrplan von 1850 sieht noch keine geschlechtsspezifischen Differenzierungen vor. Im Lehrplan von 1876 werden die Mädchen zu 4,5 Lektionen Handarbeit verpflichtet, die sie zusätzlich zum «normalen» Pensum leisten mussten. Ab 1886 wird zumindest ein Teil dieser zusätzlichen Lektionen kompensiert. Für die Mädchen sind Abstriche in verschiedenen, wechselnden Fächern vorgesehen. Im Lehrplan der Primaroberstufe mit der grössten Differenzierung (1967) wurden von einem für Mädchen und Knaben inzwischen gleichen Lektionentotal von 28 Lektionen insgesamt 5,5 Lektionen nicht geschlechterspezifisch definiert (Religion, Zeichnen, Singen); das entspricht einem Prozentsatz von knapp 20 Prozent. Solche Werte sind typisch für die 1960er-Jahre, als die Genderdifferenzierung ihren Höhepunkt erreicht hatte. Gleichwohl finden wir ähnliche Werte Mitte des 19. Jahrhunderts in der Anfangsphase der gender-

spezifischen Beschulung, als für die Mädchen der weibliche Handarbeitsunterricht zusätzlich zum regulären Pensum implementiert wurde – hier im Beispiel ersichtlich am Lehrplan von 1876, der eine um ein Viertel höhere Schulungszeit der Mädchen im Vergleich zum Knabenpensum aufweist.

Im Gegensatz zur Primarschule waren die Schultypen mit erweiterten Ansprüchen der Sekundarstufe I ursprünglich für Knaben konzipiert worden. Erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts öffneten sich diese Schultypen allmählich den Mädchen.⁷ Wo weiterhin separate Lehrgänge bestehen blieben, beispielsweise in den Sekundarschulen der französischsprachigen Schweiz, führte dies zu einer Angleichung der Schulcurricula der Mädchen an diejenigen der Knaben, da Mädchen nun auch die Voraussetzungen der Abnehmerinstitute erfüllen mussten. Wo hingegen bereits im 19. Jahrhundert Mädchen- und Knabenschulen einheitliche Lehrpläne aufwiesen, führte dies zur Implementation der Mädchenhandarbeit in die Sekundarschulbildung. Ansonsten wurden auch in diesem Fall die Lehrpläne nur minimal an die neue weibliche Schülerschaft angepasst und auch bei der Vergabe von Dispensationen waren die Behörden weniger liberal. Um den Anschluss an die höheren Schulen zu gewährleisten, wollte man den allgemeinbildenden Kanon nicht zu stark beschneiden. Deshalb wiesen zumindest die nicht berufsvorbereitend ausgelegten Lehrgänge der Sekundarbildung mit erweiterten Leistungsanforderungen eine tendenziell geringe Geschlechterdifferenzierung auf.

2.2 *Allgemeinbildung mit geschlechtsspezifischem Lebensweltbezug*

Eine neue Dynamik zeichnete sich Ende des 19. Jahrhunderts ab und verstärkte sich in den 1920er- und 1930er-Jahren: die Einführung neuer, gänzlich auf ein Geschlecht ausgerichteter Fächer. Hier ging das Tessin anderen Kantonen voran. Der Primarschullehrplan von 1857 sah neben Sprachunterricht, Schreiben, Rechnen, Religion und «lavori femminili» einerseits die neuen Fächer «economia domestica» für Mädchen, andererseits «educazione civica» sowie «agricoltura e selvicoltura» für Knaben vor. Damit wurde zusätzlich zum einheitlichen allgemeinbildenden ein klar geschlechtsspezifisches Programm eingeführt, das spezifische Fächer sowohl für Knaben als auch für Mädchen vorsah.

- 7 Der Aargau beispielsweise öffnete die Bezirksschule in den 1890er-Jahren für Mädchen, während im Kanton Freiburg um 1904 zusätzlich zum Collège St-Michel (für Knaben) ein Collège für Mädchen gegründet wurde, das Collège Sainte-Croix. Erst 1986 wurden diese Schulen auch für das andere Geschlecht geöffnet. Die traditionellen, von Städten oder von Privaten getragenen Mädcheninstitute, gegründet, um den Töchtern aus besserem Hause eine anspruchsvollere Bildung zu ermöglichen, bestanden zum Teil als Parallelangebot auch nach der Öffnung der Sekundarschulbildung für Mädchen weiter.

Dieselbe Entwicklung stellen wir in den Primaroberschulen der meisten Kantone ab den 1890er-Jahren fest: Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden einerseits die den Mädchen vorbehaltenen Fächer ausdifferenziert, andererseits wurden neue, zunächst fakultative Knabenfächer als Pendant eingeführt, wobei die Befürworter dieser Reformen weniger mit geschlechtsspezifischen Anlagen als mit der Gleichberechtigung und der zukünftigen Lebenswelt und Berufstätigkeit der Schülerinnen und Schüler argumentierten.

Die Einführung von Haushaltskunde, Kochen, Gesundheitsförderung und Knabenhandarbeit in den Primaroberschulen zielte einerseits auf die Lösung gesellschaftlicher Probleme in Bezug auf Ernährung und Gesundheit, die man insbesondere bei der Arbeiterschaft lokalisierte. Entscheidend für die Einbindung dieser vormals in der nachobligatorischen Bildung behandelten Unterrichtsgegenstände in die Volksschullehrpläne scheint andererseits auch die Legitimation im Rahmen reformpädagogischer Bestrebungen gewesen zu sein. Die Pädagogik setzte sich ab Ende des 19. Jahrhunderts verstärkt für eine Aufwertung praktischer Tätigkeiten gegenüber intellektueller Beschulung sowie für eine praxisorientierte Ausrichtung der Lehrinhalte an die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt der Kinder ein. Sie legitimierte so den pädagogischen Wert anwendungsorientierter, manueller Inhalte, die gemäss «lebensnützlichem Arbeitsprinzip» (LP BS Knabenreal, 1930, S. 6) ihren Bezug in der sowohl geschlechts- als auch schichtspezifisch strukturierten Lebens- und Arbeitswelt suchten.

Damit fand eine Verstärkung der geschlechtsspezifischen Differenzierung statt, die bewusst schichtspezifisch ausgelegt war. Während die erweiterte Schulbildung weiterhin auf allgemeinbildende Inhalte setzte, war es beispielsweise Ziel der Basler Lehrplankommissionen der 1920er-Jahre, die Lehrpläne der Knabenschulen mit Grundansprüchen zu erweitern durch «manuelle Betätigung, Gartenarbeit, Cartonnage, Schreinerei, mehr Unterricht in Geometrie, Geometrisch Zeichnen und Physik [...], Fächer, die dem zukünftigen Handwerker zugute kommen» (Freiwillige Schulsynode BS, 1919). Das in diesem Zeitraum für obligatorisch erklärte Knabenfach Handarbeit sollte explizit «Befähigung, Lust und Liebe zum Handwerk» wecken (LP BS Knabensek 1931, S. 15), demgegenüber der Hauswirtschaftsunterricht «in den Schülerinnen Freude und Interesse an den häuslichen Arbeiten» (LP BS Mädchensek, 1932, S. 12). Mit seiner erzieherischen Wirkung in Hinblick auf «Ordnung, Reinlichkeit und gutes Benehmen» und der Verflechtung mit «Kochen, Ernährung und Säuglingspflege» (LP BS Mädchensek, 1932, S. 12) scheint der damalige Hauswirtschaftsunterricht ganz dem bürgerlich-dualen Geschlechterbild verpflichtet.

Dass die Hausfrau jedoch nicht das einzige für die Lehrplanverantwortlichen handlungsleitende Bild war, zeigt sich beispielsweise daran, dass 1932 in den

oberen Primarschulen der stets mit wirtschaftlicher Wichtigkeit für den «practischen Beruf [...] z. B. als Ladengehülfin»⁸ legitimierte Französischunterricht weiterhin angeboten wurde. «Die Lage Basels als Grenzkanton gegen Frankreich auferlegt auch der Mädchensekundarschule die Pflicht, ihren Schülerinnen den Unterricht in der französischen Sprache zu ermöglichen», heisst es im entsprechenden Lehrplan (LP BS Mädchensek, 1932, S. 16).⁹ Ausserdem waren sich die Lehrplanverantwortlichen durchaus bewusst, dass das im Haushaltsunterricht Gelehrte für Schülerinnen aus Arbeiterfamilien nicht unbedingt umsetzbar war. Diese Entwicklung leitete eine Verschiebung ein, die den Zeitraum ab 1930 charakterisiert: Indem spezifische Knabenfächer wie «technisches Zeichnen» oder «Werken» geschaffen wurden, mussten die weiblichen Handarbeitsstunden immer weniger durch Reduktionen im allgemeinbildenden Kanon kompensiert werden. Das Bildungsprogramm der Mädchen wurde also zunehmend nicht mehr eine reduzierte Version des Curriculums der Knaben, sondern es entstand allmählich eine Zweiteilung der Lehrpläne: Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden Lehrpläne graduell daraufhin reformiert, dass sie aus einem geschlechtsneutralen allgemeinbildenden Kanon sowie je einem geschlechtsspezifisch differenzierten, auf die unterschiedliche Lebenswelt und spätere Tätigkeit von Knaben und Mädchen ausgerichteten Bereich bestanden (Giudici & Manz, 2018).

Dieses Modell etablierte sich bis in die 1970er-Jahre. Mit der Ausdifferenzierung der Sekundarstufe I, wie sie vor allem die deutschsprachige und zum Teil die französischsprachige Schweiz erfuhr, überlagerten sich geschlechts- und leistungs- beziehungsweise schichtbezogene Argumente. Die Geschlechtsspezifität bestimmter Wissensbereiche wurde nochmals verstärkt, allerdings wiederum nur in den Schultypen mit Grundansprüchen, die nach dem sogenannten Arbeitsschulprinzip ausgerichtet waren. Hier wurden mit neuen Fachbereichen wie Haushaltskunde, Kochen oder Gesundheitslehre für Mädchen sowie technischem Zeichnen oder Handarbeit für Knaben spezifische Inhalte eingeführt, die entweder «Freunde und Interesse an den häuslichen Arbeiten» (LP BS Mädchensek, 1932, S. 12) wecken sollten oder aber dem zukünftigen «Handwerker» dienten (LP BS Knabensek, 1931, S. 7). Die Ausrichtung des Unterrichts auf «werktätiger Grundlage» mit bis zu einem Drittel geschlechtsdifferenzierter Fächer führte somit zur Konstruktion einer doppelten Differenz in Bezug auf eine geschlechter- und leistungsdifferente Intersektionalität (Criblez & Manz, 2015). In den Schultypen mit erweiterten Leistungsansprüchen hingegen rückte das genderspezifische Angebot in den Wahlbereich.

8 Die Organisation der Mittelschulen im neuen Schulgesetzentwurf, Grenzpost, 18. April 1880, o. S.

9 Im Kanton Basel-Stadt war die Sekundarschule der Schultypus mit grundlegenden Leistungsanforderungen gegenüber der Realschule mit erweiterten Leistungsanforderungen.

Von den 1960er- bis in die 1980er-Jahre waren praktisch alle von uns untersuchten Volksschullehrpläne nur noch in den Fächern Zeichnen, Handarbeit, Hauswirtschaft und Werken geschlechterspezifisch differenziert. Gänzlich geschlechtsneutrale Lehrpläne finden wir ab Ende der 1980er-, flächen-deckend seit den 1990er-Jahren, als die Hauswirtschaft für Knaben geöffnet und Werken und Handarbeit zu einem koedukativ ausgerichteten Fachkomplex integriert wurden. Damit waren auf der Ebene der schulischen Wissens-ordnung formale geschlechtsspezifische Differenzierungen definitiv passé.

Tab. 3: Typen der Curriculum- und Lernzeitdifferenzierung nach Geschlecht

Differenzierungsart	Knaben	Mädchen	Verbreitung
(1) Geschlechtsneutrales Curriculum			Insbesondere Primarstufe frühes 19. Jahrhundert; Curricula nach 1990
(2a) Teilweise geschlechterdifferenziertes Curriculum – mit spezifischen Inhalten für Mädchen			Vor allem bis Mitte 19. Jahrhundert
(2b) Teilweise geschlechterdifferenziertes Curriculum – mit Kompensationen für Mädchen			Meistverbreitetes Modell ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts
(2c) Teilweise geschlechterdifferenziertes Curriculum mit je spezifischen Inhalten für Knaben und Mädchen			Insbesondere Schultypen mit Grundansprüchen, 20. Jahrhundert
(3) Vollständig geschlechterdifferenziertes Curriculum			Vor allem Städte (zum Beispiel Zürich, Basel); Curricula verschiedener Schultypen mit erweiterten Ansprüchen auf Sekundarstufe I

3 Innere Ordnung und Legitimation des schulischen Wissens: das Fallbeispiel «*economia domestica*» (1857–1940)

Die von uns untersuchten Lehrpläne weisen nur in Ausnahmefällen geschlechtsspezifische Unterschiede im Bereich der inneren, inhaltlichen Ordnung des schulischen Wissens auf, besonders wenn wir die in den Teilprojekten zu den Lehrmittelanalysen fokussierten Fachbereiche Sprachen und Geschichte betrachten. Selten und nur für die erweiterte Sekundarschulbildung sind Versuche auszumachen, das schulische Wissen gänzlich den vermeintlichen Anlagen der Schülerschaft anzupassen. Ein solcher Ausnahmefall ist der von Rektor Julius Zuppiger 1879 erarbeitete Lehrplan der Mädchenbezirksschule Baden (Kanton Aargau). Wegen der «in der weiblichen Natur vorwaltenden Neigung, das Historische mehr an Personen als an Ereignisse zu knüpfen» (S. 7), eliminierte Zuppiger beispielsweise die Verfassungsgeschichte aus seinem Geschichtslehrgang, der auf Ideengeschichte und biografische Schilderungen insbesondere «hervorragender Frauen unserer Nation» fokussierte (LP AG Bez, 1879, S. 6).

Solche auf die «Natur» der Mädchen ausgerichteten Geschichtslehrpläne verschwanden mit der Öffnung höherer Schulbildung für Mädchen. Im Aargau galt ab 1893 für alle derselbe Bezirksschullehrplan und auch gemäss Leitfaden für Sekundarschulen des Kantons Waadt von 1909 (LP VD Collège/Gymnase, 1909) verfolgten der Geschichts- und Sprachunterricht in der *École supérieure des filles* und den (den Knaben vorbehaltenen) *collèges* trotz unterschiedlicher Stundendotation dieselben Ziele. Verfassungsgeschichte gehörte nun auch in den Mädchensekundarschulen zum Curriculum dazu (beispielsweise LP BE Städtische Mädchensek, 1927). Zwar transportierten die Lehrmittel inhaltlich durchaus vom dualistisch-bürgerlichen Modell abgeleitete Rollenbilder – was die Forschung seit den 1970er-Jahren kritisiert –, die vorgeschriebenen Lehrmittel allerdings waren für Knaben und Mädchen mit wenigen Ausnahmen dieselben. In Geschichte und Sprache wurde also das Bildungsprogramm nicht nach dem dualistischen Geschlechtermodell differenziert.

Wie ist das nun bei gesellschaftlich lange unhinterfragten, eindeutig geschlechtsspezifisch ausgerichteten Fächern? Um diese Frage zu beantworten, eignet sich wohl kein Fach so gut wie die Hauswirtschaft, die im Gegensatz zur Handarbeit weder einen Anschluss an die ausserhäusliche Arbeitswelt noch ein «männliches Pendant» aufweist. Trotz dieses Status kann weder die Einführung noch der Wandel des Faches ausschliesslich mit dem Bezug auf ein statisches, zeit- und klassenloses Bild der Frau und der ihr zugeschriebenen Anlagen erklärt werden. Handlungsleitend scheinen eher ein den sozioökonomischen Bedürfnissen der Zeit angepasstes Konzept der Geschlechter sowie lokale Bedürfnisse

und Interessen, Letztere vor allem von engagierten Frauen, ausschlaggebend gewesen zu sein. Wir zeigen dies am Fallbeispiel Tessin, weil hier das Fach besonders früh implementiert wurde (Masoni, 2016).¹⁰

Die deutschsprachigen und französischsprachigen Kantone führten die Hauswirtschaft als Fach zwischen den 1860er- und den 1930er-Jahren, teilweise auch erst nach 1970 ein.¹¹ Im Tessin markiert das Jahr 1857 den Beginn einer ersten von vier Phasen, die bei der Entwicklung dieses Fachbereichs ausgemacht werden können: die Phase der Etablierung der Hauswirtschaft als Volksschulfach sowie als Gegenstand öffentlicher Debatten. Die Ziele dieses seit 1857 in der Primarschule und seit 1866 in der Sekundarschule für Mädchen vorgeschriebenen Fachs sind zunächst der Erhalt der Ordnung, des Wohlstandes und der Gesundheit im Hauswesen. Diese Schwerpunkte weisen sowohl die Lehrpläne als auch das vorgeschriebene Lehrbuch auf: Angelica Cioccarì-Solichon in Italien und im Tessin erfolgreiche *L'amica della casa*, 1855 erstmals im Tessin publiziert, die letzte Ausgabe erschien 1919. Das Haus wird hier als ein ausschliesslich weiblicher Kompetenz unterstehender Raum definiert, in dem die Frau, der «Engel des Hauses», «esercita una grandissima influenza sulle facoltà morali degli uomini, e quindi, benché indirettamente, anche sulla politica»¹² (Cioccarì-Solichon, 1864, S. 7). Die Haushaltskunde soll moralische, praktische und wissenschaftliche Aspekte in einer «scienza della casa» (Wissenschaft des Hauses; Cioccarì-Solichon, 1894, S. 8) vereinen. Im Rahmen einer stark auf die Landwirtschaft und die Industrie

10 Dass der Kanton Tessin eine derartige Vorreiterrolle einnahm und Frauen sich hier bildungspolitisch ausserordentlich stark öffentlich engagieren konnten, erstaunt vor allem, weil dies nicht dem Bild der Schulpolitik katholischer Regionen entspricht. Konkrete Erklärungen für diese Tatsache fehlen. Allerdings hat insbesondere Rebecca Rogers (2007) die historische Bildungsforschung dafür kritisiert, die liberale Rhetorik in Bezug auf das Thema Mädchenbildung relativ unhinterfragt zu übernehmen. Fortschritt werde nur via Staatsintervention gedacht, womit die Leistungen der Kirche und religiös geprägter Akteurinnen und Akteure in der Beschulung der Mädchen systematisch vernachlässigt würden. Ausserdem zeigt die Forschung zu Italien, dass Frauen gerade in den Kontexten, in denen der Staat wenig in ein spezifisches – insbesondere höheres – Bildungswesen für Mädchen investierte, vehement nach alternativen Kanälen suchten, um ihren Status zu festigen und zu verbessern (Soldani, 2010).

11 Die Einführung der Haushaltskunde für die Mädchen folgt zumindest in der deutschsprachigen Schweiz keinem einheitlichen Muster: Am frühesten, 1885, führte der Kanton Luzern dieses Fach in der Sekundarschule ein, danach folgten Zürich ab 1900 und Bern ab 1926 sowohl für die Primaroberstufe als auch für die Sekundarschule. Der Unterrichtsgegenstand Haushaltskunde war ab 1930 vor allem in der nachobligatorischen Fortbildungsschule verankert und war Teil der geistigen Landesverteidigung (Einführung der obligatorischen hauswirtschaftlichen Fortbildungskurse in Zürich, 1938).

12 «[...] einen sehr grossen Einfluss auf die moralischen Fähigkeiten der Männer und damit, auch wenn indirekt, auch auf die Politik ausübt.» Im Folgenden: Übersetzung der französisch- und italienischsprachigen Zitate durch die Verfasserinnen.

ausgerichteten Wirtschaft, wo Frauen – und zum Teil Schulmädchen (Mena, 1998) – selbstverständlich in die Lohnwirtschaft integriert waren, scheint sich dieses Fach nicht wirklich an der Lebensrealität der Mädchen zu orientieren. Dies änderte sich ab 1900. Die zweite Phase geht einher mit der Schaffung von Wanderkursen für Hauswirtschaft. Diese wurden 1903 institutionalisiert, dank der Initiative der Lehrerin Erminia Macerati und mit Unterstützung des Tessiner Erziehungsdepartements sowie des Eidgenössischen Industriedepartements (Repubblica e Cantone del Ticino, 1903, S. 163). Letzteres bot seit 1895 ähnlichen Initiativen in der gesamten Schweiz finanzielle Unterstützung (Schumacher, 2010). Macerati legitimierte ihr Engagement für die erfolgreichen Wanderkurse¹³ damit, dass Lehrpläne stärker auf die realen Bedürfnisse der Mädchen ausgerichtet werden müssten, die «lasciata la scuola a tredici o quattordici anni, si daranno o al lavoro dei campi, o all'economia domestica, o entreranno, come giornalieri, in qualche fabbrica o in qualche stabilimento» (die Schule dreizehn- oder vierzehnjährig verlassen und in der Landwirtschaft oder in der Hauswirtschaft tätig sein oder in eine Fabrik oder eine andere Firma eintreten werden; in Società degli amici dell'educazione, 1901 [18–20], S. 286). Vor diesem Hintergrund machte sie das Volksschulfach Hauswirtschaft zu einem postobligatorischen, beruflich ausgerichteten Gegenstand, der gewissermassen das Fehlen einer erweiterten Mädchenbildung im italienischsprachigen Kanton kompensierte.¹⁴ Die Hauswirtschaft, als praktische und erzieherische Wissenschaft präsentiert, sollte nun die Erziehung der Mädchen ergänzen. Die Rolle der Frauen in der Lohnarbeit wurde damit nicht infrage gestellt, das neue Bildungsangebot sollte sie jedoch für ihre zusätzliche Rolle im Haushalt «wissenschaftlich» (y., 1902, S. 288) ausbilden. Diese Doppelrolle der Frau wird in der dritten und vierten Phase nochmals stärker betont, sowohl in neuen Hauswirtschaftsprogrammen (LP TI Hauswirtsch 1926) und entsprechenden Lehrmitteln (Macerati, 1927) als auch in

13 Gemäss den Angaben in den Rechenschaftsberichten der Tessiner Regierung kann geschätzt werden, dass zwischen 1902 und 1928 etwa 106 Kurse in 75 Gemeinden abgehalten wurden, vor allem im Sopraceneri. Maceratis Karriere war von diesem Fach geprägt. 1902 hatte sie mit Unterstützung des Erziehungsdepartements und des pädagogischen Vereins Demopedeutica eine Haushaltungsschule in Neuenburg besucht. Aufgrund der Popularität ihrer Wanderkurse wurde sie auch in Italien als Lehrerin angestellt. Ab 1909 war Macerati Mitglied des Internationalen Verbandes für Hauswirtschaft in Freiburg und ab 1912 kantonale Inspektorin für Haushaltskunde im Tessin, vgl. www.archividonneticino.ch (22. 11. 2022).

14 Mit Ausnahme der kostspieligen Privatinstitute gab es im Tessin bis dato weder eine allgemein- noch eine berufsbildende nachobligatorische Bildungsinstitution. Nach Abschluss von Primar- oder Mädchensekundarschule fanden die meisten Mädchen Arbeit in der Industrie (Bordoni, 1993). Die erste berufsbildende Schule für Mädchen wurde 1907 in Lugano eröffnet.

der Presse. Es wurde nun explizit Ziel des Hauswirtschaftsunterrichts, den Mädchen beizubringen, den Haushalt professionell zu führen und mit ihren verschiedenartigen Tätigkeiten in Einklang zu bringen. In der letzten Phase ab den 1950er-Jahren wurden die Kurse zu einer postobligatorischen Schule ausgebaut, da die Wanderkurse nicht zu genügen schienen, um «formare compiutamente la futura massaia» (die zukünftige Hausfrau ganzheitlich auszubilden; RB TI 1951, S. 29). Die Hauswirtschaft wurde damit eines unter anderen berufsbildenden Angeboten für das obligatorische 9. Schuljahr.

Die Parallelentwicklung der Hauswirtschaft als Schulfach und als zusätzliches berufsbildendes Angebot zeigt auf einer diskursiven Ebene, dass dieses Fach zunächst einem Bild der Frau als «Engel des Hauses» verpflichtet war. Die realen Lebensumstände der Frauen wurden aber in den Diskussionen immer präsenter und bildeten sich vermehrt in den Lehrplanentwürfen ab. Ausserdem beantwortete der Ausbau des Unterrichtsgegenstandes Haushaltskunde das Bedürfnis nach einer erweiterten Ausbildung für Frauen und sicherte ihnen einen Kompetenzbereich, der zwar zum Privaten gehörte, aber durchaus geeignet schien, um den Eintritt in die Berufstätigkeit und damit in die Öffentlichkeit zu gewährleisten.

4 Intersektionalität und geschlechtsspezifische Differenzierungen des schulischen Wissens

Wir halten fest: Geschlechtsspezifische Differenzierungen, die bis in die 1980er-Jahre die Schweizer Volksschullehrpläne prägten, folgen keinem einheitlichen Prinzip oder Muster. Im 19. Jahrhundert können wir nicht von einem durchgehend nach Geschlechtscharakteren ausgerichteten dualisierten Wissensbestand sprechen, weil die verschiedenen Bereiche des schulischen Wissens und die Schulstufen unterschiedlich von Differenzierungen betroffen waren. Im 20. Jahrhundert bildete sich zwar ein Konsens darüber, welche Wissensbereiche differenziert werden sollten, doch etablierte sich kein durchgehend nach geschlechtsspezifischen Anlagen der Mädchen beziehungsweise Knaben ausgerichtetes Bildungsprogramm. Unsere Analysen zeigen hingegen, dass das Wissen vermehrt segmentiert wurde: Ein gemeinsames Programm wurde ergänzt durch je einen spezifischen Wissensbestand für Knaben und für Mädchen. Die geschlechtsdifferenziert ausgerichteten Lehrplanbereiche orientierten sich überwiegend an der späteren Lebenswirklichkeit und Berufstätigkeit der Schülerinnen *und* der Schüler sowie an gesellschaftlichen Bedürfnissen.

Analysieren wir die Publikationen von Schweizer Schulmännern und Schulfrauen des 19. Jahrhunderts, so scheinen sie durchwegs von der Prämisse der

Geschlechtscharaktere auszugehen. Für Erminia Macerati gab es so etwas wie ein Frausein, das sich durch Duldsamkeit, Genügsamkeit und «fede del proprio cuore» (Glaube an das eigene Herz; in *Società degli amici dell'educazione*, 1901, S. 288) auszeichnet. Für Seminardirektor Franz Dula, dessen Ideen zur Mädchenbildung in der französischsprachigen pädagogischen Presse viel Platz eingeräumt wurde,¹⁵ «sind die intellektuelle[n] Fähigkeiten der beiden Geschlechter verschieden» (Dula, 1873, S. 5), und für Schulinspektor Johann Nepomuk Wagner haben Mädchen eine schwächere «Denkkraft [...], weil die Organisation des Gehirnes zarter und mehr zur Fettbildung neigt» (Wagner, 1870, S. 11). Inspektor Johannes Kettiger folgert aus der partikulären Anlage der Geschlechter: «Des Mannes Haus ist die Welt und des Weibes Welt ist das Haus» (Kettiger, 1854, S. 39).¹⁶ Noch in den 1960er-Jahren forderte die Rektorin der baselstädtischen Mädchenrealschule Helen Hauri, man solle angesichts des technischen Fortschrittes «im Mädchen und damit in der künftigen Gattin und Mutter das Gemütsvolle, Mütterliche, Bewahrende fördern» (Hauri, 1965, S. 185).

Warum aber finden wir trotz dieser stabilen Ideen über die duale Natur der Geschlechter kein klar dual strukturiertes schulisches Wissen? Und warum unterscheiden sich Differenzierungen je nach Fach, Region und Schultyp und wandeln sich über die Zeit? Da ein komplexes Spiel von Interessen das schulische Wissen beeinflusst, muss unserer Ansicht nach die Intersektionalität in Bezug auf Geschlecht und Schicht entsprechend hervorgehoben werden. Gemäss unseren Ergebnissen definieren sozioökonomische Determinanten die Strukturen und Inhalte des schulischen Wissens genauso wie ideelle Werte. Gemäss unserer These wird dieses statische, zeit-, klassen- und regionsübergreifende Konzept der geschlechtsspezifischen Anlagen einerseits durch regionalspezifische, wirtschaftliche und politische Bedürfnisse, andererseits durch institutionelle Mechanismen moduliert. Wir diskutieren abschliessend den ersten Bedürfniscluster anhand von drei Punkten.¹⁷

Erstens: Trotz der lange vorherrschenden Idealvorstellung von einem Gegensatz zwischen Allgemeinbildung für Männer und kombinierter Berufs- und Allgemeinbildung für Frauen (Mayer, 1999; Schmidt, 1986) kann in Bezug auf die tatsächliche Wissensordnung der Volksschule weder von einem dualen Bildungsprogramm gesprochen werden noch von einem allgemein-

15 *L'Éducateur* widmete 1869 eine lange Reihe (14 Artikel) der französischsprachigen Übersetzung von Dulas Vortrag *De l'éducation des jeunes filles pour la maison et la famille*, weil man seine Ideen als «justes et saines» (richtig und gesund) erachtete (1869/16, S. 249).

16 Anthropologisch-naturwissenschaftliche sowie psychologische Erklärungsmuster für (angeblich) geringere kognitive Fähigkeiten und Leistungen von Frauen waren ein Produkt der (männlichen) Wissenschaft des 18. und 19. Jahrhunderts, die bis weit ins 20. Jahrhundert Bestand hatten.

17 Zur Frage der institutionellen Mechanismen verweisen wir auf Giudici & Manz (2018).

bildend-männlichen und allgemein- und berufsbildend-weiblichen. Dieser Gegensatz wurde auf der Volksschulstufe institutionell gelöst. Indem sie Primar- und Sekundarstufe formell separierte, konnte die Bildungspolitik die je gegensätzlichen Anforderungen des Prinzips einer möglichst allgemeinen und egalitären, nicht nach Schicht oder Geschlecht spezifizierten Volksschulbildung einerseits und des Prinzips einer Schule als Qualifikationsinstanz für zukünftige (Berufs-)Aufgaben andererseits überbrücken.¹⁸ Diese gesellschaftlich akzeptierte Struktur führte in der logischen Deduktion zu einer geschlechterspezifisch, aber auch leistungs- und damit schichtabhängig differenzierten Schulbildung. Vor allem auf der Volksschuloberstufe ist diese Entwicklung seit den 1930er-Jahren gut erkennbar.

Es stimmt, dass das Allgemeinbildungsprinzip zunächst stärker in Bezug auf die Mädchen gebrochen wurde, indem Mädchen zum Teil bereits in der Unterstufe auf ihre spezifisch weibliche Aufgabe vorbereitet wurden. Allerdings war dies nicht im Sinne aller Pädagogen. So merkte beispielsweise Inspektor Kettiger bereits 1854 als Ziel der Volksschule an, dass «auch im Mädchen [...] bei der Erziehung vor Allem der Mensch und erst nach diesem die zukünftige Stellung in der Gesellschaft ins Auge zu fassen» sei (S. 39). Auch sind Fremdsprachen, Landwirtschaft oder Rechnungswesen, legitimiert durch die Wichtigkeit für die spätere berufliche Tätigkeit, bereits Teil der frühesten Knabenlehrpläne unseres Samples.

Spätestens mit der Referenz auf reformpädagogische Konzepte wurden insbesondere die mit dem Arbeitsprinzip begründbaren berufsvorbereitenden Wissensbestände in den Schultypen mit Grundansprüchen wichtiger, und zwar für beide Geschlechter. Denn die Ausrichtung auf die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt – Gartenbau, Buchhaltung, technisches Zeichnen oder Hauswirtschaft – erhielt nunmehr geschlechtsunabhängig eine pädagogische Valenz. Diese Wissensbestände blieben bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts im Kanon der Volksschule präsent. Beinahe keine Unterschiede zeigen sich hingegen in den Zielen und Inhalten des gemeinhin als allgemeinbildend definierten Bereichs, in Fächern wie beispielsweise Geschichte, Erstsprache oder Singen. Zweitens: Die Vereinbarkeit von in der Theorie sich widersprechenden Prinzipien auf der Ebene der Praxis ist nicht nur ein Phänomen der Bildungspolitik. Nationalismus- und Staatsforschung haben aufgezeigt, dass die Konstrukteure der modernen Nationalstaaten ihren Anspruch, die ständisch-lokalen Identitäten durch eine einheitsstiftende Identität für alle Bürgerinnen und Bürger zu ersetzen, durchaus mit schicht-, regional- und geschlechtsspezifisch differenzierten Nationalitäts- und Staatsbürgerschaftskonzepten in Ein-

18 Siehe dazu den Beitrag zu den ökonomischen Erwartungen im zweiten Teil dieses Bandes.

klang brachten (Eley, 2000).¹⁹ Gleichermassen konnten im wirtschaftlichen Raum absolute Prinzipien wie Liberalismus und Meritokratie auch mit der Einteilung anstehender volkswirtschaftlicher Aufgaben in separate Frauen- und Männerbereiche sowie mit fehlender sozialer Mobilität vereint werden (Praz, 2010).

Nicht auf theoretische Konzepte zur Natur von Männern und Frauen, sondern auf die Bereiche Staat und Wirtschaft bezogen sich also die hier untersuchten Akteure, wenn sie für oder gegen konkrete Massnahmen der (Nicht-) Differenzierung des schulischen Wissens plädierten. Wie schon erwähnt, richteten diese Akteure ihre Bildungsentwürfe, dem Allgemeinbildungsanspruch zum Trotz, immer auch prospektiv auf die zu erwartende Zukunft der Schülerinnen und Schüler eines jeweiligen Schultyps. Und weil sowohl staatsbürgerliche als auch wirtschaftliche Rollen geschlechtsspezifisch strukturiert wurden, waren es die schulisch zu vermittelnden Qualifikationen auch.

Allerdings entsprachen die von Frauen und Männern eingenommenen Rollen letztlich nie ganz den Ansprüchen des dualen Geschlechtermodells. Die mit Kindern, Küche und Kirche beschäftigte Hausfrau war nie das einzige Ziel der Mädchenschullehrpläne, weil die drei K auch nicht den alleinigen Tätigkeitsbereich realer Frauen darstellten. Der Verweis auf die Zukunft kann damit auch regionale und schultypspezifische Varianzen erklären. Positiv wird in der französischsprachigen Zeitschrift *L'Éducateur* die Aussage des Waadtländer Seminardirektors Maillard kommentiert, die Mädchenbildung könne nicht ganz auf die «vocation naturelle qui est de devenir mères» (natürliche Berufung, Mutter zu werden; *L'avenir de nos jeunes filles*, s. n., 1872, S. 9) ausgerichtet werden. Dies sei nicht die Zukunftsperspektive der Mehrheit und solle es auch nicht sein: «Il s'agit, au contraire, de donner aux jeunes filles un état pour qu'elles puissent se suffire à elle mêmes et gagner leur vie»²⁰ (s. n., 1872, S. 9). Auf dem Land bedürfe es dafür keiner spezifischen Bildung, hingegen sollten die Stadtschulen die Mädchen auf die verschiedenen ihnen offenstehenden Berufe vorbereiten («couture, lingerie, modes, horlogerie, commerce, enseignement»)²¹ oder sie sogar in Hinblick auf die Erschliessung neuer Berufsfelder («tricot, rubans, broderie, sculpture sur bois, éducation du ver à soie, imprimerie»)²² ausbilden (s. n., 1872, S. 9). Ähnlich diskutierte man für die oberen Knabenprimarschulen in Städten die Notwendigkeit des Fremdsprachenunterrichts, während auf dem Land die Einführung von

19 Siehe dazu den Beitrag zu den Identitätskonstruktionen im zweiten Teil dieses Bandes.

20 Es geht im Gegenteil darum, die jungen Mädchen in die Lage zu versetzen, dass sie sich selbst versorgen konnten.

21 Damenschneiderei, Damenunterwäsche, Mode, Uhrenhandwerk, Handel, Unterricht.

22 Strickwaren, Bandweberei, Stickerei, Holzbildhauerei, Seidenraupenzucht, Buchdruck.

Landwirtschaft als Schulfach zur Debatte stand. Damit nahm ein geschlechtsspezifisches Wissen in den verschiedenen Schultypen und Regionen einen unterschiedlichen Stellenwert ein und wurde vermehrt schichtspezifisch, aber auch leistungsspezifisch dekliniert.

Drittens zeigt sich damit, dass nicht einzelne Theorien – pädagogischer Natur oder in Bezug auf Geschlechterdifferenzen – das schulische Wissen determinieren, sondern dass dieses in einem komplexen Spiel von Interessen und Normen definiert wird, bei dem die Rolle sozioökonomischer Strukturbedingungen nicht unberücksichtigt bleiben darf. Zum einen beeinflussen Rahmenbedingungen wie Ressourcen den Handlungsspielraum bildungspolitischer Akteure. Die der Volksschule zur Verfügung stehenden Mittel waren begrenzt; im Gegensatz zur höheren Schulbildung durfte ab 1874 für die Primarschule kein Schulgeld mehr verlangt werden. Angesichts der finanziellen Lage und der Klassengrößen wäre insbesondere auf dem Lande die konsequente Durchsetzung eines dualen Bildungsprogramms, hätte man denn ein solches angestrebt, schwierig, wenn nicht unmöglich gewesen (Tyack & Hansot, 1992).

Zum andern war die Einführung geschlechtsspezifischer Wissensbestände eng an die Wahrnehmung gesellschaftlicher Problemlagen gebunden. Ende des 19. Jahrhunderts war es vor allem die Armut auf dem Land und in der städtischen Arbeiterschaft, die zur verstärkten Vermittlung von Hauswirtschaft und Handarbeit führte. So pries beispielsweise das explizit an Arbeitermädchen gerichtete Lehrmittel für den Haushaltsunterricht von Volkart und Volkart-Schlatter (1902) eine in der Haushaltung gut ausgebildete Frau als bestes Mittel gegen Familienarmut und Alkoholismus (der Männer): «Mit einer richtigen Nahrung schwindet das Bedürfnis nach Alkohol» (S. XIII). Erminia Macerati plädierte dafür, dass ihre Kurse abends stattfinden sollten, weil so die jungen Fabrikarbeiterinnen teilnehmen konnten: «La giovinetta è occupata per tutto il giorno alla fabbrica o all'opificio, e non può disporre del tempo necessario per frequentare la scuola»²³ (Macerati, *Educatore*, 1932, 74/12, S. 306; vgl. auch Masoni, 2019).

Diese wertschätzende Haltung gegenüber der weiblichen Arbeit fand 1928 Ausdruck in der ersten Schweizerischen Ausstellung für Frauenarbeit (SAFFA) in Bern. Die Ausstellung repräsentierte eine auf nationaler Ebene geteilte Reflexion und zeigte alle damals von Frauen ausgeführten Berufe; insbesondere der Haushaltskunde wurde viel Raum zugestanden. In den 1930er-Jahren wurden Handarbeit und Hauswirtschaft als Teil der «geisti-

23 Die junge Frau ist den ganzen Tag in der Fabrik oder im Betrieb beschäftigt, sie hat keine Zeit, um die Schule zu besuchen.

gen Landesverteidigung» verstanden. Sie dienten als Mittel für die «Hebung der einheimischen Produktion», gegen die «Überfremdung» der Schweiz durch ausländische Dienstangestellte und zur Steuerung der Arbeitslosigkeit (Schnüriger, 1938, S. 865). Obwohl man sich auch in dieser Argumentation des idealtypischen Bildes der Frau bediente und eine Erziehungs- und Familienpolitik wünschte, die auf die Restaurierung der traditionellen Familie fokussierte (Schoeni, 2012), war die Stärkung der Hausarbeit auch ganz profan Mittel und Weg, junge Frauen zu beschäftigen, die keine Arbeit in der Industrie fanden. Die Weltwirtschaftskrise der 1930er-Jahre verhalf also der Haushaltskunde zu einer erhöhten gesellschaftlichen Akzeptanz. Auf kantonaler und nationaler Ebene stellen wir eine neue Wahrnehmung der Wichtigkeit des Schulfaches fest, die im Kontext der wirtschaftlichen Produktion dieser Zeit als ganz praktischer Aspekt einer Nationalökonomie interpretiert werden kann.

Das bedeutet, dass klar geschlechterspezifische Fächer wie Handarbeit und Hauswirtschaft nie nur der Ausbildung beziehungsweise Festigung eines idealtypischen Frauencharakters dienten. Der Verweis auf je spezifische Geschlechtscharaktere war also variabel, und die Argumentation passte sich den jeweiligen ökonomischen und sozialen Umständen an.

5 Durchsetzung des geschlechtsneutralen schulischen Wissens

Die von uns eingangs formulierte These besagt, dass die gesellschaftlich zugeschriebene Rolle im zukünftigen Arbeitsleben der Schülerinnen und Schüler sowie die zugestandene Beteiligung an ökonomischen und politischen Prozessen qua Geschlecht und nicht primär abstrakte Ideen über deren geschlechterdifferente Anlagen die geschlechtsspezifische Differenz in Curricula erkläre. Inwieweit stimmt nun aber unsere These auch für den gegenläufigen Prozess, also die allmähliche Aufhebung von Geschlechterdifferenzen und Durchsetzung eines formell geschlechterneutralen schulischen Wissens? Die Entwicklung in Richtung gleicher Schulungszeit und geschlechtsneutraler Curricula ist seit den 1970er-Jahren explizit im Forderungskatalog der EDK enthalten. In ihren *Grundsätzen zur Mädchenbildung* von 1972 bezeichneten die sechszwanzig Erziehungsdirektoren geschlechtsspezifische Differenzierungen in Lehrplänen als «Diskriminierung» und forderten die Kantone auf, sie abzuschaffen, indem sie «Knaben- und Mädchenhandarbeit möglichst in gleichem Ausmass entwickeln» und «in Stundenplänen und Stoffprogrammen darauf achten, dass Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaftsunterricht nicht auf Kosten der Promotionsfächer erteilt werden» (EDK, 1972). 1981

hiess es: «Mädchen und Knaben ist während der obligatorischen Schulzeit dieselbe Ausbildung anzubieten» (EDK, 1981). Doch es dauerte bis in die 1990er-Jahre, bis alle Volksschullehrpläne diesem Anspruch genügten. Die Zulassung der Mädchen zum Werken (beziehungsweise zur nichttextilen Handarbeit) musste beispielsweise in Schaffhausen oder Schwyz sogar vor Gericht erkämpft werden.²⁴

Seit den 1970er-Jahren wurde eine veränderte Auffassung der Natur von Frau und Mann, wie sie die zweite Frauenbewegung offensiv vertrat, allmählich mehrheitsfähig. Zwischen den späten 1950er- und den 1990er-Jahren befürwortete eine Mehrheit der Wähler auf Kantons- und Bundesebene das Frauenstimmrecht. 1981 wurde die Gleichstellung von Mann und Frau verfassungsrechtlicher Grundsatz (BV 1999 Art. 8.3; vgl. Criblez & Manz, 2011). Damit wurden geschlechtsspezifische Differenzierungen auch im Bildungsbereich zu Diskriminierungen und damit einklagbar. Die Forderung nach einer Demokratisierung des Bildungssystems betraf zunächst die Aufhebung regionaler und schichtspezifischer Ungleichbehandlungen. Sie wurden jedoch allmählich ausgeweitet; auch für und von Frauen wurde ein Recht auf gleiche Bildung und verbesserten Zugang zur erweiterten Schulbildung verlangt (Dahrendorf, 1966).

Allerdings reicht der Bezug auf den langsamen Ideenwandel hinsichtlich der Natur der Geschlechter und der Geschlechtergerechtigkeit nicht aus, um die je nach Region und Schultyp zeitlich verschobene, teilweise graduelle oder sehr abrupte Aufhebung von Differenzierungen in Curricula zu begründen. Eine vertiefte Analyse dieser Prozesse steht noch aus – und ist aus unserer Sicht wünschenswert –, die Wichtigkeit wirtschaftlicher Strukturbedingungen wird jedoch in der Literatur stets hervorgehoben. Für Rogers (2010) beispielsweise ist die Einrichtung einer koedukativen und undifferenzierten Sekundarschule in Frankreich das Resultat von «primarily economic and pragmatic concerns» (S. 36) – die Doppelstruktur angesichts der wachsenden Schülerschaft aufrechtzuerhalten, schien der Bildungspolitik schlicht zu teuer. Das Argument des wirtschaftlichen Potenzials der Ressource Frau für eine von Fachkräftemangel geplagte Wirtschaft wurde handlungsleitend für die nachfolgende Entwicklung im Bildungswesen. Um diese (weibliche) «Begabungsreserve» (Meili, 1967) ausschöpfen zu können, mussten sämtliche Steine im Weg der Mädchen zum Gymnasium weggeräumt werden; eine Angleichung an stärker

24 1986 befanden auch die Mitglieder des Bundesgerichts, es sei aufgrund des Gleichstellungsartikels nicht zulässig, «in der Ausbildung zwischen Mädchen und Knaben Unterscheidungen zu treffen, die nicht biologisch und funktionell begründet sind» (Bundesgericht, 1986, S. 172). Biologische Begründungen seien für den Turnunterricht haltbar, nicht aber für Handarbeit oder Werken.

auf die erweiterte Bildung zielende Lehrpläne der Knaben schien auf allen Stufen notwendig. Auch in dieser Diskussion überlagerten sich regional-, kultur-, schicht- und geschlechtsspezifische Dynamiken.

Vor dem Hintergrund der erst seit knapp zwei Generationen realisierten Entwicklung hin zu einer geschlechterneutralen Bildung ist dieser Wandel aber auch zu relativieren: Es braucht mehr als nur neutrale Formulierungen in normativen Dokumenten wie Lehrplänen, um gesellschaftliche Vorstellungen dessen, was Mädchen und Knaben lernen sollten, unabhängig vom Rückbezug auf ein bestimmtes Geschlecht in der Gesellschaft zu verankern. Auch braucht dieser Wandel Zeit und die Bereitschaft der Gesellschaft, konsequent alle Bereiche des Lebens unabhängig von geschlechtlicher Konnotation zu denken. Und in der Schule als zentraler Institution einer Gesellschaft braucht es Lehrpersonen und Unterrichtsmittel, die diese Aufgabe im Klassenzimmer konsequent umsetzen.

Bibliografie

Quellen

Lehrpläne

- LP AG Bez 1879. *Lehrplan für die Mädchenbezirksschule Baden*. Baden, 15. Juni 1879.
- LP BE Städtische Mädchensek. *Lehrplan für die Mädchensekundarschule der Stadt Bern*.
- LP BS Knabensek 1884. *Lehrziel der Knaben-Sekundarschule in Basel*. Universitätsbibliothek Basel, km 155.
- LP BS Knabensek 1892. *Lehrziel der Knaben-Sekundarschule in Basel. Vom Erziehungsrate genehmigt den 3. März 1892*. Pädagogische Hochschule Zürich, BS HD II 1.
- LP BS Knabenreal 1930. *Lehrziel der Knaben-Realschule Basel*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, BS GD II 1.
- LP BS Knabensek 1931. *Lehrziel der Knabensekundarschule Basel. Vom Erziehungsrat am 19. Oktober 1931 provisorisch genehmigt*. Staatsarchiv Basel-Stadt, ED L.
- LP BS Mädchensek 1883. *Lehrziel der Mädchen-Sekundarschulen*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, BS HD II 1.
- LP BS Mädchsek 1904. *Lehrziel der Mädchensekundarschule Basel*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, BS HD II 4.

- LP BS Mädchenreal 1931. *Aufgabe, Unterrichtsplan und Lehrziel der Mädchen-Realschule Basel. Vom Erziehungsrat provisorisch genehmigt 22. Juni 1931.* Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, BS HD II 1.
- LP BS Mädchensek 1932. *Lehrplan für die Mädchensekundarschule des Kantons Basel-Stadt. Vom Erziehungsrat provisorisch genehmigt am 11. Januar 1932.* Staatsarchiv Basel-Stadt, ED Reg 1 420-1.
- LP LU Elementar 1869. *Lehr-Plan für die Elementarschulen des Kant. Luzern, 1. Oktober 1869.* Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, LU HC II 1.
- LP LU Primar 1900. *Lehrplan für die Primar-, Wiederholungs- und Rekrutenschulen, 17. April 1900.* Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, LU HC II 1.
- LP LU Sek 1895. *Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Luzern, 17. Januar 1895/6. Februar 1901.* Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, LU HD II 1.
- LP TI Minori 1867. *Programma d'insegnamento per le scuole minori*, <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.
- LP TI Prim 1894. *Programma particolareggiato d'insegnamento per le scuole primarie della Repubblica e Cantone del Ticino (Adottato dal Consiglio di Stato nella seduta del 3 novembre 1894)*, <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.
- LP TI Obbligatorie 1959. *Programmi per le scuole obbligatorie del Cantone Ticino. Approvati il 21 luglio 1959 dal Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone del Ticino*, <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.
- LP TI Maggiori femminili 1885. *Programma per le Scuole Maggiori femminili*, <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.
- LP TI Maggiori maschili 1885. *Programma per le Scuole Maggiori maschili*, <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.
- LP VD Prim 1868. *Plan d'études pour les écoles primaires du Canton de Vaud du 29 février 1868.* Fondation du patrimoine scolaire vaudois Yverdon, Pr Vd/103-12a.
- LP VD Prim 1899. *Plan d'études pour les Ecoles enfantines et les Ecoles primaires du canton de Vaud, 1^{er} décembre 1899.* Fondation du patrimoine scolaire vaudois Yverdon, Pr Vd/103-12a.
- LP VD Prim 1960. *Plan d'études et instructions générales pour les Ecoles enfantines et les Ecoles primaires du Canton de Vaud 1^{er} avril 1960.* Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, VD GC II 1.
- LP Collège/Gymnase 1909. *Plan d'études général pour les Collèges et les Gymnases ainsi que pour les Écoles supérieures de jeunes filles du canton de Vaud du 30 décembre 1909.* Archives de la Ville de Lausanne, BR 8.20 (cc) Pro.
- LP ZH Prim/Sek 1861. *Lehrplan der Primar- und Sekundarschulen des Kantons Zürich. Vom 23. April 1861.* Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, ZH HD I 1/1.

- LP ZH Volks 1905. *Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich. Vom 15 Februar 1905. III. Lehrpläne der Oberstufe (Abschnitt III durch Erziehungsratsbeschluss vom 27. September 1960 abgeändert und durch die Lehrpläne der Real- und der Oberschule ergänzt)*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, ZH GB II 2.
- LP ZH Prim 1966. *Lehrplan Primarschule. Erziehungsratsbeschluss vom 12. Juli 1966*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, ZH GD II 1.

Übrige Quellen

- Benzen, E. (1902). Der Stand der Frauenbildung in der Schweiz. In H. Lange & G. Bäumer (Hg.), *Handbuch der Frauenbewegung* (S. 207–235). Berlin: Moeser.
- Bundesgericht (1986). Bundesgericht, II. Öffentlichrechtliche Abteilung, 10. Juli 1986. Gleichstellung der Geschlechter – Schulrecht – Verfassungsgerichtsbarkeit. *Schweizerisches Zentralblatt für Staats- und Verwaltungsrecht*, 88, 167–174.
- BV (1999). Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand: 13. Februar 2022), www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de (22. 11. 2022).
- Cioccarelli-Solichon, A. (1855). *L'amica di casa*. Bellinzona: Colombi.
- Dula, M. (1869). De l'éducation des jeunes filles pour la maison et la famille. *L'Éducateur*, 5 (16), 249–257.
- Dula, F. (1873). *Ueber Geschlechtertrennung in Primarschulen und über höhere Mädchenschulen*. Zürich: J. Herzog.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1972). *Grundsätze zur Mädchenbildung vom 2. November 1972*, <https://edudoc.ch/record/24416?ln=de> (22. 11. 2022).
- EDK (1981). Grundsätze und Empfehlungen betreffend gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben vom 30. Oktober 1981, <https://edudoc.ch/record/24416?ln=de> (22. 11. 2022).
- Freiwillige Schulsynode BS (1919). Die allgemeine Mittelschule. Referat und Korreferat gehalten an der 27. Jahresversammlung der Freiwilligen Schulsynode Basel-Stadt am 29. November 1919. Staatsarchiv Basel-Stadt, ED A18.
- Hauri, H. (1965). Koedukation an den Mittleren Schulen? – Nein. *Basler Schulblatt*, 37 (6), 183–187.
- Kettiger, J. (1854). *Referat über weibliche Bildung*. Liestal: Lüdin & Walser.
- Macerati, E. (1927). *Casa nostra, trattato di economia domestica*. Bergamo: Tipografia Editrice Commerciale.
- Macerati, E. (1932). Dopo il Corso di Economia domestica di Breno. *L'Educatore*, 74 (12), 303–313.
- Meili, R. (1967). Was heisst Begabung, und wo finden wir Begabte in der Schweiz? *Schweizerischer Lehrerzeitung*, 112 (23), 759–763.

- Repubblica e Cantone del Ticino (1903). S. n. *Foglio ufficiale della Repubblica e Cantone Ticino*, 60 (9), 163.
- Schüriger, F. (1938). Aufgaben und Möglichkeiten der vaterländischen Mädchen-erziehung in der Schule. *Schweizer Schule*, 24 (22), 857–867.
- s. n. (1872). L'avenir de nos jeunes filles. *L'Éducateur*, 8 (1), 8–10.
- Società degli amici dell'educazione (1901). Verbale della 60a Assemblea della Società degli amici dell'educazione. *L'Educatore*, 43 (18/20), 281–292.
- Volkart, H. & Volkart-Schlatter, A. (1902). *Koch-, Haushalts- und Gesundheitsbüchlein. Leitfaden für Koch-, Haushalts- und Töchterfortbildungsschulen sowie für jede Hausfrau*. Zürich: Coradi-Maag.
- Wagner, J. R. (1870). *Ueber Mädchenerziehung und Mädchenbildung. Ein pädagogischer Beitrag zur Lösung der «Frauenfrage»*. Lichtensteig: Dr. A. Stegner.
- y. (1902). Per la prosperità della casa, *L'Educatore*, 44 (18), 287 f.

Sekundärliteratur

- Albisetti, J. (2007). *Frauen- und Mädchenbildung im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Albisetti, J. C., Goodman, J. & Rogers, R. (Eds.) (2010). *Girls' Secondary Education in the Western World*. New York: Palgrave Macmillan.
- Arnot, M. (2007). Education feminism, gender equality and school reform in late twentieth century England. In R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Eds.), *Inequality in Education Systems* (International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy, vol. 2) (pp. 207–226). Dordrecht: Springer.
- de Beauvoir, S. (1949/1981). *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard.
- Behm, B. L., Heinrichs, G. & Tiedemann, H. (Hg.) (1999). *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bordoni, N. (1993). *La donna operaia all'inizio nel Novecento*. Locarno: A. Dadò.
- Bourdieu, P. (2002). *La domination masculine*. Paris: Éditions du Seuil.
- Criblez, L. & Manz, K. (2011). «Neue» Familienpolitik in der Schweiz – für die Familie, für die Frauen – oder für die Wirtschaft? In R. Casale & E. Forster (Hg.), *Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung*, 7 (S. 113–130). Opladen: Barbara Budrich.
- Criblez, L. & Manz, K. (2015). Unterricht auf werktätiger Grundlage oder: Die Konstruktion einer doppelten Curricularen Differenz in der Stundentafel der Sekundarstufe I. In C. Groppe & G. Kluchert (Hg.), *Bildung und Differenz in historischer Perspektive* (S. 203–230). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Crotti, C. (2003). Die Professionalisierung der Weiblichkeit für das öffentliche Bildungssystem. Lehrerinnenbildung in der Schweiz in der Mitte des 19. Jahrhunderts. In C. Honegger, B. Liebig & R. Wecker (Hg.), *Wissen, Gender,*

- Professionalisierung. Historisch-soziologische Studien* (S. 229–248). Zürich: Chronos.
- Crotti, C. & Keller, S. (2001). Zur «Geschlechterfrage» im Schweizer Bildungssystem seit 1950. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (3), 352–364.
- Czáka, V. (2014). Corps et genre: analyse historique de manuels suisse d'éducation physique. In I. Collet & C. Dayer (Eds.), *Former envers et contre le genre* (S. 109–126). Bruxelles: De Boeck.
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Duby, G. & Perrot, M. et al. (1993–1995). *Geschichte der Frauen*. 5 Bände. Frankfurt am Main: Campus.
- Eley, G. (2000). Culture, nation and gender. In I. Blom, K. Hagemann & C. Hall (Eds.), *Gendered Nations. Nationalism and Gender Order in the Long Nineteenth Century* (pp. 27–40). Oxford & New York: Berg.
- Fornara, L. (2015). Dal diritto all'istruzione alla professione di insegnante: tracce femminili nella storia della scuola. In N. Valsangiacomo & M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (pp. 205–225). Locarno: A. Daddò.
- Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons: paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'institut français de l'éducation*, 32 (112), 1–30.
- Gildemeister, R. (2004). Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 132–141). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giudici, A. & Manz, K. (2018). Knabenlernzeiten – Mädchenlernzeiten: gleich, gleicher, ungleich? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (3), 603–620.
- Grunder, H.-U. (1991). Mädchenbildung in der Schweiz. Die Konzepte zur Mädchenbildung bei Rosette Niederer-Kasthofer und Josephine Stadlin, zwei «Schülerinnen» Pestalozzis. *Paedagogica Historica*, 27 (2), 231–257.
- Hausen, K. (1986). Die Polarisierung der «Geschlechtscharaktere». Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In K. Hausen (2013), *Geschlechtergeschichte als Gesellschaftsgeschichte* (S. 363–393). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hausen, K. & Wunder, H. (Hg.) (1992). *Frauengeschichte – Mädchengeschichte*. Frankfurt am Main: Campus.
- Joris, E. (1990). Die Schweizer Hausfrau: Genese eines Mythos. In S. Brändli et al. (Hg.), *Schweiz im Wandel. Studien zur neueren Gesellschaftsgeschichte* (S. 99–116). Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Joris, E. & Witzig, H. (1991). Die Pflege des Beziehungsnetzes als frauenspezifische Form von «Sociabilité». In H. U. Jost & A. Tanner (Hg.), *Geselligkeit, Sozietäten und Vereine* (Schweizerische Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialgeschichte 9), 139–158.

- Joris, E. & Witzig, H. (Hg.) (1986/2001). *Frauengeschichte(n). Dokumente aus zwei Jahrhunderten zur Situation der Frau in der Schweiz*. Zürich: Limmat.
- Kellerhals, K. (2010). *Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen. Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835–1897*. Bern: Haupt.
- Kleinau, E. & Opitz, C. (1996). *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Leimgruber, Y. (2006). In *pädagogischer Mission. Die Pädagogin Rosette Niederer-Kastdorfer* [i. e. Niederer-Kasthofer] (1779–1857) und ihr Wirken für ein «frauengerechtes» Leben in Familie und Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mantovani Vögeli, L. (1994). *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute*. Chur: Rüegger.
- Masoni, G. (2016). La Cattedra ambulante di Agricoltura e i Corsi itineranti di Economia domestica: proposte formative tipiche di un territorio alpino? *Percorsi di ricerca*, 8, 25–36.
- Masoni, G. (2019). *Rapsodia del sapere scolastico. Storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830–1914)*. Dissertation, Universität Lausanne.
- Mayer, C. (1999). Bildungsentwürfe und die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse zu Beginn der Moderne. In B. L. Behm et al. (Hg.), *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter* (S. 13–29). Opladen: Leske + Budrich.
- Mayer, C. (2011). Poverty, education and gender: pedagogic transformation in the schools for the poor (Armenschulwesen) in Hamburg, 1788–1871. *Paedagogica Historica*, 47 (1/2), 91–107.
- Mesmer, B. (1988). Ausgeklammert – Eingeklammert. Frauen und Frauenorganisationen in der Schweiz des 19. Jahrhunderts. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Mesmer, B. (2007). *Staatsbürgerinnen ohne Stimmrecht. Die Politik der schweizerischen Frauenverbände 1914–1971*. Zürich: Chronos.
- Mühlestein, H. (2009). *Hausfrau, Mutter, Gattin. Geschlechterkonstituierung in Schweizer Ratgeberliteratur, 1945–1970*. Zürich: Chronos.
- Mena, F. (1998). Lavoro e organizzazioni operaie. In R. Ceschi (a cura di), *Storia del Cantone Ticino* (pp. 379–404). Bellinzona: Stato del Cantone Ticino.
- Monnier, A. (2014). La question de la mixité dans l'enseignement public genevois. Entre séparation, porosité et convergence (1836–1969). *Histoire de l'éducation*, (142), 201–219.
- Ostinelli, M. (2016). L'educazione civica in Ticino. Dai catechismi civici a Frassineto. *Annali di storia dell'educazione*, 23, 81–103.
- Praz, A.-F. (2010). Institutional constraints and intra-family inequalities in access to education: Swiss federalism and the gendered well-being of siblings. In T. Addabbo et al. (Eds.), *Gender Inequalities, Households and the Production of Well-Being in Modern Europe* (pp. 197–217). London: Ashgate.
- Rendtorff, B. & Moser, V. (Hg.) (1999a). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske & Budrich.

- Rendtorff, B. & Moser, V. (1999b). Geschlecht als Kategorie – soziale, historische und strukturelle Aspekte. In B. Rendtorff & V. Moser (Hg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (S. 11–68). Opladen: Leske & Budrich.
- Renold, U. (1998). «Wo das Männliche anfängt, da hört das Weibliche auf!» Frauenberufsbildungsdiskussionen im Spiegel der sozioökonomischen Entwicklungen (1860–1930). Brugg: Selbstverlag.
- Rogers, R. (2007). L'éducation des filles: un siècle et demi d'historiographie. *Histoire de l'éducation*, (115/116), 37–79.
- Rogers, R. (2010). Culture and Catholicism: France. In J. C. Albisetti, J. Goodman & R. Rogers (Eds.), *Girls' Secondary Education in the Western World* (pp. 25–39). New York: Palgrave Macmillan.
- Schibler, T. (2008). *Fées du logis. L'enseignement ménager dans le canton de Vaud de 1834 à 1984*. Lausanne: Bibliothèque historique vaudoise.
- Schmid, P. (1986). Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. In H.-E. Tenorth (Hg.), *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft* (S. 202–214). Weinheim, München: Juventa.
- Schoeni, C. (2012). *Travail féminin: retour à l'ordre!* Lausanne: Éditions Antipodes.
- Schumacher, B. (2010). Das Volk bilden. Debatten um Frauen- und Männerbildung 1860–1890. In B. Schumacher (Hg.), *Freiwillig verpflichtet. Gemeinnütziges Denken und Handeln in der Schweiz seit 1800* (S. 185–212). Zürich: NZZ.
- Smith, B. G. (1981). *Ladies of the Leisure Class. The Bourgeoises of Northern France in the Nineteenth Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Soldani (2010). Chequered routes to secondary education: Italy. In J. C. Albisetti, J. Goodman & R. Rogers (Eds.), *Girls' Secondary Education in the Western World* (S. 59–76). New York: Palgrave Macmillan.
- Tolley, K. (2014). *The Science Education of American Girls. A Historical Perspective*. London, New York: Routledge.
- Tyack, D. & Hansot, E. (1992). *Learning Together. A History of Coeducation in American Public Schools*. New York: Russel Sage.
- VFWS (Verein Feministische Wissenschaft Schweiz) (Hg.) (1988). «Ebenso neu als kühn». 120 Jahre Frauenstudium an der Universität Zürich. Zürich: eFeF.
- Wecker, R. (1992). Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte. In B. Schneider & F. Python (Hg.), *Geschichtsforschung in der Schweiz. Bilanz und Perspektiven – 1991* (S. 157–168). Basel: Schwabe.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1 (2), 125–151.
- Yuval-Davies, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), 193–209.
- Zemon Davis, N. (1986). Gesellschaft und Geschlechter. Vorschläge für eine neue Frauengeschichte. N. Zemon Davisies (Hg.), *Frauen und Gesellschaft am Beginn der Neuzeit* (S. 117–132). Frankfurt am Main: Fischer.

Schweizer Identitätskonstruktionen durch Schulfächer

Vermittlung multipler Ebenen der Zugehörigkeit

SABINA BRÄNDLI, AURÉLIE DE MESTRAL, GIORGIA MASONI, VIVIANE ROUILLER

Der Identitätsbegriff, der in verschiedenen Bereichen der sozialwissenschaftlichen Forschung thematisiert wird, nimmt seit Ende der 1980er-Jahre eine wichtige Position in der Geschichtsschreibung ein (Baudry & Juchs, 2007). In der Tat hat die Entwicklung der Geschichte der *représentations*,¹ der Vorstellungen, den Ansatz der Kultur- und Sozialgeschichte in eine Kulturgeschichte des Sozialen verwandelt, die auch als Sozialgeschichte von Vorstellungen bezeichnet wird. Es geht also nicht mehr darum, die untersuchten sozialen Gruppen als sozusagen eingefrorene, vorbestimmte Entitäten zu betrachten, sondern als soziale Konstruktionen, die auf der Identifizierung der sie konstituierenden Personen basieren. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Identität ein entscheidendes Instrument, um die Entstehung und Entwicklung von sozialen Gruppen zu analysieren und «den Platz eines Individuums innerhalb einer sozialen Gruppe der Gesellschaft als Ganzem zu bewerten» (Baudry & Juchs, 2007, S. 166).

Identität ist ein komplexes Phänomen. Sie ist vielfältig, was die Existenz einer Vielzahl von Zugehörigkeitsgefühlen ermöglicht. Wir können von Zugehörigkeitsgefühlen unterschiedlicher Natur (konfessionell, politisch usw.) und auf unterschiedlichen Ebenen (global, national, regional, lokal) sprechen. Solche Identitäten koexistieren oft nebeneinander, besonders in der Schweiz, einem föderalistischen, mehrsprachigen, multikulturellen und multikonfessionellen Land. Da diese multiplen Identitäten nicht angeboren sind und aus politischen, sozialen und kulturellen Konstruktionen resultieren, also sozial produziert sind, sollten sie im Licht der Diskurse und der Strategien aller Akteure analysiert werden, die diese Gefühle der multiplen Zugehörigkeit fördern. Identitätsbildung findet auch durch die Schule statt. Sie bildet einen starken Vektor multipler Identifikationen, da unter anderem durch den Unterricht eine Anzahl von kollektiven Referenzen vermittelt werden, deren Verinnerlichung verschiedene Zugehörigkeitsgefühle ermöglicht. Die Unter-

1 Ein in der französischsprachigen Sozialpsychologie und Soziologie sehr verbreiteter Begriff, hier mit «Vorstellungen» übersetzt.

suchung der in der Institution Schule verwendeten Diskurse und Terminologien zur Förderung dieser multiplen Identitäten ist unter anderem durch die Analyse der vom Staat vorgeschriebenen und/oder produzierten Schulbücher möglich, die für eine bestimmte Epoche eine ganze Reihe spezifischer politischer, sozialer und kultureller Werte vermitteln.

In diesem Kapitel analysieren wir auf der Basis einer diachronen, interkantonalen und interregionalen Untersuchung von Schulbüchern die Konstruktion multipler Identitäten, die in der Schule durch Schulwissen vermittelt werden. Es werden drei Disziplinen untersucht: Geschichte, Deutsch als Zweitsprache und Italienisch als Erstsprache. Die untersuchten Kantone sind Genf, Waadt, Freiburg, Tessin, Schwyz und Zürich. Dies erlaubt es, unterschiedliche sprachliche, kulturelle und konfessionell geprägte Regionen der Schweiz zu vergleichen. Wir versuchen, die Mechanismen der Konstruktion von Identitäten aufzuzeigen, die Existenz (oder Nichtexistenz) einer schweizerischen Spezifität dieser Konstruktion zu bestimmen und gleichzeitig zu analysieren, welche Rolle die verschiedenen Ebenen von Zugehörigkeit für die Identitäten spielen. Die Untersuchung mehrerer Disziplinen in sechs Kantonen über einen langen Zeitraum erlaubt es, verschiedene Aspekte dieser Konstruktion zu beleuchten. Die vergleichende Untersuchung verschiedener Disziplinen öffnet die Tür zu einer Reflexion über deren Funktion und die Entwicklung der Werte, die jeweils vermittelt werden sollen. Bei der Analyse der Elemente, die für die Artikulation der verschiedenen Zugehörigkeitsebenen in den Disziplinen spezifisch sind, sollten auch die in den verschiedenen Schulbüchern enthaltenen Elemente der Konvergenz und der Divergenz bestimmt werden. Diese Gesamtschau wird letztlich dazu beitragen, die allgemeinen Mechanismen zu verstehen, die den Aufbau einer «Schweizer Identität» ermöglichen, einer vielschichtigen Identität, die insbesondere durch Schulbücher und somit in der Schule vermittelt wird.

Viele historische Studien beschreiben die Konstruktion nationaler Identität (unter anderem Gellner 1996; Hobsbawm & Ranger 2006; Thiesse 1999). Ausgehend von der Annahme, dass jede Identität ein Prozess ist, und gemäss Thiesse Überlegung (2006), dass sie auf der Grundlage eines gemeinsamen Modells aufbaut, das Differenz produziert, werden wir versuchen zu verstehen, wie dieses Modell in verschiedenen Disziplinen und in verschiedenen Produktionszusammenhängen im Schweizer Kontext funktioniert. Die Beobachtung der politischen und kulturellen Mechanismen, die der Konstruktion von Identität zugrunde liegen – wir folgen hier den von Zimmer (2003) skizzierten Forschungslinien –, ermöglicht es, die unterschiedlichen Werte zu verstehen, die der Identität zugeschrieben werden, sei es in nationaler, kantonaler, regionaler oder universeller Hinsicht. Ausgehend von der Annahme, dass Identitätsvorstellungen das Ergebnis eines öffentlichen Diskurses sind, der ständig überar-

beitet wird, ist es unerlässlich, einen Ansatz zu verwenden, der diese Dynamik spiegelt. Um dieses Phänomen zu verstehen, werden wir auf der Grundlage der von Hofstetter und Schneuwly (2019) erarbeiteten Forschungen einen diskursiven Ansatz verfolgen, der sich unter anderem auf Höhne (2003) bezieht.

Wir verstehen «Schulbücher als Produkte von Debatten und Kontroversen, die in einer hochdynamischen <diskursiven Arena> geführt werden, in der plurale Gesichtspunkte, widersprüchliche Interessen, unterschiedliche Machtverhältnisse bestehen, was es nötig macht, diese Arena zu kennen: Akteure (Autoren, Redakteure, Controller, Benutzer), Debatten (politisch, administrativ, professionell), Institutionen (Schulstruktur, Programme)» (Hofstetter & Schneuwly, 2019, S. 45).

Wir beziehen uns auch auf die Arbeit von Carretero (2015), wonach Master narrative eine Grenze zwischen denjenigen, die eine gemeinsame Vergangenheit teilen, und denjenigen, die nicht dazugehören, konstruieren, ein Konzept, das wir durch diesen Beitrag und im Lichte des Schweizer Kontextes diskutieren und nuancieren wollen. Daraus folgt die Frage, wie ein föderalistisches, multikulturelles, mehrsprachiges und multikonfessionelles Land durch die Schule eine Vielzahl von Zugehörigkeitsgefühlen konstruiert und vermittelt, die auf zwei miteinander in Wechselwirkung stehenden Prinzipien beruht: Vielfalt und Einheit, was jedoch einer homogenisierenden Vision, die häufig mit der nationalen Identität verbunden ist, widerspricht.

Der vorliegende Beitrag versucht dies hauptsächlich durch die Analyse eines Korpus von Schulbüchern zu erreichen. Schulbücher, wie Choppin (1980) schreibt, widerspiegeln die Gesellschaft, die sie produziert hat. Sie sind also gleichzeitig Gegenstand von Bildungsinitiativen oder Bildungsbemühungen, Träger von Bildungsinhalten und «Bewahrer von Wissen und Techniken, deren Erwerb von der Gesellschaft als notwendig erachtet wird [...], der verzerrte, unvollständige oder verschobene, aber immer relevante Spiegel des Wissensstandes einer Epoche, der wichtigsten Aspekte und Stereotypen der Gesellschaft» (S. 1).

Gleichzeitig ist das Schulbuch auch Träger von Wertesystemen, Ideologien, Kulturen. Es ist ständig Veränderungen unterworfen aufgrund der unterschiedlichen Produktionsverhältnisse, des wechselnden politischen und sozialen Kontextes und der Besonderheiten des Fachs. Unsere Analyse konzentriert sich auf die Vorworte der Schulbücher, um explizite Absichten zu identifizieren und die Funktion zu verstehen, die verschiedenen Fächern im politischen und kulturellen Diskurs um den Aufbau einer Identität mit mehreren Dimensionen zugeschrieben wird. Dieser Ansatz ermöglicht es, die Dialektik zwischen verschiedenen Formen und Funktionen der Konstruktion einer multiplen Identität hervorzuheben.

In der französischsprachigen Schweiz stützten wir uns auf eine Reihe von repräsentativen Schulbüchern, die in den Kantonen Waadt, Genf und Freiburg zwischen 1830 und 1945 gebraucht wurden. Für die Geschichte haben wir 43 Schulbücher analysiert, die sich alle mit der Geschichte der Schweiz befassen und von Schweizer Autoren für Primar- und Sekundarschulklassen konzipiert wurden. Für Deutsch als Fremdsprache haben wir 27 Schulbücher ausgewählt. In der deutschsprachigen Schweiz wurden rund 20 seit 1830 in den Kantonen Zürich beziehungsweise Schwyz zugelassene oder obligatorische Geschichtslehrmittel und Lesebücher für die Primar- und Sekundarschule für die Untersuchung beigezogen.² Im Falle des Tessins beruhen die in diesem Kapitel gemachten Überlegungen auf einer Analyse von 40 Schulbüchern, die in den unteren und oberen Primarschulen vorgeschrieben waren. Unsere Forschung beginnt mit Schulbüchern aus den 1830er-Jahren, als die verschiedenen kantonalen Schulsysteme eingeführt wurden, und endet 1945. Dieser diachrone Ansatz erlaubt es, die Dynamik des Aufbaus und der Verbreitung eines Diskurses von Identitätsvorstellungen über einen langen Zeitraum zu beobachten.

1 Schulbücher der 1830er- und 1840er-Jahre

Der Aufbau der kantonalen öffentlichen Bildungssysteme in den 1830er-Jahren wurde begleitet von der parallelen und fortschreitenden Produktion von Schulbüchern. Die Einführung dieser Bücher wurde als ein Mittel gesehen, um die Verbreitung neuer Lernmethoden zu fördern und gleichzeitig nützliches Wissen sowie erzieherische und moralische Werte zu vermitteln. Schulbücher haben in der Dynamik der Modernisierung der Gesellschaft eine ideologische Funktion (Tinembart & Masoni, 2019): Neben der Legitimation neuer politischer Realitäten, insbesondere der neuen staatlichen Institutionen, die sie begleiten, sollen Schulbücher dazu beitragen, eine Gemeinschaft von Bürgern zu festigen.³ Dies wird insbesondere sichtbar in Kantonen, die von einer liberalen oder republikanischen Mehrheit dominiert wurden. Hier galt es verstärkt, die «moderne» Volksschule des Staates von der Institution Kirche und älteren Wissensbeständen zu trennen. Wir

2 Der Beitrag zur deutschsprachigen Schweiz verdankt Mitarbeitenden des Teilprojektes E wertvolle Anregungen: Helene Mühlestein (obligatorische Lehrmittel für die Sekundarschule), Stephan Hediger (Lehrerzeitschriften) und Susanne Beck (Lehrmittel der Primarstufe). Grundlagen lieferten zudem gemeinsam mit Stephan Hediger beziehungsweise Susanne Beck betreute Masterarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

3 Siehe dazu den Beitrag zur Bürgerbildung im ersten Teil dieses Bandes.

fokussieren deshalb in der Diskussion der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf Schulbücher liberaler Verfasser.

In der Schweiz verlief dieser Modernisierungsprozess hauptsächlich entlang von zwei Achsen, je nach Kanton zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Insbesondere die ehemaligen Untertanengebiete mussten aufgrund ihrer veränderten Position im Bund nicht nur die neue nationale Ordnung legitimieren, sondern auch eine neue territoriale, politische und wirtschaftliche kantonale Realität. Trotz dieser Unterschiede zeigen die Vorworte der früh eingeführten Schulbücher, dass die Kantone in dieser Dynamik ähnliche Konstruktionsdiskurse zu Identität anbieten. In den 1830er-Jahren und während des Aufbaus des Bundesstaates wurden die Grundlagen für einen vereinheitlichenden Diskurs geschaffen, um eine moralische und republikanische Bildung zu fördern. Dieses Phänomen ist besonders sichtbar im Unterricht der Schweizer Geschichte, der stark mit einer moralischen Erziehung verbunden war. Ein Beispiel dafür ist das Schulbuch *Breve storia della Svizzera* (1833) von Giuseppe Curti, das aus einer Übersetzung von Hans Rudolf Maurers *Kurzer Geschichte der Schweiz* (1782) entstand. Das Buch wurde auch in der französischsprachigen Schweiz übersetzt (Gaudin, 1818). Das von Curti redigierte Vorwort zeigt, dass es darum geht, «rechtschaffene» Bürger heranzuziehen, die ihren Pflichten gegenüber dem Vaterland nachkommen, was den Unterricht der Zeitgeschichte legitimiert:

[...] es ist notwendig, dass die jungen Männer, auf denen die Hoffnungen einer besseren Zukunft ruhen, die Bedürfnisse des Vaterlandes in zeitgenössischen Erinnerungen studieren, die noch voller Leidenschaft sind und daher geschickt, heilsame Früchte zu tragen (Curti, 1833, S. VI).⁴

Schweizer Geschichte wurde zudem als Lehre für das Leben wahrgenommen: Eine «grosse Schule der Weisheit ist die Geschichte der Heimat für denjenigen, der imstande ist, sie zu lesen: Lernt aus den Fehlern eurer Vorfahren und lernt, besser zu sein» (Curti, 1833, S. XI).⁵ Ähnlich formulierte das im selben Jahrzehnt in Zürich publizierte Realbuch im Vorwort den Nutzen der Geschichte: «So lehrt uns die Geschichte zugleich Weisheit und Klugheit, und schafft uns dadurch grossen Nutzen für das bürgerliche und häusliche Leben» (Scherr, 1836, S. IV). Anders als im Tessiner Beispiel wird hier die

4 Alle Übersetzungen in diesem Beitrag durch die Autorinnen. «[...] è necessario che i giovani, nei quali riposa la speranza di miglior avvenire, studiino i patrii bisogni nelle memorie contemporanee calde ancora di tanti affetti, e si accionce a portar frutti di salute. Per questo io volli toccar anche il contemporaneo.»

5 «[...] grande scuola di sapienza si è la storia della patria a chi sa leggerla: prendete lezione dai vizj de' vostri padri, e imparate ad essere migliori.»

kantonale Geschichte nicht extra herausgestrichen und nur auf die vaterländische Geschichte explizit verwiesen. In der italienischen Übersetzung des erwähnten älteren Zürcher Lehrmittels finden wir daher auch einen ersten Versuch, die kantonale historische Erzählung in die nationale zu integrieren, was Curti durch das Hinzufügen von Abschnitten zur kantonalen Geschichte in Maurers Text bewerkstelligt. Die Äusserungen des radikalliberalen Curti entsprechen denen der liberalen Regeneration, die in den 1830er-Jahren in mehreren Schweizer Kantonen, darunter auch im Tessin, stattfand. Unter den Zielen dieses politischen Programms finden wir auch die Schaffung einer neuen Gesellschaft durch öffentliche Bildung. In dieser Hinsicht wurde die Geschichte der Schweiz von Curti zur «leuchtenden Grundlage der bürgerlichen Moral und politischen Erziehung» (Curti, 1833, S. VI).⁶ Diese Legitimation des entstehenden Nationalstaats wird in den Vorworten zu den Geschichtsbüchern klar ersichtlich. Neben der Entwicklung des Gefühls der nationalen Zugehörigkeit verfolgt auch der Autor des Buches *Histoire abrégée de la Confédération suisse* (Delarive, 1839) einen moralischen und einigenden Zweck. Das Vorwort zu diesem Buch zeugt von den axiologischen Zielen des frühen 19. Jahrhunderts.

Unsere jungen Landsleute zu erziehen, indem wir ihr Interesse wecken, ein nationales Gefühl in ihrem Herzen erregen, sie das Gute lieben und bewundern und das Böse hassen lehren, ganz gleich, auf welcher Seite der eine oder der andere steht: dies ist das Ziel, das wir uns gesteckt haben (Delarive, 1839, S. V).⁷

Die Wertschätzung der schweizerischen Nation geschieht durch die Verherrlichung der Vereinigung ihrer Einwohner und der Verbindung der Menschen, die es der Nation erlauben, «für die Verteidigung ihrer Rechte einmütig» (Delarive, 1839, S. XIX)⁸ zu bleiben: Die geforderte Einmütigkeit klammert explizit die Vielfalt der Meinungen und Parteien aus. In den Vorworten der Lehrmittel für den Deutschunterricht in der Romandie zeigt sich die nationale Zielsetzung weniger deutlich. Während im politischen und im pädagogischen Diskurs eine solche Argumentation regelmässig im Zentrum steht, wird sie in den Vorworten nicht systematisch geführt. Von den im 19. Jahrhundert in der Romandie publizierten Deutschlehrmitteln erwähnt nur ein einziges die nationalen Tugenden, die mit ökonomischen Überlegungen verknüpft werden:

6 «[...] luminosa base della morale civile e politica educazione.»

7 «Instruire nos jeunes compatriotes en excitant leur intérêt, faire vibrer dans leur cœur le sentiment national, leur faire aimer, admirer le bien, et détester le mal, quel que soit le parti où l'un ou l'autre se trouve, tel est le but que nous nous sommes proposés.»

8 «[...] unanime pour la défense de ses droits.»

Ich glaube, dass Deutsch im Sekundarschulunterricht eine wichtige Rolle spielen wird, ganz gleich, ob dieser unsere Jugend auf eine gelehrte Profession oder eine andere soziale Position vorbereiten soll. Seine Aufnahme als Unterrichtsgegenstand in unseren Sekundarschulen beruhte allerdings, scheint mir, nicht auf einem Verständnis für die Rolle, die ihm gemäss Umständen und eigener Natur zukommt; es war vielmehr das Gespür für seine Bedeutung in den Beziehungen zum deutschsprachigen Teil der Eidgenossenschaft, das den Unterricht dieser Sprache gewissermassen erzwungen hat (Galeer, 1842, S. 4).⁹

In diesem Lehrbuch wird also das nationale Interesse am Deutschlernen angesprochen aufgrund einer Dialektik von Vielfalt und Einheit zwischen zwei Regionen, die aufgerufen sind, sich stärker zu vereinen. Andere Deutschlehrbücher dieser Periode hingegen unterstreichen den bildenden Zweck des Deutschunterrichts oder beschreiben einfach die Struktur des Buches und das Verfahren seiner Verwendung in der Klasse.

Auch wenn zu diesem Zeitpunkt des Modernisierungsprozesses der Gesellschaft bei der Vermittlung moralischer Werte der Geschichtsunterricht im Zentrum steht, findet man Ansätze dazu auch in anderen Fächern, und dies über kulturelle und politische Grenzen hinweg. Die Bedeutung, die der Schaffung einer neuen Gemeinschaft von Bürgern auf der Grundlage liberaler und republikanischer Werte beigemessen wird, findet sich zum Beispiel in den Büchern, die in Italien verwendet und für das Tessin übernommen wurden. So lesen wir im Vorwort zu *Galantuomo* (1845), einem Lesebuch von Cesare Cantù: «[...] ich möchte, dass man der Jugend nicht eine kalte Darstellung von Dingen und Moral erteilt, sondern dass man sie zur Tat drängt, dass man für das Individuum und die Öffentlichkeit vorteilhafte Werke anstösst, [...] dass also gleichzeitig das Kennen, Können und Wollen geübt werden, um in der Gesellschaft Tugend, Wissen und Wohlstand zu fördern» (S. 8 f.).¹⁰ Dieses Beispiel zeigt sehr gut, dass zu diesem Zeitpunkt die Verbreitung einer

9 «Je crois que l'allemand est destiné à jouer un rôle de quelque importance dans l'ensemble des études secondaires, qu'elles soient destinées à préparer notre jeunesse aux professions savantes ou aux autres positions sociales. Cependant, son admission au nombre des objets d'enseignement dans nos collèges n'a pas été déterminée, à ce qu'il semble, par l'intelligence de ce rôle que les circonstances et sa propre nature lui assignent; c'est plutôt le sentiment de son importance dans ses rapports avec la partie allemande de la Confédération qui a imposé en quelque sorte l'enseignement public de cette langue.»

10 «[...] vorrei che alla gioventù non si facesse una gelata esposizione di cose e di morale; ma la si spingesse all'azione, s'avviasse potentemente in opere vantaggiose all'individuo e al pubblico [...] che insomma si esercitassero contemporaneamente il conoscere, il potere, il volere per crescere nella società la virtù, il sapere, l'agiatezza.»

universellen Moral via Schulbücher stattfindet, die auf der Vorstellung gründet, dass Identität die Basis der modernen Nation bildet.

2 Zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts

Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts ist durch einen langen Demokratisierungsprozess gekennzeichnet, der auf nationaler Ebene in der Revision der Bundesverfassung von 1874 einen Höhepunkt findet. Die durch die neue politische und wirtschaftliche Ordnung eingeleiteten Änderungen hatten auch Auswirkungen auf die Entwicklung und Verbreitung des Diskurses zur Identitätskonstruktion.

Das Gefühl der Zugehörigkeit zur Nation sowie die moralischen Tugenden sind nicht die einzigen Elemente, die in den Bildungsbereichen gefördert wurden. In einem Artikel über den Geschichtsunterricht in der Lehrerzeitschrift *L'Éducateur* von 1865 wurden die verschiedenen Identitätsebenen als konstituierende Elemente der Schweizer Identität beschrieben. Mehr noch: Die Ausbildung des Bürgers als Garant des demokratischen politischen Systems der Schweiz stand im Mittelpunkt der Bildungsbemühungen für den Schüler. Eine zentrale Idee war, bürgerliche Tugenden zu vermitteln:

Die grosse Schweizer Heimat hat Anspruch auf unsere Dankbarkeit. Ihre Annalen müssen für uns eine Schule des Patriotismus und der bürgerlichen Tugenden sein. So verstanden es einige popularisierende Historiker, vor allem Zschokke, Monnard und Daguet, die die Schuljugend durch die mitreissende Erzählung unserer alten und neuen Ruhmestaten begeistert hatten. Aber in der grossen Schweizer Heimat gibt es die kleine Heimat, den Kanton, die Berner, die Waadtländer, die Freiburger Familie und so weiter. [...] Populäre Bücher haben gelehrt, das grosse Heimatland zu lieben, ohne das kleine Stück Land, in dem man geboren wurde, zu verachten.¹¹

Neben der liberalen und republikanischen Konzeption von Schulbüchern muss im Schweizer Diskurs immer auch die katholische berücksichtigt werden. Obwohl in der Minderzahl, stellten die katholischen Kantone und

11 «La grande patrie suisse a droit à nos hommages reconnaissants. Ses annales doivent être pour nous une école de patriotisme et de vertus civiques. C'est ainsi que l'ont compris quelques historiens popularisateurs, surtout Zschokke, Monnard et Daguet qui ont enthousiasmé la jeunesse des écoles par le récit chaleureux de nos gloires anciennes et nouvelles. Mais dans la grande patrie suisse, il y a la petite patrie, le canton, la famille bernoise, la famille vaudoise, la famille fribourgeoise, etc. [...] Des ouvrages populaires ont appris à aimer la grande patrie sans être dédaigneux envers le petit coin de terre où l'on a vu le jour.» Bourqui, 1865, S. 260 f.

damit der tendenziell konservativ ausgerichtete Katholizismus einen wichtigen Player dar im Bildungsraum Schweiz.

In den Innerschweizer Kantonen blieb auch nach der Niederlage im Sonderbundskrieg von 1847 und dem erzwungenen Verbleib im Bundesstaat die katholisch-konservative Identität zentral. Johannes Marty, Autor der *Illustrierten Schweizer Geschichte für Schule und Haus* (1880), katholischer Priester und langjähriger Seminardirektor in Rickenbach (Kanton Schwyz), preist in seinem Vorwort den moralischen Bildungswert der vaterländischen Geschichte und räumt ein, es werde «mit Recht dem Vaterländischen Geschichtsunterricht in der Volksschule immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt und von jedem schweizerischen Wehrmanne ein gewisses Mass von Kenntnissen in der Vaterlandskunde verlangt» (S. 3). Er sieht sich zwar genötigt, die männliche Jugend mit einem nur vage umrissenen Pflichtstoff auszustatten, stellt aber unmissverständlich klar, er stehe «entschieden auf katholischem Standpunkt» (Marty, 1880, S. 3). In seinem Vorwort zur ersten Ausgabe seiner später in gekürzter Form für Primarschulen bearbeiteten und für katholische Kantone auf Französisch beziehungsweise Italienisch übersetzten *Schweizer Geschichte* führt er aus, dass er den Hauptzweck des vaterländischen Geschichtsunterrichts in der «sittlich-religiösen Veredelung der Jugend» sah (S. 3). Deshalb rief er die Lehrer auf, die Schüler «auf das Walten der göttlichen Vorsehung über den Thaten und Schicksalen der Menschen» (Marty, 1880, S. 3) hinzuweisen.

Dieses moralische und religiöse Ziel wurde in späteren Ausgaben und Versionen beibehalten, insbesondere in der 1884 von Chorherr Schneuwly für die Schulen des Kantons Freiburg ins Französische übersetzten Fassung. Das übersetzte Vorwort hebt die Wahrheit und das Recht hervor, die der Autor für sich beansprucht, und die Erzählung einer vollständigen Geschichte, deren «Hauptzweck darin besteht, das sittliche und religiöse Gefühl der Jugend zu formen» (1884, S. 6).¹² Im Gegensatz zu der vom liberal-radikalen Schulmann Daguet (1868) vorgeschlagenen Darstellung, die auch in Freiburg verwendet wurde, lehrt das von Schneuwly übersetzte Geschichtsbuch von Marty eine vorwiegend schicksalhafte Auffassung der Bildung der Eidgenossenschaft. Diese beiden Arten von Büchern stimmen aber in der Gewichtung überein, die der Moral sowohl bei der Vorbereitung des Bürgers auf den Dienst in der Demokratie als auch bei der Ausbildung des Christen im Dienst des Mutterlandes zugesprochen wird (De Mestral, 2018).

Der Ton der Schlussbotschaft in Martys *Schweizer Geschichte* (1884) zeigt die fehlende Begeisterung und die erzwungene Loyalität zum säkularen Bundesstaat des späten 19. Jahrhunderts. Seine Darstellung von der «Urgeschichte

12 «[...] le but principal consiste à former le sentiment moral et religieux de la jeunesse.»

des Schweizerlandes» bis zur neuesten Zeit endet mit einem lexikalisch knappen und trockenen Abriss der Ereignisse zwischen Bundesstaatsgründung und Revision der Bundesverfassung (S. 96–98). Sowohl der Ausgabe für die Primarschulen als auch derjenigen für die Sekundarstufe wird ein in juristisch sachlichem Ton gehaltener «Abriss aus der Bundesverfassung» (S. 99–105) angehängt, der in scharfem Kontrast zum ungebremsen Pathos der Kapitel über die mythischen Ursprünge steht. Ganz zum Schluss werden keine attraktiven Identifikationsangebote gemacht, sondern es wird im Befehlston zur Pflichterfüllung aufgerufen: 1. Die Gesetze achten, 2. an Abstimmungen und Wahlen «regen Anteil» nehmen, 3. Steuern zahlen, 4. die militärische «Dienstzeit gewissenhaft erfüllen oder eine Ersatzsteuer zahlen» und zuletzt, 5., «[i]n Zeiten der Gefahr willig, mutig und mit dem Gottvertrauen der Väter sein Vaterland verteidigen» (Marty, 1884, S. 105). Die im Vorwort der ersten Ausgabe bereits explizit anvisierten zukünftigen Wehrmänner werden nun zur «gewissenhaften» und «willigen» Gesetzestreue und Pflichterfüllung als Stimmbürger, Steuerzahler und Wehrdienstleistende angehalten. Die katholische Mission der Väter, die das Narrativ des Lehrmittels vermittelt, soll dabei aber stets handlungsleitend bleiben.

Die Einführung des Schweizer Geschichtsbuchs von Marty im Tessin hing eng zusammen mit den politischen Veränderungen im Kanton. 1875 gewann die konservative Tessiner Partei die Mehrheit im Parlament (Masoni, 2019)¹³. Im politischen Programm der Partei ist ein Passus der Schule gewidmet. In den 1880er-Jahren kündigten die Konservativen eine Schulreform an, deren Hauptziel es war, die Schule zu «rechristianisieren» (Mena, 2015, S. 71). In diesem Zusammenhang beschloss Martino Pedrazzini, Chef des Departements der öffentlichen Bildung, in den Schulbüchern, die für die Schulen des Tessins obligatorisch waren, Änderungen vorzunehmen. Nachdem 1879 einige Schulbücher unter der vorherigen liberalen Regierung, namentlich solche, die die republikanische Ausrichtung repräsentierten, als unzulässig eingestuft worden waren, übersetzte Pedrazzini 1885 das Lehrbuch von Marty. Die Einführung dieses Schweizer Geschichtsbuchs, das konservative Werte vermittelte, lässt sich mit dem Wunsch erklären, das von der konservativen Partei auf kantonaler Ebene angestrebte Schulreformprogramm umzusetzen. Die historische Erzählung des Handbuchs unterstützt nicht nur die religiöse, katholische Geschichte des Landes, sondern auch eine föderalistische Vision der Schweiz ähnlich derjenigen, die die Konservativen auf Bundesebene befürworteten.

13 Siehe dazu den Beitrag zu den Akteurskonstellationen im vierten Teil dieses Bandes.

Mit dem Schlagwort der «nationalen Erziehung», für die «unsere vaterländische Geschichte ein unerlässliches Mittel» (Probst 1861, S. III) sei, verfolgen die Lehrmittelautoren in der zweiten Jahrhunderthälfte also durchaus unterschiedliche Zielsetzungen. Weil diese aber selten so ausführlich erläutert wurden wie in Martys erster Publikation, muss die im Lehrmittel dargebotene Erzählung analysiert werden.

Für die detaillierte Analyse bietet sich vor allem der Schluss der Narrative an, wo häufig expliziter als bei Martys Vorworten Lehren aus der Geschichte gezogen und Geschichte in einer Art Botschaft gedeutet wird. Wenn dargestellt wird, wie die Gegenwart aus der Geschichte hervorgegangen sei, wird meist die Bewertung dieser Gegenwart deutlich. Dabei kann die politische Perspektive der Verfasser durchschimmern. Die ins Deutsche übersetzte und für die Primarschulen bearbeitete Fassung der *Schweizergeschichte* von Alexandre Daguët (1886) beispielsweise zieht zum Schluss eine positive Bilanz und betont die «guten Folgen der neuen Bundesverfassung» (S. 78) für die Wohlfahrt im Innern, die auch jenen Kantonen, die sich den Neuerungen bisher widersetzt hatten, zugutekämen. Der durch Vereinsleben, Bildung, Wissenschaft und Kunst gehobene «Culturzustand» könne im europäischen Raum bestehen (S. 80). Ohne Vorbehalt positiv präsentiert auch Wilhelm Oechsli (1885) am Schluss seiner *Vaterländischen Geschichte* die Errungenschaften des liberalen Bundesstaates und ruft zur Opferbereitschaft auf:

Ihre Stärke muss daher die Achtung sein, welche jedem gesunden Staatswesen, auch wenn es klein ist, gezollt wird. Und gesund wird unser Staatswesen bleiben, wenn jeder Schweizer sein Höchstes und Bestes im Vaterlande erblickt, wenn die Opferwilligkeit seiner Bürger grösser ist als ihre Selbstsucht, wenn ein jeder das Gesamtwohl höher stellt als den Vorteil seiner Person, seines Landesteils oder den seiner Partei. Das ist die Lehre, welche in der Geschichte der Schweiz, wie in der eines jeden Volkes, mit deutlichen Zügen geschrieben steht (S. 266).

Beide bekennen sich zum demokratischen Bundesstaat und positionieren die Schweiz zum Schluss selbstbewusst im Ländervergleich.

In der Romandie sind die Vorworte historischer Werke der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von einer Verschiebung der moralischen Ziele in Richtung der staatsbürgerlichen Pflicht geprägt. Es geht darum, moralisch gute Bürger zu bilden, vor allem aber Akteure der politischen Geschichte. Parallel zur Entwicklung der Heimatliebe und eines nationalen Gefühls ist die Disziplin dafür verantwortlich, eine gemeinsame Geschichte des Fortschritts zu vermitteln sowie den Bundesstaat und die Demokratie zu verankern. Davon zeugen die Werke von Cuchet (1891), Schütz (1895) oder Thévenaz (1892),

die eine beispielhafte Geschichte patriotischer Funktionen darstellen, die nationale bei Cuchet und Schütz, die kantonale bei Thévenaz. Sie entwickeln eine Geschichte im Dienste der Bildung des Schweizer Bürgers und bewahren dabei verschiedene Zugehörigkeiten: zur Demokratie, zum Vaterland, zum Kanton und zum Christentum (De Mestral, 2018).

In der deutschsprachigen Schweiz wird in den Schulbüchern zur Schweizer Geschichte die kantonale und regionale Verbundenheit weder in Zürich noch in Schwyz besonders betont. Durch die Paraderolle, welche den unterlegenen Sonderbundskantonen in der nationalen Geschichtsschreibung des jungen Bundesstaates als angeblichen Gründern der Eidgenossenschaft zuerkannt wurde, wurde die regionale Geschichte der «Urkantone» zum Inbegriff des Nationalen. Gemäss Zimmer wurden die unterlegenen Kantone durch dieses symbolische Kapital entschädigt (Zimmer, 2003, S. 157). In Innerschweizer Lehrmitteln klingen vereinzelt, aber noch lange durchaus Probleme an, die eine Minderheit damit hat, einzig das nationale Identifikationsangebot der Mehrheit propagieren zu müssen. Ludwig Suter beispielsweise, Autor einer *Schweizer Geschichte für Schule und Haus* (1912), stellt die Vaterlandsliebe als Hauptzweck des Schulbuches dar:

Möge das Interesse an der schweizerischen Geschichte die Liebe zum Vaterland stärken. Möge es hinleiten zu jenem historischen Sinn, der über die Verhältnisse der Vergangenheit nicht leichthin nach den gerade herrschenden Ideen aburteilt, sondern sie aus ihrer Zeit heraus zu würdigen sich bestrebt, und der dann auch befähigt, im politischen Leben der Gegenwart dem andersdenkenden Eidgenossen gerecht zu werden (Vorwort, unpaginiert).

Die im Vorwort des in Luzern erschienenen Schulbuchs ausdrücklich erwähnten «andersdenkenden Eidgenossen» verweisen darauf, dass Anfang des 20. Jahrhunderts in der katholisch-konservativen Innerschweiz die Identifikation mit der Idee der nationalen Einheit noch immer eine Herausforderung darstellte.

Die Schulbücher für den Deutschunterricht in französischsprachigen Schulen aus dem Jahr 1870 zeigen ebenfalls ein stärkeres Verlangen, ein Gefühl nationaler, aber auch regionaler Zugehörigkeit zu vermitteln. Sie deuten auch die Tendenz an, die nahe Umgebung der Schüler in Szene zu setzen. Dies verstärkte sich Ende des 19. Jahrhunderts, als eine radikale methodologische Erneuerung im Zusammenhang mit dem Unterrichten moderner Sprachen erfolgte: Die «direkte Methode»¹⁴ wurde eingeführt, um die gesprochene Sprache zu verbes-

14 Die direkte Methode löste die bisherige Grammatikübersetzungsmethode ab durch einen einsprachigen, intuitiven, mündlichen Unterricht; siehe dazu den Beitrag zum Fremdsprachenunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

sern. Gemäss dem Prinzip der Anschauung konzentrierte sich der Inhalt des Lehrbuchs nun hauptsächlich auf das tägliche Leben der Schüler und zeugte von dem Bestreben, eine stärkere lokale Zugehörigkeit zu fördern, wodurch die in diesem Fach vermittelte multiple Identität ergänzt wurde:

Deshalb werden die Themen aus dem Umfeld des Schülers ausgewählt, deshalb werden Berichte und Anekdoten, die nicht in direktem Zusammenhang mit der Umgebung stehen, in der der Schüler lebt, denkt und handelt, nicht berücksichtigt. So sieht das Kind wieder alles, was ihm lieb und vertraut ist, die Schule – was auch immer man darüber sagen mag – das väterliche Haus, den Garten, die Haustiere, mit denen es in vollkommener Intimität lebt (Schacht, 1899, S. III f.).¹⁵

Diese Veränderung zeigte sich zur gleichen Zeit in den Zielen, die im Tessin und in der französischsprachigen Schweiz für den Geschichtsunterricht definiert wurden, was zum Beispiel in der Analyse des Vorworts zu den praktischen Lektionen in Geschichte und Geografie von Gianini (1896) zum Vorschein kommt. Es ging darum, vor allem lokale und kantonale Geschichte zu unterrichten. Diese Änderungen waren durch die Einführung der «natürlichen Methode»¹⁶ in die Programme der Tessiner Schule bedingt. Die Lektüre des Vorworts zeigt, dass diese Methode zuerst das Lehren bekannter Dinge förderte, bevor man zu unbekannten Dingen wechselte und die Aufmerksamkeit des Schülers auf lokales, kantonales, regionales und zuletzt auf nationales und internationales Wissen lenkte. Trotz dieser Veränderung wurde dem Geschichtsunterricht immer noch ein moralischer Wert beigemessen. Gianini bekräftigte, dass die Geschichte «nicht nur den Zweck hat, positive Kenntnisse zu erwerben, sondern auch die moralische Erziehung zu fördern» (Gianini, 1896, S. V).¹⁷ Die allgemeinen Ziele dieser Lehre waren auf der Grundlage der vom französischen Pädagogen Gabriel Compayré gemachten Überlegungen aufgebaut, die Gianini in seinem Vorwort wiedergibt: «die moralischen und patriotischen Gefühle in der Seele der Jugend zu fördern und diese zu fami-

15 «Voilà pourquoi les sujets sont choisis dans l'entourage de l'élève, voilà pourquoi il est fait abstraction de récits et d'anecdotes ne se rattachant pas directement au milieu dans lequel l'élève vit, pense et agit. Ainsi l'enfant revoit encore une fois tout ce qui lui est cher et familier, l'école – quoi qu'on en dise – la maison paternelle, le jardin, les animaux domestiques avec lesquels il vit dans une intimité parfaite.»

16 Am Ende des 19. Jahrhunderts wurde im Kanton Tessin die auf Pestalozzi bezogene natürliche Methode eingeführt. Die Lehrpersonen wurden aufgefordert, stets vom Wissen der Schüler auszugehen, bevor neue Inhalte eingeführt wurden. Diese pädagogische Neuerung setzte insbesondere einen Kontrast zur katechetischen Methode.

17 «[...] non ha soltanto per iscopo di far acquistare delle cognizioni positive, ma soprattutto di contribuire alla educazione morale.»

lienbezogenen, bürgerlichen und religiösen Tugenden zu formen» (Gianini, 1896, S. IV).¹⁸ Ausgehend vom Denken Compayrés skizzierte Gianini auch die allgemeinen Mechanismen der Konstruktion des nationalen Gefühls, das von der Geschichte vermittelt wurde:

[Die Geschichte] ist eine grosse Schule des Patriotismus: Für sie ist die Heimat keine kalte Abstraktion mehr, sondern wird zu einem lebendigen und realen Wesen, dessen Schicksal das Kind durch die Jahrhunderte hindurch verfolgt, über dessen Triumphe es sich freut und auf die es stolz ist, wegen dessen Niederlagen es berührt und traurig ist. Das Kind, das die wichtigsten Ereignisse der heimatlichen Geschichte kennt und sich mit den Namen ihrer berühmtesten Männer vertraut gemacht hat, wird glauben, in eine grosse Familie einzutreten, die es je lieber haben wird, desto besser es sie kennenlernt (Gianini, 1896, S. IV).¹⁹

Hier finden wir den Willen, von einer imaginären Gemeinschaft zu einer «reellen» Gemeinschaft überzugehen, die keinen Bruch mit der Geschichte darstellt. Die Zugehörigkeit des Tessins zur Schweiz ist hier zusammen mit der historischen Vergangenheit der Schweiz legitimiert.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts fand also eine Differenzierung der Vorstellungen von Identität statt, die auch auf transnationaler Ebene zirkulierte. In dieser Dynamik veränderten sich die sozialen und moralischen Werte nicht wesentlich, aber die Vorstellungen von nationaler Identität nahmen auf nationaler und kantonaler Ebene Form an. In dieser Periode war die Identitätsbildung vor allem mit zwei Fragen konfrontiert: der Legitimation des Bundes auf nationaler Ebene und der Legitimation gegenüber anderen Nationen. Von der Integration der kantonalen Realitäten ins nationale Gefüge begeben wir uns damit auf die internationale Ebene zur Legitimation der Schweiz als Nation. Diese Dynamik führte schrittweise zum Dominieren des nationalen Rahmens als Referenz von Identität. Trotzdem wurden die Vorstellungen nationaler Identität weiterhin von zugrunde liegenden sozialen Vorstellungen begleitet, deren Ziel es war, eine Gemeinschaft von Bürgern gemäss den demokratischen und republikanischen Prinzipien als Grundlage des Bundesstaates zu pflegen. Die Verbreitung dieses binären Identitätsdis-

18 «[...] svolgere i sentimenti morali e patriottici nell'animo della gioventù e a formarla alle virtù famigliari, civili e religiose.»

19 «[...] è una grande scuola di patriottismo: per essa la patria non è più una fredda astrazione, diviene anzi un essere vivente e reale, di cui il fanciullo segue il destino a traverso i secoli, si rallegra, s'inorgoglisce pei trionfi, si commove e s'intristisce per le sconfitte. Il fanciullo edotto dei principali avvenimenti della storia patria, resosi famigliare il nome dei suoi uomini illustri, crederà di entrare in una grande famiglia, ch'egli avrà tanto più cara, quanto meglio la conoscerà.»

kurses erfolgte auch über die Schule und die Schulbücher. Die Vermittlung von Schulwissen war somit mit dem Gefühl der Zugehörigkeit auf mehreren Ebenen verbunden. Die Analyse der Vorworte von Schulbüchern hat gezeigt, wie auf nationaler Ebene diese Verbindung in jedem Kanton Gemeinsamkeiten aufweist, auch wenn sie mit unterschiedlichen wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und pädagogischen Erfordernissen konfrontiert war, die je nach kantonalem Kontext punktuell an die Schule herangetragen wurden.

3 Erste Hälfte des 20. Jahrhunderts

Die Entwicklung des Diskurses über Identitätsbildung auf kantonaler Ebene, der auf die nationale Ebene gehoben wurde, führte dazu, dass in mehreren Kantonen über die eigenen kulturellen Besonderheiten nachgedacht wurde. Die Schwierigkeit der Übernahme eines gemeinsamen kulturellen Bezugsrahmens, die Entwicklung der Lehrpläne sowie der auf internationaler Ebene im Hinblick auf den Begriff der Nation entwickelten normativen Diskurse können als Elemente betrachtet werden, die diese Reflexion begünstigten. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die Dynamik der nationalen Identitätsbildung auf der Grundlage dieser Elemente.

Die Analyse der Vorworte der Tessiner Lesebücher am Ende des 19. Jahrhunderts zeigt das Vorhandensein von Elementen, die zur Übertragung eines nationalen Gefühls beitrugen, und daher allgemein das Vorhandensein von symbolischen Elementen, die für die Konstruktion einer Identität auf mehreren Ebenen spezifisch sind. Die Erklärung dieses Konstruktionsmechanismus, die die Wahl der Texte bestimmte, finden wir zum Beispiel im Vorwort, das Anastasi seinem *Libretto* (1891) vorangehen lässt. Für diesen Autor «muss die Jugend zum grosszügigen Fühlen, zum aufrichtigen Handeln, zur Kultivierung der hohen Ideale erzogen werden, die die christliche Gesellschaft gebildet, gut und stark gemacht haben. Für uns liegt die Belohnung der jeweiligen Sorgen und Bemühungen in der Überzeugung, so unsere Pflicht zu erfüllen und für das wahre Wohl des Landes zu arbeiten» (S. 7).²⁰

Der Zweck des Lesebuches als Gefäss für verschiedene Arten von Wissen findet sich im 20. Jahrhundert wieder. Die Vermittlung von universellem Wissen, das zur Bildung des künftigen Bürgers beiträgt, findet man auch auf nationaler Ebene. Die Legitimation der Nation als normativer und morali-

20 «[...] la gioventù va cresciuta al generoso sentire, al retto operare, al culto degli elevati ideali, che hanno reso colta, buona e forte la società cristiana. E per noi, il premio delle rispettive cure e fatiche, è nella convinzione di fare così il nostro dovere e lavorare al vero bene del paese.»

scher Bezugsrahmen (Zimmer, 2003) wird beispielsweise im Vorwort zum Lesebuch von Tosetti (1903) beschrieben:

Das Lesebuch muss zusammen mit den Gefühlen der Zuneigung für die Familie, die Menschheit und die Zivilisation den Kult der Heimat hochhalten. Ich berücksichtigte diesen Kult sowie die republikanische und demokratische Erziehung ganz besonders, sodass dieses Buch eminent schweizerisch geworden ist und hoffentlich eine wohltuende Spur bürgerlicher und patriotischer Tugend hinterlassen wird (S. 9).²¹

Tosettis Formulierung spiegelt zum einen die zentrale Rolle der Gemeinschaft und des Kantons als sozialen Kontext wider, durch die «Nation» täglich erlebt wurde. Andererseits erinnert sie auch an die bürgerlichen Vorstellungen, die dem Gefühl der nationalen Zugehörigkeit zugrunde lagen und die in Bezug auf Republikanismus und Demokratie verkörpert wurden. Die Deklination dieser Mechanismen der Identitätsbildung beim Lesen von Büchern findet sich auch in Anastasis Vorwort zu *Passeggiate ticinesi* (1923), in dem die Wahl der Texte wie folgt begründet wird:

[Die *Tessiner Spaziergänge*] möchten mit dem Schüler der oberen Primarschulen die wichtigsten Regionen des Kantons besuchen, deren Naturschönheiten darstellen, deren physische Geografie erklären, deren politische und künstlerische Geschichte sowie an deren berühmteste und verdienstvollste Männer erinnern – und den Schüler gleichzeitig über die politische Organisation des Landes und die öffentlichen und privaten wirtschaftlichen Probleme informieren (Einleitung, unpaginiert).²²

Mit dem Fortschreiten des 20. Jahrhunderts wird die patriotische Funktion der nationalen Geschichte in den Geschichtsbüchern der französischen Schweiz verstärkt. Trotzdem muss diese Funktion gegenüber der Aufrechterhaltung anderer Werte relativiert werden: zum Beispiel des Erwerbs eines intellektuellen Rüstzeugs, der Moral und der Bildung eines guten Bürgers oder einer guten Bürgerin:

21 «Il libro di lettura deve, insieme con i sentimenti di affetto per la famiglia, per l'umanità e per la civiltà tenere ben alto il culto della patria. A questo culto e all'educazione repubblicana e democratica rivolsi in modo specialissimo il mio pensiero, così che il libro riesci eminentemente svizzero e lascerà, spero, traccia benefica di virtù civile e patriottica.»

22 «[...] vorrebbero condurre l'allievo delle scuole elementari maggiori alla visita delle principali regioni del Cantone: di ognuna illustrargli le bellezze naturali, spiegargli la geografia fisica, rammentargli la storia politica ed artistica, gli uomini più illustri i benemeriti, – ed in pari tempo informarlo dell'organizzazione politica del paese e dei problemi che toccano l'economia privata e pubblica.»

Ich hoffe aufrichtig, dass dieses Buch dazu beitragen wird, die Liebe unserer Kinder zu ihrem Land zu steigern [...]. Die künftigen Bürger zur Pflicht der sozialen Solidarität zu erziehen: Ist nicht dies gegenwärtig eines der wesentlichen Ziele, die der Unterricht der Geschichte verfolgen muss? Als ich unsere Annalen erzählte, versuchte ich die Reflexion und das Urteilsvermögen der Schüler weiterzuentwickeln, um ihr moralisches Gewissen zu stärken [...]. Kurzum, ich bemühte mich, als Erzieher und guter Schweizer zu handeln (Rosier, 1905, 1911, S. V).²³

Der Begriff des Bürgers als Akteur für die Einheit des Landes, als Garant von dessen Werten und dessen Moral war uneingeschränkt Teil der Bildung der multiplen helvetischen Identität. Ausserdem finden wir in einigen Schulbüchern Spuren des Bewusstseins der Notwendigkeit, die verschiedenen Räume miteinander zu verbinden, auf die sich der Geschichtsunterricht bezieht. Während des gesamten Untersuchungszeitraums werden kantonale und nationale Geschichte gemeinsam unterrichtet, und zwar mit unterschiedlichen Schulbüchern für die verschiedenen Identitätsebenen (zum Beispiel Pesson, *Petite histoire illustrée de Genève*, 1920). Die nationale Geschichte war ihrerseits manchmal auch mit einer universellen Geschichte gekoppelt. Bereits in Horners *Abrégé d'histoire suisse et de géographie moderne* (1874) fügte der Autor seiner Schweizer Geschichte ein Kapitel zur Universalgeschichte hinzu: «Wenn es die Zeit und die Entwicklung der Schüler zulassen, sollten die Geschichtslektionen mit einigen Begriffen der Universalgeschichte enden, um jedes Ereignis unserer Annalen auf die grossen Epochen der Weltgeschichte beziehen zu können» (Horner, 1874, S. III).²⁴ Dies war auch der Fall bei Schütz (1895), der im Vorwort seines Lehrbuchs den Wunsch, die Geschichte der Schweiz mit einer allgemeineren Geschichte in Verbindung zu bringen, erwähnte. Dies realisierte er mittels eines Systems synoptischer Tabellen, die «mit dem Ziel eingefügt wurden, die Verkettung oder Gleichzeitigkeit von Ereignissen, die zur schweizerischen Geschichte und zur allgemeinen Geschichte gehören, darzustellen» (S. 4).²⁵ Auch Rosiers Lehrbuch (1905–1911) behandelt sowohl nationale als auch kantonale und lokale Aspekte.

23 «J'espère vivement que ce livre contribuera à accroître chez nos enfants l'amour de leur pays [...] Initier les futurs citoyens au devoir de solidarité sociale, n'est-ce pas surtout, à l'heure présente, l'un des buts essentiels que doit poursuivre l'enseignement de l'histoire! En racontant nos annales, j'ai cherché à développer la réflexion et le jugement des élèves, à fortifier leur conscience morale [...]. En un mot, je me suis efforcé de faire œuvre d'éducateur et de bon Suisse.»

24 «Si le temps et le développement des élèves le permettaient, les cours d'histoire devraient se terminer par quelques notions d'histoire universelle, de manière à pouvoir rattacher chaque événement de nos annales aux grandes époques de l'histoire du monde.»

25 «[...] ont été intercalés dans le but de montrer l'enchaînement ou la simultanéité d'événement

Nach dem Ersten Weltkrieg bezogen sich die Vorworte der Schulbücher für den Deutschunterricht in der französischsprachigen Schweiz auf eine Vielzahl von Identitäten, die im Rahmen dieses Unterrichts vermittelt werden sollten. So rief Briod in seinem Grundkurs der deutschen Sprache «die pädagogischen, patriotischen und wirtschaftlichen Gründe an, die für das Studium der deutschen Sprache sprechen», die «voll und ganz weiterbestehen» (1915, S. II).²⁶ In seinen weiteren Ausführungen zur wirtschaftlichen Bedeutung des Unterrichts findet man eine Dialektik zwischen Vielfalt und Einheit, was darauf hindeutet, dass die Souveränität der französischsprachigen Schweiz unter anderem darin liegt, dass die Sprache der Schweizer Mehrheit erlernt wurde:

Insbesondere das ökonomische Argument drängt sich uns mit mehr Intensität als je zuvor auf. Es ist notwendig, dass die Welschschweizer in den öffentlichen und privaten Verwaltungen unseres Landes den Ort erhalten, auf den sie Anspruch haben. Es darf nicht sein, dass ein öffentliches oder privates Amt, das von einem Schweizer besetzt werden könnte, von einem Ausländer besetzt wird; unsere politische und wirtschaftliche Unabhängigkeit ist nur zu diesem Preis zu haben. Für die französischsprachigen Schweizerinnen und Schweizer ist es am besten, fleissig unsere Landessprachen zu lernen, insbesondere Deutsch, das die Muttersprache von 70% ihrer Landsleute ist (Briod, 1915, S. II).²⁷

Das Vorwort eines anderen Schulbuchs für Deutsch in der französischsprachigen Schweiz zeigt noch eine weitere Möglichkeit, Identität aufzubauen, die nicht ausschliesslich durch die Aufwertung patriotischer Symbole geschieht, sondern auch durch gegenseitiges Verstehen und kommunikative Nähe mit der deutschsprachigen Schweiz: «Falls wir mehr Interesse für die deutsche Sprache geweckt haben und so dazu beigetragen haben, unsere Miteidgenossen besser zu verstehen, haben wir unser Ziel erreicht» (Rochat-Lohmann, 1932, S. V).²⁸

ments appartenant à l'histoire suisse et à l'histoire générale.»

26 «[...] les raisons éducatives, patriotiques et économiques qui militent en faveur de l'étude de l'allemand» qui «subsistent pleines et entières.»

27 «L'argument économique, notamment, s'impose à nous avec plus d'intensité que jamais. Il faut que les Suisses romands obtiennent dans les administrations publiques et privées de notre pays la place à laquelle ils ont droit; il ne faut pas qu'aucun poste public ou privé, pouvant être occupé par un Suisse, le soit par un étranger; notre indépendance politique, autant qu'économique, est à ce prix. Le meilleur moyen qu'aient les Suisses romands de rester maîtres chez eux, est donc d'étudier assidûment nos langues nationales, surtout l'allemand, qui est la langue maternelle du 70% de leurs compatriotes.»

28 «Si nous avons donné plus d'intérêt à l'étude de l'allemand et ainsi aidé à mieux comprendre nos Confédérés, nous aurons atteint notre but.»

In den 1930er-Jahren wurde in den Lehrerzeitschriften ganz im Sinne der geistigen Landesverteidigung ausdrücklich gefordert, der Geschichtsunterricht habe «schweizerische Gesinnung zu erwecken» (Burkhard, 1936, S. 838). Bis nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Wert der patriotischen Geschichtsvermittlung trotz Phasen der Kritik an «kriegerischem und schlachtengrimmigem» Geschichtsunterricht (Etter, 1930, S. 2) mehrheitlich hochgehalten. Ausgehend von der Förderung einer tendenziell allumfassenden nationalen Identität in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stellen wir in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts den Übergang zu einer multiplen nationalen Identität fest. Innerhalb dieses Diskurses werden die unterschiedlichen Identitätsdimensionen gefördert, seien es konfessionelle, sprachliche oder kulturelle, die die Unterscheidungsmerkmale der Schweiz als Nation ausmachen. Die Betonung dieser Dimensionen führt somit zur Entwicklung eines Identitätsdiskurses, der auf der Legitimierung der Einheit des Landes durch seine Pluralität basiert.

4 Abschliessende Überlegungen

Die Förderung verschiedener Zugehörigkeitsgefühle durch die Schule und ihre Schulbücher in der Schweiz ist das Ergebnis eines ständigen Dialogs zwischen verschiedenen Disziplinen, dessen Form und Intensität im Laufe der Zeit variieren. Die chronologische Analyse der einzelnen Schulfächer macht ihren Beitrag zur Förderung der verschiedenen Zugehörigkeitsgefühle deutlich. Unsere vergleichende Studie erlaubt es, zugleich die hierarchische und komplementäre Beziehung, welche die Schulfächer verbindet, mit Bezug auf denselben Zweck zu identifizieren. Hierarchisch ist deren Beziehung insofern, als gewisse Fächer mehr als andere in die Identitätsbildung involviert sind – dies aufgrund des spezifischen Profils der Schweiz. So scheint der Geschichtsunterricht zentral zu sein, um ein Gefühl der Gemeinschaft auf nationaler Ebene zu entwickeln: Die idealisierte Erzählung einer gemeinsamen Vergangenheit erlaubte es zweifellos, vereinheitlichende Elemente zu vermitteln, die auf der kulturellen, sprachlichen und konfessionellen Vielfalt der Schweiz beruhen. Komplementär ist die Beziehung der untersuchten Schulfächer, weil die Fächer sich auf gemeinsame Elemente derselben Geschichte beziehen – auf ein Meisternarrativ, könnte man sagen –, wobei jedes Fach spezifische Elemente beisteuert, die zu einem Aufbau von Identitäten auf verschiedenen Ebenen beitragen.

Das Schema des nationalen Bildungsromans, das in allen Nationalstaaten durch eine gemeinsame Erzählung repräsentiert wird, wird im Falle der

Schweiz unter der Verwendung insbesondere von unterschiedlichen Ebenen der Zugehörigkeit «resemantisiert». Das Schema wird, wie überall, vor allem durch das Fach Geschichte reproduziert. Man findet aber auch Elemente in anderen Fächern, insbesondere bei Lesebüchern für den Unterricht der (zweiten) Landessprache. Der Bezug auf ein gemeinsames Erzählschema beinhaltet jedoch eine Reihe von Variationen zwischen den Fächern, den Akteuren, den kulturellen Regionen und den historischen Perioden, vor allem in Bezug auf die Ebenen der Zugehörigkeit. Was die Geschichte betrifft, stellt man in der französischsprachigen Schweiz und im Tessin trotz der transregionalen Zirkulation der Schulbücher fest, dass kantonale Besonderheiten stärker betont werden, wahrscheinlich aufgrund des Minderheitenstatus dieser Regionen. Wir finden die gleiche Tendenz seit dem 20. Jahrhundert in Büchern zur Erstsprache im Tessin, die Texte enthalten, die sowohl kantonale als auch nationale Zugehörigkeit betonen. Obwohl in den Schulbüchern für den Fremdsprachenunterricht in der Romandie gelegentlich auf alle Kulturbereiche der Schweiz verwiesen wird, ist die deutschsprachige Schweiz am stärksten vertreten. Eines der Unterrichtsziele ist es, durch die Beherrschung dieser Sprache eine Annäherung an die Mehrheit der Bundesgenossen und -genossinnen zu erlauben. Ein durchgehendes Merkmal zur Identitätsbildung, und zwar auf allen Ebenen, ist der ständige Bezug auf Demokratie und die Pflicht der Bürger im demokratischen Staat.

Der historische Kontext spielt eine bedeutende Rolle bei der Variation verschiedener Zugehörigkeitsebenen, die von der Schule vermittelt werden. Minderheitenkulturen greifen zu Mechanismen der Identitätskonstruktion, die verschiedene Facetten beinhalten. Für die Zwischenkriegsperiode bemerkt man eine Dominanz der nationalen Dimension der Identität, die ihre Apotheose ab den 1930er-Jahren, der Phase der «geistigen Landesverteidigung», fand. Die kulturelle Vielfalt wurde jedoch niemals völlig ausgemerzt und wurde gegenüber anderen Nationen immer als stark unterscheidender Faktor verwendet.

Es bleibt offen, ob die Schweiz mit der Vermittlung mehrerer «Zugehörigkeitsgefühle» durch die Schule eine Ausnahme darstellt oder nicht. Angesichts des fest verankerten Bildes vom «Sonderfall» – im politischen und intellektuellen Diskurs verbreitet und von der Schule aufgegriffen – wäre es verlockend, diese Hypothese ohne Weiteres zu bejahen. Ein Blick auf die Erfahrungen anderer europäischer Länder in diesem Bereich zeigt jedoch, dass die Übertragung mehrerer Zugehörigkeitsbereiche nicht unbedingt der Schweiz oder allgemeiner, den föderalistischen, mehrsprachigen oder multireligiösen Ländern vorbehalten ist. So stellt Thiesse (1997) in ihrem Buch über die Aufwertung von Regionen im patriotischen Diskurs der Schule eine ähnliche

Vorgehensweise für Frankreich fest, ein Ansatz, der vor allem pädagogisch begründet ist. Der Ansatz zielt darauf ab, zunächst die Bindung an eine kantonale Einheit zu fördern und dann eine Zuneigung für das Staatsgebiet zu entwickeln. Er ist gemäss Thiesse in allen europäischen Ländern zu finden, die die Massenbildung eingeführt haben. Dieses Verfahren ist insbesondere in Skandinavien und in deutschsprachigen Ländern im Heimatkundeunterricht in Gebrauch.

Unterschied und Vielfalt sind im gemeinsamen Modell der Produktion der schweizerischen Identität unbestreitbare Grundlagen. Deshalb scheint uns die Einheit – und darauf aufbauend die Identität – vermutlich mehr als anderswo auf der inneren Differenzierung, auf der Vielfalt selbst, aufgebaut zu sein: Die Katholiken anerkennen die «Andersdenkenden»; die Frankofonen halten daran fest, die Deutschsprachigen zu verstehen; Tessiner wollen von Frankofonen und Deutschschweizern verstanden werden etc. Darüber hinaus sind die Identifikationsfiguren insbesondere zum Zeitpunkt der ersten Konsolidierungen nicht nur die emblematischen Figuren der Ursprünge, sondern auch die Rebellen, die gegen die Aristokratie kämpfen. Demokratische Werte und der Geist der Solidarität, auch der Freiheit, werden ständig vorgebracht, wodurch der Einheitsgedanke eine andere, politisch identifizierende Dimension erhält.

Bibliografie

Quellen

- Anastasi, G. (1891). *Libro di lettura e di premio per le classi elementari superiori ed i primi corsi tecnici delle scuole ticinesi* (seconda ed.). Locarno: Pedrazzini.
- Anastasi, G. (1923). *Passeggiate ticinesi*. Letture illustrate per le Scuole Maggiori del Ticino. Bellinzona: Grassi.
- Bourquoi, A. (1865). De l'enseignement de l'histoire. *L'Educateur*, 1 (17), 260–262.
- Briod, E. (1915). *Cours élémentaire de langue allemande*. Lausanne: Payot.
- Burkard, E. (1936). Geschichtsunterricht und Geschichtsbuch. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 18 (38), 673–675; (42), 747; (46), 838–841.
- Cantù, C. (1845). *Il galantuomo*. Lugano: Veladini.
- Cuchet, H. (1891). *Abrégé d'histoire suisse*. Genève: Burkhardt.
- Curti, G. (1833). *Breve storia della Svizzera ad uso della gioventù compendiata per li suoi fratelli di patria*. Lugano: Ruggia.
- Daguet, A. (1868). *Abriss der Schweizergeschichte zum Gebrauche der Primarschulen*. Aarau: Sauerländer.

- Daguet, A. (1868). *Abrégé de l'histoire de la Confédération suisse à l'usage des écoles primaires*. Neuchâtel: Delachaux.
- Daguet, A. & Nizzola, G. (1893). *Storia abbreviata della Confederazione svizzera* (quarta ed.). Lugano: Traversa.
- Delarive, J. (1839). *Histoire abrégée de la Confédération suisse*. Genève: Ramboz.
- Etter, P. (1930). Die «Kriegsgeschichte» im heimatkundlichen Unterricht. Ein Beitrag zum Problem der Abrüstung. Volksschule, Beilage zur *Schweizer Schule*, 16 (1), 2–4.
- Galeer, A. (1842). *Cours élémentaire de langue allemande à l'usage des écoles publiques de la Suisse romande*. Genève: Kessmann.
- Gaudin J. (1818). *Abrégé de l'histoire de la Suisse*. Zurich: Orell, Füssli.
- Gianini, F. (1896). *Saggio di lezioni pratiche di storia e geografia*. Bellinzona: Salvioni.
- Horner, R. (1874). *Abrégé d'histoire suisse et de géographie moderne*. Fribourg: Imprimerie catholique suisse.
- Keller-Miroglio, A. & Willemin, L. (1873). *Deutsches Lesebuch. Choix de lectures allemandes destinées aux classes inférieures des établissements d'instruction secondaire*. Genève: Carey.
- Marty, J. (1880). *Illustrierte Schweizer Geschichte für Schule und Haus*. Einsiedeln: Benziger.
- Marty, J. (1884). *Histoire illustrée de la Suisse pour les écoles et les familles*. Einsiedeln: Benziger.
- Marty, J. (1884). *Eine kleine Schweizer Geschichte in Wort und Bild für Primarschulen*. Einsiedeln: Benziger.
- Marty, J. & Pedrazzini, M. (1885). *Storia illustrata della Svizzera ad uso delle scuole e delle famiglie*. Einsiedeln: Benziger.
- Maurer, H. R. (1782). *Kurze Geschichte der Schweiz, zum Gebrauch der Schulen*. Zürich: Orell Füssli.
- Oechsli, W. (1885). *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. Vaterländische Geschichte*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Pesson, C. (1920). *Petite histoire illustrée de Genève*. Genève: Atar.
- Revaclier, A. & Krauss, H. (1869). *Cours gradué de langue allemande*. Première partie. Genève: Georg.
- Revaclier, A. & Krauss, H. (1880). *Cours gradué de langue allemande*. Partie supérieure. Genève: Georg.
- Rochat-Lohmann, L. (1932/1934). *Cours d'allemand*. 3 volumes. Genève: Prior.
- Rosier, W. (1905). *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*. Lausanne: Payot.
- Rosier, W. (1911). *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires* (2^e éd.). Lausanne: Payot.
- Rosier, W., Gianini, F. & Borel, M. (1898). *Manuale atlante per le scuole elementari ticinesi. Geografia del Cantone Ticino e della Svizzera*. Prime Nozioni sulle Cinque Parti del Mondo. Bellinzona: Colombi.

- Scherr, I. T. (1836). *Realbuch für die zürcherischen allgemeinen Volksschulen. Geschichtliche Abtheilung*. Zürich: Orell, Füssli.
- Schütz, A. (1895). *Leçons et récits d'histoire suisse* (2^e éd.). Genève: Alioth.
- Schneuwly, J. (1885). *Nozioni elementari di storia svizzera*. Einsiedeln: Benziger.
- Suter, L. (1912). *Schweizer Geschichte für Schule und Haus*. Einsiedeln: Benziger.
- Thévenaz, L. (1892). *Petite histoire de Genève*. Genève: Burkhardt.
- Tosetti, P. (1903). *Per il cuore e per la mente*. Libro di lettura ad uso delle scuole primarie ticinesi maschili e femminili. 3 volumi. Bellinzona: Colombi.

Sekundärliteratur

- Baudry, R. & Juchs, J.-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses*, 1 (10), 155–167.
- Carretero, M. (2015). How do master narratives influence the construction of national identities? In M. Waldis & B. Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung «Geschichtsdidaktik empirisch 13»* (S. 76–85). Bern: hep.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9, 1–25.
- De Mestral, A. (2018). Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique? Evolution d'un savoir scolaire à l'aune des programmes et des manuels (XIX^e–XX^e siècles). Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Gellner, E. (1996). The coming of nationalism and its interpretation: the myths of nation and class. In G. Balakrishnan (Ed.), *Mapping the Nation* (S. 98–145). London: Verso.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (2006). *L'invention de la tradition*. Paris: Amsterdam.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2019). Les manuels comme emblèmes des reconfigurations disciplinaires de la forme école au 19^e siècle? Essai historiographique. In S. Wagnon (Ed.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche. Enjeux actuels et perspectives* (S. 19–54). Berne: Lang.
- Masoni, G. (2019). *Rapsodia del sapere scolastico. Storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830–1914)*. Dissertation Universität Lausanne.
- Mena, F. (2015). Lo sviluppo del sistema scolastico (1852–1914). In N. Valsangiacomo & M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (pp. 47–93). Locarno: A. Dadò.
- Rouiller, V. (2018). «Apprendre la langue de la majorité des Confédérés». *Une discipline scolaire entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990)*. Dissertation Université de Genève.
- Thiesse, A.-M. (1997). *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.

- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIII^e–XX^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Thiesse, A.-M. (2006). Les identités nationales, un paradigme transnational. In A. Dieckhoff & Ch. Jaffrelot (Eds.), *Repenser le nationalisme. Théories et pratiques* (pp. 193–226). Paris: Presses de sciences Po.
- Zimmer, O. (2003). *Contested Nation. History, Memory and Nationalism in Switzerland, 1761–1891*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ökonomische Erwartungen an Schule und die utilitaristische Legitimation schulischen Wissens

GIORGIA MASONI, ANJA GIUDICI, KARIN MANZ, BERNARD SCHNEUWLY

Die Absicht, die Entstehung und Entwicklung des schulischen Wissens nachzuzeichnen, erfordert zwingend eine allgemeine Reflexion über die zugrunde liegenden wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und Auswirkungen sowie die Akteure, die implizit und explizit mit dieser Dynamik verbunden waren. Die Entwicklung der öffentlichen Schule im 19. Jahrhundert war de facto an die Modernisierung der Gesellschaft durch den Industrialisierungsprozess gebunden. Die durch diesen Wandel hervorgerufenen Veränderungen der wirtschaftlichen und sozialen Strukturen führten somit zu einer neuen Nachfrage nach Bildung, «die neue Medien und Formen der Kulturvermittlung hervorbringt, aus denen sich neue Ausbildungsbedürfnisse ergeben» (Hofstetter, 1993, S. 348). Aufgrund dieser Postulate und mit dem Ziel der Bestimmung und Verbreitung von Schulwissen durch staatlich getragene, egalitäre und öffentliche Bildung etablierte sich im 19. Jahrhundert eine neue, moderne Schulform (Schneuwly & Hofstetter, 2017). Aus dieser Sichtweise ist die funktionale Schule der modernen Industriegesellschaft gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie «allgemeiner» ist, also weniger Spezialisierungen beinhaltet als ihre Vorgängermodelle, die enger auf die Bedürfnisse spezifischer Klassen, Regionen und Gemeinschaften hin modelliert waren (Ansell & Lindvall, 2021; De Vincenti, 2015; Goldin & Katz, 2008; Marcacci, 2015). Die Anpassung der Schule an die Bedürfnisse der modernen Industrie wie auch der modernen «Nationalstaaten»¹ führten tendenziell zur Vereinheitlichung des schulischen Wissens (Giudici, 2024).

Seit den Anfängen der modernen Volksschule in den Schweizer Kantonen ab den 1830er-Jahren hat die öffentliche Schule sich allmählich sowohl auf der öffentlichen Ebene als auch auf der privaten Ebene der Familie durchgesetzt. Dies schuf eine Konstellation von Akteuren mit unterschiedlichen Profilen und Interessen. Die Rolle, die der Schule in der Modernisierungsdynamik der Gesellschaft zukam, erzeugte einen Dialog zwischen diesen Akteuren, der

¹ Zum Verhältnis des schulischen Wissens zu identitären und nationalstaatlichen Kategorien siehe den Beitrag zur Identitätskonstruktion im zweiten Teil dieses Bandes.

mehrere Ebenen – politische, kulturelle, soziale und wirtschaftliche – betraf und der sich je nach Zeitperiode und Charakteristik innerhalb der Kantone unterschiedlich entwickelte. Die Beziehungen zwischen diesen Akteuren und den Diskursen, die ihre politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Interessen legitimierten, waren entscheidend für die Auswahl und Entwicklung des Schulwissens. Inwieweit also ökonomische oder allgemeinbildend-formale Erwartungen an einen schulischen Wissensbestand, an ein Fach oder einen Schultyp gebunden werden können oder tatsächlich gebunden werden, ergibt sich nicht aus der Natur oder Struktur des Wissens selbst. Es ist das Resultat von politischen Verhandlungen über das schulische Wissen, die in einem dialektischen Verhältnis zur tatsächlichen inneren und äusseren Ordnung des schulischen Wissens stehen. Wirtschaftliche Notwendigkeiten zur Veränderung des in Lehrplänen vorgesehenen schulischen Wissens und seiner Struktur führten zur Inklusion neuer Fächer oder Inhalte oder zu Reformen der bisherigen Inhalte. Beispiele hierfür sind der Mitte des 19. Jahrhunderts auf Druck von Wirtschaftsvertretern sich verbreitende Zeichenunterricht, die zur Hebung der Volkswohlfahrt eingeführte Hauswirtschaft oder die «modernen» Fremdsprachen.²

Allerdings gab es auch die umgekehrte Dynamik: Fächer, aber auch Schultypen oder didaktische Methoden schufen Interessengemeinschaften, deren Status vom Überleben und Gedeihen des jeweiligen Wissensbestandes abhing. Doch konnte es sich eine von der gesellschaftlichen und politischen Anerkennung abhängige Schule nicht leisten, Zeit von Kindern und Lehrpersonen sowie öffentliche Finanzen in als grundsätzlich «nutzlos» wahrgenommene Inhalte zu investieren. Somit musste die jeweilige Fach-, Schultyp- oder Methodengemeinschaft den Nachweis für die Nützlichkeit ihres jeweiligen Gegenstandes immer wieder führen und an neue Umstände adaptieren. Dies gelang im 19. Jahrhundert den als funktional deklarierten schulischen Wissensbeständen wie Zeichnen, Schönschreiben oder Singen, nicht aber dem flächendeckend aus den Primarschullehrplänen gestrichenen Latein.³ Um eine umfassende Legitimation zu erhalten, musste ein Fachbereich also sowohl

2 Zur Hauswirtschaft siehe den Beitrag zur Geschlechterfrage im zweiten Teil und zu den Fremdsprachen den Beitrag im ersten Teil dieses Bandes.

3 Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war Latein beispielsweise in den öffentlichen Schulen der Stadt Basel oder des Tessins noch Teil des Primarschulcurriculums, was vor allem mit dessen Nützlichkeit für das weitere Sprachenlernen begründet wurde. Allerdings wurde bereits früh der Ausschluss des Lateinischen aus der Primarschule gefordert. Dass die Behörden hierbei auf die Klagen der Lehrpersonen über die Schwierigkeit, diese Inhalte zu vermitteln, eingingen und Latein aus den Volksschullehrplänen strichen, ist auch damit zu erklären, dass dessen direkter Nutzen für wirtschaftliche Zusammenhänge angezweifelt wurde (vgl. für Basel Iselin, 1779, oder Bernoulli, 1825).

eine allgemeine Nützlichkeit in Bezug auf die jeweilige Wirtschaftslage als auch einen moralischen oder erzieherischen Wert ausweisen können.

Im Gegensatz zu den meisten Forschungsarbeiten, die sich der Entwicklung des schulischen Wissens widmen und dieses anhand von pädagogischen, politischen und kulturellen Fragen analysieren, führen unsere Beobachtungen dazu, auch wirtschaftliche Aspekte zu berücksichtigen. Wir bringen in diesem Kapitel die Entstehung und Entwicklung bestimmter Schulfächer und insbesondere ihre Kodifizierung innerhalb eines bestimmten Bildungsweges mit den Legitimationsdiskursen in Verbindung, die die Einführung der modernen Volksschule, die fortschreitende Veränderung der dem Kind zugeschriebenen wirtschaftlichen Rolle sowie die durch die Schule geschaffenen wirtschaftlichen Möglichkeiten diskutieren. Um die wirtschaftlichen Implikationen zu verstehen, die das Schulwissen implizit und explizit bestimmten, schlagen wir eine doppelte Reflexion über die utilitaristische Bedeutung der Schule und über die Schule als «wirtschaftliches Potenzial» vor. Um einerseits den Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen Frage und der Transformation des Schulwissens zu erfassen, untersuchen wir die Art und Weise, wie wirtschaftliche Interessen die Gründung der Volksschule, ihre Strukturen, Schulfächer und ihre legitimierenden Diskurse beeinflusst haben. Um andererseits das wirtschaftliche Potenzial der Schule zu ermitteln, werden wir den durch die Volksschule etablierten Markt des Schulbuchverlagswesens untersuchen. Die von Autoren und Verlegern im Rahmen des Schulbuchproduktionsprozesses vorgeschlagenen Entscheidungen haben in der Tat Auswirkungen auf Auswahl, Kodifizierung und Entwicklung des Schulwissens. Der Versuch, den wirtschaftlichen Diskurs zu verstehen, erlaubt es uns nicht nur, die Entwicklung der öffentlichen Schulen, sondern auch die Akteure, die in dieser Dynamik eine Rolle gespielt haben, sowie die Zielgruppen besser zu erfassen.

1 Die wirtschaftlichen Implikationen von schulischem Wissen

Die durch den Industrialisierungsprozess hervorgerufene Modernisierung der Gesellschaft brachte ein verändertes Verhältnis zum Territorium mit sich, insbesondere durch den allmählichen Übergang von einer Agrar- zu einer Industriegesellschaft (Gellner, 1983; Goldin & Katz, 2008). Im Fall der Schweiz folgte dieses Phänomen je nach Kanton unterschiedlichen Zeitlichkeiten und Dynamiken. Dies führte zu mehreren Dichotomien: interkantonale als Gegensatz zwischen industriell geprägten und noch stark landwirtschaftlich geprägten Kantonen, innerkantonale beispielsweise als Gegensatz zwischen Stadt und Land. Die Untersuchung der Einführung und Entwicklung der moder-

nen Volksschule kann diese Auswirkungen nicht ignorieren. Die Verallgemeinerung eines Organisationsmodells von Schule sowie die daraus resultierende Auswahl des Schulwissens wurden in der Tat auch durch die wirtschaftlichen Verbindungen beeinflusst, die das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Region bestimmten. Die Analyse der Beziehungen zwischen Schulzeit und fortschreitender Kodifizierung der Schulfächer stellt einen idealen Ausgangspunkt dar, um die mit der Modernisierung der Schule verbundenen Fragen zur ökonomischen Relevanz von Curricula zu bearbeiten.

1.1 *Schulzeit in Abhängigkeit der Wirtschaft*

Die Schulzeit im institutionellen Sinne bestimmt die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen, aber auch die Zeit, die diese Institution der Vermittlung von Schulwissen widmet. Beide Aspekte wiederum sind streng an die sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Anforderungen des Kontextes gebunden, in den die Schule eingebettet ist. Schulzeit wird von Vinao (1998) als eine «kulturelle Tatsache» definiert, «eine der Modalitäten der sozialen und menschlichen Zeit, eine vielfältige und pluralistische, individuelle und institutionelle Zeit, die andere soziale Zeiten bedingt und gleichzeitig von ihnen bedingt wird» (eigene Übersetzung, S. 103). Die Verallgemeinerung und Vereinheitlichung der Schulzeit und der Schulfächer hat einen langen Umsetzungsprozess durchlaufen, der in den verschiedenen Kantonen und auch innerhalb der Kantone unterschiedlich verläuft.

Vor der «modernen» Volksschule waren schulische Inhalte stark auf die lokalen Bedürfnisse einzelner Bevölkerungsschichten ausgerichtet. Mit Ausnahme der Kirchen bestanden kaum ernsthafte Versuche, den Wissenskanon überregional zu koordinieren und anzugleichen. Die frühesten von uns untersuchten Lehrpläne sehen noch unterschiedliche Wissensordnungen für Stadt und Land vor, zum Teil auch unterschiedlich strukturierte Bildungssysteme. Letzteres wurde in den meisten Fällen in den 1830er-Jahren beseitigt – es gab aber Ausnahmen. Im Kanton Basel-Stadt regelten unterschiedliche Gesetze bis 1880 die Stadt- und Landschulen. In den wenigen Landgemeinden des Kantons Basel-Stadt besuchten die Kinder bis zum zwölften Altersjahr eine einheitliche Elementarschule, um dann bis zur Konfirmation in die Repetierschule, später Halbtagsschule genannt, zu wechseln (*Gesetz über die Organisation der Landschulen Kanton Basel-Stadt*, 1. April 1839; *Gesetz über die Schulen im Landbezirk des Kantons Basel-Stadt*, 18. Juni 1860). In der Stadt Basel hingegen waren für sämtliche Schülerinnen und Schüler acht Jahre Vollzeitschule vorgesehen. Die männlichen, später auch die weiblichen Lernen-

den wechselten hier nach drei beziehungsweise vier Jahren Gemeindeschule entweder in die Realschule,⁴ in das Realgymnasium oder in das humanistische Gymnasium (*Gesetz über die für die männliche Jugend bestimmten Schulen in Basel*, 23. März 1852; *Gesetz über die für die weibliche Jugend bestimmten Schulen in Basel*, 30. März 1852). In allen städtischen Schultypen der Sekundarstufe I wurde unter anderem Französisch gelehrt; das Fach fehlte jedoch im Landschulcurriculum.

Wurden unterschiedliche Schulsysteme und Fächerauswahl innerhalb eines Kantons ab den 1830er-Jahren mehrheitlich aufgegeben, so blieben doch die Fächertafeln länger nach Stadt- und Landschulen, auf dem Land auch nach Winter- und Sommerschulen differenziert. Extrembeispiel ist der Kanton Waadt, dessen Primarschullehrplan 1960 nicht nur nach Geschlecht differenzierte, sondern auch unterschiedliche Lektionentafeln für *villes* und *campagne* vorsah und für die Landschulen nochmals nach Winter- und Sommerschule sowie für den Sommer in dispensierte und nicht dispensierte Lernende differenzierte. Damit waren pro Jahrgang für die Schülerschaft der oberen Primarschule – ohne Gymnasien oder Töchterschulen – acht unterschiedliche Lektionentafeln im Lehrplan vorgesehen.

Differenzierungen sind nicht der einzige Hinweis für eine Anpassung der Schule an Wirtschaftsrhythmen – zum Teil nimmt das gesamte Schulwesen Rücksicht darauf. Ein weiteres Beispiel dieser Dynamik wird durch die Frage der Dauer des Schuljahres repräsentiert. Um 1970 begründeten die Tessiner Behörden den Nichtbeitritt des Kantons zum (ersten) interkantonalen Schulkonkordat einerseits mit ihrem Unwillen, den Beginn des Schuljahres in den Herbst zu verschieben, andererseits damit, dass die Verlängerung des Schuljahres auf die im Konkordat vorgesehenen 38 Wochen im Kanton Tessin nicht realistisch sei. Die 36-Stunden-Schulwoche mit zweieinhalbmonatiger Sommerpause seien das Resultat eines historischen Kompromisses mit den Vertretern landwirtschaftlich ausgerichteter Regionen, an dem nicht gerüttelt werden könne, so die Tessiner Behörden (Giaccardi in EDK, 1985).

Doch bereits für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts ist ein Einfluss der Landwirtschaft auf die Festlegung der Schulzeit im italienischsprachigen Kanton zu beobachten. Hinsichtlich der Organisation des Tagesablaufes schlägt der Lehrplan von 1867 vor, «Schulfächer, die weniger intensive Anstrengungen erfordern» (LP TI Minori, 18), am Nachmittag zu unterrichten. Im Allgemeinen zeigt der von der Bildungsbehörde vorgeschlagene Stundenplan, wie das Streben nach kantonaler Einheitlichkeit in Bezug auf Lehr-

4 Die Realschule ist in Basel-Stadt ab 1880 der Schultyp mit erweiterten Leistungsansprüchen.

pläne und Stundenpläne durch die Rücksicht auf Erfordernisse der Region gebremst wurde.

1.2 *Der «ökonomische Wert» des Kindes*

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die Organisation der Volksschule von der Zeit bestimmt, die die wirtschaftliche Realität der ländlichen Kantone ihr zugestand. Die Beschäftigung von Kindern in der Landwirtschaft oder bei einer anderen Arbeit innerhalb der Familie oder in einem (bezahlten) ausserfamiliären Kontext lässt den wirtschaftlichen Wert abschätzen, der dem Kind zugeschrieben wurde. Auch der Lehrplan der Tessiner Primarschule von 1867 muss auf der Grundlage der wirtschaftlichen Rolle des Kindes interpretiert werden (LP TI Minori, 1867). Die Organisation der Schulzeit in diesem Programm ist paradigmatisch für eine allgemeine Dynamik auf nationaler und internationaler Ebene. Wie die Studien von Praz (2005) zur französischsprachigen Schweiz zeigen, stellten sich die öffentlichen Schulen gegen die dem Kind zugeschriebene wirtschaftliche Rolle in der Familie, was zu einem Konflikt zwischen der vom Staat vertretenen Idee des Kindes und der traditionellen Familienmoral der arbeitenden Klassen führte. Die Opposition wurde dadurch verstärkt, dass die Schule in die Verwaltung der dem Kind zur Verfügung stehenden Zeit eingriff, die zuvor ausschliesslich der Familie überantwortet war.

Ein Blick auf die Arbeitsvorschriften in den Fabriken ermöglicht es, den wirtschaftlichen Wert zu erfassen, der dem Kind im 19. Jahrhundert zugeschrieben wurde. Auf schweizerischer Ebene wurde die erste Regelung der Kinderarbeit in den Fabriken nach der Reform der Bundesverfassung von 1874 als Ergebnis einer landesweiten Erhebung von 1869 vorgenommen. Die neue Verfassung sah vor, dass der Bund die Kinderarbeit in den Fabriken regelt (BV, 1874, Art. 34, Abs. 1; Bignasca, 2016). Vor diesem Datum war dies Sache der Kantone. Die ersten gesetzgeberischen Massnahmen zur Kinderarbeit in der Schweiz wurden von den in den Baumwollhandel involvierten Kantonen eingeführt, allen voran 1815 vom Kanton Zürich (Bignasca, 2016). Die Umsetzung des neuen nationalen Rechtsrahmens durchlief in den Kantonen unterschiedliche Prozesse und dauerte unterschiedlich lang, was verdeutlicht, wie verschieden die wirtschaftliche Rolle der Kinder innerhalb der mannigfaltigen wirtschaftlichen und sozialen Strukturen der Kantone definiert waren. Im Tessin zum Beispiel kam die Umsetzung nur schwer in Gang. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts umging der Kanton das 1877 erlassene Bundesgesetz, das das Mindestalter für Fabrikarbeit auf 14 Jahre festlegte. Es wurde

erst 1898 umgesetzt, als der Bundesrat die Zugeständnisse an den Kanton aufhob (Ceschi, 2005; Mena, 2015).

Überlegungen zum Verhältnis von sozialer Zeit und Schulzeit zum wirtschaftlichen Wert, der dem Kind zugeschrieben wird, lassen einen Teil der Dynamik erfassen, die dem Prozess der Einrichtung der modernen Schulform zugrunde liegt. Während des gesamten 19. Jahrhunderts musste die Durchsetzung des Schulobligatoriums mit den wirtschaftlichen Aktivitäten der meisten Kinder vermittelt werden, was hohe Absenkenzahlen im Schulbetrieb zur Folge hatte (Matasci, 2004). In dieser Hinsicht war die Schule gezwungen, Kompromisse mit anderen öffentlichen und privaten Akteuren – Unternehmern und Familien – zu finden, und sie musste ihr Programm und ihren Nutzen rechtfertigen. Dieser Konflikt veranlasste die Schulbehörden, die schulischen Wissensinhalte kontextsensibel gemäss den spezifischen wirtschaftlichen Interessen der Gesellschaft zu gestalten.

1.3 Die ökonomische Dimension der Schulfächer

Durch die Untersuchung der Entstehung und Entwicklung bestimmter Schulfächer können die Verbindungen zwischen der Schule, ihren Inhalten und den wirtschaftlichen Herausforderungen des Umsetzungskontextes erklärt werden. Diese Prozesse entwickelten nicht in allen Kantonen die gleiche Dynamik. Ein gemeinsamer Nenner in den verschiedenen Schweizer Schulrealitäten ist jedoch die Mobilisierung von Legitimationsdiskursen, die mit der Einführung, dem Ausschluss oder der Sedimentierung bestimmter Schulfächer wie zum Beispiel des Landwirtschafts-, des Fremdsprachen- oder des Mathematikunterrichts, wie im Folgenden dargestellt, einhergehen.

1.3.1 Landwirtschaftsunterricht

Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich insbesondere die Tessiner Lehrerschaft – nach italienischem Vorbild – für die Wiedereinführung von Landwirtschaft (*agricultura*) als Fach in den Schulen der ländlichen Gemeinden ein. Dies sollte eine pädagogische Lösung des Problems der Landflucht (p. f. 1903, 9 [5]) herbeiführen. In diesem Zusammenhang wurde dieser Wirtschaftszweig moralisch und erzieherisch überhöht: «Die Landwirtschaft ist eine natürliche Quelle von Reichtum und Moralität» (s. n., 1898, S. 309), oder: «In der modernen Welt bildet die Landwirtschaft den grossen Vorrat an gesundem

Blut, wahrhafter Kunst, gutem Verstand, christlicher Moralität; sie ist die Quelle des Lebens» (s. n., 1924, S. 111).⁵

Als Fach eigne sich die Landwirtschaft besonders – so das Plädoyer eines Verbundes der ansonsten verfeindeten liberalen und konservativen Lehrervereine sowie des Landwirtschaftsvereins *Agricoltore ticinese* –, weil darin besser noch als im Handarbeitsunterricht Geschichte, Biologie und Hygieneunterricht miteinander verbunden werden könnten (Strazzini, 1900). Hier zeigt sich bereits die reformpädagogische Wendung eines Faches, an das nicht nur die Hoffnung einer Überwindung von Fächergrenzen, sondern auch eine – mit der Verbreitung von Schulgärten – praktische Ausrichtung der Schule geknüpft war.

Als Wirtschaftszweig nahm die Landwirtschaft damit eine Sonderstellung ein, liess sie sich im Gegensatz zur Industrie oder zum Dienstleistungssektor doch mit einem moralisch aufgeladenen, traditionellen Identitätsbild verbinden. In gewissen Lehrerseminaren, beispielsweise in Wettingen unter Augustin Keller (1805–1883) oder im Thurgau unter Johann Jakob Wehrli (1790–1855) (Fuchs, 2001), gehörten Kenntnisse zur Landwirtschaft sowie die praktische Arbeit am seminareigenen Hof zur Ausbildung. Damit verbunden war die Erwartung, Lehrpersonen würden nicht nur die erworbenen Kenntnisse, sondern auch die Liebe zur Landwirtschaft an die Schülerschaft auf dem Lande weitergeben, sie damit von der Industrie fernhalten und zur Subsistenz beitragen. Die Stärkung der Landwirtschaft stand so in einem direkten Zusammenhang mit der Wahrung der Unabhängigkeit der Schweizer Volkswirtschaft (Fuchs, 2001, S. 300). Zugleich wurde ihr eine erzieherische Wirkung zugeschrieben. Eine vergleichbare Konnotation scheint es für andere Wirtschaftsbereiche nicht gegeben zu haben.

Allerdings führten nicht alle utilitaristischen Erwägungen, auch vonseiten rein ökonomischer Interessengruppen, zur Implementation von Landwirtschaft als Fach in der Volksschule. Die Berner ökonomische und landwirtschaftliche Gesellschaft beriet 1864, inwieweit das Schulsystem zum landwirtschaftlichen Gewerbe beitrage. Sowohl in Vorträgen als auch in Diskussionen war man sich einig: Als Fach habe die Landwirtschaft in der Volksschule keine Berechtigung, schliesslich sei diese der Allgemein- und nicht der Berufsbildung gewidmet. Hingegen kritisierte die Gesellschaft umgekehrt die Bauern dafür, dass sie den Wert einer allgemeinen, erweiterten Schulbildung, wie sie die Sekundarschule anbiete, nicht anerkennen würden und «nicht beden-

5 Alle Übersetzungen in diesem Beitrag durch die Autorinnen und den Autor. «l'agricoltura è fonte naturale di ricchezza e di moralità» (*Risveglio*, 4 [20], 1898, S. 309) oder «L'Agricoltura, nel mondo moderno, costituisce la gran riserva di sangue sano, d'arte vera, di buon senso, di moralità cristiana, resistente; è la fonte della vita» (*Risveglio*, 30 [7], 1924, S. 111).

ken, dass zu einem richtigen Betriebe einer Landwirtschaft, die ihren Mann nicht nur nähren, sondern auch innerlich befriedigen soll, viel mehr Kenntnisse nothwendig sind, als zum Beispiel dazu, sein ganzes Leben in einer Schreibstube zuzubringen» (Ökonomische Gesellschaft BE, 1865, S. 6). Man wünschte, auf der Basis der Lehrpläne bei der konkreten Unterrichtsgestaltung auf die Bedürfnisse der jeweiligen Mehrheit zu achten und in Zonen mit viel Landwirtschaft «z. B. den Lesestoff, die Rechnungsaufgaben u. s. w. mehr aus dem landwirtschaftlichen, in einer industriellen Gegend aus dem gewerblichen Gebiete zu wählen» (Ökonomische Gesellschaft BE, 1865). Der Anschauungsunterricht und die bebilderten Lesetexte zur Natur in den Primarschulbüchern schienen Beitrag genug.⁶

Neben der Entwicklung des Agrardiskurses war die Frage des landwirtschaftlichen Unterrichts vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs Gegenstand der Lehrplanarbeit im Tessin. In den Lehrplänen der Grundschulen von 1894, 1915 und 1936 und in den Lehrplänen der Sekundarschulen (*scuole maggiori*) von 1923 und 1936 war die Landwirtschaft nicht mehr als Schulfach vertreten. Trotzdem wurde sie immer noch als nützliches Wissen erachtet und den Schülern in anderen Fächern wie den Naturwissenschaften vermittelt. Die Aneignung landwirtschaftlicher Kenntnisse wurde durch das Lesen von Büchern unterstützt, was ausdrücklich in den Vorschriften vorgesehen war (LP TI Prim, 1894). Darüber hinaus führte das Programm in die Pflege des Schulgartens ein. Auf der Sekundarschulstufe wurde diese Praxis durch einen Erlass von 1928 eingeführt, insbesondere für Schulen auf dem Land. In den Grundschulen und noch mehr in den weiterführenden Schulen wurde dieser Praxis somit ein doppelter Zweck zugeschrieben. Neben der handwerklichen Ausbildung der Schülerinnen und Schüler infolge des pädagogischen Impulses des aktiven Lernens brachte ihnen der schulische Gemüsegarten die Welt der Landwirtschaft, des Handwerks und damit die Arbeitswelt näher. Diese Ziele wurden im Lehrplan für die Primar- und Sekundarschulen von 1935 explizit gemacht:

Die Pflege des Gemüsegartens und der Einsatz von ländlichen Werkzeugen bringen das landwirtschaftliche Leben und das lokale Handwerk in engen und kontinuierlichen Kontakt. Bei den manuellen Tätigkeiten hat die Hauptschule

6 In Bezug auf die nachobligatorische Bildung verlangte man hingegen die Einrichtung «berufsbegleitender» landwirtschaftlicher Fortbildungsschulen mit «naturkundlichen und landwirtschaftlichen Fächern in freier Zeit – namentlich an den Winterabenden und den Sonntag Nachmittagen» (Ökonomische Gesellschaft BE, 1865, S. 6). Konkret sollten hier Chemie und Physik mit Fokus auf Ernährung von Pflanzen und Tiere, «Düngerlehre», landwirtschaftliche Betriebslehre und Buchhaltung stattfinden sowie Ausflüge zur Besichtigung von Gütern und Maschinen.

eine vorberufliche Bildungsfunktion, die darauf abzielt, dem Jugendlichen eine Reihe praktischer Fertigkeiten zu vermitteln, die organisch mit der Umgebung, in der er leben, und mit der Tätigkeit, die er ausüben wird, verbunden sind (LP TI Elementari/Maggiori, 1935, 1936).⁷

Je nach Fach und Inhalt unterschied sich die Wahrnehmung davon, wo Wissensinhalte im Spannungsfeld zwischen Nützlichkeit und Allgemeinbildung zu platzieren seien. Überbrückt werden konnte dieser Gegensatz, indem ein Fach als für die gesamte Schülerschaft eines bestimmten Schultyps nützlich erklärt wurde oder indem einem «nützlichen» Inhalt zusätzlich eine erzieherische Wirkung zugeschrieben wurde. Stark utilitaristische Argumente konnten also nur dann wirkungsmächtig werden, wenn damit ein Nutzen für die gesamte Schülerschaft eines Schultyps verbunden werden konnte.

Dies ist beim Erstsprachunterricht eindeutig der Fall. Auch wenn die fachinterne Ausrichtung und Schwerpunktsetzung bisweilen umstritten war (Schneuwly et al., 2016),⁸ liess sich der formal oder moralisch bildende Anspruch des Sprachenlernens in Hinblick auf die Ausbildung einer allgemeinen «Denkfähigkeit» problemlos mit klar utilitaristisch begründeten Inhalten wie «allerhand Formulare, zum Bedarf des häuslichen und bürgerlichen Lebens; Briefform» (Follen, 1832, S. 14) beziehungsweise «Geschäftsbriefe schreiben, Formulare ausfüllen» (LP ZH Volks, 1993, S. 152) verbinden. Solche praktischen Anwendungsformen der Erstsprache benötigten schliesslich alle, vom Landwirt bis zum Notar. Diese zwei Aspekte zusammenzudenken, war in den meisten anderen Fächern hingegen durchaus problematischer, wie die Debatten um den Stellenwert und die Ausrichtung von Mathematik und Fremdsprachen zeigen.

1.3.2 Fremdsprachenunterricht

Der allgemeine Bildungswert moderner Fremdsprachen war im 19. Jahrhundert stark umstritten. Die Verwendung moderner Sprachen in wissenschaftlichen Zusammenhängen war relativ neu. Aufseiten der Vertreter der

7 «La cultivation du potager et l'utilisation des outils ruraux mettent en lien étroit et continu la vie agricole et celle de l'artisanat local. Dans les activités manuelles, l'école majeure a une fonction d'école préprofessionnelle, visant à donner au jeune un groupe de compétences pratiques organiquement connectées avec l'environnement où il se retrouvera à vivre et avec l'activité qu'il devra exercer.»

8 Siehe auch den Beitrag zum Unterricht in der Erstsprache/Muttersprache im ersten Teil dieses Bandes.

humanistischen Bildung – Altphilologen, Professoren und Rektoren der humanistischen Gymnasien – galt der Einschluss moderner Sprachen in die Lehrpläne als sinnbildlich für utilitaristische Bildungskonzepte, für Konzepte also, die «nicht diejenige Form und Methode haben, welche den Geist möglichst allgemein und allseitig übt, sondern diejenige, welche zum gewöhnlichen und praktischen Leben die nützlichste ist» (Plüss, 1877, S. 28). In Weiterführung eines alten Dualismus (McArthur, 1998) erwartete man allgemein von neuen Fremdsprachen – im Gegensatz zu den antiken Sprachen – keine übergreifenden Effekte auf den Erwerb von Logik oder allgemeinen, übertragbaren Sprachstrukturen. Das einzige potenziell bildende Element von Französisch, Englisch, Deutsch oder Italienisch als Fremdsprachen schien die Literatur zu sein, also ein Element, das für die Volksschule meist als zu schwierig oder als nicht relevant erachtet wurde. Ein Vergleich der Entscheide über die Implementation moderner Fremdsprachen in die Volksschullehrpläne zeigt, dass sie bis Mitte des 20. Jahrhunderts vornehmlich mit den wirtschaftlichen Erfordernissen lokaler Stakeholder legitimiert wurden. Dabei musste die Relevanz dieser Bedürfnisse für die gesamte Schülerschaft beziehungsweise die Schulstruktur dargelegt werden, sonst wurde das Fremdsprachenlernen an weiterführende spezialisierte Schultypen oder an Privatschulen übertragen. Der Zürcher Erziehungsrat begründete 1832 den Entscheid, in den Volksschulen nicht Französisch zu lehren, damit, dass nicht «wegen der Berufsbestimmung einzelner Schüler diesem immer nützlichen, aber keineswegs allgemein nothwendigen Gegenstand die meiste Schulzeit gewidmet und wesentliche Bildungsfächer vernachlässigt werden» sollten (ER ZH, 1832, S. 27 f.).

Während sich in den meisten Kantonen diese Frage gar nicht stellte, gab es bereits im 19. Jahrhundert einzelne Kontexte, in denen man dem Erlernen einer zweiten Sprache einen Nutzen für die gesamte Schülerschaft zuschrieb. So fand in Genf die deutsche Sprache mit Hinweis auf deren Wichtigkeit für den Genfer Einsatz in der eidgenössischen Armee und die Verteidigung der kantonalen Interessen auf eidgenössischer Ebene in die Lehrpläne der Primaroberschule Eingang (Jordi, 2003). Noch 1930 wird der Stellenwert der deutschen Sprache im Lehrplan der Genfer Primarschule damit begründet, dass «die Westschweizer, die diese Sprache ignorierten, es schwieriger hätten, interessante Posten in Handel, Bank und Industrie zu erhalten» (Blaser, 1948, S. 102; vgl. auch Extermann, 2013).⁹

9 «[...] les Suisses romands qui ignorent cette langue obtiennent plus difficilement des places intéressantes dans le commerce, la banque et l'industrie.»

Für den Französischunterricht im Kanton Basel-Stadt waren nicht die Kontakte zur Eidgenossenschaft ausschlaggebend, sondern die Ausrichtung der lokalen Wirtschaft nach Frankreich. Die wichtigste Begründung für die Behörden der Stadt Basel, 1817 den Französischunterricht in den für die weniger gut gestellten Bevölkerungsschichten gedachten Knabenrealschulen einzuführen und 1852 auf die Mädchenschulen und 1880 auf alle Primaroberschulen des Kantons auszuweiten, waren einerseits die Interessen wirtschaftsnaher Kreise, deren Vertreter im Parlament sich mit Vehemenz gegen jede Kürzung in diesem Bereich einsetzten. Andererseits sahen insbesondere die Behörden die Einführung des Französischen in die Primarschulen als den geeignetsten Weg, um diesen Schultyp gegenüber dem Gymnasium, vor allem aber gegenüber den Privatinstituten in der Westschweiz attraktiver zu machen (Universitäts-Kommission, 1817). Französisch, stellten die Behörden nüchtern fest, sei in der «Handelsstadt Basel» ein «allgemeines Bedürfnis» (ED BS, 1852, S. 10). Würde die Schule dieses Fach nicht anbieten, so würden Eltern ihren Kindern den Zugang zur französischen Sprache auf anderen – den Behörden nicht genehmen – Wegen verschaffen, unter anderem indem sie die Kinder vor Abschluss der obligatorischen Schulzeit aus der Schule nahmen.

Das zwiespältige Verhältnis der bildungspolitischen Akteure zu den modernen Fremdsprachen zeigte sich vor allem in Bezug auf die Sekundarschulen, wo seit Mitte des 19. Jahrhunderts jeweils eine zweite Landessprache ihren festen Platz hatte. Insbesondere in der deutschsprachigen Schweiz wurde dieser Entscheid aus pädagogischer Sicht nicht immer goutiert (Warnende Stimme, 1842, S. 9 f.). Allerdings schien den Behörden und Parlamenten die allgemeine Notwendigkeit des Erlernens einer zweiten Landessprache für die Schülerschaft der Sekundarschule – die bürgerliche Mittelklasse mit den zukünftigen Beamten und Kaufleuten – gegeben. Auch die kritischeren Schulmänner fügten sich letztlich diesem Entscheid, der gegenüber einem Exodus in Privatschulen und Westschweizer Pensionate das kleinere Übel zu sein schien (Kottinger, 1844; Warnende Stimme, 1842). Auch wenn die inhaltlichen und methodischen Lehrplan- und Lehrmittelvorgaben auf einen stark formalisierten, auf Grammatik und Übersetzungen basierenden Unterricht hinwiesen, war das Fach auf den Erwerb praktischer, im späteren Berufsleben notwendiger Sprachkompetenzen ausgerichtet. Die utilitaristische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts zeigt sich auch daran, dass dieses Fach in verschiedenen Kantonen trotz kantonaler Vereinheitlichung des Wissenskanons im 19. Jahrhundert am längsten in der Kompetenz von Bezirken oder Gemeinden blieb.¹⁰ Der Tessiner Grosse Rat inkludierte in

10 Siehe dazu den Beitrag zu den Akteurskonstellationen im vierten Teil dieses Bandes.

den 1840er-Jahren sowohl Deutsch als auf Französisch in die Sekundarschule (*scuola maggiore*) und überliess die Wahl des Sprachangebots den Gemeinden. Den – wie von der Parlamentsminderheit angemerkt – relativ kostspieligen Entscheid begründete die Parlamentsmehrheit damit, dass die Bedeutung dieser beiden Sprachen für den Handel beziehungsweise im Umgang mit den eidgenössischen Behörden sich je lokal unterscheide.¹¹ Zwar wurde aus pragmatischen Gründen – schlechte kantonale Finanzen und die Schwierigkeit, geeignete mehrsprachige Lehrpersonen zu finden – nur Französisch im Lehrplan der Sekundarschule (LP TI Ginnasi/Maggiori, 1869) aufgeführt. Trotzdem erlaubte das Erziehungsdepartement ab 1872 den Sekundarschulen der nördlichen Gemeinden, Französisch durch Deutsch zu ersetzen (Consiglio di Stato, 1872), eine Massnahme, die explizit mit der Hoffnung verbunden war, die Stellung der Tessiner Jugendlichen im Wettbewerb um Stellen bei Post und Eisenbahn zu verbessern (Consiglio di Stato, 1902). Insbesondere im Anschluss an die Eröffnung der Gotthardeisenbahn 1882 gingen im Tessiner Parlament beziehungsweise im Erziehungsdepartement in regelmässigen Abständen Anfragen wegen Einführung des Deutschen in die Sekundar-, teilweise auch in die Primarschullehrpläne ein; allerdings blieben solche Begehren zunächst erfolglos.

Eine ähnliche Flexibilität wiesen diverse Kantone auf, in denen aufgrund starker Immigration oder lokaler Handelsbeziehungen sich ein regional konzentrierter Bedarf an Fremdsprachenkenntnisse manifestierte. So fand beispielsweise in Bern, Luzern oder der Waadt das Fremdsprachenlernen keinen Eingang in die allgemeinen Primarschulcurricula. Doch erlaubte es das kantonale Schulgesetz den Gemeinden – zum Teil auf eigene Kosten, zum Teil mit finanzieller Unterstützung –, sogenannte erweiterte Primarschultypen einzuführen, deren grösster Unterschied zu den normalen Primaroberstufen in der Vermittlung einer Fremdsprache bestand.¹²

Zwar erlangten im Nachgang des Zweiten Weltkriegs die Fremdsprachen einen immer stärkeren erzieherischen Wert, insbesondere seit sie von internationalen Organisationen und Lehrerverbänden als «internationalistisches Element», als pädagogische Massnahme gegen den «kriegsfördernden» Nationalismus portiert wurden (Stern, 1969, S. 10). Allerdings dürfen zur Erklärung der Generalisierung und der Vorverlegung des Fremdsprachenlernens in die Primarschule am Ende des 20. Jahrhunderts Kontexte wie die zunehmende

11 Messaggio del Consiglio del Stato, Processi verbali del Gran Consiglio, sessione ordinaria primaveraile, 1841, S. 226.

12 Siehe dazu den Beitrag zum Unterricht in der Erstsprache/Muttersprache im ersten Teil dieses Bandes.

innereuropäische wirtschaftliche Vernetzung und Mobilität sowie die global steigende Bedeutung des Englischen nicht unberücksichtigt gelassen werden.¹³

1.3.3 Mathematikunterricht

Auch mit dem Schulfach Mathematik waren Nützlichkeitsdiskurse verbunden. In der humanistischen Tradition der Schultypen mit erweiterten Ansprüchen wurde die Mathematik zusammen mit den antiken Sprachen durchgehend als Königsweg zur Schulung logischer Fähigkeiten und abstrakten Denkvermögens diskutiert. Mathematik wird hier «um ihrer selbst willen» und zur Förderung der «geistigen Entwicklung» gelehrt (Zähringer, 1861, S. 21). Übungen und Theorie in Algebra, an Gleichungen mit mehreren Unbekannten oder Kubikwurzeln, dienten weniger dem Aufzeigen von Lösungswegen für alltägliche Aufgaben als der «Angewöhnung des Schülers an exaktes Denken», so der Zürcher Sekundarschullehrplan 1892 (LP ZH Sek, 1892, S. 46), oder gar der «Weckung des Verständnisses für den philosophischen Gehalt der Mathematik» (LP BS Knabenreal, 1930, S. 11). In den Lehrplänen blieb die doppelte Finalität des Rechenunterrichts – einerseits als «Bildungsmittel der Denkkraft», andererseits wegen seiner «Unentbehrlichkeit für das praktische Leben» (LP BE Prim, 1861, S. 26) – lange Zeit bestehen. In der Fachdiskussion allerdings wurde das formalbildende Element bereits in den 1840er-Jahren stark zurückgenommen. In der pädagogischen Presse fanden die «Klagen der Kaufläute [sic] über die schlechte Vorbereitung ihrer Lehrlinge»¹⁴ Beachtung. Wohlwollend wurden Werke wie Killigs *Zur Reform des Rechenunterrichts* (1884) aufgenommen, indem sich der Autor zum Ziel setzte, «den Wahn der formalbildenden Kraft des Rechnens bis auf den letzten Rest» zu vernichten und das Fach ganz auf seine wichtigste Aufgabe auszurichten, «nämlich Erziehung der nötigen Rechenfertigkeit für Handel und Verkehr».¹⁵ In den Lehrbüchern zum Rechenunterricht wurde der Lehrperson empfohlen, «bei mässig grossen Zahlen stehen [zu bleiben], da ja ohnehin im Leben mit Einschluss der Franken und Rappen, äusserst selten mehr als sechsstellige Zahlen zum Rechnen vorkommen» (Egger, 1854, S. 9).

13 Es ist auch nicht zufällig, dass gegenwärtig verschiedene Kantone der deutschsprachigen Schweiz das Englische dem Französischen vorziehen und dass die Sprachenminderheiten ein noch grösseres Interesse am Erlernen der Landessprachen zeigen – die rätoromanische und die italienischsprachige Minderheit lernen deren zwei und Englisch –, dies liegt in ihrem wirtschaftlichen Interesse. (Grin, 2003).

14 Rechenunterricht. *Pädagogischer Beobachter*, 1 (7), 1874, S. 26 f., Zitat S. 26.

15 Zitiert nach Bardola (1897). Vom Zweck des Rechenunterrichtes. *Jahrbuch des Bündnerischen Lehrervereins* 21, S. 4; vgl. auch Rüefli, 1897.

Mathematik stellte einen Wissensbereich dar, der auf die spätere Berufstätigkeit ausgerichtet war, aber für sämtliche Lebensbereiche notwendig schien. Diese Begründung erlaubte die zeitweise Implementation der Buchhaltung in verschiedene Volksschullehrpläne des 19. und 20. Jahrhunderts. Zwar sei dieser Bereich eigentlich der Berufsbildung zuzusprechen, konstatierte ein anonymes Autor in den *Pädagogischen Monatsblättern* (1860, 5, S. 3 f.), doch: «Der Volksschüler wird Landwirth, Handwerker, Beamter, Hausvater, Staats- und Gemeindegänger, das Mädchen wird Hausfrau» (S. 76), und für alle diese Tätigkeiten seien Fähigkeiten «im Aufzeichnen, im Anordnen, im Zusammenstellen», wie sie die Buchhaltung vermitteln, notwendig.

Es zeigt sich, dass eine deutliche Orientierung an der späteren Berufsbildung zur Differenzierung der Fächerinhalte führen konnte. Was in den Lehrplänen verschiedener Schultypen der Sekundarstufe I unter dem Stichwort Mathematik oder Rechnen vermittelt wurde, konnte sehr unterschiedlich sein. Der Lehrplan für die Basler Landsekundarschulen¹⁶ schrieb «einfache Rechenaufgaben, wie sie das alltägliche Leben bietet» (LP BS Sek Land, 1890, S. 8), vor. In der städtischen Mädchensekundarschule standen hingegen «im kleinen Geschäftsverkehr vorkommende Rechnungsbücher, Haushaltungsbuch, Kassabuch, Kontokorrent, Kassarechnung, Inventar» auf dem Programm (LP BS Mädchensek, 1883, S. 10 f.).¹⁷ Diese Tendenz verstärkte sich Ende des 19. Jahrhunderts nochmals, als im Rahmen der Reformpädagogik der angeblich zu abstrakte Rechenunterricht in die Kritik kam und gefordert wurde, Kinder sollten mit «Arbeitslöhnen, Lebensmittelpreisen, Stoff zu Kleintern, Miete, von Gewinn und Verlust, Rabatt, Zins und Kapital» (Wiget, 1901, S. 35) rechnen. Gemäss Lehrplan von 1931 sollten auch die Basler Knaben «im täglichen Leben vorkommende und für den Handwerker wichtige» Rechenaufgaben behandeln (LP BS Knabensek, 1931, S. 8).

Damit löste sich der Gegensatz zwischen formaler und utilitaristischer Bildung allmählich auf. Nicht nur im Rechenunterricht, auch im Zeichenunterricht wurde der direkte Anwendungsbezug nun zum reformpädagogischen Qualitätsmerkmal, wobei die Inhalte zunächst nur minimal verändert wurden. Fächer ohne breiten Alltagsbezug wie die Fremdsprachen tendierten dazu, aus den Primarlehrplänen zu verschwinden. Diese Dynamik findet sich zum Beispiel im Tessin, wo die neuen Programme für Primar- und Sekundarschule am Ende des 19. Jahrhunderts (LP TI Prim, 1894; LP TI Maggiori, 1895), beeinflusst durch die positivistische Pädagogik, der Notwendigkeit,

16 Die Sekundarschule war in Basel-Stadt nach 1880 der Oberstufenschultyp mit Grundansprüchen.

17 Zu den genderspezifischen Unterscheidungen von Schulfächern siehe den entsprechenden Beitrag im zweiten Teil dieses Bandes.

den Kindern Kenntnisse zu vermitteln, die für ihre zukünftige Rolle als wirtschaftlich aktive Bürger nützlich seien, mehr Bedeutung beimessen. Schule war also aufgerufen, ein Gefühl der Zugehörigkeit zum Territorium zu entwickeln, um die Kinder auf die Berufe hinzuführen, die das kantonale Wirtschaftsgefüge prägten.

Die Reformen der 1920er-Jahre stärkten mit den handwerklichen Unterrichtsbereichen wie «Gartenarbeit, Cartonnage und Schreinerei, mehr Unterricht in Geometrie, geometrisch Zeichnen» Fächer, «die dem zukünftigen Handwerker zugute kommen» (Freiwillige Schulsynode, 1919, S. 10).

2 Die Entstehung eines Marktes für die Schule: Das Beispiel der Schulverlage

Die Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Schule begünstigte die Entwicklung spezialisierter Wirtschaftssektoren und brachte wirtschaftliche Akteure hervor, die auf den Schulunterricht fokussierten. Die moderne Volksschule erzeugte eine Nachfrage nach materieller Infrastruktur, die mit den Ausbildungsarten (Schulhäuser und Schulmöbel) und gleichzeitig mit den Lernmitteln (Tafel, Hefte, Handbücher) verbunden waren (Schneuwly & Hofstetter, 2017). Die Schule förderte die Entstehung eines abhängigen Marktes, doch hatten die Entscheidungen der mit diesem Markt verbundenen Akteure Einfluss auf die Methoden und Inhalte der schulischen Wissensvermittlung. Am Beispiel der Schulverlage lässt sich zeigen, wie diese Beziehungen spielten und, allgemeiner, wie das wirtschaftliche Potenzial zu verstehen ist, das von der öffentlichen Schule ausging.

Anfang des 19. Jahrhunderts nahm das Schulbuch aufgrund eines allgemeinen Mangels an professionellem Lehrpersonal und Ausbildungssystemen einen wichtigen Platz im Unterricht ein. Innerhalb des neuen Kontextes der modernen Volksschule unterschied sich die Verwendung von Büchern als Lehrmittel von früheren Unterrichtskontexten: Ab den 1820er-Jahren entwickelte sich in den verschiedenen Schweizer Kantonen die Produktion von Büchern, die ausschliesslich für den Gebrauch im Klassenzimmer bestimmt waren. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts beobachtete man so den Übergang von «Proto-Handbüchern» (Tinembart, 2015)¹⁸ zu Schulbüchern, ein Wandel,

18 Nach Tinembart kann man Protohandbücher als «Jugendbücher, die aus elementaren Texten bestehen und für den privaten Gebrauch bestimmt sind», betrachten. «Diese Bücher sind nicht vorrangig für den Unterricht gedacht [...]. Sie enthalten Inhalte und Kenntnisse, die von wissenschaftlichen, moralischen oder literarischen Werken inspiriert sind, und popularisieren sie» (Tinembart, 2015, S. 212).

der sich gleichzeitig mit der Entstehung und Entwicklung der Schulfächer vollzog. Bereits in dieser ersten Phase der Schulbuchentwicklung nahm das Lesen von Büchern als ideale Unterstützung für den fächerübergreifenden Unterricht einen zentralen Platz ein. Zur Förderung der Alphabetisierung der Bevölkerung und zur Verbreitung einer Reihe von normativen Kodizes – die Grundlage der politischen, administrativen und wirtschaftlichen Institutionen, die mit dem Bundesstaat verbunden waren – begannen daher einige Akteure, insbesondere Lehrer, mit dem Schreiben von kantonalen Lesebüchern. Diese nach verschiedenen Themen geordneten Lesebücher vereinen, wie der 1837 von Stefano Franscini für das Tessin herausgegebene *Libro di letture popolari* zeigt, (proto)disziplinäre Kenntnisse wie Geschichte oder Rechte und Pflichten der zukünftigen Bürger (Fontaine & Masoni, 2016).¹⁹ Die den Schulbüchern innerhalb der öffentlichen Schule zugewiesene Funktion förderte nicht nur das Verfassen von Schulbüchern durch die Lehrpersonen, sondern weckte auch das Interesse anderer Akteure. Dazu gehörten philanthropische Gesellschaften und Verlagshäuser. Erstere, die sich schon bald als Förderer der Produktion dieser Art von Büchern sahen, verstanden das Lehrbuch als Vehikel für die Verbreitung der ihrer Kulturpolitik zugrunde liegenden Ideale. Verlagshäuser sahen im Lehrbuch ein starkes wirtschaftliches Potenzial. Diese Faktoren führen somit zu einer raschen Expansion der Schulbuchproduktion und damit zur Entwicklung eines Schulbuchmarktes (Tinembart & Masoni, 2019). Diese Dynamik veranlasste die Schulbehörden, einen gesetzlichen Rahmen zu entwickeln mit dem Zweck, die Produktion sowohl in formaler als auch in konzeptioneller Hinsicht zu kontrollieren. Im Kanton Tessin beispielsweise resultierte eine Politik der Regulierung der Produktion und des Vertriebs von Schulbüchern als Ergebnis eines Prozesses, der einen Dialog zwischen Staat und Druckereien beinhaltete und in einem Dekret gipfelte mit dem Ziel, die Produktions- und Lizenzierungspraxis von Schulbüchern zu kodifizieren (Masoni, 2019).

Ein Beispiel für diese Dynamik ist die Konzeption, Ausarbeitung, Produktion und Verbreitung – auf nationaler Ebene – von Professor William Rosiers *Manuel-Atlas* der Geografie. 1891 verpflichtete sich eine interkantonale Kommission, die aus mehreren Lehrern, Inspektoren und Schulleitern der Kantone Neuenburg, Waadt und Genf bestand, den Primarschulen der Westschweiz «ein Handbuch der Geografie, das auch als Atlas dienen sollte» (Rosier, 1895), zu liefern, das auf den in Frankreich, Deutschland und Österreich verbreiteten Modellen basierte. Die Analyse der Bände des *Manuel-Atlas* (veröffentlicht ab 1895) zeigt, dass die von Rosier vorgeschlagene Arbeit

19 Siehe dazu den Beitrag zur Materialität des Wissens im dritten Teil dieses Bandes.

die Begriffe der Geografie verständlicher machte und gleichzeitig die dieser Disziplin zugeschriebenen moralischen Lehren, nämlich die Vermittlung eines gemeinsamen Gefühls der Zugehörigkeit zur Nation, der Begriffe der Staatsbürgerkunde und der menschlichen Solidarität, verstärkte. Während in der Westschweiz die Einführung dieser neuen Konzeption von Geografielehrbüchern und ganz allgemein des Schulfachs Geografie von Lehrern, Inspektoren und Schulleitern favorisiert wurde, übernahm im Kanton Tessin der Verlag Colombi die Initiative. Nachdem der Verleger aus Bellinzona das Projekt in der französischen Schweiz studiert hatte, schlug er 1896 der Direktion für öffentlichen Unterricht vor, den *Manuel-Atlas* für die Tessiner Schulen zu adaptieren, gemäss dem Verlag als «Text für den Geografieunterricht, der den neuen [Tessiner] Schullehrplänen am besten entspricht» (Colombi, 1896). Überzeugt vom pädagogischen Potenzial des Atlas-Lehrbuchs und natürlich aus wirtschaftlichen Gründen erhielt Colombi die Erlaubnis von Rosier, sein Schulbuch anzupassen. Er übertrug diese Aufgabe Francesco Gianini, dem stellvertretenden Direktor des Lehrerseminars von Locarno – und erreichte schliesslich die offizielle Genehmigung des Schulbuchs durch die Erziehungsdirektion. Dank der Initiative von Colombi hielt das Format des Atlas-Lehrbuchs nicht nur in den Tessiner Schulen Einzug, sondern bestimmte die didaktischen Mittel und bis zu einem gewissen Grad auch die Lehrmethode für diese Disziplin. Von da an und während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde der auf diesem Modell basierende Handatlas in den Tessiner Schulen wirksam eingesetzt. Der Fall des Atlas-Lehrbuchs und insbesondere seine Einführung in den Tessiner Schulen zeugt somit von der kulturellen Rolle, die die Verleger bei der Entwicklung und Verbreitung des Schulwissens spielten. Die Initiative Colombis zeigt, wie die wirtschaftlichen und intellektuellen Entscheidungen des Verlegers die Verbreitung und damit die Vereinheitlichung der Lehrmethoden und -mittel auf nationaler Ebene beeinflussten.

Durch die Zunahme der Schulbuchproduktion wurde der Staat gedrängt, seine Rolle zu klären und gleichzeitig den Markt für Schulveröffentlichungen aktiv mitzugestalten. Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war dieser Markt durch die Koexistenz von Typografen, die Nachdrucke von bereits in Umlauf befindlichen Texten vorschlugen, und auf das Schulbuch spezialisierten Typografen-Verlegern gekennzeichnet. Diese spielten schliesslich eine bedeutende Rolle in der Entwicklung des Schulwissens und boten sich nicht nur als Wirtschaftsakteure, sondern auch als Kulturvermittler an. Marktstudien und folglich die von einigen Verlagen vorgeschlagenen redaktionellen Projekte förderten die Einführung neuer Lernmethoden und gleichzeitig deren Verbreitung auf interkantonaler Ebene.

Diese Reflexion über die Entstehung eines kantonalen und nationalen Schulverlagsmarktes erlaubt es, das «wirtschaftliche Potenzial» zu erfassen, das von den Schulen erzeugt wurde. Begünstigte die Gründung dieses Marktes einerseits die Entwicklung neuer Akteure und insbesondere neuer spezialisierter Wirtschaftszweige, bestimmten andererseits die Entscheidungen dieser Akteure in gegenseitiger Beeinflussung die Entwicklung und die Weitergabe des Schulwissens.

3 Schlussbemerkungen

Der Fokus dieses Kapitels richtet sich auf wirtschaftliche Aspekte, die eng mit der Entwicklung der modernen Volksschule und des Schulwissens verbunden waren. Wie die Analyse des den Kindern im öffentlichen und privaten Bereich zugeschriebenen Wertes zeigt, wurde die Einrichtung öffentlicher Schulen auch durch einen Diskurs der Legitimierung des Schulwissens aus der Perspektive des öffentlichen Nutzens bestimmt. Die Implementation der modernen Volksschule war strikt an die Rechtfertigung des Stundenplans und das Erlernen von bildenden Inhalten, die einen Bezug zur beruflichen Zukunft der Schülerinnen und Schüler hatten, sowie an die Rolle, die sie in der Gesellschaft spielen sollten, gebunden. Die Konstruktion der Schulzeit und insbesondere des durch die Schulfächer vermittelten Wissens war daher das Ergebnis eines Dialogs und ständigen Suchens nach einem Kompromiss zwischen der Schule, den Familien und anderen Akteuren mit unterschiedlichen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Profilen.

Die Legitimationsdiskurse, die die Wahl und Entwicklung der Schulfächer eines bestimmten Schultypus begleiteten, wie die Beispiele Landwirtschaft, Fremdsprachen und Mathematik zeigen, konnten verschiedene Formen annehmen und gleichzeitig durch verschiedene implizite oder explizite wirtschaftliche Implikationen gefördert werden. Die Legitimationsdiskurse der Akteure waren nicht nur an das spezifische Wirtschaftsgefüge der verschiedenen Kantone gebunden, sondern auch stark an die sozialen Rollen, die den Mädchen und Jungen von der Gesellschaft zugeschrieben wurden. Die erzieherische – und gleichzeitig moralische – Dimension, die mit dem Unterricht in den Schulfächern verbunden war, wurde oft neben ihrer bildenden Dimension mobilisiert, um die Einführung oder den Inhalt dieser Fächer zu rechtfertigen. Die Einführung der landwirtschaftlichen Bildung, die auf dieser Dynamik basierte, wurde also durch einen Identitätsdiskurs gerechtfertigt, der darauf abzielte, den Kindern ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Region zu vermitteln. Die dem Mathematikunterricht eingeschrie-

bene Differenzierung wurde hingegen mädchenspezifisch durch die Rolle erklärt, die junge Frauen als zukünftige Hausfrauen spielen sollten. Die mit den verschiedenen Schulfächern verbundenen ökonomischen Fragen wurden implizit und explizit in den begleitenden Legitimationsdiskursen dargestellt.

Wir können aber auch das entgegengesetzte Phänomen beleuchten, nämlich die Anpassung der Schule an die Anforderungen spezifischer Wirtschaftsmärkte zur Schaffung eines Wirtschaftsmarktes, der streng an die Schulen und insbesondere an ihre spezifische materielle Infrastruktur gebunden war. Die Untersuchung der Entwicklung und Evolution des schulischen Verlagswesens hat jedoch gezeigt, dass auch in diesem Fall das Schulwissen in einem Verhältnis der gegenseitigen Beeinflussung mit der wirtschaftlichen Dimension dieses spezifischen Marktes steht. Wenn einerseits die Entwicklung der Schulverlage durch die Notwendigkeit bestimmt war, spezifische Lehrmittel zu produzieren, so hatte andererseits die Rolle der Verleger als intellektuelle und wirtschaftliche Akteure Auswirkungen auf Form und Inhalt der Schulbücher.

Die in diesem Kapitel vorgetragenen Überlegungen zum transversalen Charakter der wirtschaftlichen Dimension von Schule lassen uns die Entwicklung des Schulwissens besser verstehen, insbesondere auch die Konstellation der Akteure, die es entwickeln. Die Auswahl, Strukturierung und Verbreitung von Schulwissen kann somit als Folge der Suche nach einem Kompromiss zwischen mehreren Akteuren mit unterschiedlichen Interessen oder ganz allgemein als Ergebnis ihrer Beziehung zu einem bestimmten wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Gefüge definiert werden.

Bibliografie

Quellen

Lehrpläne

LP BS Knabensek 1931. *Lehrziel der Knabensekundarschule Basel. Vom Erziehungsrat am 19. Oktober 1931 provisorisch genehmigt.* Staatsarchiv Basel-Stadt, ED L.

LP BS Sek Land 1890. *Lehrziel für die Sekundarschulen der Landgemeinden des Kantons Basel-Stadt. Vom Erziehungsrate zu provisorischer Einführung genehmigt den 27. März 1890.* Universitätsbibliothek Basel, km 155.

LP BS Mädchensek 1883. *Lehrziel der Mädchen-Sekundarschulen.* Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, BS HD II 1.

- LP TI Prim 1894. *Programma particolareggiato d'insegnamento per le scuole primarie della Repubblica e Cantone del Ticino* (Adottato dal Consiglio di Stato nella seduta del 3 novembre 1894), <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.
- LP TI Minori 1867. *Programma d'insegnamento per le scuole minori*, <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.
- LP TI Elementari/Maggiori 1935. *Programmi per le Scuole elementari e maggiori del Cantone Ticino. Compilato dal Collegio degli Ispettori scolastici. Approvato il 22 settembre 1935*, <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.
- LP TI Ginnasi/Maggiori 1869. *Programma delle materie d'insegnamento nei ginnasi cantonali e nelle scuole maggiori maschili adottato in via di esperimento dal Consiglio Cantonale di Pubblica Educazione nelle sedute dei giorni 28 e 29 settembre 1869*, <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.
- LP TI Maggiori 1895. *Programma Analitico, Esperimentale per le Scuole Maggiori Maschili e Femminili del Cantone Ticino*, <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.
- LP ZH Sek 1892. *Lehrplan der Sekundarschule* (Vom 27. April 1892). Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, HA II 1.
- LP ZH Volks 1993. *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Übrige Quellen

- Agricoltura ticinese. Organo dell'Unione contadini ticinesi*. Lugano: Segretariato agricolo cantonale.
- Bernoulli, C. (1825). *Ueber die Entbehrlichkeit des Lateinlernens für Nicht-Studirende*. Basel: J. G. Neukirch.
- Blaser, E. (1948). L'enseignement des langues nationales à l'école primaire. *Annuaire de l'instruction publique*, 39, 95–108.
- BV (Bundesverfassung) (1874). Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874. In H. Nabholz & P. Kläui (Hg.) (1947), *Quellenbuch zur Verfassungsgeschichte der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Kantone von den Anfängen bis zur Gegenwart* (S. 326–352). 3. Auflage. Aarau: Sauerländer.
- Colombi, E. (1896). Lettera di Emilio Colombi (Bellinzona), in data 17. 7. 1896, al Dipartimento Pubblica Educazione (Bellinzona). Archivio di Stato Bellinzona, Fondo Ottocentesco, Fascicolo XXX.3.
- Consiglio di stato (1872). *Conto Reso del Consiglio di Stato*. Bellinzona: Tipografia cantonale.
- Consiglio di stato (1902). *Conto Reso del Consiglio di Stato*. Bellinzona: Tipografia cantonale.
- ED BS (1852). Gutachten und Gesetzesentwürfe betreffend die Schul-Reorganisation. Staatsarchiv Basel-Stadt, ED A10.
- ED BS (1880). *Rathschlag und Entwurf eines Schulgesetzes*. Dem grossen Rath vorgelegt den 19. Januar 1880. Staatsarchiv Basel-Stadt, ED A16.

- Egger, J. (1854). *Versuch einer Vertheilung des Lehrstoffes im Rechnen auf zehn Schuljahre der bernischen Volksschule und methodische Anleitung nebst Aufgaben für den Rechnungsunterricht in den ersten vier Schuljahren*. Bern, Thun: Wyss.
- ER ZH (1832). *Bericht des Erziehungsrathes zu dem Entwurfe eines Gesetzes über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Kanton Zürich*. Zürich: s. n.
- Fantuzzi, A. (1914). *Cantone Ticino. La cattedra ambulante di agricoltura nel suo dodicennio di vita: 1902-1914*. Locarno: Tipografia Petro Giugni.
- Foglio ufficiale del Cantone Ticino*. Bellinzona: Tipografia cantonale.
- Follen, A. A. L. (1832). *Bemerkungen und Vorschläge die Organisation des Unterrichtswesens im Kanton Zürich betreffend*. Zunächst in Bezug auf den Entwurf eines Gesetzes über die Organisation des gesammten Erziehungswesens im Kanton Zürich und den Bericht des Erziehungsrathes. Zürich: s. n.
- Freiwillige Schulsynode (1919). *Die allgemeine Mittelschule*. Referat und Koreferat gehalten an der 27. Jahresversammlung der Freiwilligen Schulsynode Basel-Stadt am 29. November 1919. Staatsarchiv Basel-Stadt, ED A18.
- GR SH (1827). *Einrichtung des öffentlichen Unterrichts in sämmtlichen Schulen des Kantons Schaffhausen*. Schaffhausen: Kessel.
- Iselin, I. (1779). *Versuch eines Bürgers, über die Verbesserung der öffentlichen Erziehung in einer republikanischen Handelsstadt*. Basel: s. n.
- Kottinger, H. M. (1844). *Die höheren Volksschulen nach ihrer Organisation und Lehrmethode*. Schaffhausen: Brodimann.
- L'Educatore della Svizzera italiana*. Giornale pubblicato per cura della Società degli amici dell'educazione del popolo.
- Ökonomische Gesellschaft Bern (1865). *Der landwirtschaftliche Unterricht*. Bern: Wyss.
- Plüss, T. (1877). *Ueber den Entwurf eines Schulgesetzes im Kanton Basel-Stadt vom Mai 1877*. Basel: Schultze.
- Processi verbali del Gran Consiglio della Repubblica e Cantone del Ticino*. Bellinzona: Tipografia cantonale.
- p. f. (1898). La scuola e l'agricoltura. *Risveglio*, 4 (20), 307-309.
- Risveglio. Periodico ufficiale della Federazione docenti ticinesi*. Lugano: Federazione docenti ticinesi.
- Rosier, W. (1895). *Manuel-Atlas destiné au degré moyen des écoles primaires*. Lausanne: Payot.
- Rosier, W. & Gianini, F. (1898). *Manuale-Atlante per le Scuole Elementari Ticinesi. Geografia del Cantone Ticino e della Svizzera*. Bellinzona: Colombi.
- Rüefli, J. (1897). Zählen und Rechnen. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 7 (6), 269-287.
- s. n. (1924). La scuola attiva. *Risveglio*, 29 (7), 111.
- Strazzini, G. (1900). L'istruzione agraria nelle Scuole elementari. *Risveglio*, 4 (1), 1-4.

- Universitäts-Commission (1817). Gutachten der Universitäts-Commission an E. E. u. W. W. Kleinen Rath über die Organisation der Stadt-Gemeinde-Schule, des Gymnasiums und des Pädagogiums. Staatsarchiv Basel-Stadt, ED A1.
- Warnende Stimme (1842). *Mittheilungen über die in den meisten Erziehungsanstalten der französischen Schweiz herrschenden pädagogischen Fehlgriffe & Mängel*. Eine warnende Stimme für Eltern, denen das Wohl ihrer Kinder am Herzen liegt. Baden: Zehnder & Tuchschnied.
- Wiget, T. (1901). *Die formalen Stufen des Unterrichts. Eine Einführung in die Schriften Zillers*. Chur: Rich.
- Zähringer, H. (1861). *Die Hülfsmittel des Rechnens. Eine historische Skizze*. Luzern: s. n.

Sekundärliteratur

- Ansell, B. & Lindvall, J. (2021). *Inward Conquest. The Political Origins of Modern Public Services*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bignasca, V. (2016). *La legislazione sul lavoro in Ticino tra eccezioni e resistenze (1877–1914)*. Bellinzona: Fondazione Pellegrini Canevascini.
- Ceschi, R. (2005). *Ottocento ticinese. La costruzione di un cantone*. 5. Auflage. Locarno: A. Daddò.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, (117), 7–56.
- Choppin, A. (2002). L'histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux. *Paedagogica*, 38 (1), 20–49.
- De Vincenti, A. (2015). *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hg.) (1985). *Bildungspolitik im schweizerischen Föderalismus*. Bern: Haupt.
- Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)*. Neuchâtel: Alphil.
- Fontaine, A. & Masoni, G. (2016). Circolazioni transnazionali di letture morali nell'Europa del secolo lungo. Una storia di transfert culturali. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 23, 20–37.
- Fuchs, M. (2001). «Dies Buch ist mein Acker». *Der Kanton Aargau und seine Volksschullesebücher im 19. Jahrhundert*. Zürich: Chronos.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Malden: Blackwell Publishing.
- Giudici, A. (2024). Nationalism and the curriculum: analytical and methodological considerations. In P. Trifonas & S. Jagger (Eds.), *Handbook of Curriculum Theory and Research* (pp. 508–525). London: Springer.
- Goldin, C. & Katz, L. (2008). *The Race between Education and Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Grin, F. (2003). La société plurilingue: coût, bénéfices et équité. In Schweizerische Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften (Hg.), *Viersprachig, mehrsprachig, vielsprachig. La Suisse, un pays où l'on parle quatre langues ... et plus* (pp. 41–55). Bern: Schweizerische Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften.
- Hofstetter, R. (1993). *Grandeur et déclin des écoles primaires privées face à l'Etat enseignant à Genève au XIX^e siècle*, Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Huber, B. (2003). Enseignement de la géographie de L. Deneau à W. Rosier: trois siècles et demi de matériel didactique «genvois». *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, (143), 59–82.
- Jordi, C. (2003). *Analyse des objectifs de l'enseignement des langues étrangères. L'allemand dans le primaire genevois: débats autour de son enseignement (de 1848 à 1923)*. Genève: s. n.
- Marcacci, M. (2015). Alle origini della scuola pubblica ticinese. In N. Valsangiacomo & M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (pp. 23–46). Locarno: Armando Dadò.
- Masoni, G. (2019). *Rapsodia del sapere scolastico. Storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830–1914)*. Thèse de doctorat, Université de Lausanne.
- Matasci, D. (2004). *Structures, idéologie et éducation, économie, école primaire obligatoire et contrôle social dans le canton du Tessin (1830–1875)*. Mémoire de Master, Université de Genève.
- Mena, F. (2015). Lo sviluppo del sistema scolastico (1852–1914). In N. Valsangiacomo & M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (pp. 47–93). Locarno: Armando Dadò.
- McArthur, T. (1998). *Living Words. Language, Lexigraphy and the Knowledge Revolution*. Exeter: University of Exeter Press.
- Praz, A.-F. (2005). *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg (1860–1930)*. Lausanne: Antipodes.
- Schneuwly, B., Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire, un concept trop séduisant? In A. Diaschiruttini et al. (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche – en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 153–167). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier, A., Nänny, R. & Tinembart, S. (2016). Schulsprache «Deutsch»/«Français». Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (1840–1990) in vergleichender Perspektive. *Leseforum*, 2, www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2016# (22. 11. 2022).
- Stern, H. H. (1969). *Foreign Languages in Primary Education. The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children*. Oxford: Oxford University Press.

- Tinembart, S. (2015). *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Tinembart, S., Masoni, G. (2019). Manuels scolaires et création des nations modernes. Une question de transferts culturels. *Traverse*, (1), 64–72.
- Viñao, A. (1998). L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, (78), 89–108.

Religion und Konfession als prägender Faktor schulischen Wissens

STEFAN MÜLLER, WOLFGANG SAHLFELD, SARAH SCHOLL

Die Frage nach religiös-konfessionellen Diskursen beziehungsweise Ordnungskriterien bei der Definition schulischen Wissens wird in der Bildungsgeschichte selten explizit gestellt.¹ Zu Recht ist die Frage aufgeworfen worden, ob religiöse Fragen in der Bildungsgeschichte unterschätzt werden und woran dies liegen könnte (Käbisch, 2015). Das vorliegende Kapitel will dem gegensteuern, indem es die Säkularisierung des Bildungswesens unter dem Gesichtspunkt der schulischen Wissenspolitik untersucht, anstatt sie als selbstverständlich vorauszusetzenden Hintergrund moderner Bildungsgeschichte nur en passant zu erwähnen. Säkularisierung wird in der Regel als Prozess definiert, der Bürgerinnen und Bürger und ihre Institutionen aus den religiösen beziehungsweise kirchlichen Bindungen und Beschränkungen herausführt. Als Ergebnis dieses Prozesses sind Staat und Kirche getrennt und der Staat verzichtet auf religiöse Legitimationen durch die Kirche. Insofern gilt die Säkularisierung als Grundlage für eine allgemein rechtliche und bürgerschaftlich-öffentliche Ordnung, das heisst für einen weltanschaulich neutralen Staat. Als historisches Phänomen hat sie dabei verschiedene Formen (Lehmann 2007, S. 57 ff.):

- generelles Nachlassen des Wissens von (und über) Religion sowie der Ausübung von Religion in modernen westlichen Gesellschaften (Verweltlichung). (Scholl & Jusseume, 2021);
- Säkularisierung kulturellen und geistigen Lebens als Folge wissenschaftlichen Fortschritts: Rationalisierung, Verwissenschaftlichung im Sinne der «Entzauberung der Welt» (Weber, 1919);
- seit der Aufklärung: Monopolverlust der Kirchen bei der Kontrolle über weite Sektoren des gesellschaftlichen Lebens (Entkirchlichung) (Scholl & Jusseume, 2021);
- allgemeine, grundlegende Transformation der Kultur weg von einer transzendenten Orientierung hin zur Ausrichtung an innerweltlichen Werten, Normen und Praktiken (Privatisierung, Individualisierung, Ausdifferenzierung).

¹ Zu den wenigen Studien für die Schweiz gehören Scholl (2013) sowie vereinzelte Kapitel aus Bühler & Bühler (2018), auf die wir im Folgenden verweisen.

Um die Komplexität dieser Vorgänge im Bereich der schulischen Wissenspolitik darstellen zu können, schlagen wir auf der Basis des Modells von Lehmann (2007) vor, die Entkonfessionalisierung (beziehungsweise in der Schweiz die Entchristlichung) der öffentlichen Schule auf drei Ebenen zu untersuchen:

- Organisation: Trägerschaft, Aufsicht, Personal;
- deklarierte Bildungsziele: Gesetz (zum Teil Verfassung), Lehrpläne (zum Teil Lehrmittel);
- Inhalte: Lehrmittel, Lehrpläne, fachdidaktische Diskurse (Behandlung «sensibler» Themen, religiöse Prägung von «Wertefächern»).

Es muss dabei berücksichtigt werden, dass Säkularisierungsprozesse nicht immer linear verlaufen. Das gilt auch für die schulische Wissenspolitik. So können religiöse Elemente im Wissens- und Bildungskanon (in transformierter Form) auch angeblich oder tatsächlich «entkirchlichte» schulische Wissenspolitik durchaus kennzeichnen. Gleichzeitig gilt es, wie von Käbisch (2015) zu Recht angemahnt, auch die Religionen und ihre (kirchlichen) Organisationsformen nicht als unwandelbare Einheiten anzusehen. Es muss darum gehen, religionsgeschichtliches und staatskirchenrechtliches Wissen in bildungsgeschichtliche Analysen mit einzubeziehen.

Mit Blick auf die Schweiz ist generell festzuhalten, dass im Ancien Régime kirchliche Akteure eine zentrale Rolle im Bildungswesen spielten (siehe beispielsweise Scandola, 1991). Dies änderte zuvorderst die Helvetik, in der die Fragen nach staatlichen Eingriffen ins Schulwesen zentral wurden. In der Regeneration kam es dann zu einem verstärkten Einfluss der Kantone auf die Curricula der öffentlichen Schule (Criblez, 2008),² wobei aber insbesondere in den gemischtkonfessionellen Kantonen der lokalen Ebene Kompetenzen in Fragen der Bildung zugestanden wurden, was kirchlichen Akteuren weiterhin viel Gewicht und Spielraum liess. Konflikte waren nicht primär inter- sondern intrakonfessioneller Natur, wobei der Stein des Anstosses der Versuch liberaler Politiker war, den Kirchen die Kontrolle über die Schule zugunsten staatlicher Führung zu entziehen oder religiöse Inhalte aus dem schulischen Wissen zu entfernen beziehungsweise durch nichtreligiöse Inhalte (staatsbürgerliche Erziehung) zu ersetzen: «Eine liberale protestantische Bildungspolitik war der Feind einer konservativen, eine liberal-katholische entsprechend der Feind einer konservativ-katholischen Bildungspolitik» (Späni, 1999, S. 306; analog zur Existenz liberaler und konservativer Tendenzen in Frankreichs Kirchen Scholl & Jusseume, 2021).

Seit der Regeneration stellt sich also in Bezug auf die öffentliche Schule die Frage, wie diese sich im Spannungsfeld der beiden Teilsysteme Staat und

2 Siehe dazu den Beitrag zu den Akteurskonstellationen im vierten Teil dieses Bandes.

Kirche entwickelt, ob beziehungsweise wann sie zu einem erkennbaren Teil (direkten oder indirekten) staatlichen Handelns wird und wie stark die religiös-konfessionelle Prägung des schulischen Wissens auf den verschiedenen oben genannten Ebenen in verschiedenen Zeitperioden ist. Eine (grobe) Periodisierung in Phasen, die der grossen Bandbreite der Säkularisierungsschübe gerecht wird, könnte in etwa so aussehen:

- Bis ins dritte Viertel des 19. Jahrhunderts stellt die Religion in allen Kantonen einen das Curriculum durchdringenden Faktor dar (zur deutschsprachigen Schweiz um 1800 Horlacher, 2018a). Auch die Entstehung kantonaler Schulsysteme nach der Mediationsakte ändert daran anfänglich wenig, die ab 1848 allen christlichen Bürgern der Eidgenossenschaft gewährte Niederlassungsfreiheit bringt indes erste neue Probleme mit sich.
- 1874 werden mit der Totalrevision der Bundesverfassung vier Regelungsprinzipien festgehalten: Der Unterricht in den Primarschulen soll obligatorisch und unentgeltlich sein und unter staatlicher Leitung stehen (und somit konfessionell neutral sein), wobei gleichzeitig Prinzipien zur Kontrolle und Durchsetzung von Minimalanforderungen etabliert werden (Criblez & Huber, 2008). Der Primarunterricht steht somit, zumindest de jure, ab diesem Zeitpunkt in der ganzen Schweiz Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit offen. Verstärkt wird dies durch Art. 49 Abs. 2, der den Zwang zur Teilnahme an einem religiösen Unterricht untersagt und dadurch ein implizites Recht auf Dispensation vom konfessionellen Religionsunterricht etabliert. Allerdings kam es aufgrund des Nichtzustandekommens einer Ausführungsgesetzgebung (Verwerfung der «Schulvogt-Vorlage» in der eidgenössischen Volksabstimmung von 1882) nie zur landesweit einheitlichen Durchsetzung konfessioneller Neutralität der Schulsysteme; im Schweizer Bildungsföderalismus blieben Schulgesetze, Lehrpläne und Unterrichtspraktiken vielerorts weiterhin mehr oder weniger konfessionell geprägt. Zeitlich fällt der Anfang dieser Phase der Kompromissfindung, die in manchen Kantonen bis kurz nach 1900 dauert, mit dem Ende des Kulturkampfes zusammen.
- Die daran anschliessende Phase ist mit Blick auf konkrete bildungspolitische Massnahmen von Stabilität geprägt: Die Diskussionen über Schule und Religion, die zwar durchaus intensiv anhand der Frage des Religionsunterrichts beziehungsweise der staatsbürgerlichen Erziehung geführt werden, führen bis gegen das dritte Viertel des 20. Jahrhunderts zu keinen konkreten bildungspolitischen Massnahmen mehr.
- Erneute Bewegung erhält die Situation nach dem Ende des zweiten Vatikanischen Konzils (Dezember 1965) und durch die Reformen in den

kantonalen Schulsystemen (zum Beispiel die Auflösung des Lehrbuch-obligatoriums im Tessin und in vielen Kantonen der Deutschschweiz). Die Deutungen der Ereignisse nach 1970 sind dabei auf übergeordneter, vor allem sozialer oder allgemeinpoltischer Ebene zu suchen.

Wichtig ist schliesslich die Frage, wie die in verschiedenen Momenten und mit verschiedener Intensität entstandenen Lücken im Wissens- und Bildungszielkanon der Schule mit anderen Inhalten aufgefüllt wurden. Auch hierbei gibt es verschiedene mögliche Arten der Säkularisierung:

- Säkularisierung der Moral: von den christlichen Tugenden zu den allgemein bürgerlichen Tugenden beziehungsweise zur bürgerlichen Arbeitsmoral;
- Ersatz für explizit religiös-konfessionelle Bildungsziele: vom «guten Christen» zum «guten Staatsbürger», von der konfessionellen Katechese zur nationalen (beziehungsweise auf lokale oder kantonale Identitätsbildung abzielenden) Erziehung im Sinne der Konstruktion und schulischen Vermittlung von kollektiver Identität;
- Säkularisierung religiösen Wissens: Inhalte, die der Definition konfessioneller Identität dienten, werden zu Emblemen territorialer und politischer Identität (siehe unten das Beispiel der Genfer Escalade).

Im Folgenden wollen wir versuchen, diese Trends anhand konkreter Beispiele zu schildern und dabei auch die relativ grosse Bandbreite der Entwicklung aufzuzeigen. Wir stützen uns dabei im Wesentlichen auf die in der gemeinsamen Forschungsarbeit des SNF-Sinergia-Projektes «Schulische Wissenspolitik» erschlossenen Quellen, beziehen aber auch andere, aus unserer Forschungsarbeit zu den drei Sprachregionen der Schweiz bekannte Quellen vor allem im Bereich der Lehrmittel mit ein. Unser methodischer Ansatz geht insofern über die Policy- und Diskursanalysen des Gesamtprojektes hinaus, als wir systematisch religions- und kulturgeschichtliche Kategorien in die Quellenanalyse mit einbeziehen.

1 Religiöse Prägung und kantonale Bildungshoheit vor 1874

Religiöse beziehungsweise konfessionelle Prägung der Schule und ihres Wissens ist im 19. Jahrhundert weit verbreitet und wird als normal angesehen, auch im liberalen Lager. Ein gutes Beispiel ist das katholische, aber seit 1830 regenerierte und seit 1837 fest in radikal-liberaler Hand befindliche Tessin.³

3 Zu den allgemeinen Tendenzen in der Beziehung Kirche – Staat und zur Gesetzgebung zum Religionsunterricht Rota, Müller & Galetta (2016).

1830 legt das Schulgesetz dort fest, «che nelle scuole pubbliche tutto ciò che s'insegna o si pratica concordi con gli insegnamenti e le pratiche cattoliche» (*Legge sulla pubblica istruzione Cantone Ticino*, 10 giugno 1831, art. 11).⁴ Diese Vorgabe blieb bis 1864 unverändert.

Auch in Kantonen, die keine so direkten Bestimmungen aufweisen, genügt oft ein Blick auf den Lehrplan oder das Schulgesetz, um festzustellen, welcher «Stempel» dem ganzen kantonalen Bildungswesen aufgedrückt werden soll. So steht im Lehrplan des Kantons Luzern, dessen Schulgesetz von 1841 keine dem Tessiner Zweckartikel vergleichbare Bestimmung enthält: «Die Religion ist die Grundlage der ganzen Erziehung. An der religiösen Erziehung nimmt die Schule Theil zunächst durch den Katechismus, dann auch durch das Lesen der hl. Geschichte, Gebet, Gesang und Besuch des Gottesdienstes» (LP LU Gemeinde/Bezirks, 1843, § 5).

Der Anspruch auf eine katholische Prägung ist auch hier unschwer zu erkennen. Auf der Ebene der Organisation versteht es sich dabei fast von selbst, dass die Lehrpersonen der jeweils dominanten Konfession angehören müssen. Entsprechende Hinweise finden sich mitunter fast beiläufig, so zum Beispiel in Schwyz.⁵ Interessant ist, dass auf der inhaltlichen Ebene die Vermittlung der Religion sich nicht auf religiös-katechetisches Wissen beschränkt, sondern auch Lebenspraktiken einschliesst. Der eben zitierte Luzerner Lehrplan fährt folgendermassen fort:

Die Schule soll mit dem im Katechismus vorgeschriebenen Gebete beginnen und enden. Die Kinder sollen laut und langsam mit dem Lehrer beten.

Der Lehrer wacht für fleissigen Kirchenbesuch der Kinder und sorgt dafür, dass die Kinder am lauten gemeinschaftlichen Kirchengebete zur Erbauung der Erwachsenen Theil nehmen können, und dass zur Zeit, wo nicht laut gebetet wird, jedes Kind, welches lesen kann, sein Gebetbüchlein gebrauche.

Um die Kinder in den Festkreis ein- und zum Leben in demselben anzuführen, soll der Lehrer theils beim Abfragen des Katechismus in der Morgenstunde, theils an den Vorabenden der Sonn- und Feiertage von den im Lesen der biblischen Geschichte vorgerückten Schülern die in die Festzeit einschlagenden Geschichten erzählen lassen (LP LU Gemeinde/Bezirks, 1843, § 6).

4 Alle Übersetzungen im Beitrag durch die Autorin und die Autoren. «[...] dass in den öffentlichen Schulen alles, was unterrichtet oder praktiziert wird, mit katholischer Lehre und katholischen Praktiken sich vertrage» (vgl. auch die Diskussion in Ostinelli & Galetta, 2014).

5 «§ 91: Die Anforderungen an den Bewerber eines Lehrerdiploms sind: 1. dass er katholisch sei; [...] § 93: An Katholiken ausgestellte Lehrerdiplome werden unter Vorbehalt des Gegenrechtes gleich herseitigen anerkannt und analog angewandt». Schulorganisation für den Kanton Schwyz, 19. Juni 1841, Art. 91.

Auch andere Teile des Curriculums (die Lektüre oder das «Erzählen») bauen also selbstverständlich auf religiösen Inhalten und Praktiken auf und finden im Übrigen ihre Fortsetzung im ausserschulischen Bereich (Kirchenbesuch, Gebrauch des Gebetbüchleins usw.). Auch dort, wo religiöse Prägung des Gesamtcurriculums nicht explizit als Ziel ausformuliert ist, taucht sie implizit auf, wie zum Beispiel in den Fächertabellen, in denen das Fach Religion nicht zufällig meist ganz oben steht. Interessant ist dabei, dass zum Beispiel in Schwyz die Fächertabelle eine Unterscheidung zwischen Katechismus und biblischer Geschichte vornimmt (LP SZ Prim, 1861). Jener umfasst in den ersten zwei Klassen auch die «Sittenlehre», mit der eine Form der allgemeinen sittlichen Unterweisung gemeint ist, deren Methode letztlich katechetischer Natur ist. Dies erstaunt nicht, reproduzieren doch schon die seit dem 18. Jahrhundert bekannten Schulbücher für Staatsbürgerkunde (*éducation civique*) mit ihrem Frage-Antwort-Schema die Form der in beiden Konfessionen verbreiteten Katechismen. Fast immer finden sich dabei auch religiöse Inhalte (Scholl 2013).⁶ Die Unterscheidung zwischen religiöser Unterweisung und biblischer Geschichte, die man auch in protestantischen Kantonen findet, beabsichtigt also die Trennung der kirchlichen Doktrin (deren Unterricht den Geistlichen anvertraut wird) vom biblischen Wissen, welches als Weltgeschichte aufgefasst und gelehrt wird. Nicht zufällig erfolgt dies häufig unter Zuhilfenahme von Landkarten Palästinas oder letztlich aus der Geschichtsdidaktik kommenden Hilfsmitteln wie Zeittafeln. Diese Integration biblischen Wissens in den allgemeinbildenden Unterricht wird noch bis ins 20. Jahrhundert zu einer stark religiösen Prägung vieler kantonaler Lehrpläne führen, das heisst, der Säkularisierungsprozess wird auf einer ersten, durch die prinzipielle Trennung von Staat (Lehrer) und Kirche (Pfarrer) bedingten organisatorischen Ebene stehen bleiben.

Im Kanton Bern gab es seit 1845 einen «provisorischen», aber wohl permanent im ganzen deutschen Kantonsteil verwendeten Lehrplan für die reformierten deutschsprachigen Primarschulen.⁷ Bezeichnend ist, wie hier der Religionsunterricht stattfinden soll: «Religiöse Gespräche, in denen die im Anschauungsunterricht gewonnenen Anschauungen benutzt werden, um die Kinder von dem Sichtbaren auf das Unsichtbare zu führen, ihr religiöses Gefühl zu beleben und sie zum Nachdenken über religiöse Dinge anzuleiten» (LP BE Prim, 1845, S. 7). Von dieser Unterrichtspraxis ausgehend, sind die religiösen Inhalte für den Berner Gesetzgeber klar Teil des Gesamtcurriculums: Der

6 Siehe dazu den Beitrag zur Bürgerbildung im ersten Teil dieses Bandes.

7 Ein eigener Lehrplan für die deutschsprachigen katholischen Schulen (Laufental) ist erst ab 1862 belegt.

Anschauungsunterricht⁸ soll in der Religionsstunde seine natürliche Fortsetzung finden und durch das «Nachdenken über religiöse Dinge» die Religiosität der Kinder beleben. Dass ein solcher Ansatz die gesamte Definition schulischen Wissens, von den Inhalten der Fächer bis zu den Lehrmitteln, zutiefst beeinflusste, versteht sich von selbst.

Insofern hat auch die in diesem Kanton den Angehörigen anderer Konfessionen schon sehr früh (1860) zugestandene Dispensation vom Religionsunterricht⁹ – bedingt durch die gemischtkonfessionelle Natur Berns infolge des Juraanschlusses nach dem Wiener Kongress – eher die Züge einer Anerkennung religiöser Minderheiten und darf nicht über die zutiefst christliche (das heisst in casu reformierte) Prägung des Curriculums hinwegtäuschen. So sind im Schulgesetz, in dem der Kanton den Fächerkanon verbindlich einführt und die Schule definitiv zur Staatsaufgabe erklärte (Crotti, 2018), die Bildungsziele folgendermassen formuliert: «Die öffentlichen Primarschulen sind von Staatenwegen angeordnete Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, welche den Zweck haben, die in jedem Kinde liegenden Anlagen und Kräfte zu entwickeln und auszubilden, damit es seine Bestimmung als Mensch, als Christ und als Bürger erreichen könne» (*Gesetz über die öffentlichen Primarschulen*, 13. März 1835, § 4). Diese Formulierung impliziert, dass die nichtchristlichen Kinder¹⁰ zumindest einen Teil der Bildungsziele der öffentlichen Schule gar nicht erreichen können, weil der Mensch, der Christ und der Bürger hier eins sind. Interessant wird das Zusammenfallen schulischer und konfessioneller Zielsetzungen bei der Definition des Alters für die Schulpflicht. Im Normalfall fallen Konfirmation und Ende der Schule zusammen und bilden gemeinsam den *rite de passage*, den Übertritt ins Erwachsenenalter. So gelten im Kanton Bern noch 1856 Richtlinien, denen zufolge reformierte Schülerinnen und Schüler «bis zu ihrer Admission zum heiligen Abendmahl, die katholischen bis zum zurückgelegten 15. Jahre» schulpflichtig sind (*Gesetz über die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern*, 24. Juni 1856, § 4, S. 16 f.).¹¹ Wie man sieht, ist eine nicht religiös definierte Definition des Schulpflichtalters nur als Ersatz- oder Verlegenheitslösung für die nicht der Staatsreligion angehörenden Schüler und Schülerinnen vorgesehen. Erst die Revision des Primarschulgesetzes 1870 giesst die Schulpflicht in nichtkonfessionelle Begrifflichkeiten und setzt ihre Dauer auf neun Jahre fest. Beim

8 Zum Anschauungsunterricht im Europa des ausgehenden 19. Jahrhunderts vgl. Sahlfeld (2018) sowie den Beitrag zur Materialität des Wissens im dritten Teil dieses Bandes.

9 Zur Geschichte des Religionsunterrichts im Kanton Bern Müller & Rota (2017).

10 Es gab in Bern seit 1848 eine jüdische Gemeinde, und schon 1852 lebten im Kanton 488 Personen jüdischen Glaubens (vgl. Bloch & Picard, 2014).

11 Dieselbe Regelung finden wir bereits im Gesetz über die öffentlichen Primarschulen Kanton Bern, 13. März 1835, § 33.

Betrachten der Inhalte im Lehrplan von 1845 fällt auf, dass darin die Ziele des Religionsunterrichts teilweise weit über die kirchliche Unterweisung hinausgehen. So wird zum Beispiel unter dem Titel «Verhalten des Kindes gegen Gott» ausgeführt:

Gottesfurcht. – Das Kind darf mit Vater und Mutter nicht so reden, wie es mit Geschwistern oder Gespielen reden darf; es soll sie hoch achten und ehren, weil es von ihnen Alles, was es nöthig hat, empfangen und von ihnen zum Guten geführt werden muss; eben deshalb soll es sich scheuen, vor ihnen etwas Böses zu thun oder zu reden (LP BE Prim, 1845, S. 9).

Eine auf dem Dekalog aufbauende christliche Moral (hier das vierte Gebot) prägt die von der Schule vermittelte bürgerliche Moral noch entscheidend, was einen nahtlosen Übergang vom Religions- zum allgemein sittenkundlichen Unterricht problemlos ermöglicht, wobei die Rolle der Religion als allgemeine und das ganze Leben durchdringende Moral noch sehr klar ist (LP BE Prim, 1845, S. 9): «Noch viel höher soll das Kind Gott achten und ehren und soll sich vor ihm scheuen, nicht nur etwas Böses zu thun oder zu reden, sondern auch etwas Böses zu denken oder je zu lügen; – dann fürchtet es Gott». Zu einer (zumindest äusserlichen) «Entchristlichung» dieser Inhalte kommt es erst zu Ende des 19. und definitiv im 20. Jahrhundert, insbesondere in den Lehrbüchern für Staatsbürgerkunde.¹²

Eine solche zutiefst christliche Prägung der Curricula ist in den meisten untersuchten kantonalen Schulsystemen nachzuweisen. Es gibt aber erste Aufweichungstendenzen, zum Beispiel in Basel-Stadt. Das dortige Gesetz für die Knabenschulen von 1839 enthält noch einen direkten Hinweis auf die Religion (mit der selbstredend die protestantische gemeint ist), die 1852 einem generischen Bildungsziel der Frömmigkeit (eine religiöse Sekundärtugend, die auch für eine katholische oder jüdische Familie akzeptabel sein kann) weichen muss:

Die Gemeindeschulen haben die Bestimmung, den Knaben [...] nicht nur den elementarischen Unterricht in der Religion, im Lesen und in der deutschen Sprache, im Schreiben, Rechnen und Gesang zu verschaffen, sondern vorzüglich ihre Geisteskräfte an einem diesem Alter angemessenen Lehrstoff zu entwickeln und zu üben, ihr Herz zur Frömmigkeit zu bilden, und dieselben an Zucht, Ordnungsliebe, Sittsamkeit und regelmässige Thätigkeit zu gewöhnen [...] Der allgemeine Zweck der Schulen für die männliche Jugend besteht in der Entwicklung

12 Eine detaillierte Analyse des schrittweisen Übergangs vom vierten Gebot zum allgemein gehaltenen Gehorsamsgebot in der staatsbürgerlichen Erziehung der Westschweizer Kantone findet sich in Scholl (2013).

und Ausbildung des Geistes und Herzens der Schüler, der Erziehung zur Frömmigkeit, Arbeitsamkeit und Ordnungsliebe, und der Mittheilung der für das Leben notwendigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten (*Gesetz über die für die männliche Jugend bestimmten Schulen in Basel*, 23. März 1852, § 1).

Das Gesetz von 1852 führt dementsprechend in § 6 die Religion noch als Unterrichtsgegenstand auf, allerdings als letztes Fach der Liste: «Die wesentlichen Lehrgegenstände sind: Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang, die deutsche Sprache und Religion.»

Im Lehrplan (LP BS Knabengemeinde, 1862) ist dann der Religionsunterricht noch vorgesehen, aber seine Inhalte und Lernziele lassen sich im Rest des Dokumentes nicht mehr finden. «Grundlage der ganzen Erziehung» wie in Luzern (LP LU Gemeinde/Bezirks, 1843; siehe unten) ist das Christentum in Basel offensichtlich nicht mehr. Übrigens heisst das Fach hier, wie schon im Gesetz von 1852, «Religion» und nicht «*die* Religion» oder «*die* christliche Religion», wogegen «*die* deutsche Sprache» gelehrt werden soll. Die semantische Nuance ist interessant: ein Lehrgegenstand (ein «Fach») wird durch Vorausstellen des bestimmten Artikels zu einem das ganze Leben beherrschenden Grundprinzip, welches das Curriculum dominiert: «*die* deutsche Sprache» beherrscht den Lehrplan, «Religion» ist nur ein Fach, während bis dannzumal in kantonalen Lehrplänen fast immer «*die* christliche Religion» als Ordnungsprinzip und der Lehrgegenstand (im Sinne eines Faches) «Deutsch» (oder Sprachlehre, deutsche Sprachlehre) aufzufinden sind. Ein interessantes Beispiel für erste schüchterne Tendenzen zum Rückzug der Religion aus dem allgemeinen Kanon der Bildungsziele,¹³ die aber im protestantisch-konservativen Kanton Basel-Stadt erst nach der liberalen politischen Wende von 1875¹⁴ endgültig ihren Bezug zur Frömmigkeit verlieren: «Die Primarschule hat die Aufgabe, die Schüler mit den Elementarkenntnissen vertraut zu machen und sie dadurch auf die nachfolgenden Stufen vorzubereiten» (Schulgesetz Kanton Basel-Stadt, 21. Juni 1880, § 3).

Basel-Stadt ist damit einer der ersten Schweizer Kantone, welche explizit die Bildungsziele der öffentlichen Schule säkularisieren.¹⁵ Was nicht heissen soll,

13 Aus Platzgründen verzichten wir darauf, die Paragraphen über die Mädchenschulen zu zitieren. Es sei nur angemerkt, dass die funktionalen Bildungsziele und -inhalte unterschiedlich sind (Handarbeit, Haushaltslehre, vgl. Giudici & Manz, 2018b), sich dies aber nicht auf die Definition der religiösen Bildungsziele (Frömmigkeit, Sittsamkeit) auswirkt.

14 Vgl. B. Degen, P. Sarasin (2017). Basel-Stadt, 5.3 Systemwechsel 1875. *Historisches Lexikon der Schweiz*, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7478.php (22. 11. 2022).

15 Ein systematischer Vergleich hierzu ist aus quellenheuristischen Gründen schwer durchführbar, da insbesondere die welschen Kantone in ihren Schulgesetzen oft keine Zweckartikel haben, sondern sich reglementsartig darauf beschränken, über Organisation und Durchführung der Schule zu legiferieren (emblematisch Genf: *Loi sur l'Instruction pu-*

dass religiöse Inhalte und Praktiken vollständig verschwinden: Neben der im Religionsunterricht vermittelten biblischen Geschichte sind in den Basler Schulen im Gesangsunterricht protestantische Choräle Teil des Programms (LP BS Prim, 1882; LP BS Prim Lieder, 1885), und das Schulgebet wird bis 1921 Bestand haben.

Wie das Basler Beispiel zeigt, sind die Grenzen religiöser Inhalte und Praktiken nicht unbedingt diejenigen der kirchlichen Katechese. Ein interessanter Fall ist hier das Tessin, in dessen Schulreglement von 1832 wir lesen:

Nella prima classe s'insegnano: a) I principj della Religione Cattolica. L'istruzione religiosa si farà una volta la settimana col Catechismo Diocesano. b) Il leggere sopra libri italiani e latini. c) La Calligrafia, e l'esercizio dello scrivere sopra cose utili agli usi della vita. d) L'aritmetica scritta e mentale sulle quattro prime operazioni (Art. 15).¹⁶

Wie in anderen katholischen Kantonen (aber auch im 1862 in Bern für das Laufental erlassenen Lehrplan) fällt hier auf, dass der Religionsunterricht den Diözesankatechismus vorsieht, also ein auf der organisatorischen Ebene von der Kirche definiertes Wissen. Wie die «cose utili agli usi della vita» als Inhalt des Schreibcurriculums wirklich aussahen, ist aus dem Lehrplan dagegen nicht zu ersehen. Eine erste Vorstellung bekommt man, wenn man weiss, dass Lehrer traditionsbedingt zumeist Geistliche waren.¹⁷ Eine weitere Information liefert die Liste der genehmigten Lesebücher (LP TI Prim 1857): *Prime letture de' fanciulli e delle fanciulle* von Stefano Francini (1830), *Cento novelle morali pe' fanciulli* des in Bologna wirkenden

bligue du Canton de Genève, 1848, 1872, Fribourg: Gesetz vom 17. Mai 1884 über das Primarschulwesen; 1884; Vaud: Loi sur l'instruction publique primaire, 9 mai 1889, wo in der Einführung lapidar auf Art. 27 der Bundesverfassung verwiesen wird) und auch in den Lehrplänen die Definition der allgemeinen Bildungsziele vermeiden. Genf hat schon 1847 in der Kantonsverfassung die Trennung des Religionsunterrichts vom Rest des Lehrplans festgeschrieben, bleibt dabei aber auf der organisatorischen Ebene stehen: «L'enseignement religieux est distinct des autres parties de l'instruction, afin d'assurer l'admission de tous les Genevois dans les divers établissements du Canton» (Constitution du canton de Genève, 1847, Art. 137); die Verfassungartikel 135–138 definieren indessen kein Bildungsziel.

16 In der 1. Klasse werden unterrichtet: a) Die Grundlagen der katholischen Religion. Der Unterricht wird einmal pro Woche mit dem Diözesankatechismus abgehalten. b) Lesen lateinischer und italienischer Texte. c) Handschrift und Schreibübungen über nützliche Dinge und über die Gebräuche des Lebens. d) Schriftliches und mündliches Rechnen in den vier Operationen. Repubblica e Canton Ticino, Circolare 30 ottobre 1849, Art. 15, <https://storiascuola.supsi.ch/2014/02/14/circolare-del-30-10-1849> (27. 12. 2024).

17 Die Laisierung des Lehrkörpers ging langsam voran. Noch 1852/53 waren von 448 Primarlehrern (und Primarlehrerinnen) 107 katholische Geistliche (Valsangiacomo & Marcacci, 2014, S. 56).

Geistlichen Salvatore Muzzi (1847) und *Doveri dell'uomo* des durch die lombardisch-österreichischen Schulreformen in die Geschichte eingegangenen Paters Francesco Soave (1837). Das in diesen Büchern vermittelte Wissen baut auf einigen typisch katholischen Werten auf: Gottvertrauen und Arbeitsamkeit, aber auch getreues Befolgen der kirchlichen Lehre. Rund die Hälfte der *Novelline* Muzzis (die noch in der Lehrmittelliste von 1884 auftauchen!) sind in Wirklichkeit Übersetzungen von Erzählungen des bayerischen Priesters Christoph von Schmid. Wir sehen hier, dass politisch-programmatische Massnahmen auf der organisatorischen Ebene nicht genügen, um die religiös-konfessionelle Prägung des Curriculums zurückzudrängen. Mit dem Schulgesetz von 1864 wurde die Geistlichkeit von der Lehrtätigkeit ausgeschlossen, und auch die 1831 noch klar evozierte Unterordnung alles schulischen Wissens unter die katholische Doktrin ist nicht mehr vorgegeben, aber auf die unterrichteten Inhalte hat dies nur begrenzte Auswirkungen: Die aus dem habsburgischen Lombardo-Veneto stammenden Lesebücher der Jahre um 1830 bleiben im Tessin, jenseits aller schulpolitischen Veränderungen, bis gegen 1890 in Gebrauch.¹⁸ Zu periodischen Konflikten führte dies nur bei der Darstellung konfessionell heikler Themen in Lehrmitteln für Geografie, Geschichte, Staatsbürgerkunde oder Naturgeschichte (Mena, 2010; Sahlfeld, 2014).

Identitätsstiftende Themen sind ein guter Gradmesser für die religiös-konfessionelle Prägung der Curricula. Genovesi (2014) hat darauf hingewiesen, dass in den im Tessin (aber auch in vielen anderen Schweizer Kantonen) verwendeten Schulbüchern die Darstellung der Reformation oft stark voreingenommen war und dass dabei die Konfession beziehungsweise politische Haltung des Verfassers durchaus eine Rolle spielte. So stellt der deutschstämmige liberale Aargauer Zschokke (1826) die Abhängigkeit der katholischen Schweiz von fremden Botschaftern und Mächten in den Vordergrund,¹⁹ während der Schwyzer Simon Etlin (1870)²⁰ sowohl den Ablasshandel zu minimieren als auch die tiefe Bedeutung der (katholischen) Volksfrömmigkeit

18 Für Details verweisen wir auf Sahlfeld (2016), insbesondere die Seiten 40 f.

19 Beispielsweise: «Solches empörte das Gemüth der Katholiken so sehr, dass sie voll Hasses gegen die reformierten Eidsgenossen wurden. Luzern, Uri, Schwyz hielten an der alten Lehre fest, verbrannten auf Befehl des Papstes (1521) Luthers Schriften, und droheten mit Todesstrafe.» Zschokke, 1826, S. 231. Insgesamt ist Zschokkes Text jedoch ausgewogener als viele katholische Texte der folgenden Jahrzehnte. Er war schon 1829 von Franscini ins Italienische übersetzt worden (*Istoria della Svizzera pel popolo svizzero*. Lugano: Ruggia ed.) und blieb über Jahrzehnte in den Tessiner Schulen in Gebrauch.

20 1863 zum ersten Mal publiziert, erlebte dieser Text in der deutschsprachigen Schweiz bis 1878 stolze elf Auflagen. In italienischer Sprache erschien er 1866 (*Geografia della Svizzera: con un compendio storico*. Lugano: Tip. Traversa e Degiorgi) in einer Übersetzung aus dem Französischen.

herauszustreichen versucht. Dass der Text Etlin's (1870) nicht gerade unparteiisch war, zeigt das folgende Zitat, in dem der Verfasser auch vor direkter Verunglimpfung der Gegenseite nicht zurückschreckt:

Johann Calvin; Franz von Sales. Calvin, ein Advokat, kam 1536 als französischer Flüchtling aus der Picardie nach Genf. Er war ein kleines schwächliches Männlein, grämlich, gebieterisch, grausam und unbezwingbar eigensinnig. Er lehrte, der Mensch sei ohne allen freien Willen und ein jeder zum Voraus schon für den Himmel oder zur Hölle von Gott bestimmt. [...] Binnen fünfzig Jahren endeten in Genf, wo das Calvinische Gesetzesbuch herrschte, 150 Personen auf dem Scheiterhaufen. [...]

Calvin's düstere Lehre verbreitete sich von Genf nach Frankreich, wo sie nur wenige Anhänger fand, die man Hugenotten nannte, aber gleichwohl blutige Religionskriege veranlasste [...].

Den vollendeten Gegensatz zu Calvin stellte die göttliche Vorsehung in dem hl. Franz von Sales auf, der Bischof von Genf geworden, freilich nicht mehr da seinen Sitz aufschlagen konnte (S. 120 f.).

Das Zitat (dem man viele andere beifügen könnte) zeigt, wie der Versuch der Vermeidung negativer Klischees gar nicht erst unternommen wird. Und was bei der Darstellung der Reformation noch zu Diskussionen führte (von liberaler Seite forderte man Respekt für die protestantischen Miteidgenossen ein), wurde im Bereich der «allgemeinen Moral» zumeist problemlos akzeptiert, nämlich der nahtlose Übergang von der (dominanten) Religion zu den anderen Lehrinhalten. Die so implizit angestrebten Bildungsziele sind zweifellos religiös-konfessioneller Natur.

2 Nach 1874: Kompromisse um den Religionsunterricht und teilweise Entkonfessionalisierung der Curricula

Vor 1874 gibt es also unterschiedliche Formen religiöser Prägung der Curricula, die auf lokale Gegebenheiten (Verteilung der Konfessionen, politische Kräfteverhältnisse) und pragmatische Strategien der Behörden in der Aufbauphase der kantonalen Schulsysteme (Import von Lehrmitteln und Unterrichtsmethoden, Einbezug des Klerus in das Unterrichtswesen) zurückzuführen sind. Was geschieht aber, nachdem die Verfassungsrevision von 1874 die Notwendigkeit von Dispensationsmöglichkeiten beim Religionsunterricht und das Verbot kirchlicher Leitung der öffentlichen Schulsysteme zur verbindlichen Norm erhoben hat?

Im reformierten, aber bis 1875 konservativen Basel-Stadt fällt die Revision der Bundesverfassung mit einer kantonalen Verfassungsreform zusammen. Dies ist wahrscheinlich der Grund, warum die Bestimmungen der revidierten Bundesverfassung 1880 im Schulgesetz praktisch perfekt umgesetzt werden (Schulgesetz Kanton Basel-Stadt, 21. Juni 1880, § 45):

In der Primarschule und den zwei untern Klassen der Mittelschulen wird Religionsunterricht durch die Lehrer erteilt.

In den obern Klassen der Mittelschulen und in den höhern Schulen wird kein Religionsunterricht erteilt. Dagegen wird der Erziehungsrat sich mit den Behörden der Landeskirchen darüber verständigen, wie im Schulpensum auf den kirchlichen Religionsunterricht und den Konfirmationsunterricht Rücksicht zu nehmen ist.

Der Erziehungsrat kann in einer Klasse des obern Gymnasiums und der obern Realschule Unterricht in Religionslehre anordnen.

Der Religionsunterricht ist nicht obligatorisch. Jeder Schüler muss auf das von den Eltern oder deren Vertretern gestellte Ansuchen davon entbunden werden (Art. 49 der Bundesverfassung).

Neben der lupenreinen Umsetzung des Rechtes auf Dispensation vom Religionsunterricht ist hier auch die deklarierte Kooperationsbereitschaft gegenüber der Kirche von grossem Interesse. Der direkte Hinweis auf die Bundesverfassung ist nicht unüblich: In vielen Schulgesetzen zwischen 1880 und 1900 werden die relevanten Artikel in der Einführung oder im Vorwort ausdrücklich zitiert, woran erkennbar wird, wie sehr die kantonalen Behörden sich der schwierigen Gratwanderung zwischen Einhaltung der Bundesverfassung und Beibehaltung alter Gewohnheiten bewusst waren.

Vielerorts gab es auf der organisatorischen Ebene dennoch Anwendungsschwierigkeiten, zum Beispiel durch den auch nach 1874 fortbestehenden Einfluss der Geistlichen in den Schulkommissionen, die allgemein konfessionelle Prägung des Unterrichts in den «Wertefächern» und teilweise sogar eine nur begrenzte Umsetzung des Dispositionsprinzips beim Religionsunterricht.²¹ So heisst es 1887 in Schwyz in einem gegenüber dem Vorgänger von 1862 nur unwesentlich abgeänderten Lehrplan: «Der Unterricht im Katechismus ist ein obligatorisches Lehrfach für alle Kinder katholischer Konfession» (LP SZ Prim, 1887, S. 1). Die Dispensation wird also scheinbar nur Angehörigen anderer Konfessionen zugestanden, nicht aber römisch-katholischen Familien, die aus individuellen Gründen den Katechismus ablehnen, eine so

21 Zur damaligen Debatte um Art. 49 der Bundesverfassung vgl. Criblez & Huber, 2008.

nicht mit Art. 49 der Bundesverfassung zu vereinbarende Bestimmung, die daher schon im Schulgesetz von 1877 eher zähneknirschend mit dem Hinweis auf die Bundesverfassung ein bisschen genauer umrissen worden war, ohne dass ein uneingeschränktes Bekenntnis zur individuellen Glaubens- und Gewissensfreiheit erkennbar würde.²² Die angestrebte vollständige Teilnahme aller katholischen Kinder am Religionsunterricht gehört wohl zu einer breiteren Strategie zur Bewahrung der katholischen Identität des Kantons durch die Schule (Annen, 2005).

Dass eine Lehrperson sich weigern könnte, Religionsunterricht zu erteilen, wird in Schwyz schon gar nicht in Erwägung gezogen. Wogegen es zum Beispiel im Waadtländer Schulgesetz ausdrücklich heisst:

[L'enseignement religieux] est placé sous la surveillance de l'Église nationale. Lorsque le régent demande à être dispensé de donner cet enseignement, la commune prend, avec le pasteur de la paroisse et l'autorisation du département de l'Instruction publique et des Cultes, les mesures voulues pour y pourvoir (*Loi sur l'instruction publique Canton de Vaud*, 9 mai 1889, Art. 14).

An diesem Beispiel kann man erkennen, dass auch nach 1874 auf der organisatorischen Ebene eine gewisse Mitwirkung der Kirche im Schulsystem möglich und sogar nötig war: Verweigerte eine Lehrperson den Religionsunterricht, konnte diese Situation nur von der Kirchgemeinde gelöst werden, da den Unterricht ja irgend jemand erteilen musste (wahrscheinlich der Pfarrer). Auch sehen wir hier, dass Schul- und Kirchengeschichte viel miteinander zu tun haben: Im Waadtland war 1847 unter dem Einfluss von Alexandre Vinet die Église libre entstanden, die in offenem Kontrast zur reformierten Staatskirche stand und unter anderem für die Trennung von Kirche und Staat beziehungsweise Religion und Schule eintrat.²³ Dass Lehrer, die der Église libre angehörten, den Religionsunterricht verweigerten, kam vor, weshalb der Waadtländer Gesetzgeber den Fall, anders als im geschlossen katholischen Schwyz, immerhin vorsieht. Ähnliche Vermischungen zwischen grundsätz-

22 «§ 3. Den Kindern von römisch-katholischer Konfession wird der Religionsunterricht nach den Lehren dieser Kirche erteilt. / Angehörige anderer Bekenntnisse dürfen beim Besuch der öffentlichen Schulen in ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit nicht beeinträchtigt werden, und ausserdem ist bezüglich der religiösen Erziehung der Kinder der erklärte Wille der väterlichen oder vormundschaftlichen Gewalt zu beachten. (Art. 27 und 49 der Bundesverfassung.)» (Organisation des Volksschulwesens für den Kanton Schwyz, 26. Oktober 1877, 18. Juli 1878).

23 Zum Zusammenhang zwischen liberalem Staatskirchentum und Religionsunterricht und zur Opposition der Église libre gegen dieses Modell verweisen wir auf Müller & Rota (2017) sowie auf die religionsgeschichtliche Einordnung von Scholl (2017).

licher konfessioneller Neutralität der Schule und faktischen Einflüssen der dominanten Konfession lassen sich auch in anderen Kantonen beobachten.²⁴ Auch in den nicht so radikalen Kantonen hatten die Bemühungen zur Umsetzung der Glaubens- und Gewissensfreiheit Auswirkungen, die oft über den Religionsunterricht und die Frage der Befreiung davon hinausgehen. So können wir in der Gestaltung der Lehrpläne und Lehrmittel Bemühungen erkennen, Konflikte über eine zu deutlich konfessionelle Prägung schulischen Wissens zu vermeiden. In Bezug auf das «heikle» Thema Reformation fällt auf, dass das vom in der katholischen Schweiz führenden Benziger-Verlag herausgegebene Lehrmittel von Johann Baptist Marty (1880)²⁵ die Frage weniger tendenziös angeht als der zitierte Text von Etlin:

Um diese Zeit kam der Mönch Bernhard Samson aus Italien in die Schweiz. Er musste im Auftrage des Papstes den Ablass verkünden, welcher zum Baue der Peterskirche in Rom ausgeschrieben worden war. Gegen ihn trat nun Zwingli auf und predigte heftig gegen den Ablass. Dadurch brachte er es dahin, dass der Rat von Zürich dem italienischen Mönche verbot, das Gebiet der Stadt zu betreten. Durch diesen Erfolg ermutigt, fing Zwingli an, nicht bloss gegen die Missbräuche in der Kirche zu predigen, sondern auch die Kirche selbst anzugreifen. [...]

Vom Rate aber wurden die Stifte und Klöster aufgehoben, ihre Güter eingezogen, der katholische Gottesdienst abgeschafft und dafür das «evangelische Abendmahl» eingeführt. Diese Neuerung nannte man die Reformation (*reformation*). Wer sich derselben widersetzte, wurde des Landes verwiesen (S. 1524).

Eine Darstellung, die einen konsequent katholischen Standpunkt einnimmt, aber die Fakten nicht verzerrt und alle nötigen Informationen liefert, wobei wohl durch die lautliche Schreibung in Klammern den Kindern sogar das ungewohnte Fremdwort «Reformation» nahegebracht werden soll. (Nicht erklärt wird dagegen der Ablass, dessen Kenntnis man bei katholischen Kindern voraussetzen kann.) Offensichtlich hat sich hier ein Gleichgewicht zwischen katholischem Standpunkt als Teil des zu vermittelnden Geschichtsbildes und Nichtaggressivität gegenüber der anderen Konfession herausgebildet. Ähnliche Ausgewogenheitsbestrebungen finden wir auf protestantischer Seite. Der Verfasser des staatsbürgerkundlichen Schulbuches *Le citoyen vaudois* betitelt dort einen Abschnitt «Respect de la liberté des autres» und führt aus:

24 Vgl. beispielsweise zum Kanton Fribourg Rota, Müller & Galetta (2016).

25 Das Werk kannte 7 deutsche Auflagen bis 1896, wurde 1884 von Pedrazzini ins Italienische übersetzt und viermal aufgelegt, sowie 1884 von Schneuwly ins Französische übersetzt.

Tous nos concitoyens n'ont pas les mêmes convictions religieuses, ni les mêmes opinions politiques que nous. Il y en a qui appartiennent à une autre église que la nôtre; il y en a qui conçoivent différemment le bien du pays. Si nous voulons qu'on respecte nos sentiments, respectons ceux des autres; si nous tenons à notre liberté, ne privons pas autrui de la sienne. Abstenons-nous de toute allusion, de toute raillerie et de toute injure atteignant les convictions religieuses de nos concitoyens: ce serait le commencement de la persécution (Corthésy, 1899, S. 59 f.).

Im benachbarten Genf geht man einen Schritt weiter, indem man alte, konfessionell geprägte Inhalte säkularisiert.²⁶ So ist in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts die Escalade nicht mehr der Sieg der von Gott unterstützten reformierten Genfer gegen die katholischen Herzöge von Savoyen, sondern ein Sieg der Genfer Patrioten gegen den fremden Aggressor (Hofstetter, 2013). Auch die Einführung der Reformation wird nun weniger hagiografisch erzählt:

Les nouvelles idées religieuses de la Réforme avaient été propagées en Suisse allemande par Zwingli, en Suisse romande par Farel, Calvin et Viret. On estimait à cette époque que tous les habitants d'un pays devaient professer la même foi religieuse; la rupture de cette unité de croyance aboutit à une scission politique. [...] Cette époque fut une époque de décadence, car elle aboutit à la destruction du patriotisme suisse. [...] La Réforme nous rendit toutefois un grand service; par les discussions religieuses et les polémiques qu'elle provoqua, elle a véritablement créé une vie intellectuelle dans toute la Suisse (Sausser-Hall, 1913, S. 73 f.).

Insgesamt lässt sich sagen, dass nach 1874 die religiöse beziehungsweise konfessionelle Prägung der Curricula in den meisten Kantonen zurückgeht, wobei schwer zu sagen ist, ob und wie weit dies auf politische Entwicklungen und die Trennung von Schule und Religionsunterricht (wie sie durch die Dispositionsbestimmungen von Art. 49 der Bundesverfassung nötig wurde), auf die verstärkte Betonung pädagogischer Standpunkte²⁷ oder auf die Herausbildung eigentlicher Schulfächer mit entsprechenden didaktisch begründeten Bildungszielen (Scholl, 2016a) zurückzuführen ist.

²⁶ Zum kirchengeschichtlichen Kontext vgl. Scholl, 2020.

²⁷ Im Zürcher Lehrplan von 1905 heisst es (LP ZH Volksschule, 1905, S. 6): «Der erzieherische Moment steht im Vordergrund des Volksschulunterrichts. Stoff und Methode und alle inneren und äusseren Einrichtungen des Schulbetriebes haben den Gesichtspunkten der Erziehung sich zu unterordnen.»

3 Um 1900: Konsolidierung von Kompromisslösungen

Am Ende des 1874 durch die Verfassungsrevision ausgelösten Anpassungsprozesses gab es in allen Kantonen öffentliche Schulsysteme unter staatlicher Leitung. Von religiöser Neutralität der Schule und ihrer Lehrpläne kann indes kaum gesprochen werden. Emblematisch ist die Zürcher Bestimmung zum Religionsunterricht: «Der Unterricht in biblischer Geschichte und Sittenlehre wird in den ersten sechs Schuljahren durch den Lehrer erteilt und ist so zu gestalten, dass Schüler verschiedener Konfessionen ohne Beeinträchtigung der Gewissensfreiheit an demselben teilnehmen können» (*Gesetz betreffend die Volksschule Kanton Zürich*, 11. Juni 1899, § 26). Die vorgesehene Stundenzahl beträgt zwei Stunden, eine Dispensation auf Gesuch ist möglich.

Die somit entstandene Regelung, die in ähnlicher Form auch andere Kantone, darunter Basel-Stadt 1887 (LP BS Prim Biblische Geschichte 1887; LP BS Prim, 1884/18) und Bern 1894 (*Gesetz über den Primarunterricht im Kanton Bern*, 6. Mai 1894, vgl. Rota, Müller & Galetta, 2016) eingeführt hatten, verlangt nachgerade die kritische Überprüfung in Bezug auf die gestellte Bedingung: Ist es möglich, ein Schulfach auf «christlicher» Grundlage aufzubauen, ohne die religiösen Grundüberzeugungen Andersgläubiger negativ zu beeinflussen?²⁸ Auf der organisatorischen Ebene geht die Vorgabe des Gesetzes klar in diese Richtung, da der Unterricht den Lehrpersonen, also Staatspersonal und nicht kirchlichem Personal, anvertraut ist, und auch keine Überwachung durch die (Staats-)Kirche vorgesehen ist.²⁹ Auf der inhaltlichen Ebene finden wir 1905 im Zürcher Lehrplan folgende Vorgaben zum Fach biblische Geschichte und Sittenlehre:

28 Die Frage wurde auch nach 1874 schon diskutiert, vgl. Criblez (2018). Zur Geschichte des Religionsunterrichts in Zürich vgl. Katzenstein (2018).

29 In der 7. und 8. Klasse war dies dann ein bisschen anders, da der Unterricht dem reformierten Pfarrer anvertraut war, welcher aber zu diesem Zweck aus Mitteln der politischen Gemeinde bezahlt wurde. Dennoch lehnte das Bundesgericht 1913 einen Rekurs katholischer Bürger gegen die steuerliche Finanzierung dieses Unterrichts ab, denn «der Unterricht soll [...] mithelfen, eine der wichtigsten Aufgaben der Schule, die Leitung der psychischen Entwicklung der Schüler, zu verwirklichen. Insofern hat der Religionsunterricht durchaus bürgerlichen Charakter und bildet eine Einrichtung der bürgerlichen Schule.» In der Urteilsbegründung bezeichnet das Bundesgericht das Fach als «Religionsunterricht» und stellt ausdrücklich die einseitig protestantische Prägung des Lehrplans fest, konstatiert aber auch die explizit vorgesehene Dispensationsmöglichkeit, mit der Art. 49 der Bundesverfassung Genüge getan sei (BGE 39[I], 26 [1913]).

In den drei ersten Schuljahren ist der Unterrichtsstoff vorwiegend dem Gedanken- und Vorstellungskreis und den nächsten Verhältnissen des Kindes zu entnehmen; vom vierten Schuljahre an treten biblische Stoffe hinzu und zwar ausschliesslich solche, die sich für ethische Verwertung eignen.

Der Memorierstoff umfasst eine beschränkte Zahl von Liedern und Sprüchen, die nach ihrem Inhalte dem Verständnis der Schüler eröffnet worden sind. Bei der mündlichen Wiedergabe ist auf guten Vortrag zu halten (LP ZH Volksschule 1905, S. 19).

Welche biblischen Geschichten sich für «ethische Verwertung» eignen, bleibt offenbar dem Ermessen der Lehrkräfte überlassen, die sich sozusagen theologisch betätigen und den «ethischen» Wert biblischer Stoffe selbst definieren sollen. Interessant ist auch der Hinweis auf den «guten Vortrag» bei der mündlichen Wiedergabe von auswendig Gelerntem, mit dem der religiös-sittliche Unterricht an die Lernziele des Gesamtcurriculums, insbesondere des Sprachunterrichts, angehängt wird. Der Lehrplan fährt sodann mit dem Hinweis auf den konfessionsneutralen Charakter des Fachs fort und erwähnt als konkrete Inhalte und Übungen unter anderem «Betrachtung ausgewählter Bilder aus dem Alten Testament, Erzählungen allgemein religiösen und ethischen Inhalts aus dem täglichen Leben und der Geschichte. Auswendiglernen einer kleinen Anzahl Bibelsprüche und religiöser Liederverse» (4. Klasse) und «Betrachtung und Erklärung einiger Gleichnisse; Partien aus der Bergpredigt» (6. Klasse). Wirklich konfessionsneutral ist das Fach mit diesen Vorgaben (die letztlich auf den Lehrplan von 1861 zurückgehen) nicht, ist doch die reformierte Prägung evident (Bibelsprüche und religiöse Liederverse sind typische Praktiken protestantischer Frömmigkeit, die «Betrachtung und Erklärung» biblischer Gleichnisse ist eine klar protestantische Meditationspraxis).³⁰ Höchstwahrscheinlich muss man, will man die Zürcher Lösung angemessen würdigen, vor allem den guten Willen der Lehrplanautoren anerkennen. «Neutral» sein und die eigene kulturelle Prägung wirklich zur Seite schieben, ist eben leichter gesagt als getan. Heutige Verfechter «konfessionsneutraler» oder «akonfessioneller» religionskundlicher Schulfächer sollten sich diese historische Erkenntnis zu Herzen nehmen (vgl. hierzu Scholl, 2024). Im Rest des Lehrplans findet sich die markant reformierte Prägung auf den ersten Blick nicht. So heisst es (S. 5 f.) bei der Definition der Bildungsziele:

30 Wie schon damals vom Bundesgericht festgestellt wurde (vgl. die vorhergehende Fussnote).

Sie [die Volksschule] bildet und fördert das Pflichtbewusstsein, die Arbeitsfreudigkeit, die Festigkeit in der Überzeugung, das Streben nach Wahrheit, Offenheit und Freiheit, den Sinn für treues, hingebendes, charakterfestes Handeln. Sie legt den Grund der Befähigung zur Selbsterziehung im Sinne der Forderungen der Aufklärung, der Humanität und der Toleranz.

Anders als in vielen Zweckartikeln aus dem 19. Jahrhundert fehlt hier jede explizite Definition des Menschen über geistliche Tugenden oder religiöse Identität (Bürger/Bürgerin = Christ/Christin). Die vorgeschlagenen Eigenschaften des Bürgers und der Bürgerin (Pflichtbewusstsein, Arbeitsfreudigkeit) sind letztlich im übergeordneten öffentlichen Interesse, die «Festigkeit in der Überzeugung» kann in jedem weltanschaulichen System ausgelebt werden, und Aufklärung, Humanität und Toleranz sind Werte, welche gerade den Angehörigen der Minderheiten die Integration in die Gesellschaft ermöglichen. Gleichzeitig sehen wir aber auch hier, dass völlige konfessionelle Neutralität schwer zu erreichen ist, sind doch die vorgeschlagenen Werte diejenigen der liberalen protestantischen Tradition des 19. Jahrhunderts, welche die «protestantische Ethik» und den aus ihr kommenden Begriff vom «Beruf» (Weber, 1905/1920) zur Grundlage haben. Nicht zufällig bleibt dieser Zweckartikel bis weit in die zweite Hälfte des Jahrhunderts in Kraft. Er war offensichtlich ein den Anforderungen angemessener Kompromiss zwischen Tradition (protestantischer Kanton mit Staatskirche) und Moderne (abnehmender Bevölkerungsanteil der Protestanten, steigende Entkirchlichung eines Teils der Bevölkerung).

Stellen wir nun dieser Analyse aus einem städtischen und durch starke katholische Zuwanderung geprägten Kanton wie Zürich die der Lehrpläne aus dem katholischen Schwyz (LP SZ Prim, 1887; LP SZ Sek, 1927) gegenüber, so fällt auf, dass auch dort die religiös-konfessionellen Inhalte selbst im Geschichts- Geografie- oder Deutschunterricht weitgehend fehlen: Die Geschichte kommt vor allem als Verfassungsgeschichte daher, im Programm zur allgemeinen Geschichte fehlt die Kirchengeschichte ebenso wie in der Erdkunde die Geografie Palästinas. Auch Vorschriften oder Richtlinien zur besonderen Berücksichtigung erbaulicher Lesestoffe, die in den vorhergehenden Jahrzehnten gang und gäbe waren, fehlen. Offensichtlich sind die für die dominante Kirche wichtigen Inhalte direkt im (wie schon gesehen de facto obligatorischen) Religionsunterricht angesiedelt, welcher direkt kirchlicher Kontrolle unterstand.³¹

31 «Die Bestimmung des oder der Unterrichtsbücher und die Beurteilung des Unterrichtsstoffes auf die verschiedenen Schulklassen ist Sache der hochw. Pfarrämter, bzw. der zuständigen kirchlichen Behörden» (LP SZ Prim, 1887; LP SZ Prim, 1927 wortgleich, letztlich erst durch den Lehrplan von 1970 überwunden).

Die zu Ende des 19. Jahrhunderts entstandenen Regelungen, mit denen unter dem Druck der Verfassungsrevision von 1874 heikle Probleme (Religionsunterricht, Rechte beziehungsweise Pflichten der Kirchen bei Schulverwaltung und Schulaufsicht, Unterrichtstätigkeit Geistlicher usw.) mehr oder weniger originell (und mehr oder weniger verfassungskonform) angegangen wurden, blieben in den meisten Kantonen bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts in Kraft.

4 Die «lange Zeit ohne Änderungen» und die Auflösung traditioneller konfessioneller Prägungen ab Mitte der 1960er-Jahre

In der auf die Findung und Konsolidierung von Kompromisslösungen folgenden Zeit verändern sich die kantonalen Curricula, was ihre konfessionelle Prägung angeht, über Jahrzehnte hinweg wenig. Beispielhaft kann darauf hingewiesen werden, dass die oben diskutierten Bildungsziele des Zürcher Lehrplans von 1905 noch dem Lehrplan von 1966 als Prämisse vorangestellt werden. Dabei waren sich die Eliten der fortdauernden konfessionellen Prägung der kantonalen Systeme und ihrer Rolle für die Aufrechterhaltung konfessionell geprägter Identitäten durchaus bewusst (Horlacher, 2018b). So hat der Basler Bildungspolitiker und Schulreformer Albert Barth (1917) in seiner bekannten Rede über *Ziel, Umfang und Organisation der nationalen Erziehung* einen Bundeseingriff in dieser Frage abgelehnt, weil er fürchtete (S. 7) «dass mit Bundesgewalt die vollständige Laisierung der Schule in den katholischen Kantonen durchgesetzt werden sollte». Stein des Anstosses war die 1915 eingereichte Motion des Zürcher Ständerates Dr. Oskar Wettstein zur «staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung der schweizerischen Jugend» (Giudici & Manz, 2018a). Obwohl Wettstein von Anfang an beteuerte, nicht in die kantonale Schulhoheit eingreifen oder den konfessionellen Charakter von Volks- und Mittelschulen bekämpfen zu wollen, rief seine Motion auf katholischer Seite Befürchtungen hervor, dass ein staatlicher Moralunterricht als Ersatz beziehungsweise Kontrast zum Religionsunterricht eingeführt werden solle.³² Umgekehrt wurde noch 1920 beim Streit um die Nuntiatur von reformierter Seite angeführt, der Nuntius fungiere als «Propagandawerk-

32 So der katholische Pfarrer und Professor Joseph Beck 1916: «Die von Wettstein und der liberal-radikalen Partei der Schweiz proklamierte Förderung der staatsbürgerlichen Erziehung durch den Bund bedeutet eine neue schwere Beeinträchtigung der kantonalen Souveränität im Schulwesen und damit zugleich den Kampf auf Leben und Tod gegen den christlichen-konfessionellen Charakter unserer Volks- und Mittelschulen» (Beck, 1916, S. 225 f.).

zeug im Kampf gegen die konfessionellen Ausnahmebestimmungen der Bundesverfassung, namentlich gegen die weltliche Leitung der Volksschule».³³ Zu wirklichen Änderungen konnte es vor diesem Hintergrund kaum kommen. Auch die in den Zwanzigerjahren in Basel-Stadt im Zusammenhang mit der Trennung von Kirche und Staat beschlossene Abschaffung des Schulgebets und die zu Ende desselben Jahrzehnts (*Schulgesetz Kanton Basel-Stadt*, 4. April 1929) beschlossene Auslagerung des Religionsunterrichts in kirchliche Trägerschaft ist eine staatskirchenrechtliche Massnahme ohne Konsequenzen für die Prägung des Unterrichts: in Basel war, wie wir gesehen haben, die Säkularisierung der Bildungsziele schon sehr früh erfolgt, sodass die Entflechtung problemlos ablief (Jenny & Zwicker, 1991).

Der nächste wichtige Schub bei der Auflösung konfessioneller Prägungen des Schulwesens nach Mitte der Sechzigerjahre spielt sich vor dem Hintergrund verschiedener Entwicklungen ab, die hier kurz aufgelistet werden sollen:

1. Die wachsende Einwanderung von nicht den beiden historischen Kirchen angehörenden Menschen im Laufe der Sechziger- und Siebzigerjahre.
2. Die auch für die Schweiz (seit der Ratifizierung am 28. 11. 1974) bindende Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) und die daraus erwachsene Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte in Strassburg.³⁴
3. Die erst in dieser historischen Phase zurückgehende gesellschaftliche Rolle der Kirchen und eine neue, massive Säkularisierungswelle.
4. Die mit den Bildungsreformen eingetretenen Veränderungen in den kantonalen Schulsystemen, welche (neue) Debatten über den Fächerkanon beziehungsweise die Bildungsziele und -inhalte auslösten, mit denen Althergebrachtes (und lieb Gewordenes) nach und nach infrage gestellt wurde.
5. Die Entstehung kantonsübergreifender und sprachregionaler Lehrpläne (in der Westschweiz gibt es schon seit 1972 erste gemeinsame Lehrpläne), Lehrmittel etc., welche traditionelle, nicht zuletzt konfessionell begründete Grenzen aufweicht.
6. Das zweite Vatikanische Konzil (1962–1965), in dessen Folge der Katholizismus auch in der Schweiz aus der «Ghetto-Mentalität» aus- und aufbrach und neue Bewegung in verkrustete Gesellschafts- und Kirchenstrukturen brachte, aber auch die ökumenische Bewegung und der interreligiöse Dialog.

33 Fleiner, Bundesstaatsrecht, S. 732, Anm. 7, zitiert nach Kley, 2015, S. 144.

34 Zu diesem Thema vgl. Sahlfeld, 2003, insbesondere § 16, Religionsfreiheit in Schulen.

7. Insbesondere in den katholischen Kantonen das schrittweise Verschwinden der Personen geistlichen Standes (Priester, Mönche, Nonnen) unter dem staatlichen Lehrpersonal.

Diese Prozesse im Detail aufzuzeigen, würde den Rahmen des vorliegenden Kapitels sprengen. Die hier diskutierten Analysekriterien und Fallbeispiele zeigen aber, dass auch bei ihrer Analyse eine voreilige, an der Oberfläche verbleibende und unkritische Betrachtung des komplexen Gesellschaftsphänomens Säkularisierung den tatsächlichen Veränderungen schulischen Wissens nicht gerecht würde. Religiöse Inhalte und Praktiken als Teile schulischen Wissens und schulischer Unterrichtspraxis zeichnen sich durch eine komplexe Verflechtung mit anderen Themen (vom Aufbau kollektiver Identitäten bis zur alltäglichen Lebenspraxis) aus. Ihre Umschichtung oder Neuordnung als Teil schulischer Wissenspolitik ist ein schwieriger Prozess, der nicht ohne Widersprüche und Spannungen bleibt und selten linear verläuft. Im Schweizer Bildungsföderalismus war dabei die Möglichkeit, lokale und kontextgebundene Lösungen zu finden, wie zum Beispiel im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts bei der Anpassung der kantonalen Schulgesetzgebungen an den von Art. 27/49 der Bundesverfassung gesteckten Rahmen, zweifelsohne eine Möglichkeit zur Verhinderung konfliktträchtiger und für einzelne Akteure nicht akzeptabler Zwänge.

Bei der Analyse von Säkularisierungsprozessen im Bildungswesen ist also vor Vereinfachungen zu warnen. So lässt sich zum Beispiel aus einer Abnahme der Stundenzahl des Religionsunterrichts oder aus seiner Auslagerung aus der öffentlichen Schule in den Katechismus der Kirchen nicht automatisch eine geringere konfessionelle oder religiöse Prägung des Schulwesens ableiten. Diese lässt sich vielmehr nur durch das Studium aller Elemente vom politisch-organisatorischen Niveau über den Lehrplan und die Lehrmittel bis zur vorgeschriebenen Praxis (Schulgebet!) überprüfen und gewichten. Religiöse Inhalte (im Sinne von Ethik, Moral, biblischer Geschichte) können sowohl im Religionsunterricht als auch in anderen Fächern auftauchen und im einen wie im anderen Fall mehr oder weniger säkularisierte Formen annehmen.³⁵ Eine besonders interessante Schnittstelle ist dabei der Sitten- und Moralunterricht, der oft klar auf christlicher Grundlage aufbaut, aber unterschiedliche konfessionelle Prägung hat. Solche komplexen und teilweise gegenläufigen Dynamiken lassen sich nur durch eine genaue Differenzierung der untersuchten und zu untersuchenden Ebenen (Schulorganisation, Bildungsziele, Bildungsinhalte) und präzise Analysen schulischen Wissens systematisieren und interpretieren.

35 Zur Säkularisierung ursprünglich christlicher Moralvorstellungen im öffentlichen Diskurs vgl. Scholl, 2016b.

Bibliografie

Quellen

Lehrpläne

- LP BE Prim 1845. *Unterrichtsplan für die reformierten deutschen Primarschulen des Kantons*.
 LP BS Knabengemeinde 1862. *Lehrziel für die Knaben-Gemeindeschulen der Stadt Basel*. Staatsarchiv Basel-Stadt, ED J.
 LP BS Prim 1882. *Unterrichtsplan für die Primarschulen in Basel. Ein freundlicher Ratgeber für die Lehrer*. Universitätsbibliothek Basel, Km 351.
 LP BS Prim 1884/1890. *Lehrziel für die Primarschulen des Kantons Basel-Stadt. Vom Erziehungsrate genehmigt den 13. März 1884. und 20. Februar 1890*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, HC II 1.
 LP BS Prim biblische Geschichte 1887. *Auswahl des Lehrstoffes für den Unterricht in der biblischen Geschichte in den vier Klassen der Primarschule. Von der Primarschulinspektion zur versuchsweisen Einführung genehmigt am 23. März 1887*.
 LP BS Prim Lieder 1885. *Unterrichtsplan für die Primarschulen in Basel, Lieder*. Universitätsbibliothek Basel, Km 351.
 LP LU Gemeinde/Bezirks 1843. *Lehrplan für die Gemeinde- und Bezirksschulen des Kantons Luzern, 27. Heumonat 1843*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, LU HC II 1.
 LP SZ Prim 1861. *Unterrichtsplan für die Primarschulen des Kantons Schwyz, 17. Nov. 1861*. Staatsarchiv Schwyz, A 689.04.
 LP SZ Prim 1887. *Unterrichtsplan für die Primarschulen des Kantons Schwyz, vom 30. März 1887*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, SZ HC II 1.
 LP SZ Prim 1927. *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Schwyz vom 24. März 1927*. Staatsarchiv Schwyz, A 692.11.
 LP SZ Sek 1927. *Unterrichtsplan für die Sekundarschulen des Kantons Schwyz vom 24. März 1927*. Staatsarchiv Schwyz, A 692.11.
 LP ZH Volks 1905. *Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich. Vom 15 Februar 1905. III. Lehrpläne der Oberstufe (Abschnitt III durch Erziehungsratsbeschluss vom 27. September 1960 abgeändert und durch die Lehrpläne der Realschule und der Oberschule ergänzt)*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, ZH GB II 2.

Übrige Quellen

- Barth, H. (1917). *Ziel, Umfang und Organisation der Nationalen Erziehung innerhalb der Neuen Helvetischen Gesellschaft*. Zürich: Rascher.
- Beck, J. (1916). Die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung. *Schweizer Schule*, 2 (13), 193–201; (14), 209–215; (15), 225–229; (16), 243–247.
- BGE 39 I 26 (1913). Urteil vom 14. März 1913 in Sachen Kälin und Mitbeteiligte gegen Zürich, BGE 39 I 26, www.servat.unibe.ch/dfr/pdf/c1039026.pdf (22. 11. 2022).
- Constitution GE (1847). *Constitution de la République et canton de Genève du 24 mai 1847* (entrée en vigueur: 25 mai 1847). Genève: Bonnant.
- Corthésy, F. (1899). *Le citoyen vaudois ou notions d'instruction civique à l'usage des écoles du canton de Vaud*. Huitième édition, revue et corrigée. Lausanne: Payot.
- Etlin, S. (1870). *Geographie und Geschichte des Schweizerlandes*. Luzern: Räber.
- Francini, St. (1830). *Prime lettura de' fanculli e delle fanciulle*. Lugano: Ruggia.
- Marty, J. B. (1880). *Illustrierte Schweizer Geschichte für Schule und Haus*. Einsiedeln: Benziger.
- Muzzi, S. (1847). *Cento novelle morali pe' fanciulli*. Capolago: Elvetica.
- Sausser-Hall, G. (1913). *Manuel d'instruction civique et guide politique suisse*, avec une préface de Louis Rehous. Genève: Burkhardt, Paris: Société du recueil Sirey.
- s. n. (1887). *Auswahl des Lehrstoffes für den Unterricht in der biblischen Geschichte, von der Primarschulinspektion zur versuchsweisen Einführung genehmigt am 23. März 1887*. Basel: Wittmer.
- Soave, F. (1837). *Trattato elementare dei doveri dell'uomo, ad uso delle scuole ticinesi*. Lugano: Giuseppe Bianchi.³⁶
- Zschokke, H. (1826). *Geschichte des Schweizerlandes*. Dritte Ausgabe. Aarau: Sauerländer.

Sekundärliteratur

- Annen, M. (2005). *Säkularisierung im 19. Jahrhundert. Der Kanton Schwyz als historisches Fallbeispiel*. Bern: Lang.
- Bloch, R. & Picard, J. (Hg.) (2014). *Wie über Wolken. Jüdische Lebens- und Denkwelten in Stadt und Region Bern, 1200–2000*. Zürich: Chronos.
- Criblez, L. (Hg.) (2008). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Criblez, L. (2018). Konfessionsfreier Religionsunterricht – zur Herauslösung des Tugend- und Moralunterrichts aus dem kirchlich-dogmatischen Religionsun-

36 Dieser grosse Klassiker, der im 19. Jahrhundert dutzende von Auflagen hatte, wurde erstmals 1788 im habsburgischen Milano publiziert.

- terricht in den 1870er Jahren. In P. Bühler & T. Bühler (Hg.), *Sakralität und Pädagogik* (S. 105–120). Bern: Haupt.
- Criblez, L. & Huber, C. (2008). Der Bildungsartikel der Bundesverfassung von 1874 und die Diskussion über den eidgenössischen «Schulvogt». In L. Criblez (Hg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 87–129). Bern: Haupt.
- Crotti, C. (2018). Der Schulmeister. Lehrerbildung im Spannungsfeld kirchlicher Interessen – der Fall Bern. In P. Bühler & T. Bühler (Hg.), *Sakralität und Pädagogik* (S. 25–42). Bern: Haupt.
- Genovesi, R. (2014). I manuali di storia svizzera in uso nella scuola dell'obbligo ticinese: 1830–1890. Lavoro di diploma Master of art in insegnamento nella Scuola media. Locarno: DFA, 2014, <http://tesi.supsi.ch/336> (22. 11. 2022).
- Giudici, A. & Manz, K. (2018a). Das Programm zur Nationalen Erziehung (1914–1924) oder wie ein forcierter Kulturtransfer politisch scheitert. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (1), 111–132.
- Giudici, A. & Manz, K. (2018b). Knabenlernzeiten – Mädchenlernzeiten: gleich, gleicher, ungleich? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (3), 603–620.
- Hofstetter, R. (2013). L'école, scène sur laquelle s'apprend le pluralisme par-devers le fait que s'y jouent tendancielllement toutes les guerres civiles. In F. Amsler & S. Scholl (Eds.), *L'apprentissage du pluralisme religieux. Le cas genevois au XIX^e siècle* (pp. 77–96). Genève: Labor et Fides.
- Horlacher, R. (2018a). Kulturelle Erwartungen, Schule und Curriculum: das Beispiel des Religionsunterrichts an Solothurner Schulen um 1800. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 68 (3), 437–458.
- Horlacher, R. (2018b). Erziehungskonzepte im Umfeld der Neuen Helvetischen Gesellschaft. In N. Grube, A. Hoffmann-Ocon & A. De Vincenti (Hg.), *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance* (S. 79–103). Zürich: Lit.
- Jenny, K. & Zwicker, J. (1991). Die Entflechtung von Kirche und Staat in Basel. Über die Beziehungen zwischen Staat und Evangelisch-reformierter Kirche in den ersten Jahren nach der sogenannten Trennung, 1911 bis ca. 1926. *Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde*, 281–304.
- Käbisch, D. (2015). Is religion underrated? A position paper on educational research in religious matters. *Bildungsgeschichte. International Journal for the History of Education*, 2, 202–205.
- Katzenstein, R. (2018). *Schule und Zivilreligion. Die Diskussion über den schulischen Religionsunterricht im Kanton Zürich*. Zürich: Chronos.
- Kley, A. (2015). *Geschichte des öffentlichen Rechts der Schweiz*. 2. Auflage. Zürich: DIKE.
- Lehmann, H. (2007). *Säkularisierung. Der europäische Sonderweg in Sachen Religion*. Göttingen: Wallstein.

- Mena, F. (2010). Per un'educazione liberale o cattolica? Controversie sui manuali scolastici nel Ticino dell'Ottocento. *Archivio storico ticinese*, (147), 79–98.
- Müller, S. & Rota, A. (2017). Die Entwicklung des Religionsunterrichts im Kanton Bern. *Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 45–59.
- Ostinelli, M. & Galetta, F. (2014). *Religioni, interculturalità ed etica nella scuola pubblica*. Locarno: SUPSI, Dipartimento Formazione e apprendimento.
- Rota, A., Müller, S. & Galetta, F. (2016). Federalismo scolastico e religione in Svizzera: tra conflittualità e flessibilità. La negoziazione della laicità scolastica sullo sfondo della revisione totale della Costituzione federale del 1874. *Annali di storia dell'educazione*, 23, 59–80.
- Rota, A. & Müller, S. (2015). Die Entwicklung des Religionsunterrichts im Kanton Waadt. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 27–42.
- Sahlfeld, K. (2003). *Aspekte der Religionsfreiheit*. Basel: Schulthess.
- Sahlfeld, W. (2014). Libri di lettura italiani nella Scuola ticinese. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, (21), 219–233.
- Sahlfeld, W. (2016). Metodica austriaca e pedagogia herbartiana nei Cantoni del Ticino e dei Grigioni. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, (23), 40–60.
- Sahlfeld, W. (2018). Méthode intuitive: Interregional and international circulation of a pedagogical idea (end of 19th century). *Rivista di storia dell'educazione*, 5 (2), 59–72.
- Scandola, P. (1991). Von der Standesschule zur Staatsschule. In W. Schmale & N. L. Dodde (Hg.), *Die Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung 1750–1825* (S. 582–625). Bochum: Winkler.
- Scholl, S. (2013). «Soyez courageux et dociles!» Les normes religieuses comme vecteur d'éducation au patriotisme en Suisse (1870–1914). *Revue suisse d'histoire*, 63 (3), 343–363.
- Scholl, S. (2016a). Les enjeux religieux de l'instruction morale et civique au XIX^e siècle en Suisse romande. *Zeitschrift für Religionskunde*, 2, 53–62.
- Scholl, S. (2016b). Honore ton père et ta mère soumise à son mari. *Journal des anthropologues*, (144–145), 77–99.
- Scholl, S. (2017). Gestion du religieux et construction de l'État moderne. Les hésitations du XIX^e siècle au prisme de l'expérience suisse. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 3 (43), 65–78.
- Scholl S. (2020). Freedom in the Congregation? Culture wars, individual rights, and national churches in Switzerland (1848–1907). *Church History*, 89 (2), 333–349.
- Scholl, S. (2024). (Im)possible neutralité ou comment faire assoir sur un même banc des élèves de religions différentes: le cas de la Suisse au 19^e siècle. *Raisons éducatives*, 28, 23–42, <https://doi.org/10.3917/raised.028.0023>.
- Scholl S. & Jusseume A. (2021). Les transmissions religieuses face à la sécularisation. *Histoire de l'éducation*, (155), 9–23.

- Späni, M. (1999). Die Entkonfessionalisierung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hg.), *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 297–323). Bern: Lang.
- Valsangiacomo, N. & Marcacci, M. (a cura di.) (2014). *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*. Locarno: Dadò ed.
- Weber, M. (1905/1920). Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I* (S. 17–206). Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Weber, M. (1919). *Wissenschaft als Beruf*. München: Duncker & Humblot.

Teil 3

Unterrichtsmedien und Vermittlungsmodi als konstituierende Elemente schulischer Wissensordnung

Einführung

CLAUDIA CROTTI, STEPHAN HEDIGER

Wissensvermittlung im schulischen Unterricht ist ein komplexer Vorgang. Er vollzieht sich in einem gesellschaftspolitisch gerahmten Geflecht wechselseitiger Abhängigkeiten und Beziehungen. Eine stark vereinfachte Beschreibung dieses Geflechts bietet etwa das klassische didaktische Dreieck, das Lehrpersonen, Lernende und Lerngegenstände als zentrale Elemente des Unterrichtsgeschehens darstellt und zueinander in wechselseitige Beziehungen setzt. Wechselseitig aufeinander bezogen sind auch Lerngegenstände und Unterrichtsmedien, ebenso Lerngegenstände und Vermittlungsmodi. Hier setzen die Kapitel des dritten Teils ein. Es werden Entwicklungen im Bereich der Unterrichtsmedien und der Vermittlungsmodi beleuchtet. Dabei wird herausgearbeitet, dass und wie diese Elemente von Wissensvermittlung als konstituierend für schulische Wissensordnungen begriffen werden können.

1 Unterrichtsmedien als konstituierendes Element schulischer Wissensordnung

Mit der Vermittlung von Wissen und Können in einem institutionellen Rahmen sind Unterrichtsmedien als konstituierendes Element einer schulischen Wissensordnung eng verbunden. Unterrichtsmedien¹ spielen in Bildungs- und Lernprozessen eine wichtige Rolle (Heitzmann & Niggli, 2010), denn Unterrichtsmedien eröffnen Schülerinnen und Schülern unter verschiedenen Perspektiven Unterrichtsinhalte. In diesem Teil des Bandes interessiert zum einen, wie sich Unterrichtsmedien entwickelt haben, zum anderen, welche Vermittlungsmodi von Wissen und Können sich in Unterrichts-

¹ Unterrichtsmedien umfassen Schulbücher und weitere Lehr- und Lernmedien.

medien spiegeln. Lehrpersonen fungierten in der Vergangenheit zunächst selbst als Unterrichtsmedien. Sie standen der Klasse vor, sagten vor, gaben vor, machten vor, sangen vor, während Schülerinnen und Schüler den Stoff memorierten und auswendig lernten. Ihre Unterweisung veranschaulichten Lehrpersonen teilweise mit Tafeln aus Wachs, Ton oder Holz. Sie unterrichteten daher nie ausschliesslich durch «ihre personale Präsenz» (Heitzmann & Niggli, 2010, S. 7). Mit dem Aufkommen des Buchdruckes wurden Bücher zum Lehrmittel schlechthin und im 18. Jahrhundert entwickelte sich das Schulbuch zum «Leitmedium» (Heinze, 2005, S. 10). Aus Schulerhebungen aus dem 18. Jahrhundert wissen wir, dass Lehrpersonen nur wenige gedruckte Bücher für den Unterricht zur Verfügung standen, darunter vor allem Psalmenbücher, Katechismen und die Bibel. Religiöse Texte bildeten den hauptsächlichen Unterrichtsstoff. Mithilfe dieser Medien sollte den Schülerinnen und Schülern einerseits das Lesen, Schreiben und Auswendiglernen beigebracht werden, andererseits sollten Schülerinnen und Schüler zu gläubigen Christen erzogen werden. Bildung war damit zunächst einem religiösen Zweck verpflichtet (Späni, 1999). In diesem Unterricht wurden die Buchstaben mechanisch gelernt, anschliessend erste Buchstabenverbindungen und danach Wörter und Sätze. Der Katechismus, der in Form von Fragen und entsprechenden Antworten aufgebaut war, musste von Schülerinnen und Schülern auswendig gelernt werden. Seit dem 18. Jahrhundert beschäftigten sich Reformen mit Fragen zu Staat, Kirche und Gesellschaft. In Sozietäten, zum Beispiel in der Helvetischen Gesellschaft (gegründet 1761/62), wurden einzelne Themenbereiche intensiv diskutiert. Im Mittelpunkt des Interesses standen Fragen nach einer verbesserten Bildung, nach einer besseren Schulbildung. Erste Erhebungen zur Qualität von Schulen wurde bereits im 18. Jahrhundert durchgeführt, so 1771/72 in den Schulen der Zürcher Landschaft (Tröhler & Schwab, 2007). Mit Blick auf die Schulverrichtungen interessierte unter anderem, mit welchen Büchern in der Schule gearbeitet wurde. In derselben Umfrage wurde aber nicht nur nach den Unterrichtsmedien gefragt, auch die Unterrichtsmethoden waren von Interesse beziehungsweise die Frage, wie den Schülerinnen und Schülern Wissen vermittelt werde. Lernten Schülerinnen und Schüler «das Auswendiggelernte mit Verstand hersagen» oder begnügte man sich mit «einem Herabschnappen» (Tröhler & Schwab, 2007, S. 101)? Schulreformer beschäftigten sich bereits Ende des 18. Jahrhunderts mit der Frage nach dem «methodischen Gang» der Wissensvermittlung (Bütikofer, 2006, S. 185) und damit verbunden mit der Frage nach der «Entwicklung neuer Elementarbücher» (Bütikofer, 2006, S. 190). Unterrichtsmedien und Vermittlungsmodi sind eng miteinander verbunden. Es erstaunt daher nicht, dass mit dem Auf- und Ausbau des öffent-

lichen Bildungswesens Schulbücher beziehungsweise Lehr- und Lernmittel an Bedeutung gewannen. In der Folge wurden in der Schweiz und auch in anderen Ländern Lehrmittelverlage gegründet. «Traditionell wurden also Bücher als Lehrmittel für bestimmte Inhalte verstanden und dienten so als Informationsquelle, zur Veranschaulichung oder zur Festlegung des gültigen Wissenskanons» (Heitzmann & Niggli, 2010, S. 7).

Immer aber stand die Frage im Raum, *wie* Wissen optimal vermittelt werden kann. Schulbücher beziehungsweise Lehr- und Lernmittel bilden nicht nur das zu vermittelnde Wissen einer bestimmten Zeit ab, in einer historischen Darstellung können aus diesen Medien auch didaktische Perspektiven beziehungsweise Vermittlungsmethoden rekonstruiert und analysiert werden. Anhand von Schulbüchern lässt sich im Längsschnitt aufzeigen, wie sich schulisches Wissen verändert. Mit Blick auf didaktische Fragen zeigen Schulbücher somit auch, wie sich die Methoden der Vermittlung von Wissen und Können entwickeln. Als Träger von Inhalten vermitteln Schulbücher beziehungsweise Lehr- und Lernmittel immer auch spezifische Lehr-/Lernkonzeptionen. Entsprechende historische Untersuchungen sind jedoch bisher eher selten (Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014).

Angesiedelt ist das Schulbuch im Spannungsfeld von Lehrplan und Unterrichtspraxis. Das Schulbuch nimmt eine intermediäre Rolle ein, so werden in Lehrplänen Ziele und Inhalte festgeschrieben, nach welchen die Unterrichtspraxis auszurichten ist. Die Schulbücher konkretisieren und operationalisieren die Lehrplanvorgaben für die Unterrichtspraxis. Schulbücher beziehungsweise Lehrmittel sind deshalb Unterstützung bei der Vermittlung und Aneignung schulischen Wissens, aber auch Instrumente bildungspolitischer Steuerung (Bascio & Hoffmann-Ocon, 2010). Es ist deshalb gerechtfertigt, in Bezug auf zahlreiche Schulfächer die Schulbücher als «Leitmedien» des Unterrichts zu bezeichnen, wie dies oft getan wird. Der Begriff Leitmedium meint, dass Schulbüchern im Unterricht ein zentraler Stellenwert zugesprochen ist, ohne dass damit gesagt wäre, inwieweit sie diesen zentralen Stellenwert in der konkreten Unterrichtssituation tatsächlich einnehmen. Als Leitmedien können Schulbücher deshalb gelten, weil sie in der Regel einen grossen Teil des zu lehrenden respektive zu lernenden Wissens enthalten. Anders als in Arbeitsblättern, Themenheften, Schaubildern, Lehrfilmen und Ähnlichem sind im Schulbuch die einzelnen Themen in einem Gesamtzusammenhang aufgeführt. Damit lassen sich Auswahlprinzipien, Gewichtungen, Wertungen, Lernziele und andere Elemente der Vermittlungsarbeit erschliessen. Und seit langem enthalten Schulbücher Lernaufgaben, die gute Anhaltspunkte zu den mit Lehrmitteln verbundenen Vermittlungsabsichten und -strategien liefern.

Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert gehören Schulbücher zum Selbstverständnis der Unterrichtspraxis (Marsden, 2001, S. 7). In historischer Perspektive erweist sich das Schulbuch als äusserst wandelbar und anpassungsfähig. Kennzeichen des Wandels sind zum einen formale Merkmale wie Layout oder der sich ändernde Stellenwert von Text und Bild sowie der Farbdruck in der Produktion. Zum andern erweist sich das Schulbuch auch in Bezug auf seine Funktionen im Unterricht als flexibel. Im Geschichtsunterricht äusserte sich dies in der Entstehung verschiedener Schulbuchtypen. Differenziert werden etwa Lesebuch, Quellenbuch und Arbeitsbuch sowie Kombinationen aus diesen Grundtypen. In aktuellen international vergleichenden Studien wird betont, dass Schulbücher ihren zentralen Stellenwert in Wissensvermittlungsprozessen trotz Digitalisierung der Gesellschaft beibehalten werden (Fuchs et al., 2014, S. 12).

Bereits in der Nachkriegszeit nach 1945 setzte in Europa die Schulbuchforschung ein, als es darum ging, «das Lese- und das Geschichtsschulbuch von nationalistischen, pseudo-romantischen, geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen und antiquierten, nicht fortschrittsorientierten Darstellungen zu befreien» (Fuchs et al., 2014, S. 21). Als sich Mitte der 1980er-Jahre eine sozialwissenschaftlich orientierte Schulbuchforschung entwickelte, wurden Lebenszyklen von Schulbüchern, Schulbücher als Mittel visueller Kommunikation und als «Sozialisationsfaktor des Unterrichts im Hinblick auf seine Wirkungen auf Lernende und Lehrende» thematisiert (Fuchs et al., 2014, S. 22). Im Band von Matthes und Heinze (2007) finden sich einige historische Analysen zur Elementarisierung im Schulbuch. Tröhler und Oelkers (2005) kommen in ihren Ausführungen zur historischen Lehrmittelforschung zur erstaunlichen Feststellung, dass «Lehrmittel bemerkenswert wenig erforscht sind, umso mehr, als in Lehrmitteln nicht nur *deklaratives Lernwissen (know what)* kodifiziert wird, sondern implizit, nämlich in der Strukturierung und Darstellung des *Lernwissens*, auch das prozedurale *Lehrwissen (know how)*. Diese Leerstelle gilt es auszufüllen, nicht um eine neue Mode zu begründen, sondern um mehr über Wissen, Transfer von Wissen und Unterricht zu erfahren, damit das Schulsystem auch auf dieser Ebene gezielter gesteuert und damit Qualität gesichert werden kann» (S. 96, Hervorhebungen im Original).

Dies scheint aus zwei Gründen angezeigt: Zum einen haben die Ergebnisse grosser internationaler Vergleichsstudien wie zum Beispiel PISA nationalen Bildungssystemen mit Blick auf deren qualifizierende Funktion teilweise ein schlechtes Zeugnis ausgestellt. Zum anderen stellt sich die Frage, inwieweit eine Steuerung zum Zweck der Qualitätssicherung angesichts einer Theorie der «grammar of schooling» überhaupt möglich ist (Tyack & Tobin, 1994). Es

ist nicht nachvollziehbar, weshalb es bis in die 1990er-Jahre so «gut wie nie empirisch kontrollierte Feldversuche vor der Veröffentlichung eines neuen Lehrmittels» gab (Tröhler & Oelkers, 2005, S. 100). Der Forschungsaufwand war angesichts der «Bedeutung von Lehrmitteln für den Wissensstand einer Gesellschaft» erstaunlich gering (Tröhler & Oelkers, 2005, S. 100).

Die historische Bildungsmedienforschung hat sich fast ausschliesslich dem Schulbuch als Untersuchungsgegenstand zugewandt. Dies ist insofern erstaunlich, als im 20. Jahrhundert infolge technologischer Entwicklungen eine Vielzahl neuer Medien den Weg in die Schulzimmer gefunden hat, mit unterschiedlichem Erfolg. Teilweise dienten diese Medien dazu, einen abstrakten oder in der ausserschulischen Welt liegenden Unterrichtsgegenstand zu repräsentieren und zu veranschaulichen. Hierzu gehören etwa Schulwandbilder, Anschauungsmodelle (anatomische Modelle, Sandkasten etc.), Audiodokumente, Filme, Rundfunk und anderes. Teilweise wurden Medien selber zum Gegenstand schulischen Lernens. Ein Beispiel dafür ist der Computer, der zugleich Hilfsmittel in Lernprozessen und Lerngegenstand wurde. Die Entwicklung technischer Geräte in der ausserschulischen Welt, die sich als Unterrichtshilfen oder als Lerngegenstände anboten, stellte die Schule immer wieder vor neue Herausforderungen, und häufig wurden diese Herausforderungen unterschiedlich wahrgenommen und kontrovers diskutiert. Die «Geschichte der Medienpädagogik ist eine Geschichte der Reaktion auf die jeweils neuen Medien und die durch sie hervorgerufenen Irritationen, wobei Medien zunächst hauptsächlich als Gegenstand pädagogisch-normierender Regulierung und Zensur, dann aber auch als Mittel erzieherischen Handelns begriffen wurden» (Hüther, 2015, S. 13). Historische Untersuchungen zu den Medien im Bildungssystem weisen nach, dass sie sich die Anerkennung als Bildungsmittel in der Regel erst erkämpfen mussten. Die Medien hatten «ihre Anerkennung als Bildungsmittel zunächst gegen den Widerstand von Lehrern und Ausbildern» zu erkämpfen (Hüther, 2015, S. 14). Erst in einem zweiten Schritt wurden sie «zum unverzichtbaren Werkzeug der pädagogischen Praxis [...]. Dieser pädagogische Dreisprung von oft kategorischer Ablehnung über vorsichtige Annäherung bis hin zur allmählichen Akzeptanz lässt sich für die meisten Medien bis in die heutige Zeit nachweisen» (Hüther, 2015, S. 14).

2 Vermittlungsmodi als konstituierendes Element schulischer Wissensordnung

«Didaktiken bilden ein wissenschaftliches Forschungsfeld, das die Vermittlung von Wissen und Können in dafür spezialisierten Institutionen zum Gegenstand hat» (Schneuwly, 2013, S. 19). Vorstellungen und Praktiken der schulischen Wissensvermittlung verändern sich in der Zeit. Teilweise lassen sich Veränderungen leicht beobachten und nachvollziehen, teilweise sind sie verdeckt, weil sie sich gleichsam unter der Oberfläche vollziehen. Das gilt etwa dort, wo sich bestimmte Begriffe seit langem als Chiffren für gelingende Vermittlungsarbeit etabliert haben, wie etwa Anschauung oder direkte Anschauung. In unterschiedlichen Zeiten und Kontexten wurden diese Begriffe je anders interpretiert.

Unterschiede in Interpretation oder Lesart ein und desselben Prinzips lassen sich auch zwischen Schulfächern beobachten. Wie muss das Postulat der Anschaulichkeit, verstanden als didaktisches Prinzip mit überfachlicher Geltung, in verschiedenen Fächern verstanden und umgesetzt werden? Was heisst Anschaulichkeit im Französischunterricht, was im Biologieunterricht? Die Frage stellt sich besonders dort, wo das in einem Fach zu behandelnde Wissen in weiter Ferne von der jeweiligen Zeit beziehungsweise von den Lernenden liegt, wie etwa in der Geschichte. Anders als zum Beispiel in der Biologie lassen sich die Phänomene, die das Fach konstituieren, nicht unmittelbar betrachten oder betasten.

Lehren und Lernen sind Kernaufgaben von Schule und Unterricht und im Laufe der Zeit wurden vielfältige Lehr- und Lernverfahren erprobt, eingeführt und Hilfsmittel entwickelt. Sie alle prägten im Zusammenspiel das, was Schulunterricht ausmacht. Die Rede ist von Unterrichtsmethoden, Unterrichtstechniken, Lehr-/Lernkonzepten, Lehr-/Lernformen, Inszenierungstechniken, Lernsituationen, Lernumgebungen, Lehrmitteln und Unterrichtsmedien. Implizit wird damit zum Ausdruck gebracht, was eine Binsenwahrheit zu sein scheint und als eine der zentralen Prämissen gelten kann, welche Schule und Unterricht zugrunde liegen: die Auffassung, dass Lehren und Lernen mit bestimmten Massnahmen zielgerichtet und effektiv organisiert, unterstützt und gesteuert werden kann. Die Realität zeigt jedoch, dass der Erwerb von Wissen und Können nicht abschliessend gesteuert werden kann. Zu viele Faktoren beeinflussen diese Aneignungsprozesse. Obwohl unzählige Verfahren und Hilfsmittel der Wissensvermittlung existieren, lassen sie sich in eine überschaubare Zahl von Grundmustern einteilen. Dazu wiederum bieten sich verschiedene Klassifikationsmöglichkeiten an: Geordnet werden kann etwa nach der Rollenverteilung zwischen den Akteuren im

Unterricht (Lehrerzentrierung und Schülerzentrierung; Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Einzelarbeit), nach der Fokussierung innerhalb von Lehr-/Lernprozessen auf Lehren oder Lernen (Instruktion und Konstruktion) oder nach Lernort (Schule und ausserschulische Lernorte). Verschränkt sind solche Verfahren mit didaktischen Prinzipien wie Kindgemässheit, Altersgemässheit, Elementarisierung, Anschaulichkeit, Lebensweltbezug, Selbsttätigkeit, Exemplarität und anderes mehr. Solche Prinzipien können als Orientierungsmarken bei der Planung und Beurteilung von Unterricht und bei der Konzeption von Lehrmitteln dienen, ihre zweckmässige Anwendung kann als Ausdruck beruflicher Expertise gelten. Wo sie in behördlichen Verordnungen, also etwa in Lehrplänen, Verbindlichkeit erlangen, sind sie auch Teil der staatlichen Steuerung von Schule.

Unterrichtsmethoden, didaktische Prinzipien, Unterrichtsmedien, Lernziele und Lerninhalte sind wichtige Dimensionen von Unterricht und beziehen sich aufeinander. Zentral ist dabei die Feststellung, dass ihre Beziehungen untereinander nicht eindeutig gerichtet, sondern stets wechselseitig und in vielfältiger Weise miteinander verflochten sind. Unterrichtsmethoden stehen zwar im Dienst von Lernzielen und damit im Dienst der Vermittlung von bestimmten Lerninhalten. Umgekehrt wirken die Unterrichtsmethoden und die didaktischen Prinzipien auf die Lerninhalte zurück und geben ihnen eine bestimmte Form. Im Längsschnitt wird ersichtlich, dass Lehren und Lernen, Auswahl, Legitimation und Rekonstruktion von Lerngegenständen, Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, Strukturierung von Lernprozessen kontextuell beeinflusst sind beziehungsweise einer bestimmten Historizität unterliegen. Die schulische Wissensordnung einer Zeit wird stark beeinflusst durch andere Wissensordnungen dieser Zeit, zum Beispiel durch die wissenschaftstheoretische Ordnung des Faches, durch lernwissenschaftliche Erkenntnisse etc., dies mit allen Konsequenzen, die daraus für die Unterrichtspraxis und die Konzeption von Lehrmitteln gezogen wurden. Ebenso steht die schulische Wissensordnung mit den ökonomischen und technischen Möglichkeiten einer bestimmten Zeit in Verbindung. Über die Einführung neuer Hilfsmittel und technischer Errungenschaften in den Unterricht kann nur diskutiert werden, wenn sie als Optionen verfügbar sind und ihre Anschaffung flächendeckend finanzierbar ist.

Der schulischen Ordnung des Wissens liegt ein Vermittlungswissen zugrunde. Ohne dieses Vermittlungswissen wäre die Transformation in «schulförmig vermittelbares Wissen und Können nicht sinnvoll möglich» (Criblez & Manz, 2015, S. 204). Unterrichtsmethoden, didaktische Prinzipien und Unterrichtsmedien sind mithin konstituierende Elemente der schulischen Wissensordnung. Diesen Elementen eine ausschliesslich zudienende Funktion zuzu-

schreiben, sie etwa einseitig als Übertragungskanäle oder Übersetzungshilfen zu begreifen, welche die ausserschulische Welt mit der Welt der Schule verbinden, greift zu kurz. Sie übertragen Wissen nicht gleichsam unverfälscht oder in reduzierter Form aus der ausserschulischen Welt in den Schulunterricht, wie es der mittlerweile aus der Mode gekommene Begriff der didaktischen Reduktion suggeriert. Vielmehr wird Wissen nach bestimmten Überlegungen transformiert, neu konstruiert und auf eine spezifische Weise repräsentiert (Chevallard 1997; Schneuwly 2013). Schon ein oberflächlicher Blick in ein zufällig ausgewähltes Lehrmittel eines Schulfaches der Volksschule zeigt, dass sich Struktur, Ausführlichkeit und Komplexität der dargestellten Gegenstände deutlich von Darstellungen unterscheiden, die den Standards der entsprechenden akademischen Bezugsdisziplin folgen.

In der diachron angelegten Untersuchung der schulischen Wissensordnung im Rahmen des Sinergia-Projekts stellen sich deshalb folgende Fragen: Welche in der Vergangenheit leitenden Prinzipien und massgebenden Faktoren wiesen der Konstruktion und Vermittlung schulischen Wissens die Richtung? Wie wurde Wissen in der Schule repräsentiert und vermittelt? Wie und aus welchen Gründen wandelten sich Muster der Wissensvermittlung? Welche Medien dienten der Unterstützung von Unterricht und wie veränderten neue Technologien die Wissensvermittlung? Diesen Problemkomplex nimmt der dritte Teil des Sinergia-Bandes in den Blick. Dabei thematisieren die nachfolgenden Kapitel einerseits die Entwicklung von Unterrichtsmedien, andererseits methodische Prinzipien der Wissensvermittlung in verschiedenen Schulfächern.

Das Kapitel zur Materialität des Wissens befasst sich auf der einen Seite mit der Frage, welche Unterrichtsmedien sich im Laufe der Zeit in der Schule etablierten, welche auch wieder verschwanden. Auf der anderen Seite wird in der Analyse zweier Fallbeispiele, den Anschauungsmaterialien für den Realienunterricht und dem Sprachlabor, danach gefragt, welche Diskussionen mit der Einführung neuer Lehrmaterialien und -medien verbunden waren, wie argumentiert wurde und inwieweit neue Medien neue didaktische Prinzipien hervorbrachten, womit abschliessend verdeutlicht wird, dass Unterrichtsmedien und Vermittlungsmodi miteinander verschränkt sind.

Der Schwerpunkt des Beitrags zu den Vermittlungsmodi liegt auf der pädagogisch-didaktischen Transformation fachlichen Wissens. Anhand ausgewählter Schulbücher für die Fächer Geschichte, Fremdsprache und Sachunterricht werden zentrale didaktische Prinzipien ermittelt und vergleichend analysiert. In einer historischen Perspektive wird danach gefragt, wie die Schule mit dem Problem der Wissensvermittlung umgegangen ist, wie sich die Wissensvermittlung im Längsschnitt verändert hat und wie aus ausserschulischem Wissen schulisches Wissen geformt wurde.

Bibliografie

- Bascio, T. & Hoffmann-Ocon, A. (2010). Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen – zwei Fallbeispiele. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 20–32.
- Bütikofer, A. (2006). *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*. Bern: Haupt.
- Chevallard, Y. (1997). L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique?, http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_1995_-_UE_SES.pdf (22. 11. 2022).
- Criblez, L. & Manz, K. (2015). Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 200–214.
- Fuchs, E.; Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung*. Göttingen: V&R unipress.
- Heinze, C. (2005). Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband. In E. Matthes & C. Heinze (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 9–17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinze, C. (2011). *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung. Pädagogischer Anspruch. Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heitzmann, A. & Niggli, A. (2010). Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 6–19.
- Hüther, J. (2015). Medienpädagogik in der Vorkriegszeit. In F. von Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hg.), *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland* (S. 11–33). Weinheim: Juventa.
- Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook. Geography, History, and Social Studies*. London: Woburn Press.
- Matthes, E. & Heinze, C. (Hg.) (2007). *Elementarisierung im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneuwly, B. (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankophone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (1), 18–30.
- Späni, M. (1999). Die Entkonfessionalisierung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hg.), *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 297–324). Bern: Lang.
- Troehler, D. & Oelkers, J. (2005). Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In E. Matthes & C. Heinze (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 96–107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Troehler, D. & Schwab, A. (2007). Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.

Methodische Prinzipien zwischen Tradition und Transformation in Schulbüchern und Lehrplänen

CHRISTINE LE PAPE RACINE, HELENE MÜHLESTEIN,
SUSANNE BECK, CLAUDIA CROTTI

Die moderne Volksschule war mit Blick auf deren äussere Ordnung stets von regulierenden Rahmenbedingungen bestimmt. Lehrpläne und Schulbücher stellten in diesem Zusammenhang staatliche Steuerungsinstrumente dar, die den schulischen Unterricht mitbestimmten und -gestalteten. In Lehrplänen, Vorworten und Kommentaren zu Schulbüchern wurden Vermittlungsmethoden vorgeschlagen und begründet. Sie waren Teil der inneren Ordnung. Genau wie schulische Inhalte erweisen sich die Vermittlungsmethoden nicht als stabile Grössen, sie verändern sich vielmehr durch unterschiedliche Einflüsse in ihrem jeweiligen Fachzusammenhang und in ihrem jeweiligen historischen Kontext.

In diesem Beitrag werden die Vermittlungsprinzipien¹ der Primar- und der Sekundarstufe I für die Schulfächer Geschichte² und Französisch als Fremdsprache rekonstruiert, deren Entwicklung und Veränderung analysiert und interpretiert.³ Lehrpläne und Schulbücher dieser zwei Fächer bilden das Quellenkorpus. Geografisch beschränkt sich die Untersuchung auf die Kantone Aargau, Bern, Schwyz und Zürich.

Es stellen sich drei übergreifende methodische Prinzipien als bedeutsam heraus: die Anschauung, der Lebensweltbezug und die Selbsttätigkeit. Es handelt sich dabei um methodische Vermittlungsprinzipien, die sich einerseits in Lehrplänen und Schulbüchern zeigen, andererseits in pädagogischen Diskursen im 19. und 20. Jahrhundert thematisiert wurden, also in einer Zeit, «als die eigentliche Etablierung der schulischen Bildungssprache» stattfand, die «mit sehr stabilen Metaphern» arbeitete und «die sich gegenüber dem gesellschaftlichen Wandel als erstaunlich resistent» herausstellte (Oelkers, 2014,

1 Vermittlungsprinzipien werden hier als Oberbegriff von Vermittlungs- oder Unterrichtsmethoden verwendet.

2 In der deutschsprachigen Fachdidaktik seit Mitte des 20. Jahrhunderts für die Primarstufe auch «historisches Lernen im Sachunterricht» genannt.

3 Siehe dazu die Beiträge zu den Schulfächern Zweitsprache und Geschichte im ersten Teil dieses Bandes.

S. 4). Die drei Prinzipien werden in der Folge inhaltsanalytisch untersucht, dabei stehen zwei Fragenkomplexe im Mittelpunkt unserer Untersuchung:

1. Wie entwickelten und veränderten sich die drei Vermittlungsprinzipien in den beiden Fächern Französisch und Geschichte von 1830 bis 1990? Welche Bedingungen beeinflussten den Wandel der Vermittlungsprinzipien? Lassen sich Unterschiede in den Vermittlungsprinzipien der untersuchten Fächer nachweisen?
2. Das übergeordnete Forschungsdesign des Sinergia-Projektes⁴ orientierte sich an drei Untersuchungszeiträumen: einem ersten von 1830 bis 1900, einem zweiten von 1900 bis 1960 und einem dritten von 1960 bis 1990. Hierbei interessierte, inwieweit sie sich mit Blick auf die Transformationsphasen der Vermittlungsprinzipien in den beiden Fächern als konstitutiv erweisen.

Die drei Vermittlungsprinzipien Anschauung, Lebensweltbezug und Selbsttätigkeit werden im vorliegenden Beitrag als leitende Untersuchungskategorien verwendet und nicht als vordefinierte normative Prinzipien. Es wird auf den Begriff der Didaktik verzichtet, weil es hier nicht um das Was, die Wahl und Begründung der Inhalte, geht, sondern ausschliesslich um das Wie der Vermittlung, obwohl zwischen Inhalten und deren Vermittlungsmethoden oft ein innerer Zusammenhang besteht. Nach einer allgemeinen Einführung ins jeweilige Vermittlungsprinzip wird aufgezeigt, wie sich die Vermittlungsprinzipien in den Fächern Französisch und Geschichte zeigen.

1 Anschauung als «goldene Regel für alle Lehrenden»

Anschauung war und ist ein zentrales Vermittlungsprinzip des Unterrichts. Mittels Anschauung soll in der Schule eine sinnliche Wirklichkeitsnähe geschaffen werden. Comenius (1592–1670) formulierte bereits im 17. Jahrhundert das Anschauungsprinzip als «goldene Regel für alle Lehrenden: Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden» (Comenius, 1657/2007, S. 136).

Zwar interpretierten verschiedene Pädagogen das Prinzip der Anschauung unterschiedlich, doch wurde «Anschauung zum zentralen Schlagwort» (Oel-

4 Siehe dazu die Einleitung in diesem Band.

kers, 1996, S. 46). Bereits während der Helvetischen Republik (1798–1803) wurden ein «Anschauungsunterricht und ein systematischer Aufbau des Lehrstoffes» gefordert (Bütikofer, 2006, S. 185). Bei Pestalozzi (1746–1827) bedeutete Anschauung die Realerfahrung durch alle Sinne (äussere Anschauung), verbunden mit der präzisen begrifflichen Versprachlichung (innere Anschauung). Dabei führte Pestalozzi eine enge Verbindung zwischen dem Begriff Anschauung und seiner sprachlichen Repräsentation ein: «Sprache ohne Anschauung ist nicht denkbar, Anschauung in der Natur ohne Sprache nicht fruchtbar, und Anschauung und Sprache ohne Liebe führt in der Natur nicht zu dem, was die Ausbildung unseres Geschlechts menschlich macht» (Pestalozzi, 1803/04, S. 331). Anschauung war für Pestalozzi die Bedingung für Unterricht. Der deutsche Pädagoge Diesterweg (1790–1866), Kritiker der Methode Pestalozzis und einer der Wegbereiter der Reformpädagogik, mass dem Prinzip der Anschauung ebenfalls grosse Bedeutung zu, vor allem in der Phase, bevor Schülerinnen und Schüler in die Schriftlichkeit eingeführt werden (Diesterweg, 1850, S. 317).

In der Zeit der Reformpädagogik um 1900 stieg der Anschauungsunterricht zum zentralen Prinzip auf.⁵ Anschauung als propagiertes Unterrichtsprinzip war eng mit den neun Grundsätzen der Naturgemässheit von Comenius (Oelkers, 1996) verbunden und bedeutete eine klare Abgrenzung vom «abstrakten Unterricht einer Lern- und Buchschule» (Oelkers, 1996, S. 46). Das Anschauungsprinzip wurde zum Beispiel in der Arbeitsschule oder in der Kunst- und Körpererziehung praktisch umgesetzt.

Im Begriff Anschauung ist auch derjenige der Veranschaulichung enthalten, bei der es nicht um die realen Dinge geht, die im Unterricht selten zur Verfügung stehen, sondern um Symbole derselben, wie zum Beispiel Karten, Globen, Präparate, Bild- und Tondokumente. Mittels Veranschaulichung soll die Realität in ihrer Komplexität reduziert und strukturiert werden, was bei den Lernenden bereits ein gewisses Abstraktionsvermögen voraussetzt, zugleich soll gezeigt werden, wie die Realität sein soll und nicht nur, wie sie sich präsentiert.

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts hatten sich die technischen und medialen Anschauungsmittel vervielfacht, dies sowohl im Alltag der Kinder als auch in den Lehrmitteln. Im Zuge der ikonischen Wende (*pictorial turn*) wurden seit den 1970er-Jahren Schrift- oder Bildtexte durch multimodale Kommunikationsarten in «Kombination verschiedener Symbolsysteme» erweitert (Hallet, 2010, S. 68). Gerade im schulischen Umgang ging es dabei um eine

5 Siehe dazu auch den nächsten Beitrag zur Materialität des Wissens im dritten Teil dieses Bandes.

Förderung der visuellen Kompetenz.⁶ Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, beispielsweise historische, landeskundliche oder interkulturelle Bilder wahrzunehmen und zu interpretieren sowie diskontinuierliche Texte⁷ zu lesen. Das Prinzip der Anschauung wurde beziehungsweise wird bis in die Gegenwart als Qualitätsmerkmal von «gutem Unterricht» bewertet (Reusser, 2009, S. 301).

1.1 *Bild und Ton anstelle von Übersetzung im Französischunterricht*

Im 19. Jahrhundert wurde in der Volksschule im Fremdsprachenfach Französisch die von der Académie française genormte Sprache vermittelt. Die Lehrmittelaufsteller entschieden, wie der Regelaufbau mit welchem Wortschatz je nach Altersstufe gekoppelt und vermittelt werden sollte. In den Anfängen des Unterrichts von Französisch als Fremdsprache hatte das Prinzip der Anschauung nur eine geringe Bedeutung. In den 1860er-Jahren begannen einzelne Reallehrpersonen in Berlin in ihrem Französischunterricht Wilke-Tafeln⁸ zu verwenden, die ursprünglich für den Deutschunterricht gedacht waren (Reinfried, 1992; Thijssen, 2010). Anschauung wurde hier zunächst im engeren Sinn als Veranschaulichung von Begriffen verwendet und nicht als Prinzip zur Erfassung der realen Welt.

In der Schweiz setzten sich vor 1900 der Zürcher Sekundar- und Methodiklehrer an der Universität Zürich Gustav Egli durch Verwendung von Bildserien wie *Bildersaal für den Sprachenunterricht* (Egli, 1893–1895) und der St. Galler Realschullehrer Sines Alge mittels der Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht von Hölzel (Alge, 1887) für die Ausbreitung des Anschauungsprinzips im Französischunterricht ein. Dies spiegelt sich in den von ihnen konzipierten Lehrmitteln vor allem im Anfangsunterricht und bei jüngeren Lernenden, in denen kongruente Bilder als Bedeutungsmittler zum Aufbau des Wortschatzes verwendet wurden (Alge, 1893; 1904). Das Prinzip der Anschauung setzte sich jedoch nur langsam durch, denn weiterhin wurde zum Zweck der formalen Bildung die Grammatikübersetzungsmethode⁹ angewandt (Baumgartner, 1886).

6 Der Begriff *visual literacy* stammt von Debes (1969, zitiert nach Averinou & Ericson, 1997, S. 280).

7 Begriff aus der Textlinguistik: Tabellen, Piktogramme, Schemata, Diagramme usw.

8 Wilke-Tafeln waren sehr erfolgreiche Bildertafelseries, die Handlungen, Eigenschaften und Alltagssituationen darstellten.

9 Die Grammatikübersetzungsmethode meint das Übersetzen in die Fremdsprache und von der Fremdsprache in die Schulsprache mittels Grammatikregeln.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts schreibt der Sekundarlehrer Hans Rufer einleitend in seinen Lesetexten für bereits fortgeschrittene Lernende: «Die vorliegende Auflage sucht [...] den allgemeinen Forderungen des naturgemässen Fortschritts vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren, von der Anschauung zur Vorstellung, von der Sprachübung zur Sprachlehre zu entsprechen» (Rufer, 1896, S. 1).

Es wurde die Forderung laut, die Grammatikübersetzungsmethode durch die direkte Methode, das heisst einen einsprachigen, intuitiven, unreflektierten, nachahmenden mündlichen Unterricht abzulösen. Begründet wurde dieser Anspruch durch die Notwendigkeit, vor allem die Mündlichkeit zu fördern. Das Lehrmittel *Grammaire française* (Baumgartner, 1898) wurde im Kanton Zürich 1884 obligatorisch eingeführt. Im Vorwort steht, dass «der fremdsprachliche Unterricht möglichst früh in der fremden Sprache» zu führen sei und «reichliches Material zur Veranschaulichung der Regeln und Ausnahmen» aufgenommen werden müsse (Baumgartner, 1898, S. VII). Hans Hoesli, Zürcher Sekundarlehrer und Lehrmittelauteur, schreibt: «Der Grundgedanke der *Direkten Methode* liegt nun darin, dass als Unterrichtsgegenstand sinnlich wahrnehmbare, wirklich oder bildlich dargestellte Situationen geboten werden, die ein unmittelbares Verstehen und Erfassen des fremdsprachlichen Ausdrucks erlauben, oft notwendigerweise ergeben» (Hoesli, 1918, S. 4). Dadurch waren die Lehrpersonen auf Anschauungsmaterial, das heisst auf Bilder, angewiesen. Die Reformpädagogik verhalf dem Anschauungsprinzip in der Praxis des Französischunterrichts zum endgültigen Durchbruch: «Unsere Französisch unterrichtenden Kollegen und Kolleginnen haben ja schon beim ersten Erscheinen unserer Lehrmittel gesehen, dass der Unterricht schon von der ersten Nummer an auf Anschauung gegründet werden kann und soll» (Banderet & Reinhard, 1897, S. V).

Erst nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs lässt sich eine Weiterentwicklung des Anschauungsprinzips ausmachen, die vor allem mit der technischen Entwicklung von Medien zusammenhängt. Im Jahr 1955 erwähnt Hoesli im Vorwort zur 13. und letzten Auflage seines für den Kanton Zürich obligatorischen Französischlehrmittels *Éléments de langue française* erstmals die medialen Errungenschaften Radio und Schallplatte. Sie ermöglichten es den Schülerinnen und Schülern, über einen weiteren Sinneskanal native Sprecherinnen und Sprecher als Aussprachevorbilder einzubeziehen.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde der Fremdsprachenunterricht in der Schweiz vor allem durch die behavioristische Lerntheorie und damit durch die audio- und später audiovisuelle Methode stark beeinflusst.¹⁰

10 Siehe dazu den Beitrag zur Materialität des Wissens im dritten Teil dieses Bandes.

Die Produktion des audiovisuellen Lehrmittels *On y va!* der Zürcher Lehrbuchautoren Felix Brun, Peter Thalmann, Pierre Tamborini und Christian Thörig, das ab 1980 in mehreren Ostschweizer Kantonen obligatorisch eingesetzt wurde, war zusätzlich der kommunikativen Methode verpflichtet (Piepho, 1974), das heisst, dass das Hauptgewicht auf die Mündlichkeit gelegt wurde. Damit war gemeint, dass das Lehrmittel, wie bereits die direkte Methode, Einsprachigkeit verlangte. Der technische Fortschritt erlaubte nun für die Anschauung die Produktion von farbigen Bildern, Fotos oder comicartigen Bildfolgen (*bandes dessinées*), Karikaturen, Werbeannoncen usw. Einige Lehrbücher waren zusätzlich mit Diaschauen und Filmen versehen. Die Lehrmittel enthielten neben Mehrwegelehrbüchern auch Einwegarbeitshefte.

Es kann festgehalten werden, dass im Französischunterricht mit Anschauung vor allem visuelle Veranschaulichung gemeint war. Sie sollte das Verständnis der Regeln und deren Ausnahmen sowie den Aufbau des Wortschatzes unterstützen, indem sie die Bedeutung von Wörtern visualisierte. Veranschaulichung war vor allem zu Zeiten der direkten und der audiovisuellen Methode notwendig, weil der Unterricht einsprachig zu sein hatte und kein Rückgriff auf die Schulsprache erlaubte, um neue Begriffe zu erklären. Der technische Fortschritt vergrösserte vor allem seit den 1960er-Jahren das mediale Angebot, welche das Prinzip der Anschauung unterstützten.

1.2 «Grosse Gestalten» im Geschichtsunterricht

Im ausgehenden 19. Jahrhundert herrschte auf der Oberstufe der Volksschule eine klare Meinung vor, wie das Fach Geschichte anschaulich gestaltet werden sollte. Geschichtsunterricht sollte in der Regel an den Lebensbildern grosser Gestalten erfolgen. Diese biografische Methode stellte ein überaus stabiles und erfolgreiches Konzept dar, was Vermittlungsideale für den Geschichtsunterricht in der Schweiz von den 1830er- bis in die 1970er-Jahre betraf. Was in den Lehrmitteln des 19. Jahrhunderts propagiert wurde (Marty, 1880; Dietrich, 1872), steht auch im Zürcher Lehrplan für die Sekundarschulen: «Grosse Gestalten der Vergangenheit» begeistern die Jugend «für alles Gute, Wahre und Schöne» (LP ZH, 1905, S. 31; LP ZH Ober, 1976, S. 9). Charaktereigenschaften grosser Männer, die sich in Heldentum und Tatkraft zeigten, sollten bei der Jugend bei diesem historischen Zugang als Vorbilder wirken und für den Geschichtsunterricht motivieren. In diesem Sinne kann man die biografische Methode als Versuch bewerten, Anschauung im Geschichtsunterricht zu erzeugen.

Die Forderung nach Anschaulichkeit durch reformpädagogische Strömungen und entwicklungstheoretische Konzepte beeinflusste nach 1900 die weitere Entwicklung im Geschichtsunterricht der Volksschuloberstufe. Diese Forderung war zugleich als Kritik an den Lehrmitteln des 19. Jahrhunderts zu verstehen, die im Fach Geschichte für die Oberstufe nicht selten von akademisch eingebundenen Historikern geschrieben wurden (Mühlestein, 2017). Für den Unterricht blieb aber das damit verbundene Anschauungsprinzip im Gegensatz zu verschiedenen Fächern auf der Primarschulstufe rudimentär.

Auf der Primarstufe fand die Forderung nach «unmittelbarer Anschauung» zu Beginn des 20. Jahrhunderts seinen Niederschlag im Lehrplan (LP ZH, 1905, S. 31), allerdings nicht im Hinblick auf historisches, sondern auf naturkundliches Lernen, etwa in Form von Naturbeobachtungen im Freien. Wie gelernt werden sollte, wenn die unmittelbare Anschauung nicht möglich war, wurde folgendermassen formuliert: «Nur wo die unmittelbare Anschauung nicht möglich ist, soll das Bild zur Veranschaulichung herangezogen werden» (LP ZH, 1905, S. 31). Den Darstellungen im Lesebuch wurden im Zusammenhang mit der Anschauung vor allem vertiefende und ergänzende Funktionen zugeschrieben. So bestand eine Diskrepanz zwischen der effektiven Lehrmittelsituation – der Lehrperson standen ausschliesslich Lesebücher zur Verfügung – und der Mahnung im Lehrplan, dass ein Unterricht, der ausschliesslich anhand des Lesebuches erteilt werden sollte, verwerflich sei (LP ZH, 1905, S. 31).¹¹

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu Veränderungen im Geschichtsunterricht auf der Primarschulstufe. Da unmittelbare Anschauung, zum Beispiel die Besichtigung der römischen Ausgrabungen in Windisch (Vindonissa), nur selten möglich war, wurde zusätzlich in den Vorworten und Lehrerkommentaren ab 1970 auf methodisch-didaktische Handreichungen verwiesen, vor allem was den Unterricht mit indirekten Anschauungsmitteln anbelangt. Der Autor des Lehrmittels *Geschichte I* begründete dies vor allem strukturell-organisatorisch: «Das ‹geschichtliche Objekt› ist nicht so leicht zugänglich. Wissenschaftler schliessen es in Museen und Archiven ein, und wir können nicht für jede Lektion ins Museum oder ins Freie gehen. Was bleibt, sind gute Bilder, [...] Nachbildungen [...]» (Jenny, 1980, S. 2).

In den Schultypen der Volksschuloberstufe war spätestens seit den ausgehenden 1970er-Jahren im Geschichtsunterricht der Zugang der Personalisierung anhand grosser Männer nicht mehr angebracht: Die Kritik verwies auf die fehlende Perspektive der einfachen Menschen. Auch widersprach die monoperspektivische Ausrichtung solcher Zugänge zunehmend neueren Ansätzen,

11 Für die Primarstufe wurden nur Zürcher Quellen des 20. Jahrhunderts analysiert.

welche die Vergangenheit als Konglomerat von Strukturen und Prozessen verstanden (Heuer, 2009). Im aargauischen Lehrplan für die Sekundarschule von 1972 wurde nun ausdrücklich festgehalten, dass «neben Staatsmännern und Feldherren dem Schüler auch andere geschichtliche Persönlichkeiten zum Erlebnis werden [müssen]», präzisierend wurde dabei auf die «Lage des kleinen Mannes» verwiesen (Kanton Aargau, 1972, S. 23). Anschauung sollte in diesem Sinne also noch immer über Personen hergestellt werden, allerdings nicht mehr über die Vorbildfunktion des Helden, sondern es sollte in beispielhaften Biografien historisch Allgemeines personifiziert fassbar gemacht werden. Häufig konnte die Forderung nach unmittelbarer Anschauung wegen der schwierigen Zugänglichkeit geschichtlicher Objekte aber nicht eingelöst werden.

Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass das Anschauungsprinzip in den Fächern Geschichte und Französisch als Fremdsprache über den gesamten untersuchten Zeitraum als ein grundlegendes Vermittlungsprinzip verwendet wurde. Die Anschauungsmittel hingegen waren fach- und stufenspezifisch unterschiedlich, das heisst, die Fächer operierten je nachdem mit unmittelbarer oder mittelbarer Anschauung. Anschauung war demnach ein fach-unabhängiges Prinzip, das aber doch zeitgebunden fach- und stufenspezifisch ausformuliert wurde. Beiden Fächern war gemeinsam, dass eine unmittelbare Anschauung selten möglich war.

2 Lebensweltlicher Bezug

Der Begriff Lebenswelt wird in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen gebraucht und ist je nach philosophischer, soziologischer oder pädagogischer Perspektive und historischer Epoche vieldeutig. Der Mensch wird in eine bereits sozial und kulturell bestehende Welt hineingeboren, die er subjektiv erlebt und in der er je individuell handelt, in der aber auch Intersubjektivität entsteht. Der Begriff wurde philosophisch durch den deutsch-österreichischen Philosophen-Mathematiker Edmund Husserl (1859–1938), den Begründer der Phänomenologie, als «grundlegend anthropologische Basis der Beziehungen des Menschen zur Welt» bezeichnet (Beck & Greving, 2012, S. 19). Seit sich die Schule als Institution des Lernens ausserhalb der Arbeits- und Familienwelt etabliert hat, besteht die Forderung nach einer Verzahnung schulischer Inhalte mit der ausserschulischen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Lebensweltlicher Bezug als methodisches Prinzip kann nicht vom Inhalt getrennt werden. Vor und während der Jahre um 1900, der Epoche, die gemeinhin als Reformpädagogik bezeichnet wird, zeigte die Kritik an den überwiegend lebensfernen

schulischen Wissensvermittlungsmethoden die grössten Auswirkungen in der Schul- und Unterrichtspraxis (Oelkers, 1996). Verlangt wurde, dass der Unterricht von einem realen Problem aus der Lebenswelt der Lernenden ausgehe, nur so könne ein nachhaltiger Lernprozess ausgelöst werden. Die Forderung nach mehr Lebensnähe und Authentizität in der Schule und im Unterricht wurde danach in unterschiedlichen Traditions- und Theoriezusammenhängen immer wieder neu formuliert, zum Beispiel beim deutschen Pädagogen Wolfgang Klafki (1958).

Der Begriff Lebenswelt kann nicht eindeutig von der Lebenslage, der Lebensnähe oder dem Leben allgemein abgegrenzt werden und bleibt insofern etwas vage. Dass der Lebensweltbezug in den Lehrmitteln und damit im Unterricht nicht einfach herzustellen ist, hängt mit der eingeschränkten und doch meistens notwendigen Planbarkeit von Unterricht zusammen (Wiechmann, 2006), das heisst zum Beispiel, dass man im Winter keine Wiesenblumen für den Biologieunterricht sammeln oder montags kein Museum besuchen kann.

2.1 *Von unzusammenhängenden Sätzen zu Rahmenerzählungen im Französischunterricht*

Ein Lebensweltbezug im Französischunterricht war im 19. Jahrhundert noch nicht zu erkennen. Karl Keller schrieb im Vorwort seines Lehrmittels für die zürcherischen Sekundarschulen: «Auch hier müssen an den passenden Stellen zur raschen Einübung der Formen, ohne welche keine Sprachfertigkeit denkbar ist, derartige technische Sprachetüden vorkommen, bei denen der logische Gehalt in den Hintergrund tritt [...]» (Keller, 1854, S. VII). Damit wies Keller darauf hin, dass die konkreten Inhalte der Sätze nicht relevant und damit weit entfernt von einem Lebensweltbezug seien. Weitere Quellen belegen, dass ausschliesslich unzusammenhängende Sätze aus diversen inhaltlichen Gebieten zur Einübung einer bestimmten Grammatikregel verwendet wurden: «Weil grammatische Schwierigkeiten an zusammenhängenden Stücken nicht systematisch geübt werden können, waren die zusammenhangslosen Sätze nicht zu vermeiden» (Baumgartner, 1886, Vorbemerkungen, unpaginierter).

Folgendes Beispiel aus Louis Miévilles Lehrmittel veranschaulicht dieses Vorgehen: «Der Garten des Veters ist schön, er ist auch teuer. Das Haus der Base ist hoch und angenehm. Ich gebe den Vorzug dem Federmesser dieses Kindes. Die Blätter dieses Baumes sind grün» (Miéville, 1859, S. 6). Der Anfängerunterricht bewegte sich demnach auf der Satz- und nicht auf der Textebene, was höchstens einen oberflächlichen lebensweltlichen Bezug

ermöglichte. Der geringe Lebensweltbezug beim Aufbau des Sprachsystems im Französischunterricht des 19. Jahrhunderts war vor allem im Anfängerunterricht ausgeprägt, weil die Sprachkenntnisse noch zu gering waren.

Anders verhielt es sich bei fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern. Da diese bereits über Grundsprachkenntnisse verfügten, standen die einzelnen Sätze nun mittels Lesetexten zur Geschichte des Altertums, zu Geografie, Naturkunde oder Poesie in einem inhaltlichen Zusammenhang, was zu weiteren Fortschritten führen sollte. Allerdings ist es gemäss Keller (1857) von Vorteil, wenn der Inhalt bereits aus dem Deutschunterricht bekannt und somit im «Ideenkreise» oder im «Lebensgebiete» der Schülerinnen und Schüler liege.

Seit der Wende zum 20. Jahrhundert war unter dem Einfluss der Reformpädagogik die Idee des Lebensweltbezugs auch im Anfängerunterricht in den Französischlehrmitteln nicht mehr wegzudenken. Diese Entwicklung stand, wie auch das Anschauungsprinzip, in engem Zusammenhang mit der direkten Methode. Sie war auf konkrete Inhalte unmittelbar aus dem Alltagsleben der Lernenden angewiesen, weil sie einen einsprachigen Unterricht einforderte (Eberhard, 1908; Hoesli, 1918; Lerch, 1925). Im Vorwort «Über die Methodik des Französischunterrichts» (1908) des bernischen Sekundarlehrers Otto Eberhard wurde die Lehrkraft anschaulich in die Methode eingeführt. Der neue Stoff, der aus der unmittelbaren, konkreten Lebenswelt der Lernenden kommt (zum Beispiel Klassenzimmer und Familie), wurde vorerst nur mündlich bei geschlossenem Buch behandelt.

Im Jahr 1925 veröffentlichte Christian Lerch, Lehrmittelautor für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern, das als Rahmenerzählung konzipierte Lehrmittel für die Primarschule *Henri Voisin ou la vie à Courtavaux* (Lerch, 1925). In der Rahmengeschichte kommen immer dieselben Personen in unterschiedlichen Situationen vor, mit denen die Lesenden sich identifizieren können. Die bildlich veranschaulichten Episoden erzählen Geschichten über Henri, die das emotionale Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken sollen. Die einzelnen Episoden waren lebensnah, nachvollziehbar und standen in einem Zusammenhang. Der lebensweltliche Bezug in einer Rahmenerzählung war bis in die 1990er-Jahre zentrales Vermittlungsprinzip in mehreren Französischlehrmitteln (zum Beispiel Brun, Thalmann, Tamborini & Thörig, 1980; Degoumois, 1966; Leber, 1959; Stänz, 1975).

Die kommunikative Wende in den 1970er-Jahren brachte eine neue Lehrmittelgeneration hervor, die den Schülerinnen und Schülern thematisch neue lebensweltliche Horizonte eröffnete. Durch Rollenspiele und Simulationen bestimmter Situationen sollten die Jugendlichen auf die zunehmende Mobilität, den Beruf oder den Umgang mit neuen Medien vorbereitet werden. In den Lehrmitteln *On y va!* (Brun, Thalmann, Tamborini & Thörig, 1980),

Bonne Chance! (Walther, 1981) und *Echanges* (Grunwald, Lamp, Lamp & Rolinger, 1982) wurden dialogische Situationen nachgestellt, wie zum Beispiel das Eintreffen in einem Hotel, das Suchen einer Metrostation in Paris, quasi als Vorbereitung auf eine authentische Situation im Sprachgebiet. Über die ganze Untersuchungsphase betrachtet, zeigt sich im Französischunterricht eine zunehmende Berücksichtigung des altersgerechten Prinzips des Lebensweltbezugs der Lernenden. Es geht darum, die französische Sprache in konkreten Situationen anwenden zu können.

2.2 *Lokalgeschichte als Beginn des Geschichtsunterrichts*

Der Lokalbezug für das historische Lernen war bis zu Beginn der 1960er-Jahre ein wichtiges methodisches Prinzip der Primarschule, um an die Lebenswelt der Kinder anzuknüpfen. Im Zentrum stand die Anordnung des Unterrichtsstoffes entlang eines Raumprinzips, das entwicklungspsychologisch begründet war (Götz, 2007).

Gemäss Zürcher Lehrplänen war vorgesehen, dass in der 4. Klasse das historische Lernen im Realienunterricht stattfindet. Dabei sollten zunächst die «Verhältnisse der engeren Heimat» und «vaterländische Verhältnisse» mit dem Ziel, die Verbundenheit mit der Heimat zu stärken, thematisiert werden (LP ZH, 1905, S. 30 f.; LP ZH, 1966, S. 29).¹² An anderer Stelle heisst es konkreter, dass sich die Belehrungen auf den Wohnort und seine Umgebung beziehen sollen (LP ZH, 1905, S. 32). Für die 5. und 6. Klasse bildete dann die Schweiz den Bezugsrahmen. Im Zentrum des historischen Lernens standen «ausgewählte Bilder aus der Landesgeschichte bis 1353, bzw. bis 1515» (LP ZH, 1905, S. 32). Bei den Überlegungen, die dieser Stoffanordnung entlang räumlicher Kriterien zugrunde liegen, heisst es: «Der Unterricht in Realien stellt im Wesentlichen eine mit dem Erlebnis- und Erfahrungskreis sich weitende Heimatkunde dar, welche den Stoff vor allem aus den Gebieten der Naturkunde, der Geographie und der Geschichte entnimmt» (LP ZH, 1966, S. 29). Die Vorstellung, dass sich Lernen entlang einer konzentrischen Raumordnung, die sich um ein Subjekt zentriert, vollziehe, geht bis auf Pestalozzi und Spranger zurück (Niesseler, 2007). Die Auffassung von der bildenden Wirkung der «nächsten Verhältnisse» (Götz, 2007, S. 224) mag dazu beigetragen haben, dass bis in die 1980er-Jahre für zahlreiche Gemeinden im Kanton

12 Erst im Zürcher Lehrplan von 1993 veränderte sich diesbezüglich der Fokus grundlegend, indem bei den Lernenden eine mündige, dem Ganzen verpflichtete, verantwortungsbewusste, die Zukunft aktiv mitgestaltende Haltung erzielt werden sollte (LP ZH Volks, 1993, S. 27).

Zürich, zum Beispiel für Winterthur (Schulamt der Stadt Winterthur, 1973) oder für Küsnacht (Kuen, o. J.), lokale Heimatkunden erschienen. In den obligatorischen kantonalen Lesebüchern sind ausserdem historische Erzählungen, die sich auf den Kanton beziehungsweise auf die Schweiz beziehen, zusammengetragen.¹³

Ab 1970 ging es im Zusammenhang mit dem Lebensweltbezug nicht mehr um ein Lernen entlang eines räumlichen Konzeptes. Lebensweltbezug wurde vielmehr verstanden als ein «Lernen in möglichst authentischen, bedeutsamen Situationen mit Bezug [...] zum Alltag» (Müller & Adamina, 2008, S. 9). Gemäss Lehrplan bedeutete dies, dass im Bereich des historischen Lernens «ausgehend von heutigen Tätigkeiten, Bedingungen, Problemstellungen und -lösungen [...] die Schülerinnen und Schüler nachzuvollziehen versuchen, wie das Leben der Menschen in früheren Zeiten ausgesehen hat» (LP ZH, 1991, S. 63). Noch konkreter ist dies in den Vorworten und Lehrercommentaren festgehalten, etwa dass «Geschichtsunterricht [...] von der Lebenswelt der Kinder ausgehen muss [...]». Eine systematische Analyse von Lebenswelten beginnt bei den Gemeinsamkeiten aller Lebewesen [...]. Dazu gehören Essen/Trinken, Wohnen/Schlafen» (Bräm, 1990, S. 36).

Auf der Volksschuloberstufe hingegen tauchten erst im ausgehenden 19. Jahrhundert Forderungen nach mehr Lokalbezug im Geschichtsunterricht auf, hauptsächlich in den Lehrplänen der Primaroberstufen (LP AG Prim Fort, 1895; LP AG Prim Fort, 1925). Offensichtlich herrschte die Meinung vor, dass sich dieser Ansatz bei schwächeren Schülerinnen und Schülern der Primaroberstufe besser für das historisch-politische Lernen eignen würde. Die obligatorischen Lehrmittel des Kantons Aargau hingegen beinhalteten den geforderten «Lokalbezug» nicht, obwohl gerade die Lehrpläne dieses Kantons diesen Ansatz hervorhoben. Sogar wenn man unter Lokalbezug den geografischen Raum des Kantons versteht, fehlten die dazugehörenden Inhalte für den Geschichtsbereich im obligatorischen *Realbuch für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen* von 1915 (Döbeli, Fischer & Suter, 1915).

Das Prinzip des Lokalbezugs setzte sich im Geschichtsunterricht für die Oberstufe nicht generell durch. In den 1930er-Jahren verschwand die Forderung auch wieder aus den Lehrplänen. Höchstens in den Vorworten von Lehrmitteln wurde teilweise auf den Einbezug lokaler Begebenheiten aufmerksam gemacht. Dies hatte aber weniger mit pädagogischen Konzepten als mit der geografischen Verortung von Schulbüchern zu tun. So hält das Autorenteam Gubler und Specker (1934) fest, dass das Buch für zürcherische Verhältnisse geschrieben worden sei und Lokalgeschichte einen entsprechenden Platz ein-

13 Vgl. zum Beispiel das Zürcher Lesebuch für das fünfte Schuljahr (Keller, 1927).

nehme, zum Beispiel beim Themenbereich Reformation, bei dem sehr genau auf die Ereignisse in der Stadt Zürich eingegangen wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Prinzip des Lebensweltbezugs im Geschichtsunterricht vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart gestärkt wurde. Dies auch, weil es zunehmend mehr mediale Möglichkeiten gab und die steigende Mobilität ausserschulisches Lernen ermöglichte. Lebensweltbezug bedeutet auch Anknüpfung an Themen, Fragen etc., welche Schülerinnen und Schüler beschäftigen, das heisst Transfer in die Gegenwart. Es bestanden erhebliche Differenzen zwischen der Primarschule und der Oberstufe. Im Französischunterricht kann die Forderung des Lebensweltbezugs grundsätzlich hinterfragt werden, denn das Erlebnis einer authentischen Situation mit frankofonen Personen im frankofonen Raum war während der Volksschulzeit eher die Ausnahme als die Regel. Der Lebensweltbezug konnte in der Schule höchstens mehr oder weniger gut simuliert werden.

3 Das Prinzip der Selbsttätigkeit

Bezogen sich die beiden Prinzipien Anschauung und Lebensweltbezug vorwiegend auf das lehrerseitige Angebot zur Unterstützung der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, geht es nunmehr um die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zur (mental)en Selbsttätigkeit. Klafki sah in der Selbsttätigkeit ein pädagogisches Prinzip:

Wenn man anerkennt, dass eines der allgemeinen Ziele einer humanen und demokratischen Erziehung unter den Bedingungen unserer historischen Epoche die Befähigung des jungen Menschen, sich selbst bestimmen zu können, abgekürzt also: Befähigung zur Selbstbestimmung sein muss, dann muss man zugleich Selbsttätigkeit als notwendiges pädagogisches Prinzip anerkennen (Klafki, 1998, unpaginiert).

Selbsttätigkeit kann aus eigenem Antrieb geschehen oder von der Lehrperson initiiert und gefördert werden. Selbsttätigkeit im Unterricht verändert die Lehrerrolle insofern, als der Grad der Selbststeuerung der Lernenden erhöht und ihnen schrittweise mehr Eigenverantwortung übergeben wird. Dabei interessieren in diesem Kapitel nicht in erster Linie die manuellen Tätigkeiten bei den konkreten Handlungsaufgaben, sondern der gewählte Schwerpunkt liegt auf den dafür vorausgesetzten deduktiven oder induktiven Denkprozessen.

Die deduktive und die induktive Methode gehören in den Bereich der Logik des Denkens und der damit verbundenen Verstehensprozesse bei der Erkennt-

nisgewinnung. Das deduktive Vorgehen schliesst vom Allgemeinen oder von einer Regel (Theorie) auf das Besondere oder den Einzelfall (top-down). Bei der deduktiven Methode werden den Lernenden beispielsweise die Grammatikregeln im Unterricht präsentiert, davon ausgehend, dass die Regeln auf andere Beispiele angewendet (transferiert) werden. Auf diese Weise sollen Lernende das lernen, was gelehrt wird, sodass die Lehrperson vom ungefähr gleichen Vorwissen ausgehen und darauf aufbauen kann.

Das induktive Vorgehen führt, von empirischen Einzelbeobachtungen, also vom Besonderen, ausgehend, zum Allgemeinen (bottom-up) und führt zu vorläufigen Erkenntnissen oder zu Hypothesen. Beim induktiven Vorgehen sollen die Schülerinnen und Schüler eine Sprachregel oder ein historisches Phänomen in mentaler Selbsttätigkeit durch einen eigenen Lernweg erschliessen, entdecken oder erklären und für sich sprachlich formulieren. Allenfalls geschieht dies nicht gleichzeitig bei allen Lernenden in der Klasse. Die mental oder manuell handelnde Selbsttätigkeit führt zu vertieftem prozeduralem und deklarativem Wissen. Gemäss Gwiasda (2015) können Aufmerksamkeitsintensität, Interesse und Entdeckungstrieb angenommen werden, was zur Vermeidung von tragem Wissen führen könne (S. 42). Im Unterricht kann von der Lehrperson oder vom Lehrmittel je nach Bedarf komplementär oder in Ergänzung die eine oder andere Vorgehensweise eingesetzt werden.

3.1 *Deduktives und induktives Vorgehen im Französischunterricht*

Im 19. Jahrhundert stellte sich für das Fach Französisch bezüglich der mentalen Selbsttätigkeit der Lernenden die Frage, welcher Zugang bei der vorrangigen Grammatikübersetzungsmethode gewählt werden soll. Die folgenden drei Beispiele zeigen, dass sowohl die induktive als auch die deduktive Vorgehensweise vorgesehen waren. Im Zürcher Lehrmittel (Keller, 1856) steht:

3. In Bezug auf die Sprachformen sind die Übungen so zu ordnen, dass daraus zusammenhängende und übersichtliche Gruppen verwandter Spracherscheinungen entstehen, aus denen sich die entsprechenden Sprachgesetze mit Leichtigkeit ableiten und systematisch zusammenfassen lassen.
4. Die Theorie darf nie anders als im Gefolge der Erfahrungen auftreten, so dass der Schüler, richtig geleitet, sich dieselbe aus den angeschauten Einzelfällen selbst abstrahieren kann (S. VI).

Im Schwyzer und Berner Lehrmittel wird gefordert, dass die Lernenden selber Beispiele bilden: «On trouvera [...] les règles que l'on fait déduire des exercices [...] effectivement ce sont les élèves qui doivent les tirer eux-mêmes des exercices» (Miéville, *Avertissement*, 1870, unpaginiert).

Die folgenden Beispiele waren bereits Vorläufer der direkten Methode, deren Autoren gemäss der induktiven Methode vorgehen. Im empfohlenen Berner Lehrmittel von Rufer (1896), das in über 40 Auflagen sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland vertrieben wurde, wird im Vorwort festgehalten, dass die Kinder das nach einer Sprachübung gefundene Sprachgesetz kurz und klar ausdrücken und zusammenfassen müssten. Das vom Kind gefundene Sprachgesetz sei sein geistiges Eigentum, das ihm lieb und mehr wert sei als unverständene Grammatikregeln. Im Kanton Aargau hingegen wurde das Lehrmittel von Plötz (1849), der als einer der Hauptvertreter der deduktiven Übersetzungsmethode gilt, in der Bezirksschule wie auch in der Mädchenschule für obligatorisch erklärt, mindestens seit 1866 und bis zum neuen obligatorischen Lehrmittel 1928.¹⁴

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts gewinnt im Zusammenhang mit der Reformpädagogik die induktive Methode viele Anhänger, und der Fokus wurde auf das Lernen und damit die Selbsttätigkeit des Kindes gelegt, weniger auf das Lehren der Lehrpersonen. Aber bereits ein paar Jahre später wurde methodisch die Kombination beider Methoden wieder vermehrt eingesetzt:

Ein Gegensatz zwischen «direkter» und «grammatikalischer» Methode besteht meines Erachtens eigentlich nur in der Theorie. In der Praxis fliessen beide ineinander über. Auch die direkte Methode kommt ohne systematisch geübte, sogar gedrillte, Grammatik nicht aus; sonst wird gewissermassen ohne Fundamente gebaut, und alles hängt in der Luft (Lerch, 1935, S. 6).

In einigen Vorworten zu den Französischlehrmitteln wurde jedoch auch jeglicher Methodenzwang explizit abgelehnt. Dieser sei unvernünftig, da es auf die Umstände, die Schülermöglichkeiten und Zielsetzung ankomme. So sollte der Lehrer seine Unabhängigkeit bewahren und nicht Sklave des Lehrmittels sein (Banderet & Reinhard, 1897; Leber, 1959).

In den in den 1950er- und 1960er-Jahren geschaffenen Lehrmitteln, wie zum Beispiel *Ici Fondeval* (Désougoumois, 1956), *Parlons français!* (Müller, 1959), *J'apprends le français* (Leber, 1959) und *Cours de langue française* (Staenz,

14 In den Kantonen der Westschweiz benutzten die Lehrmittelaufsteller ebenfalls deduktive Methoden der Fremdsprachenautoren aus Deutschland, wie zum Beispiel Ahn und Ollendorff (zitiert nach Extermann 2013, S. 94).

1969), wurde eine Synthese der induktiven und intuitiven¹⁵ Methoden angewendet.

Nach der kommunikativen Wende ab den 1970er-Jahren wurden, begleitet von einer Diaschau, Dialoge ab Tonband abgespielt, die vorerst ein globales, lückenhaftes Verständnis erlaubten. Durch die dogmatisch geforderte Einsprachigkeit wurde beim Hörverstehen grosses Gewicht auf das induktive Vorgehen gelegt, hauptsächlich von den Lehrmittelauteuren im Kanton Zürich (Brun, Thalmann, Tamborini & Thörig, 1980) in *On y va!*, im Kanton Bern (Walter, 1981) in *Bonne Chance!* und im Kanton Aargau (Burger & Meier, 1983) in *Bon Courage!*. Die induktiv gedachte Methode bei der absolut einsprachigen Einführung von Hörtexten, vor allem in *On y va!*, wurde als zu strukturiert und zu lehrerzentriert kritisiert, welche die Lernenden zuweilen zu falschem, unberichtigtem Verständnis und somit zu Frustration und Unsicherheit führte. Unter dem Einfluss von Butzkamms Forderung nach «aufgeklärter Einsprachigkeit» (1976) wurde die Schulsprache wieder so wenig wie möglich, aber so oft wie nötig zugelassen und damit das strikt geforderte einsprachige induktive Element abgeschwächt.

Gleichzeitig führten Erkenntnisse der kognitiv-konstruktivistischen Lernpsychologie, der Spracherwerbsforschung und insbesondere der Pragmalinguistik, die sich unter anderem mit der kontextabhängigen Wirkung von Sprache befasst, im Sinne des Prinzips der Selbsttätigkeit zu neuen methodischen Überlegungen. Viele verschiedene Aufgaben beabsichtigten im Sinn des Methodenpluralismus, bei den Lernenden Eigenaktivitäten auszulösen und damit die Lernmotivation zu erhalten oder zu steigern. Es lassen sich Aufgabentypen finden, wie zum Beispiel Bild-Text-Zuordnungen, Satzbaufafeln als Hilfestellung bei kommunikativen Partneraufgaben, Rollenspiele, offene Aufgabenstellungen, zusätzliche Spielformen, Quiz, Rätsel, Cartoons, Witze, die nicht explizit mit Grammatik zu tun hatten. Die Annahme herrschte vor, dass inhaltlich bedeutungsvolle Aufgaben motivierender und sprachlich ertragreicher seien als ausschliesslich strukturgeleitete Übungen.

Es lässt sich aufzeigen, dass bereits im 19. Jahrhundert im Französischunterricht die induktive Methode der Sprachsystemvermittlung zunehmend als gewinnbringend erachtet wurde. Die Entwicklung hin zu einem Methodenpluralismus zeigt, dass die Wirkung oder Nichtwirkung der induktiven oder der deduktiven Methode nicht abschliessend aufgezeigt werden konnte.

15 Intuitive Methode ist gleichbedeutend mit Anschauungsmethode (*méthode intuitive*).

3.2 Später Beginn der induktiven Methode im Geschichtsunterricht

Auch wenn in Lehrplänen und Lehrmitteln für den Geschichtsunterricht weder auf der Primar- noch der Oberstufe die Begriffe induktiv und deduktiv in Zusammenhang mit einer Methode eine Rolle spielen, lassen sich durchaus ähnliche Vermittlungsweisen wie im Französischunterricht ausmachen. Den vom 19. Jahrhundert bis in die 1970er-Jahre verbreitete Schulbuchtypus beschreiben die Geschichtsdidaktiker Schönemann und Thünemann (2010) als ein fertiges Produkt, das nur noch rezipiert werden konnte. Damit ist gemeint, dass in den Büchern Erzählungen vorzufinden waren, die von den jeweiligen Autoren oder Autorinnen vorkonstruiert wurden und keinen Raum für Interpretationen offenliessen.

Auch in den Lehrmitteln für den Geschichtsunterricht in der Deutschschweiz lässt sich dies feststellen. Lehrmittel sollen anschaulich erzählen und Zusammenhänge darlegen, nicht bloss resümieren, stellte beispielsweise Oechsli (1885) fest, der ein Schulbuch für den Kanton Zürich schrieb, das fast 40 Jahre lang obligatorisch blieb. Ein Schulbuchautor sollte mit seinem Text also fesseln und gleichzeitig Kausalitäten aufzeigen, das heisst Ursache und Wirkung von bestimmten Vorkommnissen in ein Verhältnis setzen. Mit diesem Vorgehen wurde die Interpretation des Historischen dem Schulbuchautor überlassen. Dies zeigte sich zum Beispiel auch später im Fortbildungsunterricht gemäss dem Lehrmittel *Schweizer Rekrut* (Kälin, 1890), das zur Vorbereitung auf die Rekrutenprüfungen eingesetzt wurde, denn: «Im Vordergrund des Unterrichts steht das Auswendiglernen, nicht das vertiefte Verständnis politischer Zusammenhänge» (Crotti, 2008, S. 230). Zumindest historisch-politisches Lernen, das über Schulbücher erfolgte, entsprach also bis in die 1970er-Jahre hinein der deduktiven Methode.

In der Primarschule berichteten Erzählungen, gesammelt in Lesebüchern, über Vergangenes. Die Lehrperson vermittelte eine fertige Geschichte, die analytische und kritische Selbsttätigkeit der Lernenden war auf ein Minimum beschränkt, was auch kritisch angemerkt wurde:

Unser Geschichtsunterricht hat zu lange hauptsächlich von einer Methode gelebt [...]: der Erzählung des Lehrers [...]. Die spannende Erzählung ist ohne Zweifel eine wertvolle Unterrichtsform, die im Geschichtsunterricht einen wichtigen Platz behalten soll. Sie setzt aber einen mehr oder weniger geschickten Erzähler voraus, der lebendig und anschaulich darzustellen vermag. Einem langatmigen Vortrag werden die Schüler nur noch halbherzig folgen (Jenny, 1980, S. 2).

Nach dem Zweiten Weltkrieg änderte sich die Situation allmählich und induktive Lernwege wurden eingeräumt. Dies widerspiegelt sich in den Vorworten und Lehrerkommentaren der Lehrmittel auf der Primarstufe. So findet sich im Lehrerkommentar zu *Geschichte der Schweiz* (Steiger et al., 1980) folgende Anmerkung: «Ebenso gut könnte der Lehrer aber auch von einem Auswahlthema ausgehen und dann zu einem Grundproblem vorstossen» (S. 9). Die Selbsttätigkeit wird im Umgang mit dem Lehr-/Lernmaterial immer angesprochen (Jenny, 1980). Die Lehrmittel, die ab 1970 für die Primarschule erschienen, sind nicht mehr Lese-, sondern Arbeitsbücher. Sie enthalten weiterhin Erzählungen (oder Zeitbilder), vor allem aber weitere, historische Materialien wie Quellentexte (Pandel, 1995), Bilder oder Abbildungen von historischen Objekten. Entsprechende Arbeitsaufträge leiten die Schülerinnen und Schüler an, sich mit den Themen auseinanderzusetzen.¹⁶ Den Lernenden sollte auf diese Weise eine mehrperspektivische Beurteilung der Vergangenheit ermöglicht werden (Bräm et al., 2008). Ziel des historischen Lernens auf der Primarstufe sowie auf der Oberstufe war, aus den fragmentarischen Überlieferungen vergangener Zeit selber eine sinnhafte und intersubjektiv überprüfbare Erzählung zu bilden (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 60).

Einen solchen induktiven Lernweg ermöglichte erst die effektive Lehrmittelsituation mit geeigneten Arbeitsmaterialien. So umfasste zum Beispiel das im Kanton Zürich ab den 1970er-Jahren empfohlene Lehrmittel *Geschichte der Schweiz* (Steiger et al., 1980) zunächst noch ein Lesebuch in zwei Bänden. Ergänzend kam 1980 ein umfangreicher Lehrerordner mit historischen Materialien und methodisch-didaktischen Hinweisen heraus. Funktion dieser Sammlung war, die Lehrpersonen wissen zu lassen, wie sie die beiden umfangreichen Geschichtsbücher im Unterricht einsetzen, wie sie in geschichtliche Themen einsteigen und diese weiterführen können. Der Erzählung, als primärer Form, Vergangenheit zu vermitteln, mag auf der Primarstufe länger als auf der Oberstufe Bedeutung zugekommen sein, weil Erzählungen dem Lebensalter des Primarschulkindes angemessen schienen.

Die neuen Schulbuchgenerationen, die in den 1970er-Jahren für die Oberstufe entstanden, machten eine Art konstruktivistische Wende durch und folgten einem vollständig neuen Konzept. Das Buch von Peter Ziegler, Geschichtsdidaktiker an der Sekundarlehrerbildung der Universität Zürich, *Menschen, Zeiten, Kulturen* (1976), besteht in erster Linie aus Arbeitsmaterialien und nicht aus fertigen Texten. Die Arbeitsmaterialien setzen sich aus schriftli-

16 Jenny (1980, S. 3) spricht davon, dass sie gewissermassen in der Situation der Forschenden stünden, die einen Fund zu beurteilen hätten.

chen Quellenausschnitten, Bildern und Karten zusammen. Schülerinnen und Schülern soll damit ein eigenständiger Zugang zur Geschichte und mehr Multiperspektivität ermöglicht werden.

Schönemann und Thünemann (2010) nennen den neuen Schulbuchtyp Arbeitsbuch, da dieses zwar zahlreiche Arbeitsaufträge, aber keine zusammenhängende Narration mehr enthalte. Das neue Darstellungsprinzip bezeichnen sie als Baukastensystem, mit dem die Lernenden Geschichte selbst zusammensetzen können. Sie konstruieren sich somit das historische Wissen in Selbsttätigkeit, quasi durch induktives Vorgehen. Auch wenn die Materialenauswahl in Schulbüchern nicht frei ist von einer gewissen, beabsichtigten Narration der Schulbuchautoren, steht in der neuen Schulbuchgeneration ein anderes Konzept im Vordergrund als zwischen 1830 und 1970.

Das Lehrmittel von Ziegler hat sich jedoch schnell als zu anspruchsvoll erwiesen (Ziegler, 2001). Man kann vermuten, dass das stark induktive Moment mit ein Grund war, wenn man das nachfolgende Schulbuch *Durch Geschichte zur Gegenwart* betrachtet, das in den 1980er-Jahren erschien und bis heute in Gebrauch ist. Die Materialien sind zwar geblieben, doch es wurden wieder mehr Texte von Schulbuchautoren eingebaut, die den Lernenden Orientierung boten. Somit können die neueren Schulbuchgenerationen als Konglomerat von induktiven und deduktiven Ansätzen betrachtet werden (Meyer & Schneebeli, 1988). Unterschiedliche Lernwege sind im Lehrplan aus dem Jahr 1993 thematisiert: Ein Mittel, im Unterricht zu differenzieren, seien verschiedene methodische Zugänge, «z. B. vom Allgemeinen auf das Besondere schliessen oder das Allgemeine aus Einzelfällen herleiten» (LP ZH, 1993, S. 31).

Zusammenfassend lässt sich zum Prinzip der Selbsttätigkeit festhalten, dass im Französischunterricht sowohl die deduktive als auch die induktive Methode in den Lehrmitteln intendiert war und zur Zeit der Reformpädagogik und seit den 1970er-Jahren die induktive Methode und damit die Anregung zur Selbsttätigkeit überwogen. Im Geschichtsunterricht hingegen kam die induktive Methode erst in den 1970er-Jahren zum Durchbruch, als die Lernenden zu mehr autonomem Denken, zu Eigeninitiative und Eigenverantwortung geführt werden sollten.

4 Fazit: Gleiche methodische Prinzipien, aber fach- und zeitgebundene Umsetzungen

In diesem Kapitel wurden Fragen nach der Entwicklung der Vermittlungsprinzipien Anschauung, Lebensweltbezug und Selbsttätigkeit in den beiden Fächern Französisch als Fremdsprache und Geschichte von 1830 bis 1990

untersucht. Wir fragten, welche Bedingungen allenfalls den Wandel beeinflussten und ob sich Unterschiede in den Vermittlungsprinzipien der untersuchten Fächer nachweisen lassen. Ebenso wurde untersucht, inwieweit die zeitlichen Perioden des Sinergia-Gesamtprojektes mit Blick auf Vermittlungsprinzipien in den beiden Fächern relevant waren.

In Bezug auf den ersten Fragenkomplex hat sich gezeigt, dass die drei Prinzipien Anschauung, Lebenswelt und Selbsttätigkeit sowohl in den einzelnen Fächern als auch in den unterschiedlichen Schulstufen zu den methodischen Grundprinzipien gehörten, aber in den verwendeten Lehrplänen und Schulbüchern fach- und zeitgebunden waren und unterschiedlich umgesetzt wurden.

Das Anschauungsprinzip erweist sich als das älteste Prinzip und dessen Möglichkeiten erweiterten sich durch den technischen Fortschritt bis Ende des 20. Jahrhunderts ständig. Einige Unterrichtsmethoden blieben über Jahrzehnte hinweg populär, beispielsweise die biografische Methode im Geschichtsunterricht der Oberstufe. Die Prinzipien des Lebensweltbezugs und der Selbsttätigkeit gewannen gegen das Ende der Untersuchungsperiode in der Primarschule an Bedeutung, besonders im Geschichtsunterricht.

Die Entwicklung der Unterrichtsmethoden verläuft nicht linear, sondern weist zwei Entwicklungsschübe auf. Ein erster setzte um 1900 ein. Im ausgehenden 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts diskutierte man weitreichende Neuerungen in Erziehung und Unterricht und blickte kritisch auf die Konzepte des 19. Jahrhunderts zurück. Gemeinhin wird dieser erste Entwicklungsschub als «Reformpädagogik» oder «*éducation nouvelle*» bezeichnet (Oelkers, 2004). Im Französischunterricht wirkte die Periode der Reformpädagogik besonders stark und führte mit der Ausbreitung der direkten Methode zu grossen Veränderungen in den methodischen Prinzipien. Während im Französischunterricht alle drei methodischen Prinzipien in den Vordergrund rückten, nahm im Geschichtsunterricht der Primarschule der Lebensweltbezug einen grösseren Stellenwert ein als die beiden anderen Prinzipien. Im Geschichtsunterricht der Oberstufe gewannen hingegen weder das eine noch das andere Prinzip eine herausragende Stellung. Im Gegenteil, Selbsttätigkeit war kaum ein Thema und auch der Lokalbezug wurde nur für die schwächeren Schülerinnen und Schüler thematisiert.

Der zweite Entwicklungsschub lässt sich nach den 1960er-Jahren im Zusammenhang unter anderem mit der kommunikativ-pragmatischen Wende nachweisen, die sowohl sprach- als auch geschichtswissenschaftliche Folgen hatte. Nachdem sich die Linguistik vorwiegend auf das interne Sprachsystem konzentriert hatte, gewann jetzt die Funktion der Sprache in der interaktiven Kommunikation an Bedeutung. Neue Forschungszweige entstanden wie zum Beispiel die Soziolinguistik und neue Theorien wie die Sprechakttheorie,

die sich auf den (Fremd-)Sprachenunterricht auswirkten. Lehren und Lernen wurde zum schülerorientierten Interaktionsprozess.

Das Prinzip der Selbsttätigkeit, das sich in konkreten handlungsorientierten und vielfältigen Aufgabenstellungen spiegelt, rückte ab den 1970er-Jahren verstärkt in den Vordergrund und bestimmte den Geschichtsunterricht auf der Oberstufe völlig neu. Geschichte im Schulbuch wurde nun nicht mehr als vorgefertigte Erzählung präsentiert, sondern musste von den Lernenden selbstständig in einer entsprechenden Lernumgebung erarbeitet werden. In der Geschichtsdidaktik wurde die Quellenorientierung zu einem wesentlichen Unterrichtsprinzip. Ein so gestalteter Unterricht verlagerte zugleich das Unterrichtsgeschehen vom Lehrkonzept zum Lernkonzept, das heisst von der Lehrpersonen-zentrierung zur Schüler-zentrierung und von der Methoden-einfalt zur Methodenvielfalt.

Dass das Prinzip der Selbsttätigkeit im Fach Geschichte ausgeprägter war als im Französischunterricht, kann möglicherweise damit begründet werden, dass eine Grammatikregel etwas klar Umrissenes ist, ähnlich wie eine mathematische Formel. Geschichtliche Ereignisse hingegen sind hochkomplex, mehrperspektivisch und werden teilweise interessengebunden dargestellt. Im 19. Jahrhundert wurde im Geschichtsunterricht vor allem eine (möglichst bürgerliche) Sichtweise im Dienst der nationalen Identitätsbildung vermittelt, wohingegen nach dem Zweiten Weltkrieg eher der unabhängig denkende, sozial verantwortungsbewusste Bürger und die Bürgerin thematisiert wurde. Es liegt auf der Hand, dass diese unterschiedlichen Zielsetzungen unterschiedliche Methoden verlangten.

Seit den 1960er-Jahren ist nachweisbar, dass die Lehrmittelaufsteller/-innen (meist Volksschul- oder Gymnasiallehrpersonen) vermehrt wissenschaftlich begleitet wurden. Einmal veröffentlichte Lehrmittel wurden häufig über Jahrzehnte immer wieder aufgelegt. Dadurch kam es zum parallelen Einsatz unterschiedlicher methodischer Prinzipien.¹⁷ Das bedeutet, dass wissenschaftliche Erkenntnisse oft nicht sofort und nicht flächendeckend, sondern mit grosser zeitlicher Verzögerung im Unterricht und damit in der Praxis Eingang fanden und die Inhalte der Lehrmittel oftmals veraltet waren.

Die Beantwortung der zweiten Frage, ob sich die Ergebnisse zu den Vermittlungsprinzipien mit den Untersuchungszeiträumen des Sinergia-Projekts decken, hat ergeben, dass diese zeitlichen Perioden auch in den Vermittlungsprinzipien in den Fächern Französisch und Geschichte nachvollziehbar sind. Die Aussagen in Vorworten von Schulbüchern zeigen,

17 Beispielsweise war Rufer 1907 bereits bei der 41. Ausgabe; Baumgartners und Zuberrühlers Lehrmittel wurde von 1907 bis mindestens 1932 eingesetzt, Hoeslis von 1908 bis mindestens 1955 und Walthers von 1980 bis 2018.

dass zu allen Zeiten ein steter Reformwille vorhanden war, dass es immer darum ging, die Vermittlungsmethoden zu verbessern, dies auch vor dem Hintergrund immer wiederkehrender, gleicher Kritik (zum Beispiel, dass die Schülerinnen und Schüler zu wenig Wortschatz hätten und nicht sprechen würden).

Die drei Prinzipien Anschauung, Lebensweltbezug, Selbsttätigkeit gelten auch heute noch; sie erhielten im Laufe der Zeit jedoch neue, das heisst breitere Bedeutungszusammenhänge. Sie wurden durch zusätzliche ähnliche Begriffe ergänzt und ausdifferenziert, wie zum Beispiel Multimedia, Interdisziplinarität, Selbstevaluation, Motivation, Reflexion usw., da die Wissensgesellschaft immer vertiefter Einblick in kognitive Lehr- und Lernvorgänge gewinnt. Gleichzeitig zeigt sich die Komplexität der interagierenden Faktoren in Lernprozessen, was für die Lehr- und Lernforschung parallel zur gesellschaftlichen Entwicklung immer weiterführende Herausforderungen ergibt.

Bibliografie

Quellen

Lehrpläne

- LP AG Prim Fort 1895. *Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau*. Brugg 1895.
- LP AG Prim Fort 1925. *Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau*. Brugg 20. März 1925.
- LP ZH 1905. *Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- LP ZH Prim 1966. *Lehrplan Primarschule. Erziehungsratsbeschluss vom 12. Juli 1966*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, ZH GD II 1.
- LP ZH Ober 1976. *Lehrplan der Oberschule. Vom Erziehungsrat erlassen am 15. August 1976*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- LP ZH Volks 1993. *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Übrige Quellen

- Alge, S. (1887). *Leçons de Français: Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen*. Unter Benützung von «Hölzel's Wandbildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht». St. Gallen: Verlag.

- Alge, S. (1893). *Beiträge zur Methodik des Französischunterrichts*. St. Gallen: Fehr.
- Alge, S. (1904). *Méthode d'enseignement du français et commentaire aux leçons de français*. Première Partie. St. Gallen: Fehr.
- Banderet, P. & Reinhard Ph. (1897). *Cours pratique de langue française, à l'usage des écoles allemandes*. Berne: Schmid & Franke.
- Baumgartner, A. & Zuberbühler, A. (1932). *Neues Lehrbuch der französischen Sprache*. Zürich, Leipzig: Orell Füssli.
- Baumgartner, A. (1886). *Französisches Übersetzungsbuch*. Zürich: Orell Füssli.
- Baumgartner, A. (1898). *Grammaire Française. Französische Grammatik für Mittelschulen*. Zürich: Orell Füssli.
- Bräm, U. (1990). *Zollikon – eine Heimatkunde*. [Zollikon]: Schulpflege.
- Bräm, U., Reuschenbach, M., Stemmler, D. & Wyssen, H.-P. (2008). *Spuren – Horizonte. Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Brun, F., Tamborini, P., Thalmann, P. & Thörig, C. (1980). *On y va! A: Lehrgang f. d. Französischunterricht an d. Oberstufe d. Volksschule*. Ausgabe A: für Sekundarschulen, Progymnasien u. untere Klassen d. Mittelschulen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Burger, H. & Meyer, J.-J. (1983). *Bon courage! [Aarau]*: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Comenius, J. A. (1657). *Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren*. Zehnte Auflage 2007. Übersetzt und hg. von A. Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Degoumois, L. (1966.) *Ici Fondevall*. Première année et deuxième année de Français à l'usage des écoles secondaires et des progymnases de langue allemande. 5^e édition révisée. Berne: Librairie Francke.
- Diesterweg, A. (1850). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Bd. 1. Essen: Bädeker.
- Dietschi, P. (1872). *Kleines Lehrbuch der Weltgeschichte in vorzugsweise biographischer Form*. Dritte, vermehrte und verbesserte und bis auf die neuesten Ereignisse fortgeführte Auflage. Solothurn: Jent & Gassmann.
- Döbeli, S., Fischer, O. & Suter, E. (1915). *Realbuch für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau*. VI.–VIII. Schuljahr, VI.–VIII. Klasse der Gemeindeschule und I.–III. Klassen der Fortbildungsschule. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Eberhard, O. (1908). *Je parle français*. Conversations et lectures françaises à l'usage des écoles. Première partie: cours élémentaire. Zürich: Orell Füssli.
- Egli, G. (1893–1895). *Bildersaal für den Sprachenunterricht*. 9 Hefte. Zürich: Orell Füssli.
- Grunwald, B., Lamp, M., Lamp, R. & Rolinger, H. (1982). *Echanges*. Stuttgart: Ernst Klett.

- Gubler, H. & Specker, A. (1934). *Welt- und Schweizergeschichte*. Im Auftrag des Erziehungsrates nach Robert Wirz neu bearbeitet. 7. Auflage. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Hoesli, H. (1918/1955). *Eléments de langue française*. 6., vollständig neu bearbeitete Auflage und 13. Auflage. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Jenny, R. (1980). *Geschichte I*. Winterthur: Schubiger.
- Kälin, E. (1890/1901). *Der Schweizer Rekrut*. Zürich: Institut Orell Füssli.
- Keller, K. (1854/1856/1857). *Französisches Sprachbuch für deutsche Schulen*. Elementarmethode des französischen Sprachunterrichts. 1854: 2., ganz umgearbeitete Auflage, 1. Kurs Sprachbuch und Grammatik für zürcherische Sekundarschulen V–VIII, 1856: 3. Auflage, 1857: 4. Auflage. Zürich: Orell, Füssli.
- Kuen, E. (o. J.). *Unser Küssnacht*. Zürich: Speich.
- Leber, H. (1959). *J'apprends le français*. 1. Auflage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Lerch, C. (1925/1935). *Henri Voisin. Lehrbuch der franz. Sprache für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern*. 1. Auflage 1925, 2., gänzlich umgearbeitete Auflage 1935. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.
- Marty, J. B. (1880). *Illustrierte Schweizer Geschichte für Schule und Haus*. Einsiedeln: Benziger.
- Meyer, H. & Schneebeli, P. (1988). *Durch Geschichte zur Gegenwart*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Miéville, L. (1870). *Cours élémentaire servant de base à une étude solide et raisonnée de la langue française*. Première partie, 6^e édition. Berne: Dalp.
- Miéville, L. (1859) *Cours élémentaire servant de base à une étude solide et raisonnée de la langue française*. 2^e édition, 1874. Berne: Dalp.
- Müller, O. (1963). *Parlons français*. 8., überarbeitete und korrigierte Ausgabe. Erlenbach/Zürich: Rentsch.
- Müller, H. & Adamina, M. (2008). *Lernwelten Natur – Mensch – Mitwelt*. Grundlagenband. Bern: Schulverlag bmv.
- Oechsli, W. (1885). *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. Vaterländische Geschichte*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Pestalozzi H. (1803/04). Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache. In H. Pestalozzi, *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe* (Bd. 16, S. 263 f.). Berlin: De Gruyter.
- Rufer, H. (1896). *Exercices et Lectures*. Cours élémentaire de langue française, à l'usage des écoles allemandes. 1^{re} partie, 28^e édition. Bern: Kaiser.
- Schulamt der Stadt Winterthur (1973). *Unser Winterthur*. Winterthur: Vogel.
- Stänz, M. (1969/1975). *Cours de langue française*. Unveränderte Ausgabe 1975. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Steiger, W., Jaggi, A., Spiess, K. & Angehrn, O. (1980). *Lehrerkommentar zu <Geschichte der Schweiz>*. 2 Bände. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag.

- Walther, R. (1981/1983). *Bonne Chance!* 1. Teil: Französische Grammatik für Sekundarschulen. Ausgabe 1983, BC 1–3: Livre de l'élève und cahier d'exercices. Bern: Lehrmittelverlag des Kantons Bern.
- Ziegler, P. (1976). *Zeiten, Menschen, Kulturen*. Bd. 1. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Sekundärliteratur

- Avgerinou, M. & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28 (4), 280–291.
- Beck, I. & Greving, H. (2012). Lebenswelt, Lebenslage. In I. Beck & H. Greving (Hg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (S. 19–59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bütikofer, A. (2006). *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*. Bern: Haupt.
- Butzkamm, W. (1976). Methodenstreit und kein Ende. 10 Thesen zur Konzeption und Rezeption der Aufgeklärten Einsprachigkeit. *Praxis*, (23), 227–235.
- Crotti, C. (2008). Schweizer sein – die Nationalisierung der Jugend: Politische Bildung im öffentlichen Bildungssystem. In C. Crotti & F. Osterwalder (Hg.), *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950* (S. 223–250). Bern: Haupt.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction* 14 (8), 25–27.
- Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)*. Neuchâtel: Alphil – Presses universitaires suisses.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, M. (2007). Zur Geschichte des Sachunterrichts. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hg.), *Handbuch Sachunterricht* (S. 220–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gwiasda, D. (2015). Induktive Grammatikeinführung unter allen Umständen? – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XV (2), 41–54.
- Hallet, W. (2010). Fremdsprachliche literacies. In W. Hallet & G. Königs (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 66–70). Seelze-Felber: Klett/Kallmeyer.
- Heuer, C. (2009). Personalisierung. In U. Mayer, H. J. Pandel, G. Schneider et al. (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (S. 176 f.). Schwalbach a. T.: Wochenschau.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50 (10), 450–471.
- Klafki, W. (1998). *Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee*

- und ihre Verwirklichung in der Schule, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/ko8.html> (22. 11. 2022).
- Mühlestein, H. (2017). *Mit Schulbüchern Geschichte vermitteln. Didaktische Konzeptionen in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern, 1870–1990*. Dissertation Universität Zürich, www.zora.uzh.ch/id/eprint/204877 (22. 11. 2022).
- Niesseler, A. (2007). Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hg.), *Handbuch Sachunterricht* (S. 30–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (1996). Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. (2004). Reformpädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 783–806). Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2014). *Aspekte einer Sprachgeschichte der Schule*. Vortrag am 2. Oktober 2014 an der Universität Zürich, www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efce-0000-000044dd3633/Zuerich_Sprachgeschichte.pdf (8. 5. 2025).
- Pandel, H.-J. (1995). Textquellen im Unterricht. Zwischen Ärgernis und Erfordernis. *Geschichte lernen*, (46), 14–21.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Plötz, K. J. (1849). *Elementarbuch der französischen Sprache*. Berlin: Herbig.
- Reinfried, M. (1992). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Reusser, K. (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 295–312.
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach a. T.: Wochenschau.
- Thijssen, J. (2010). Carl Wilke und seine Bildtafeln. Die ersten Schulwandbilder für den Anschauungsunterricht in deutschen Volksschulen. In Arbeitskreis Bild Druck Papier (Hg.), *Tagungsband Modena 2011* (S. 104–131). Münster: Waxmann.
- Wiechmann, J. (2006). Grundlagen der Unterrichtsmethodik. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hg.), *Handbuch Sachunterricht* (S. 215–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegler, P. (2001). Lehrmittel im Wandel. In R. Fuchs, R. Länzlinger & P. Ziegler, *1851–2001: 150 Jahre Lehrmittelverlag des Kantons Zürich* (S. 33–59). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Die Materialität des Wissens: Medien im Unterricht und technischer Fortschritt

SANDRA GRIZELJ, KARIN MANZ

In der Pädagogik sind Unterrichtsmedien als didaktische Lehr- und Lernmittel zu verstehen. Die Wandtafel und das Buch fallen ebenso darunter wie Schulfernsehen, Sprachlabor, computerunterstützter Unterricht oder interaktive Lernsysteme (Kron & Sofos, 2003). Der didaktisch begründete Einsatz von Unterrichtsmedien trägt dazu bei, die Ziele des Unterrichts zu realisieren und Lernfortschritte zu erreichen. Als Träger von Informationen helfen Medien nicht nur Lerninhalte zu vermitteln, sondern sie strukturieren im Unterricht die Lernprozesse, unterstützen die Informationsverarbeitung und lenken die Aufmerksamkeit.

Welche Medien im Unterricht eingesetzt werden können und welche nicht, ist stark von der ökonomischen Situation der Volksschule sowie der allgemeinen Wirtschaftslage abhängig. Im 19. Jahrhundert, als in vielen Kantonen und Gemeinden prekäre wirtschaftliche Verhältnisse herrschten, musste die Lehrperson mit einer Minimalausrüstung an Unterrichtsmedien auskommen. Daran änderte auch die Unentgeltlichkeitserklärung der Primarschule im Bildungsartikel der Bundesverfassung von 1874 nicht viel. Erst allmählich etablierte sich ein Pro-Kopf-Standard für Schulmaterialien; dies ist teilweise auch der Subventionierung der Primarschulen ab 1903 durch den Bund zu verdanken (Manz, 2008), die unter anderem die Finanzierung von Lehrmitteln ermöglichte.¹ Zu einer besseren Ausrüstung mit persönlichen Lernmedien²

- 1 Bundesgesetz betreffend die Unterstützung der öffentlichen Primarschule vom 25. Juni 1903 (Bundesgesetz 1903): «6. Beschaffung von Schulmobiliar und allgemeinen Lehrmitteln; 7. Abgabe von Schulmaterialien und obligatorischen Lehrmitteln an die Schulkinder, unentgeltlich oder zu ermässigten Preisen». Die Einführung unentgeltlicher Lehrmittel in der Primarstufe und der Sekundarstufe I erfolgte in den Kantonen unterschiedlich. Eine systematische historische Untersuchung der von Eltern und Behörden geleisteten Beiträge an die Schulkosten auf Volksschulstufe existiert bislang für die Schweiz noch nicht; zu finden sind einzelne Lokalstudien (zum Beispiel Aubry, 2015; Brühwiler, 2014; Heinzer, 2016; Rothen, 2015) oder rechtliche Grundlagen (Plotke, 2003).
- 2 Persönlich meint hier, dass pro Kind unter anderem ein Lehrbuch zur Verfügung stand, das in der Regel für eine gewisse Zeit gebraucht wurde und danach wieder in den Fundus der Schule zurückgegeben werden musste. Mit der modernen Volksschule vollzog sich also auch ein Wechsel von der elterlichen Pflicht, Schul- und Lernmaterialien anzuschaffen, hin zur Anschaffungspflicht für die Gemeinden.

haben nicht zuletzt auch die Massenproduktion und damit die sinkenden Herstellungskosten von Lehrbüchern beigetragen (Fuchs, Kahlert & Sandfuchs, 2010; Messerli, 2000). Als Legitimation für eine bessere Ausstattung von Schulzimmern mit technischen Mitteln diente häufig das utilitaristische Argument der zukünftigen beruflichen Anforderungen der Schülerinnen und Schüler. Wenn eine Unterrichtstechnologie gesellschaftlich akzeptiert und der Nutzen für die Arbeitstätigen erwiesen war, liess sich ein neues Lernmedium einfacher flächendeckend einsetzen und finanzieren.

Die Einführung neuer Unterrichtsmedien und Lehrmittel aufgrund technologischer und medialer Entwicklungen verändert sowohl das Unterrichtssetting als auch die Rolle der Lehrperson im Unterricht. Die Lehrperson und ihre Einstellung gegenüber neuen Unterrichtsmedien spielten eine gewichtige Rolle bei der Frage, ob sich neue Medien längerfristig im Unterricht durchsetzten oder nicht.³ Wir beginnen mit einem deskriptiven, diachronen Überblick über die seit den 1830er-Jahren in der Volksschule verwendeten Unterrichtsmedien, wobei zunächst das Buch als eines der konstantesten Unterrichtsmedien thematisiert wird. Die Beschreibung grosser Linien zeigt, dass vielfältige Medien mit unterschiedlichen Funktionen im Unterricht eingesetzt wurden. Im Zentrum des Kapitels stehen dann zwei Fallbeispiele zur Einführung und Nutzung von Unterrichtsmedien, die sich nicht nur in der Zeit, sondern auch in ihrer Materialität unterscheiden:

Anschauung im Realienunterricht des 19. Jahrhunderts: Medien wie Landkarte, Globus, Schulwandbild, Modell, Tierpräparat, Relief etc. fanden Anwendung im sogenannten Anschauungsunterricht. Durch ihren Einsatz veränderte sich das didaktische Setting vor allem im schulsprachlichen Unterricht und in den Realienfächern. Dadurch erweiterten sich zum einen die Themen und Unterrichtsgegenstände, zum andern veränderte sich die Rolle der Lehrperson von der unmittelbaren Wissensträgerin hin zur Wissensvermittlerin qua Anschauungsmedium.

Sprachlabor als Unterrichtstechnologie für den Fremdsprachenunterricht in den 1960er- und 1970er-Jahren: Der Einsatz des Sprachlabors, eine Unterrichtstechnologie, die eigens für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde, veränderte das Unterrichtssetting grundlegend: Nicht mehr die Lehrperson stand als vermittelnde Instanz im Mittelpunkt, sondern Tonbänder für Sprechübungen.

Im letzten Abschnitt wird reflektiert, welche Faktoren über einen erfolgreichen Einsatz von Medien im Unterricht entscheiden können und wie sich der

3 Wir danken Lucien Criblez, Blaise Extermann, Anja Giudici, Thomas Lindauer und Bernard Schneuwly für die anregenden Hinweise zu diesem Beitrag.

Umgang mit Medien dahingehend verändert hat, dass sie nicht mehr (nur) als Hilfsmittel im Unterricht dienten, sondern der Umgang mit ihnen selbst zum Unterrichtsgegenstand wurde.

Unsere Darstellungen basieren einerseits auf einer breiten Sichtung der Literatur zur Schulbuchforschung wie auch zu Unterrichtsmedien im Allgemeinen, andererseits auf unseren Analysen von Schulgesetzen und Lehrplänen, die teilweise Indikatoren zur Nutzung von Medien im Unterricht enthalten. Weiter wurden Lehrer- und Lehrerinnenzeitschriften systematisch analysiert, um die Diskussionen der Praktiker und Praktikerinnen zu einzelnen Medien aufzuzeigen.

1 Medien im Unterricht aus historischer Perspektive

1.1 *Das Schulbuch als Konstante und Leitmedium im Unterricht*

Das Schulbuch ist schulgeschichtlich gesehen das konstanteste Unterrichtsmedium und hat seit seinem Aufkommen einen festen Platz im Unterricht.⁴ Seit dem 18. Jahrhundert entwickelte es sich zum Leitmedium des Unterrichts. Das 1658 erschienene Werk *Orbis sensualium pictus* von Johann Amos Comenius gilt populärwissenschaftlich als erstes europäisches Schulbuch, das die Welt in Bild und Text erklärte (Sandfuchs, 2010; Schaller, 2003). Der *Orbis sensualium pictus* diente über Jahrhunderte hinweg als Schulbuch für den Sach- und Sprachunterricht und war Vorbild für viele weitere Schulbuchgenerationen. Comenius erhob die Veranschaulichung zum Lehrprinzip und beschäftigte sich mit der Frage, wie der Unterricht durch Medien verbessert werden kann. Kennzeichnend für den *Orbis sensualium pictus* ist, dass alles Dargestellte im Zusammenhang mit anderen Dingen und Handlungen

- 4 Das Schulbuch wird seit vielen Jahrzehnten erforscht. Für den deutschsprachigen Raum sind zum Beispiel die (international vergleichende) Schulbuchforschung des seit 1975 in seiner jetzigen Form existierenden Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig (unter anderem Fuchs, Kahlert & Sandfuchs, 2010; Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014) zu erwähnen sowie die Schriftenreihe *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung* im Umfeld der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung (unter anderem Heinze & Matthes, 2010; Matthes & Heinze, 2005, 2007). Die in diesem Kontext entstandenen Analysen sind mehrheitlich Fallstudien und selten vergleichend angelegt. Die historische Schulbuchforschung setzte gemäß Fuchs et al. (2014) zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein und war primär national orientiert (unter anderem Van Gorp & Depaepe, 2009). So wurden für Deutschland eine *Geschichte des deutschen Volksschullesebuches* (Tischer, 1969) sowie eine Studie zum Lesebuch zwischen 1800 und 1945 (Korte & Zimmer, 2006) verfasst; für die Schweiz existiert unseres Wissens kein vergleichbares Werk. Die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Schulbuchforschung wiederum wird häufig als Teil einer allgemeineren Bildungsmedienforschung dargestellt (unter anderen Höhne, 2003; Olechowski, 1995).

gezeigt, die Sachverhalte der Welt also vor allem enzyklopädisch dargestellt werden. Die Medien Schrift und Bild sollten die reale Welt dem Lernenden vermitteln; die Wirklichkeit wurde durch Medien ersetzt. In heutiger Terminologie ausgedrückt ging es darum, dass Primärerfahrungen durch mediale Sekundärerfahrungen substituiert werden. Der Einsatz von Lehrbüchern beziehungsweise Medien im Unterricht diene also (und dient immer noch) als Mittler zwischen Wirklichkeit und Wahrnehmung (Cuban, 1986).

Schulbücher sind eigens für den Schulunterricht entwickelte Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschürenform.⁵ Die Lerninhalte eines Faches oder Lernbereichs werden in ihnen systematisch, didaktisch und methodisch aufgearbeitet (Plückhahn, 2012). Gemäss Wiater (2007) ist «jedes Schulbuch [...] das Ergebnis eines Elementarisierungsprozesses» (S. 32). Damit rekurriert er auf Pestalozzis Verstehenskategorien in dem Sinne, dass der Lernstoff Schülerinnen und Schülern alters- und sachgerecht vermittelt werden soll. Im Prozess der Elementarisierung erfolgt gleichzeitig die zielgruppenspezifische Vereinfachung des Unterrichtsgegenstandes, aber auch die Aufteilung und Sequenzierung in überschaubare Einheiten, damit schulische Wissensinhalte überhaupt aneignungsfähig und lernbar werden. Dem fügen Depaepé und Van Gorp (2009) nicht nur die Didaktisierung, sondern auch die Pädagogisierung als weiteres zentrales Inhaltsmerkmal von Schulbüchern hinzu. Diese beiden Aspekte tragen dem Umstand Rechnung, dass Wissensbestände irgendwelcher Art erst «schulförmig» gemacht und zur Vermittlung transformiert werden müssen; dadurch wird dem Unterrichtsgegenstand ein bildender Wert zugemessen und gleichzeitig eine pädagogische Bedeutung zugesprochen. Erst durch die Aufnahme von Wissen in ein Lehrmittel wird es zum Schulwissen.

Heinze (2005) verweist auf die Polyvalenz des Schulbuchs als ein Grund für seine Erfolgsgeschichte, denn es fungiert gleichzeitig «als Lehrplan, Anleitung zum Unterrichten für die Hand des Lehrers und Lehr- und Lernbuch für die Hand des Schülers» (S. 10). Dadurch entlastet und steuert es die Lehrperson wesentlich, sowohl bei der Unterrichtsvorbereitung als auch bei der Unterrichtsdurchführung. Mit dem Schulbuch sollen die im Lehrplan formulierten Bildungsziele umgesetzt werden; es hat deshalb, wie der Lehrplan auch, eine Vermittlungs- und eine Steuerungsfunktion. Nach Stein (1977) und Wiater (2003) gilt das Schulbuch oder das Lehrmittel⁶ im Allgemeinen als Politikum, als Informatorium und als Pädagogikum; Lehrmittel übernehmen also Funk-

⁵ Heute werden teilweise ganze Medienpakete angeboten.

⁶ Viele Studien verwenden die Begriffe Lehrmittel und Schulbuch, ohne zu differenzieren; auch wir brauchen sie in diesem Forschungsüberblick synonym, da die referierten Studien sich mehrheitlich auf die Schulbuchforschung beziehen.

tionen der Selektion und Normierung von Inhalten im Sinne des öffentlichen Auftrages von Schule und sind Instrumente der Repräsentation, Strukturierung und Steuerung schulischen Wissens.

Choppin (1992, 2007) versteht Lehrmittel sowohl als dokumentarische Quelle als auch als kulturelles, bisweilen ideologisches Transportmittel gesellschaftlich tradierenswerter Inhalte. Tyack und Tobin (1994) sowie Tyack und Cuban (1998) gehen davon aus, dass Lehrmittel ein zentrales Element der «grammar of schooling» sind, den Schulunterricht stark prägen und damit zu Konstanz und geringer Reformierbarkeit von Strukturen und Funktionsweisen von Schule beitragen.

Lange Zeit diente das Lesebuch als zentrales Unterrichtsmittel für jegliche sprachliche und kulturelle Wissensbildung neben religiös geprägten Lehrmitteln wie dem Katechismus. Das Schulbuch als Leitmedium im Unterricht war in seiner Nutzung über die Zeit konstant. Daneben wurden viele andere Medien im Unterricht eingesetzt; das nachfolgende Unterkapitel liefert dazu einen Überblick.

1.2 *Medien für den Unterricht: Ein Überblick über 200 Jahre und Darstellung einzelner Diskussionen*

Seit Comenius' Lehrbuch haben sich das Spektrum und die Aufgaben der Lehrmittel und Unterrichtsmedien stark erweitert. Unterrichtsmedien können nach verschiedenen Kriterien eingeteilt werden. Mit Bezug auf die jeweilige Funktion unterscheiden wir vier Cluster:

- Effektive Unterrichtsmedien transportieren einen Inhalt und sind didaktisiert, das heisst, sie strukturieren zum Teil auch Lehr-/Lernprozesse vor: Schulbuch und persönliche Arbeitshefte für Schülerinnen und Schüler, Karten, Reliefe, Schulwandbilder, Globus, Radio, Audiomedien, Dias, Filme, Fernsehen, PC-Lerneinheiten usw.
- Anschauungsmaterialien: Potenziell kann jeder Gegenstand als Anschauungsmaterial verwendet werden; das Material ist in der Regel nicht didaktisiert, sondern die Didaktisierung erfolgt erst im schulischen Verwendungszusammenhang durch die Lehrperson.
- Hilfsinstrumente zuhanden der Lernenden dienen vorwiegend zu Übungszwecken: Zählrahmen, Rechenschieber, Taschenrechner, Lese-/Rechenkasten, Schreibmaschine, Sprachlabor, Computer usw.
- Projektionsinstrumente zur Handhabung durch die Lehrperson sind weitestgehend didaktische Hilfsmittel: Overhead-Projektor, Dia- und Filmprojektor und in gewisser Weise auch die Wandtafel.

Eine solche Systematisierung der Medien qua Funktion zeigt, dass im Unterricht nicht alle Unterrichtsmedien eine unmittelbare didaktische Funktion haben. Wenn wir von primär «schulneutralen» Medien wie beispielsweise Radio oder Fernsehen sprechen, meinen wir in diesem Zusammenhang natürlich die speziell für die Schule produzierten Produkte (Sendungen, Dokumentationen und Features). Einzelne der oben aufgeführten Medien werden nur in einem bestimmten Fach eingesetzt, andere helfen der Lehrperson bei der Vorbereitung des Unterrichts, und wieder andere sollen vor allem den Schüler und die Schülerin im individuellen Lernen unterstützen. Daneben finden sich Technologien, welche nicht als Unterrichtsmedien im eigentlichen Sinne klassifiziert werden können, aber die Vorbereitung des Unterrichts und damit die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern massiv erleichtert haben wie die Reproduktionsmittel Matrizendrucker und Kopierapparat.⁷

Während gewisse Medien (beispielsweise der Setz- und Lesekasten) ausschliesslich für den Schulunterricht konzipiert wurden, entstanden anderen Medien (beispielsweise das Lichtbild) zuerst ausserhalb der Schule, wurden aber übernommen und für schulische Zwecke genutzt. Das bedeutet, dass in Gewerbe und Verwaltung das eine oder andere Medium schon früher Verwendung fand; hier interessiert, wann es in der *longue durée* für den Unterricht relevant wurde.

Wie unsere Analysen von Lehrerinnen- und Lehrerzeitungen zeigen, beschäftigte das Aufkommen neuer Medien für den Unterricht die Lehrpersonen; die Diskussionen waren aber nicht für jedes Medium gleich intensiv. Bei Reproduktionsmitteln wie Matrizendrucker oder Kopierapparat ist beispielsweise auffällig, dass diese kaum Thema bei den Lehrpersonen waren. Gründe für den Nichtdiskurs vermuten wir darin, dass diese Hilfsmittel nicht als didaktische Unterrichtsmedien bewertet wurden, sie die Arbeit von Lehrpersonen vom Moment ihrer Einführung an sehr erleichterten und deshalb nicht als diskussionswürdig erachtet wurden.

In den Lehrerinnen- und Lehrerzeitungen finden sich teilweise umfangreiche Diskussionsbeiträge zu einzelnen Medien wie beispielsweise dem Setz- oder Lesekasten oder zum Schullichtbild. Dies zeigt, dass neue Unterrichtstechnologien mit grossem Interesse von den Praktikern und Praktikerinnen ausprobiert und ihre Implementation im Unterricht mit Überzeugung oder auch Skepsis diskutiert und verfolgt wurde. Interessant dabei ist die Verbindung von Praxispersonen, Standesorganisationen und Gewerbe: Im Jahr 1927 findet

7 Ebenfalls nicht zu den hier behandelten Unterrichtsmedien zählen wir die reinen Schreibutensilien (transitorische Medien) wie Schiefertafel, Bleistift, Schreibfeder, Füllfederhalter; gerade Letzterer war aus der Position der Schüler und Schülerinnen gesehen eine technische Errungenschaft, die den Schreibfluss erleichterte (Lindauer & Manz, 2016).

sich in der *Schweizerischen Lehrerinnenzeitung* ein Artikel zum «Setz- oder Lesekasten» (Grob, 1927). Der Artikel dient nicht nur dem fachlich-fachdidaktischen Austausch, er liest sich vielmehr wie eine Produktwerbung mit Angaben zur Bezugsquelle. Der Verfasser, Hans Grob, moniert jedoch die Qualität der Buchstabenbogen und präsentiert die Verhandlungen der Elementarlehrerkonferenz (ELK) mit einer Firma in Winterthur, welche künftig Lesekasten und Buchstaben herstellen werde. «Die E. L. K. übernimmt nun zu dem Verlag und Verkauf des Lesekastens auch diejenigen der Einzelbuchstaben» (Grob, 1927, S. 188). Dieses Beispiel verdeutlicht, wie sich Lehrerinnen und Lehrer in der Entwicklung und Verbreitung von Lehrmitteln engagieren konnten, wie sie ihre Standesorganisationen einspannten, den Vertrieb organisierten und somit teilweise auch den kantonalen Lehrmittelverlag konkurrenzten.

Im *Bündner Schulblatt* von 1960/61 ist ein längerer Artikel zum «Schullichtbild» zu finden, der die Verwendung von Dias und Lehrfilmen im Unterricht rekapituliert und ihre vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten insbesondere für den Geografie- und Biologieunterricht lobt. Neben didaktischen Überlegungen, dass «der Film möglicherweise einen nachhaltigeren Eindruck hinterlasse, weil eben das Moment der Bewegung hinzukomme», hofft der Verfasser Paul Härtli auch, mit dem Lehrfilm «die heranwachsende Jugend zum guten Film zu erziehen» (Härtli, 1961, S. 91 f.). Die Schule soll also das Medium auch deshalb einsetzen, um gesellschaftliche Entwicklungen korrigierend aufzufangen beziehungsweise durch gute Beispiele der Jugend den «richtigen» Umgang mit Medien beizubringen. Dieses Anliegen ist nicht neu und seit den Bemühungen gegen die «Schundliteratur» oder das «Kinemographenunwesen» ein pädagogisches Anliegen der Schule. Härtli mutmasst weiter, dass für das Scheitern der flächendeckenden Einführung des Lehrfilms die hohen Kosten verantwortlich seien.⁸

Im Folgenden zeigen wir anhand von zwei Beispielen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Schulgeschichte, wie die (Nicht-)Implementation neuer Medien den Volksschulunterricht, seine didaktischen Praktiken, die Rolle der Lehrpersonen sowie das schulische Wissen veränderte.

8 Wenige Jahre später publiziert dasselbe Blatt unter dem Titel «Was kosten Projektions- und Reproduktionseinrichtungen?» eine Auflistung über allfällige Kosten, gezeichnet von der 1960 gegründeten Kommission für Schullichtbild, Schulfilm, Schulfunk und Schulfernsehen (Kommission, 1964, S. 21). Auf nationaler Ebene wurde nach 1948 auf Anregung der EDK die Vereinigung schweizerischer Lehrfilmstellen gegründet; 1952 bildete sich die Arbeitsgruppe Kofisch des Schweizerischen Lehrervereins.

2 Anschauungsunterricht im 19. Jahrhundert und nach der Jahrhundertwende

Sachunterrichtliche und heimatkundliche Unterrichtsinhalte wurden in den unteren Schuljahren (1.–4. Klasse) mehrheitlich in einem erweiterten Sprachunterricht oder Gesamtunterricht behandelt⁹ und dienten einerseits der sprachlichen Schulung, andererseits dazu, die nähere Umgebung dem Schulkind vertraut zu machen. Der damalige Sprachunterricht nahm deshalb als zentraler Bildungsbereich der Volksschule während des ganzen 19. Jahrhunderts eine dominante Stellung im Lektionsplan ein, war jedoch aus heutiger Sicht heterogen zusammengestellt: Methodisch gegliedert in Anschauungs-, Sprech-, Lese-, Sprach-, Schreib- und Gedächtnisübungen, umfasste er neben dem Lese-, Schreib- und Grammatikunterricht auch Wortschatzarbeit sowie basale Arbeits- und Kulturtechniken. Die realistischen Inhalte wurden regelmässig für Übungen im mündlichen und schriftlichen Erzählen im Sprachunterricht mit dem Ziel benutzt, neben reinem Wissenserwerb und Tugendbildung auch Beobachtung, Beschreibung, Formulierung sowie Satzbau zu üben.¹⁰

In den ländlichen Volksschulen standen neben dem obligatorischen Schulbuch¹¹ und dem Katechismus kaum andere Bücher zur Verfügung. Die Lesebücher der Primarschule und Primaroberstufe umfassten zu wesentlichen Teilen auch Texte für den Realienunterricht.¹² Da Schreibmaterial teuer war und nicht beliebig zur Verfügung stand, wurde in der Primarschule, vor allem in den unteren Klassen, wenig notiert. Das Lernen war durch häufige mündliche Wiederholungen gekennzeichnet, mit denen die Inhalte eingeübt wurden. Das katechetische Schema von vorgegebenen Fragen und Antworten kam dabei als Mnemotechnik und didaktisches Prinzip zum Zuge. Der Wissensaufbau geschah in erster Linie durch das Auswendiglernen von Vorgegebenem, was mehr oder weniger einem reinen Abbilden von präsentierten und bestehenden Wissensstrukturen aus Lehrbüchern entsprach; das Ziel lag

9 Siehe dazu den Beitrag zum Erst-/Muttersprachunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

10 In den oberen Klassen finden wir unterschiedliche Schulfächerbezeichnungen für die realistischen Inhalte; auch wurden diese immer klarer von der rein sprachlichen Bildung getrennt.

11 In der Regel handelte es sich um das kantonale Lesebuch oder um Textsammlungen wie beispielsweise der 1808 von Johannes Schulthess verfasste *Schweizerische Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Volksschulen* (als Vorlage diente der *Deutsche Kinderfreund* von Friedrich Philipp Wilmsen, vgl. De Vincenti, 2015, S. 196–205).

12 In den Kantonen Luzern und Schwyz war gemäss den Lehrplänen bis 1958 respektive 1970 das (Realien-)Lesebuch ein zentrales Unterrichtsmittel. Die Auswahl über die Unterrichtsinhalte wurde hier also via Schulbuch gesteuert.

im Aufbau eines begrifflichen, enzyklopädisch-systematischen Wissens, das einer bestimmten Fachsystematik folgte.¹³

Die Lehr- und Lernmittel, die neben dem zentralen Unterrichtsmedium Schulbuch gebraucht wurden, waren bis Mitte des 19. Jahrhunderts bescheiden: Wandtafel, Alphabetisierungstabelle und Zählrahmen waren in der Regel die Standardausrüstung jedes Schulzimmers, unabhängig davon, ob es sich um eine ländliche oder eine städtische Gemeinde handelte. Eine Kantons- und eine Schweizer Karte im Klassenzimmer – und in wohlhabenderen Gemeinden Globen, Atlanten, Reliefe, weitere Wandkarten sowie Handkarten für die Schulkinder – unterstützten den Geschichts- und Geografieunterricht.¹⁴

Der Anschauungsunterricht¹⁵ – und mit ihm das didaktische Prinzip der Anschauung als konzeptionelle Neuerung des Unterrichtens – etablierte sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts allmählich als allgemeines Unterrichtsprinzip, das, im Gegensatz zur höheren oder nachobligatorischen Bildung,¹⁶ zum didaktischen Grundprinzip und Charakteristikum der Volksschule erklärt wurde:

Der Anschauungsunterricht sei also kein *selbständiges Unterrichtsfach*, das schliesslich in einen hohlen Formalismus ausartet, sondern ein *regulatives Prinzip* im Unterricht aller Fächer, indem es alle darin liegenden Objekte zur Anschauung bringt und an den Fond von Anschauungen anknüpft, die das Kind zur Schule mitbringt.¹⁷

13 Vgl. dazu Mollenhauers (2003) Darstellung des Spracherwerbs als Prozess der Präsentation.

14 Unsere Analysen von Schulgesetzen, Lehrplänen und Rechenschaftsberichten dienen hier als Quelle für die Aussagen zum Einsatz von Medien.

15 Eine der frühesten Erwähnungen des Begriffs Anschauungsunterricht findet sich 1855 im *Bernischen Volksschulblatt* mit folgender Definition: «Was soll also der Anschauungsunterricht bewirken? – Die Kinder sollen genau sehen und scharf hören, genau aufmerken, ihre Fantasie beherrschen, wahrnehmen, beobachten, sich äusserlich ruhig verhalten, laut, deutlich, accentuiert sprechen lernen. Er bezweckt also nicht eigentliche Kenntnissammlung». Der Anschauungsunterricht. *Bernisches Volksschulblatt*, 4 (44), 1855, S. 345. Die Anfänge des Anschauungsunterrichts werden in den deutschsprachigen Lehrerzeitschriften Comenius, Pestalozzi und Diesterweg zugeschrieben. Der Anschauungsunterricht sei nicht bloss eine Disziplin (Lehrfach), sondern ein Prinzip (Grundsatz) in allem Unterricht. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 1 (8), 116–120. Der Begriff Anschauungsunterricht hielt sich bis weit ins 20. Jahrhundert (ELK, 1943). Es muss darauf hingewiesen werden, dass mit dem deutschen Terminus «Anschauung» oder «Anschauungsunterricht» in der Regel ein Teil des erweiterten Sprachunterrichts gemeint war. Er ist deshalb nicht mit dem französischen Terminus «leçon de choses» gleichzusetzen, der am ehesten mit dem «Heimatkundeunterricht» verglichen werden kann und einen Teilbereich des Realienunterrichts definierte, wie er in den unteren Primarklassen der Kantone Basel-Stadt oder Bern vorkam.

16 Der Anschauungsunterricht kam aber auch im Anfängerunterricht in den Fremdsprachen der unteren Klassen der Gymnasien, Real- oder Töchtertschulen zur Anwendung.

17 [M. S.] (1896/97). Der Anschauungsunterricht sei nicht bloss eine Disziplin (Lehrfach),

Als Anschauungsmaterialien dienten zuerst Abbildungen und Schaubilder wie beispielsweise das *Schweizerische Bilderwerk für den Anschauungsunterricht*,¹⁸ J. J. Staubs *Bilderwerk für den Anschauungsunterricht*¹⁹ oder *Bilder zum ersten Anschauungsunterricht für die Jugend* (Walther, 1890). Im Kanton Bern wurde beispielsweise 1897 darüber diskutiert, die Abbildungen aus dem *Schweizerischen Bilderwerk* in die neue Erstlesefibel zu integrieren, damit die für die Arbeit mit grossen Klassen viel zu kleinen Bilder des Bilderwerks auch jedem Kind zur Verfügung stünden.²⁰ Teilweise entstanden durch Praktiker umfangreiche Kommentare zu diesen Bildersammlungen (zum Beispiel Wiedemann, 1881); auch wurden idealtypische Unterrichtslektionen anhand von Bildern in den Lehrerinnen- und Lehrerzeitingen vorgestellt und diskutiert.²¹ Später wurden natürliche Gegenstände als Anschauungsmaterialien eingesetzt. Als Unterrichtsmittel dienten Gegenstände und Phänomene, die sich aus der unmittelbaren Umgebung der Schulkinder und ihrem Alltag erschlossen: in den unteren Primarklassen vor allem Alltagsgegenstände, in den oberen Klassen Tierpräparate und Pflanzen sowie Kunstgegenstände. Mit Hilfe dieser Medien wurden die unmittelbare Umwelt und die Natur in die Schule hereingeholt. Für die Naturkunde wurden Abbildungen oder Naturgegenstände verwendet. Aus solchen Anschauungsmaterialien entstanden mit der Zeit spezifische Lehr- und Lernmittel wie beispielsweise Modelle der Himmelskörper oder humanbiologische Körpermodelle für den naturkundlichen Unterricht.

Um die Jahrhundertwende standen das Kind und seine unmittelbare Erlebniswelt immer stärker im Zentrum des Unterrichts. Durch den unmittelbaren Alltagsbezug der Lernobjekte – «Das Material muss aus dem kindlichen Anschauungskreis stammen»²² – erweiterten sich zum einen die Unterrichtsinhalte. Wir konstatieren, dass sich im Laufe des 19. Jahrhunderts aufgrund zusätzlicher lebensnaher und lebenspraktischer Lerngegenstände das schuli-

sondern ein Prinzip (Grundsatz) in allem Unterricht. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 1 (8), 116–120, Zitat 118 (Hervorhebung im Original).

18 Wiedemann, F. (1881). Kommentar zu dem Schweiz. Bilderwerke für den Anschauungsunterricht. *Pädagogischer Beobachter*, 7 (46), 4.

19 [E.] (1877). J. J. Staub's Bilderwerk für den Anschauungsunterricht. *Pädagogischer Beobachter*, 3 (14), 1 f.

20 Martig, E. (1897/98). Eine neue Fibel, *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 2 (6), S. 96–100; [E. B.] (1897/98). Die neue Fibel. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 2 (9), 149–151.

21 Im Laufe des 20. Jahrhunderts verfeinerten sich die didaktischen Konzepte zum Anschauungsunterricht, was sich unter anderem an der Entwicklung des Schulwandbildes und dessen methodisch-didaktischer Dokumentation ablesen lässt. Ritzi & Wiegmann, 1998; Späni, 1996; Uphoff, 2006.

22 Einige Gedanken über den Anschauungsunterricht. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 17 (4), 1912/13, 89.

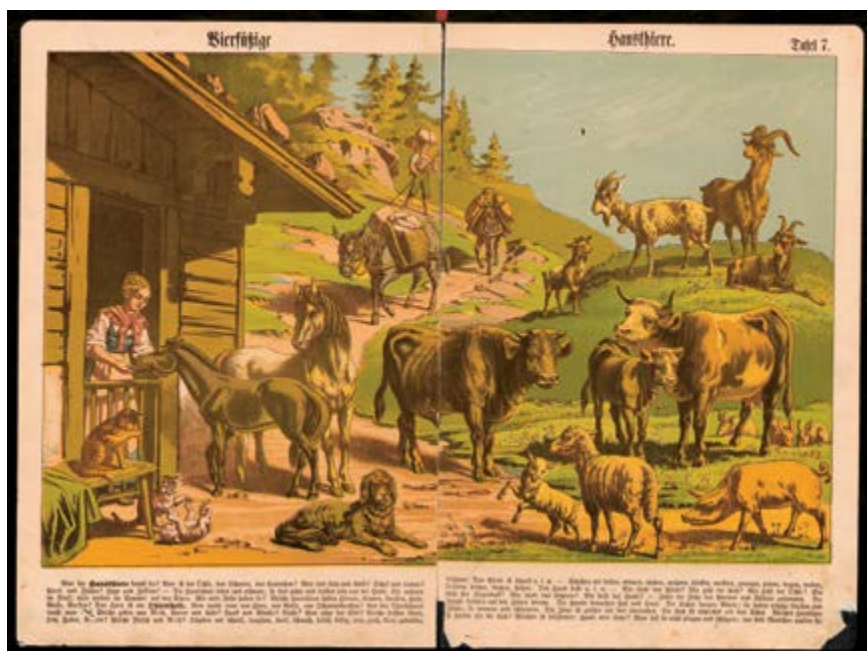


Abb. 1: Schweizerisches Bilderwerk für den Anschauungsunterricht, 1877, «Vierfüßige Nutzthiere», S. 12.

sche Wissen einerseits quantitativ um neue, positive Wissensinhalte vergrößerte, aber auch die Ordnung des Wissens innerhalb der Schulfächer sich systematisierte.

[Die Anschauungsstunde] soll eine Stunde sein, in der die Kinder mit atemlosem Interesse an den Lippen des Lehrers hängen. Sie soll aber nicht nur zu Freude und Aufmunterung da sein, sondern sie muss auch positives Wissen einpflanzen. Jede Stunde sollte ein Schrittlein vorwärts an Wissen und Erkenntnis bedeuten, [...] das die Schüler erkennen können.²³

- 23 Ebd., S. 88. Dass unter dem Label «Anschauungsunterricht» jedoch keine feststehende Grösse zu verstehen war, zeigt sich anhand der kontroversen Diskussionen in den Lehrerzeitschriften. So wurden die Unterrichtspräparationen der deutschen Lehrer Fritz Gansberg (*Streifzüge durch die Welt der Grossstadtkinder*, 1909) und Heinrich Scharrelmann (1909) in der Deutschschweiz sehr stark rezipiert, aber auch kritisch begutachtet. Dabei lassen sich ganz unterschiedliche Positionen feststellen im Hinblick auf die Frage, wie realistisch-anschaulich beziehungsweise erzählerisch-fantasierend eine Unterrichtssequenz sein darf, unter anderem *Schweizerische Lehrerinnenzeitung* 10, (1/2/3/8), 1905/06; 15 (1), 1910/11.

Die Kindzentrierung, der Lebensweltbezug sowie die Altersadäquatheit als Argumente für die Veränderung von schulischem Wissen setzten neue Kenntnisse der Entwicklungspsychologie voraus. Im Diskurs unter den Lehrerinnen und Lehrern lassen sich diesbezüglich deutliche Einflüsse der entstehenden akademischen Referenzdisziplinen Psychologie und Pädagogik erkennen.²⁴ Zum andern veränderte sich die Rolle der Lehrperson: Nicht mehr sie, die ihr Wissen aus den Lehrbüchern erlangte und dieses dozierend, qua Erzählung und Vorsprechen, weitergab, war das zentrale Vermittlungsmedium, sondern der Gegenstand selber sollte in seiner Repräsentation die Realität ins Schulzimmer bringen und dem Wissenserwerb dienen. Lehrerinnen und Lehrer wandelten sich so vom unmittelbaren Wissensträger hin zum Wissensvermittler qua Anschauungsmedium – eine markante Veränderung hinsichtlich des didaktischen Konzepts: «Ein Unterricht in den Realien, der ausschliesslich anhand des Lesebuchs erteilt wird, ist verwerflich» (LP ZH, 1905, S. 31), Lerninhalte sollten nicht mehr nur auswendig gelernt und reproduziert werden, sondern vom Schulkind proaktiv genetisch entwickelt und angeeignet werden.

Das Unterrichtsprinzip der Anschauung, das sich aus dem «klassischen Anschauungsunterricht» entwickelte, wurde nun «unmittelbare Anschauung» (LP ZH, 1905, S. 31) genannt: Die Selbsttätigkeit, die eigene Beobachtung und das Experimentieren der Schülerinnen und Schüler stand zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Zentrum des realistischen Unterrichts. Die physisch-gegenständliche Erfahrung als Kern des Unterrichts kommt im generellen didaktischen Prinzip der Reformpädagogik, dem Arbeitsprinzip, zum Ausdruck. Die zentrale Forderung bezüglich des schulischen Wissenserwerbs hiess Selbstbetätigung anstelle von Lernschule und stellte die persönlichen Lernerfahrungen der direkten Instruktion von abstraktem Wissen gegenüber:

Nirgends im ganzen Gebiet des Unterrichts kann das Arbeitsprinzip so weitgehende Anwendung finden wie hier [im Realienunterricht]. Dadurch wird allerdings der Vielwisserei ein Riegel geschoben, aber umsomehr wird das Kind zum selbständigen Beobachten und Können befähigt (LP AG Prim Fort, 1925, S. 32).

Damit öffneten sich auch neue Räume für den Unterricht: im Freien, im Schulgarten oder im Wald. Die Regelschule übernahm im Laufe der Zeit verschiedene Elemente aus der (vorwiegend im Privatschulbereich agierenden) Reformpädagogikbewegung und adaptierte sie erfolgreich für den Klassenunterricht. Diese für den Realienunterricht nachgezeichnete Materialität des

24 Siehe dazu den Beitrag zu den wissenschaftlichen Referenzdisziplinen im vierten Teil dieses Bandes.

Wissens und seine mediale Repräsentation lässt sich in der sich wandelnden, vielfältigeren Schulausstattung und Einrichtung von Schulzimmern ablesen: an den kantonalen permanenten Schulausstellungen oder in neu gebauten Schulhäusern der Gründerzeit.²⁵ Insbesondere in den Städten etablierten sich Sammlungszimmer und Spezialräume als ausdifferenzierte Orte für die neue Wissensvermittlung.

3 Schnell und effizient eine Fremdsprache lernen – das Sprachlabor (1960er-/1970er-Jahre)

Das Sprachlabor zählt zu den auditiven Medien und wurde eigens für den Erwerb von modernen Fremdsprachen entwickelt (Solmecke, 2003). Die Bezeichnung «Sprachlabor» ist eine Lehnübersetzung des amerikanischen *language laboratory* (Waltz, 1930) und verweist auf die laborähnliche Situation, in der die Schülerinnen und Schüler eine neue Sprache lernen sollten: Getrennt voneinander durch Kabinen oder Trennwände, waren sie frei von äusseren Einflüssen und konnten so die Fremdsprache trainieren (Bosche & Geiss, 2010). Die mechanischen und elektronischen Bauteile waren so aufeinander abgestimmt, dass sie nicht nur Sprachmuster wiedergeben konnten, sondern den Schülerinnen und Schülern gleichzeitig die Möglichkeit boten, individuell auf das Gehörte mündlich zu reagieren. Die gesprochene Sprache konnte im Sprachlabor aufgenommen, gespeichert und beliebig oft abgespielt werden (Freudenstein, 1975). Die sprachlichen Muster auf den Tonbändern wurden meist von *native speakers* gesprochen. Die Lehrperson konnte sich über ein Steuerpult bei einzelnen Schülerinnen und Schülern einschalten, mithören und dadurch ihre Aussagen überwachen und kontrollieren (Lamérand, 1971; Nübold, 2001; Olechowski, 1970).²⁶

25 Der Begriff Gründerzeit wird hier im kultur- und architekturgeschichtlichen Verständnis verwendet und bezeichnet die Jahre 1870–1914.

26 Es gab drei Typen von Sprachlabors: das Hörlabor (H-Labor), das Hör-Sprech-Labor (H-S-Labor) und das Hör-Sprech-Aufnahmehlabor (H-S-A-Labor). Sie unterschieden sich in der technischen Ausstattung (Kopfhörer, mit oder ohne Mikrofon, Aufnahme der eigenen Stimme möglich oder nicht) und nach der Möglichkeit, mit der Lehrperson zu kommunizieren (die Lehrperson kann zum Schüler oder zur Schülerin sprechen, der Schüler oder die Schülerin kann antworten). In allen drei Sprachlabortypen war es der Lehrperson möglich, die sprachliche Aktivität der Schüler und Schülerinnen zuzuhören und zu kontrollieren (Olechowski, 1970). Neben Sprachlabors, die fix in einem Raum installiert waren, gab es auch mobile Sprachlehranlagen, die ins Klassenzimmer gebracht und dort benutzt werden konnten (Schwarzenberger, 1977). Ausführliche Darstellung der Geschichte des Sprachlabors aus technischer, linguistischer und didaktischer Sicht in Freudenstein, 1975; Beile, 1979; Wulf, 1978.

die modernste
 die anpassungsfähigste · preisgünstige
 die elektronischintegrierte
 die silbengenaue · klangobjektive
 die automatischbewegungsanalysierende
 die unmöglichfehlzubedienende
 die konkurrenzlose
die Sprachlehranlage

REVOX
trainer



...Sie glauben uns nicht? Bitte verlangen
 Sie unsere Unterlagen; es ist uns eine Ehre,
 Sie zu überzeugen.

Revox-Trainer
 Division of ELA AG
 8105 Regensdorf · Zürich
 Tel: 051 / 71 26 71

Abb. 2: Schweizerische Lehrerzeitung, 1970, S. 660.

Zeitgenössische Expertinnen und Experten des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, die zum Teil selbst als Lehrperson in Sprachlabors tätig waren, sahen beim Einsatz des Sprachlabors viele Vorteile: Die Schülerinnen und Schüler hörten die gesprochene Sprache und konnten so ihr Gehör schulen. Sie hätten viel mehr Gelegenheit, selbst zu sprechen, als während des Klassenunterrichts; sie könnten in individuellem Tempo arbeiten, das Band anhalten, sich selbst aufnehmen und abhören und so ihre Fehler verbessern; gute Schüler und Schülerinnen könnten zusätzlichen Stoff bearbeiten (Hauri,

1966). Das individuelle Lernen sei ein grosser Gewinn, weil die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig und unabhängig voneinander arbeiten könnten (Dakin, 1978). Dies entspreche einem Multiplizierungs- und Intensivierungseffekt, wovon man sich eine Steigerung und Beschleunigung der Effektivität und Effizienz des Lernens und Lehrens einer Fremdsprache erhoffte (Beile, 1979). Ein weiterer Vorteil sei, dass die Schülerinnen und Schüler die Fremdsprache von authentischen Sprecherinnen und Sprechern hörten und nicht nur von den Lehrpersonen, die meist mit einem Akzent sprachen (Beier, 1977). Das Aufkommen der Sprachlabore fiel in eine bildungstechnologische Phase, die um 1960 begann. Befürworter und Befürworterinnen von Bildungstechnologien erhofften sich, dass über technische Medien die damals diagnostizierte Krise des Bildungswesens behoben werden könne (Zifreund, 1968). Wie viele Sprachlabors seit ihrem Aufkommen in der Schweiz installiert wurden und wie lange sie in Gebrauch waren, lässt sich nur schwer eruieren. Die ersten Sprachlabors wurden 1961 an den Universitäten Bern, Lausanne und Neuenburg errichtet. Fremdsprachige Studierende sollten in Intensivkursen in kurzer Zeit Französisch oder Deutsch lernen.²⁷ In den folgenden Jahren wurden in weiteren Schul- beziehungsweise Ausbildungsschulen Sprachlabors errichtet. 1968 gab es in der Schweiz insgesamt 70 Sprachlabors, verteilt auf Gymnasien (16 Sprachlabors), Berufsschulen (20), in der Erwachsenenbildung (16) sowie in den Volksschulen (12).²⁸ Der Einsatz des Sprachlabors im Fremdsprachenunterricht führte zu neuen didaktischen Prinzipien des Sprachenlernens und veränderte das Unterrichtsetting wie auch die Rolle der Lehrperson.

3.1 *Kommunikative Aktivität als neues sprachdidaktisches Prinzip*

Am Anfang beruhte die Sprachlaborarbeit grösstenteils auf behavioristischen Annahmen, die beim Zweitspracherwerb von einem Reiz-Reaktions-Modell ausgingen. Auf die Situation im Sprachlabor angewendet bedeutete dies, dass die Schülerinnen und Schüler die gleichen Sprachmuster wiederholt aufsagen mussten, damit sie sie einprägen und dadurch automatisieren konnten. Deshalb waren die Lehr- und Übungssequenzen kleinschrittig gestaltet (Mugdan & Parotté, 1983). Ein Programm für den Französischunterricht umfasste beispielsweise 45 Laborübungen mit je einer Dauer von 10 bis 16 Minuten (Brun et al., 1970).

27 Flückiger, P. F. (1968). Zur Situation der Sprachlaborarbeit in der Schweiz. *Die Neueren Sprachen*, 67 (4), 127–131.

28 Albert, M. (1968). Sprachlabor. *Schweizer Schule*, 55 (10), 365–392.

Tab. 1: Beispiel für eine Drillübung zur Festigung grammatikalischer Strukturen

Sprechaufforderung ab Band	Schülerantwort
I've already read it.	I've already read it.
Heard.	I've already heard it.
Seen.	I've already seen it.
Eaten.	I've already eaten it.

Quelle: Dakin, J. (1978). Vom Drill zum freien Sprechen, S. 55.

Die Übungen für das Sprachlabor waren so aufgebaut, dass eine möglichst geringe Anzahl grammatikalischer Strukturen durch mehrfaches Wiederholen und bei minimaler Veränderung des Kontextes automatisiert werden (Fuss, 1978). Solche Drillübungen (nach dem englischen Begriff *pattern drills* benannt) folgten einem mehr oder weniger mechanischen Ablauf, um durch Wiederholung (*drill*) bestimmte Strukturmuster (*pattern*) zu automatisieren (Dakin, 1978; von Bömmel, 1977). Tabelle 1 zeigt ein Beispiel. Neben einfachen Nachsprechübungen gab es auch viele Varianten solcher Übungen und kompliziertere Dialogübungen (Olechowski, 1970). Diese waren so gestaltet, dass sich der Schüler oder die Schülerin persönlich angesprochen fühlen sollte (Honold, Wagner & Weber, 1969). Der Einsatz des Sprachlabors führte zu einer grundlegenden Neuorientierung im Fremdsprachenunterricht. Das neue didaktische Prinzip richtete den Fokus auf die kommunikative Aktivität, etwa die Schulung des Ohrs und das Sprechen der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache. Bis dahin hatte der Schwerpunkt beim geschriebenen Wort (Erdmenger, 1997) gelegen: Lesen und Schreiben der Fremdsprache waren bis dahin die angestrebten Fertigkeiten des Unterrichts, die nun in den Hintergrund traten. Das neue Unterrichtsziel fokussierte auf kommunikative Aktivität wie Alltagssprachliche Leistungen und Fertigkeiten: Hören, Verstehen und insbesondere das Sprechen. Dieser neue Fokus ist nicht allein auf das Sprachlabor zurückzuführen, sondern steht in engem Zusammenhang mit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht. Sie führte dazu, dass der kommunikative Unterricht die Fremdsprachendidaktik dominierte und die kommunikative Kompetenz das wichtigste Bildungsziel des Fremdsprachenunterrichts wurde (Piepho, 1974, 1979). Mit Dialogübungen sollte die kommunikative Kompetenz geschult werden. Der Fokus auf die gesprochene Sprache erforderte zwangsläufig den Einsatz auditiver Hilfsmittel. Das Sprachlabor bot diesbezüglich viele Übungsmöglichkeiten (Schik, 1978).

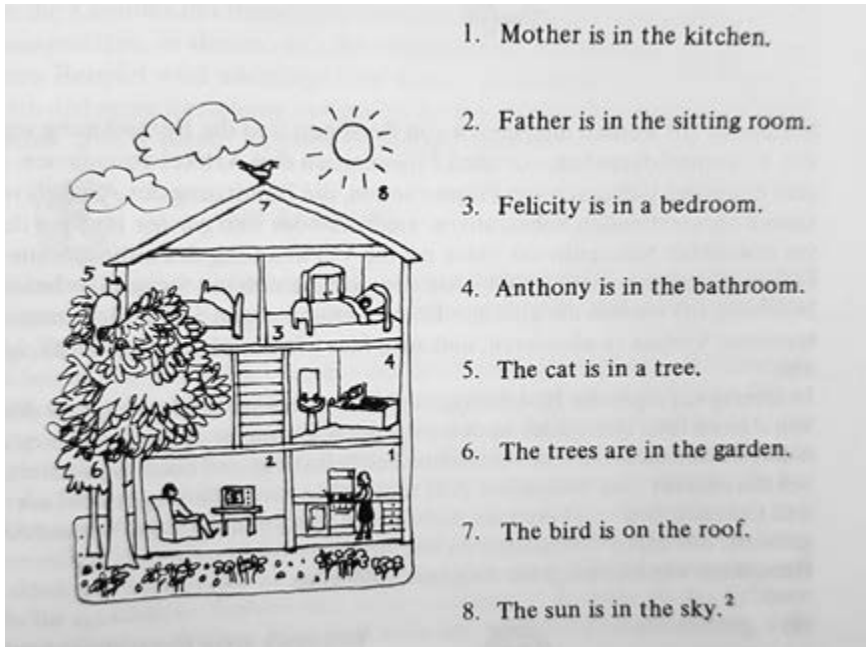


Abb. 3: Dakin, J. (1978). Vom Drill zum freien Sprechen, S. 69.

Parallel zum Sprachlabor verstärkte sich der Gebrauch von Bildern im Fremdsprachenunterricht. Die bildliche Darstellung sollte helfen, die beschriebenen Situationen zu verstehen. Dieses Vorgehen wurde als audiovisuelle Methode bezeichnet. Sie trug massgeblich zur Etablierung des Sprachlabors bei.²⁹

Der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht war jedoch nicht neu.³⁰ Im Gegensatz zu früher wurde bei der audiovisuellen Methode die Verwendung der Muttersprache allerdings eingeschränkt und im Idealfall sogar völlig ausgeschlossen, weil die Sprache und das Bild zusammen die Bedeutung ergaben.

Das Sprachlabor war in einem separaten Raum installiert und musste in der Regel im Vorfeld reserviert werden. Um es zu benutzen, musste die Klasse den Raum wechseln. Das Sprachlabor war nie als Ersatz für den Klassenunterricht gedacht, sondern stets als Ergänzung zu ihm:

²⁹ Ebd.

³⁰ Siehe dazu den Beitrag zu den methodischen Prinzipien im dritten Teil dieses Bandes.

Erst wenn er [der Schüler] mit dem Stoff einer Lektion vertraut ist, wird es ihm in der Sprachlaborstunde gelingen, selbständig und fehlerfrei zu üben. Die neuen Möglichkeiten der Intensivierung und Individualisierung des Lernens im Sprachlabor können auf diese Weise voll ausgenutzt werden (Honold, Wagner & Weber, 1969, S. 3).

Wie oft das Sprachlabor zu benutzen sei, wurde kontrovers diskutiert. Brun et al. (1970) rieten beispielsweise, bei vier bis fünf Wochenstunden eine im Sprachlabor abzuhalten.

Aus dem didaktischen Setting des Sprachlabors lässt sich eine grundlegende Veränderung der Rolle der Lehrperson ableiten. Die grundlegendste war, dass nicht mehr die Lehrperson die vermittelnde Instanz war, sondern die Tonbänder für die Sprechübungen. Während im Klassenunterricht die Lehrperson den Fortgang einer Lektion spontan anpassen und variieren konnte, bestimmte der Ablauf der Übungen auf dem Tonband die Lektion im Sprachlabor. Die Lehrperson nahm eine beobachtende beziehungsweise (zu)hörende und kontrollierende Rolle ein. Über das Steuerpult konnte sich der Lehrer oder die Lehrerin bei einzelnen Schülern und Schülerinnen einschalten und individuell korrigierend einwirken. Nicht mehr nur die Lehrperson und das Lehrmittel bestimmten den Unterricht, sondern Ton, Aufnahmegerät und Bilder.

Kein anderes Medium löste so grosse Erwartungen aus, Sprachlernprozesse unmittelbar steuern zu können, wie das Sprachlabor. Die anfängliche Begeisterung für die Sprachlabors, die damit verbundene «technische Wundergläubigkeit» (Freudenstein, 1975, S. 36) und die (Wunsch-)Vorstellungen eines schnellen und effizienten Fremdsprachenunterrichts liessen allerdings schon bald nach.

3.2 *Unerfüllte Versprechen*

In den Lehrerzeitschriften finden sich nur vereinzelte Beiträge, die sich explizit mit dem Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor befassen. Hingegen gibt es viele Werbeinserate, welche die «fortschrittlichsten Lehranlagen»³¹ anpriesen. Ein Sprachlaborhersteller beispielsweise benutzte Superlative und Wortkreationen, um die Vorzüge des Mediums zu bewerben: Die angebotene Sprachlehranlage sei unter anderem die «modernste», «anpassungsfähigste», «silbengenaue», «automatischbewegungsanalysierende» und «unmöglich-

31 Ganzseitige Werbeanzeige der Uher Werke München, *Schweizerische Lehrerzeitung*, 115 (20), 1970, 656.

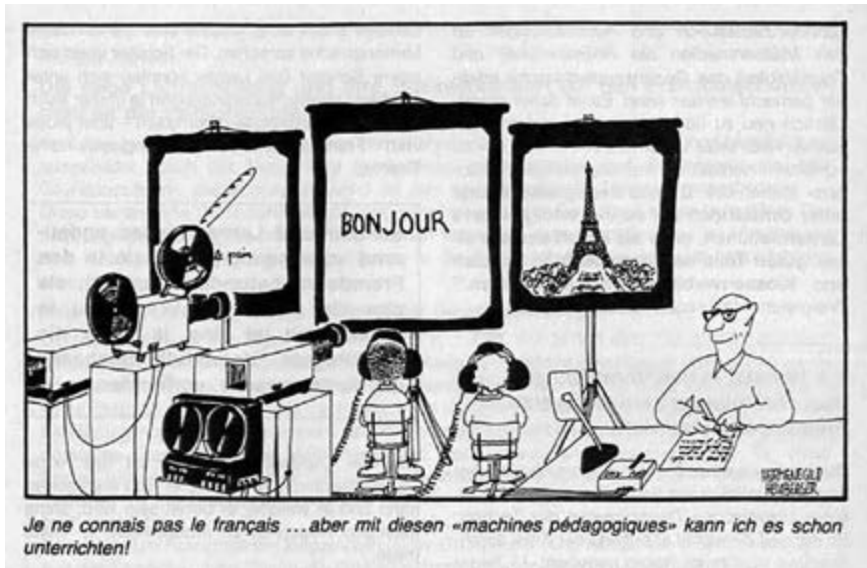


Abb. 4: Schweizerische Lehrerzeitung, 1980, S. 1337.

fehlzubedienende».³² Auch dank der Werbung gewann das Sprachlabor eine grosse Popularität (Freudenstein, 1975). Als das Gerät einsatzfähig auf den Markt kam, fehlte es zunächst an Lehrmitteln, die erst noch konzipiert und erstellt werden mussten. Die Werbeversprechungen hielten dem Praxistest nicht stand.

Mehrere Gründe waren dafür verantwortlich, weshalb sich das Sprachlabor im Fremdsprachenunterricht schlussendlich nicht durchsetzen konnte. Seitens der Lehrpersonen wurde das Missverhältnis von Aufwand und Ertrag stark kritisiert. Die Vorbereitung für eine Lektion im Sprachlabor war wesentlich aufwendiger als für eine herkömmliche Lektion. Die Planung der Lektionen, die Auswahl von Tonbändern und geeigneten Übungen, die Vor- und Nachbereitung, die Überwachung und Kontrolle der Arbeit im Sprachlabor sowie seine Integration in den gesamten Fremdsprachenunterricht waren sehr zeitaufwendig. Je nach Schulstufe waren wieder andere Herangehensweisen und andere Tonbänder nötig (Piepho, 1978). Die räumliche Trennung und Begrenzung auf einzelne Stunden, weil auch andere den Raum nutzen wollten, führte zu grossem Unwillen bei allen Beteiligten (Jung, 1978a).

32 Ganzseitige Werbeanzeige von Revox, *Schweizerische Lehrerzeitung*, 115 (20), 1970, 660.

Teilweise hinkte die Benutzungskompetenz der Lehrpersonen hinter der Technologie des Sprachlabors hinterher (Edelhoff, 1977). In der Ausbildung von Lehrpersonen war das Sprachlabor eine Randerscheinung, weil nur vereinzelt welche zur Verfügung standen.³³ Einzelne Lehrpersonen waren nicht nur wegen der erforderlichen Benutzungskompetenz und Ausbildung skeptisch. Teilweise sahen sie im Sprachlabor eine Bedrohung, weil es sie ersetzen könne oder sie gar keine vertieften Fremdsprachenkompetenzen mehr benötigten, weil «die Maschine» beziehungsweise «die Technik» ihre Arbeit übernimmt.³⁴ Abbildung 5 veranschaulicht dies.

Verschiedene empirische Untersuchungen zur Effektivität des Sprachlabors zeigten zudem keine signifikante Überlegenheit gegenüber herkömmlichen Unterrichtsmethoden. Auch konnte nicht eindeutig nachgewiesen werden, dass die Fremdsprache im Sprachlabor tatsächlich schneller, effizienter und besser gelernt werden konnte.³⁵

Die theoretische Ausgangslage des Behaviorismus war ebenfalls ein Kritikpunkt. Die Art der Sprachlaborübungen würde nicht ohne Weiteres und automatisch zur freien Sprachanwendung führen. Der Widerspruch zwischen der Technologie Sprachlabor, welche die Schülerinnen und Schüler durch vermehrtes Sprechen zur Kommunikationsfähigkeit führen sollte, und den stark eingeschränkten Möglichkeiten, in Übungen sprachlich zu reagieren, schien unüberbrückbar (von Bömmel, 1977). Es fehlte ein echter Interaktions- und Kommunikationspartner, um kommunikative Kompetenz aufzubauen (Vogel, 1978).

Zu den organisatorischen, didaktischen und methodischen Kritikpunkten kamen technische und finanzielle hinzu. Das Sprachlabor war mit Abstand das teuerste und technisch aufwendigste Medium im Fremdsprachenunterricht (Schneider, 1975). Ausserdem war es störanfällig. Ersatz- oder Neubeschaffungen fanden sehr selten statt. Der technische Fortschritt liess das Sprachlabor bald als veraltet erscheinen, weil eine neue Technologie aufkam: der Computer.³⁶

33 Strittmatter, A. (1971). Lehrmittel in der schweizerischen Lehrerbildung und -fortbildung. *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, 56, 35–53.

34 Bühler, U. (1980). Fremdsprachenunterricht in den schweizerischen Primarschulen? Darstellung des Wandels der Argumente zu seiner Begründung in den Jahre 1965–1980. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 125 (36), 1336–1340.

35 Weitere Ausführungen und Erläuterungen zu empirischen Untersuchungen zur Effektivität des Sprachlabors finden sich in Beile, 1979; Jung, 1978b; Olechowski, 1970; Solmecke, 2003.

36 Bereits 1972 wurde der Computer als ein wichtiges Medium für den Fremdsprachenunterricht angesehen. Im Vergleich zum Sprachlabor erwies er sich als viel flexibler. Thume, Brockmann & Niedermaier, 1998; Stachelin, E. (1972). Unterrichtstechnologie heute und in der Zukunft. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 117 (51/52), 2093–2097.

Die Versprechen des Sprachlabors blieben unerfüllt. Die Auseinandersetzung mit dem Sprachlabor bewirkte dennoch eine Änderung der Lernziele im Fremdsprachenunterricht und gab Anstoss zu einer erweiterten fachdidaktischen Diskussion. Die Frage, wie Fremdsprachen effizient unterrichtet werden können, beschäftigt die Fachdidaktik bis heute.

4 Medien im Unterricht: Vom Hilfsmittel zum Unterrichtsgegenstand

Zum Schluss stellt sich die Frage, *wie* neue Medien in den Unterricht gelangen. Ihre Einführung geschieht oftmals verzögert: Nach der «Etablierung» eines Mediums muss es in der Regel zuerst gesellschaftlich anerkannt sein und allgemeine Verbreitung finden, bevor es im Unterricht eingesetzt wird. Unsere Analysen zeigen, dass deren Einführung immer an das Engagement einzelner Akteure – in der Regel Lehrpersonen – gebunden ist, die sich häufig in Vereinen oder Kommissionen zusammenschliessen und in den Lehrerinnen- und Lehrerzeitingen ihre ersten Erfahrungen kommunizieren. Diese Phase kann als Versuchs- oder Pilotphase bezeichnet werden und wird von Behördenseite kaum unterstützt. Andere Akteure, die bestimmte Eigeninteressen verfolgen, kommen aus Handel und Wirtschaft: Die Lehrerinnen- und Lehrerzeitingen sind voll von Werbeinseraten für die verschiedensten Unterrichtsmedien und -hilfsmittel und bilden damit auch eine Plattform für deren Bekanntwerden. Erst in einem zweiten Schritt werden Unterrichtsmedien pädagogisiert und ihre Verwendung für den Unterricht von Staatsseite her geprüft. Im Idealfall werden Unterrichtsmedien von Lehrmittelproduzenten berücksichtigt, mit passenden Inhalten für den Unterricht versehen und es werden konkrete Lernaufgaben erstellt. Schliesslich wird ein Unterrichtsmedium flächendeckend eingeführt und von einer Mehrheit der Lehrpersonen regelmässig im Unterricht eingesetzt. Dabei lässt sich kein Muster festmachen, wie solche Prozesse ablaufen: Entweder geschieht dies regulatorisch über Schulgesetze und Lehrpläne oder Lehrerverbände machen Druck auf die Erziehungsdirektion via Schulkapitel oder Lehrerkonferenzen. Oder reiche Gemeinden schaffen mit der Anschaffung neuer Medien und neuer Ausrüstung ihrer Schulen ein *fait accompli*. Manchmal sind es die Lehrmittelverlage, die durch umfangreiche Medienpakete zu einem bestimmten Lehrmittel das Aufkommen neuer Medien (und die eigene Absatzsteigerung) fördern. Teilweise werden Lehrerinnen und Lehrer auch aktiv in den Entstehungsprozess eines neuen Lehrmittels beim kantonalen Lehrmittelverlag miteinbezogen. Seit den 1970er-Jahren erfolgen wissenschaftlich begleitete Schulversuche, bevor ein

bildungspolitischer Entscheid fällt. Diese Phase der Pädagogisierung eines Unterrichtsmediums steht für die breite Akzeptanz und Nutzung innerhalb des Schulwesens.

Unsere Analysen zeigen, dass das Aufkommen neuer Medien und ihr Einsatz im Unterricht nicht nur das Unterrichtssetting und die didaktischen Prinzipien, sondern auch die Rolle der Lehrperson im Unterricht verändern. Das Beispiel der Anschauungsmaterialien für den Realienunterricht demonstriert, wie sich mit dem Einsatz von Medien das didaktische Konzept der absoluten Lehrerzentriertheit wandelte: Weg vom Lehrervortrag als Instrument der Wissensvermittlung; nun sollte der Unterrichtsgegenstand für sich selbst sprechen. Gleichzeitig fand neues, sogenanntes realistisches Wissen aus den Wissensbereichen Geschichte und Naturwissenschaften Eingang in die Volksschule. Der Einbezug von Alltagsgegenständen als unmittelbare Repräsentation der Realität führte zu einer breiteren Wissensbasis im Elementarschulbereich. Die Idee einer umfassenden Allgemeinbildung für alle sowie der Beitrag der Volksschule zur Demokratisierung der Bevölkerung im Laufe des 19. Jahrhunderts sollte unserer Meinung nach daher in engem Zusammenhang mit der Vermittlung positiven Wissens verstanden werden.

Das Beispiel des Sprachlabors verdeutlicht, dass sich die Lehrpersonen aktiv gegen eine Rollenänderung wehrten, weil die Nachteile für grösser erachtet wurden als die Vorteile, das heisst, Lehrerinnen und Lehrer waren nicht nur passive Akteure in Bezug auf neue Medien für den Unterricht. Die Materialität des Sprachlabors und die damit verbundenen neuen Zugänge zum Sprachenlernen veränderten die Wissensstrukturen in der Fremdsprache in Richtung Kommunikation und Interaktion. Das Sprachlabor brachte wichtige Impulse in der Fremdsprachendidaktik, aber alltagstauglich für den Unterricht war es nicht. Wegen zu vieler Kritikpunkte konnte es sich schliesslich nicht durchsetzen. Die vermeintlichen Vorteile des schnellen und effizienten Fremdsprachenlernens konnten empirisch nicht nachgewiesen werden. Was hingegen überdauerte, war die dialogisch-kommunikative Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts.

Die Ergebnisse unserer Auseinandersetzung mit Unterrichtsmedien legen dar, dass neue (technische) Medien unterschiedlich schnell nach ihrem Aufkommen für Belehrung und Unterricht genutzt werden. Die dauerhafte Einführung neuer Medien hängt stark von der Akzeptanz bei den Lehrpersonen ab; gleichzeitig müssen neue didaktische Prinzipien und Unterrichtssettings bekannt werden und sich durchsetzen. Ein erfolgreicher Mediator dafür sind die Lehrerinnen- und Lehrerzeitschriften sowie die Weiterbildung von Lehrpersonen. Aufgrund unserer Analysen lässt sich abschliessend festhalten, dass

die Implementation von Unterrichtsmedien erst dann erfolgt, wenn Medien bestimmte Voraussetzungen erfüllen:

- a) Die Medien müssen von praktischem Nutzen sein, um das von der Schule intendierte Wissen in didaktisch kohärenter Form zu vermitteln. Unterrichtsmedien müssen im Alltag «unterrichtstauglich» sein: Sie müssen aus Sicht der Lehrperson zu einer Verbesserung des Unterrichts führen, erst dann finden sie breite Akzeptanz bei den Lehrpersonen.
- b) Der Gebrauch und Einsatz der Medien muss für den Unterricht zuerst pädagogisiert und didaktisiert werden. Dazu tragen Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis sehr viel bei, aber auch die Lehrmittelproduzenten.
- c) Neue Technologien oder Medien müssen finanzierbar sein; erst dann stimmen Schulbehörden einer flächendeckenden Einführung zu. Das Kosten-Nutzen-Verhältnis muss ausgeglichen sein.

Der Umgang mit Medien in der Schule hat sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wesentlich geändert, insbesondere durch das Aufkommen der Massenmedien (Radio, TV, Computer). Medien wurden nicht mehr nur als technische Hilfsmittel zur Erleichterung des Unterrichtens oder zur Verbesserung des Lernens eingesetzt. Massenmedien wurden selbst zum Unterrichtsgegenstand, weil der Umgang mit ihnen und ihren Inhalten geübt und diskutiert werden musste. Im Kanton Zürich beispielsweise wurde die Medienerziehung als Teil der «übergreifenden Unterrichtsgegenstände» implementiert und ihre Bedeutung wie folgt beschrieben:

Die gedruckten, auditiven und audiovisuellen Massenmedien nehmen in unserer Gesellschaft eine wachsende Bedeutung ein, insbesondere auch im Leben von Kindern und Jugendlichen. Die Entwicklungen im Kommunikationsbereich sind in vollem Gange. Die Schule muss dem entsprechend ihren Alphabetisierungsauftrag um die Dimension Bild und Ton erweitern (LP ZH Volks, 1993, S. 349).

Diese Richtziele beziehen sich einerseits auf die Mediennutzung, andererseits auf die Medienwirkung. Die Kinder sollten auf einer Metaebene lernen, Medienaussagen zu verstehen und zu reflektieren, sie kritisch zu beurteilen, und sich der Abhängigkeit von Wertvorstellungen bewusst werden. Medien wurden nicht mehr rein funktionalistisch betrachtet, sondern durch das Sprechen über (Massen-)Medien wurden sie selbst Teil des schulischen Wissens. Die Medienerziehung hat dementsprechend als fachübergreifender Gegenstand die innere Ordnung schulischen Wissens verändert.³⁷

37 Seit den 1990er-Jahren stellt der Umgang mit dem Computer eine massgebliche Erweiterung unterrichtsmethodischer Möglichkeiten dar; dasselbe gilt auch für die jüngste Generation der Kommunikationsmedien, das Mobiltelefon (Smartphone) und das Tablet.

Trotz stetiger Weiterentwicklung der Unterrichtsmedien kann kein Medium und keine Technologie die Vermittlung zwischen Lehrperson und Kind ersetzen, noch kann der Lernprozess eines Lernenden vollständig durch Medien ersetzt werden. (Neue) Medien verändern aufgrund des technischen Fortschritts die Materialität schulischen Wissens und tragen zum Wandel dessen bei, was als tradierenswertes Wissen der Schule betrachtet wird. Neue Technologien und Medien werfen immer wieder die gleichen Fragen auf: Sind sie im Schulzimmer für den Unterricht nützlich? Wie können sie pädagogisiert und didaktisiert werden? Wie viel kosten sie? Wie müssen die Lehrmittel angepasst werden? Erleichtern sie den Unterricht für die Lehrperson? Letztlich sind es vor allem pragmatische Fragen, die über Erfolg oder Misserfolg eines neuen Unterrichtsmediums entscheiden.

Bibliografie

Quellen

Lehrpläne

- LP AG Prim Fort 1925. *Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau*. Brugg, 20. März 1925.
- LP ZH 1905. *Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- LP ZH Volks 1993. *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Übrige Quellen

- Beier, K. (1977). Anwendung der Kriterien zur Beurteilung von Hörmaterialien – englische Beispiele. In K. Beier, R. Mainka-Tersteegen & G. Krankenhagen (Hg.), *Sprachlabor und kommunikativer Fremdsprachenunterricht* (S. 53–69). Stuttgart: Ernst Klett.
- Beile, W. (1979). *Typologie von Übungen im Sprachlabor. Zur Entmythologisierung eines umstrittenen Sachfelds*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Brun, F., Nef-Reiner, K., Baer-Wehrli, A. & Winkler, A. (1970). *Französisch im Sprachlabor*. Zürich: Pädagogische Arbeitsstelle im Pestalozzianum Zürich.
- Bundesgesetz (1903). Bundesgesetz betreffend die Unterstützung der öffentlichen Primarschule vom 25. Juni 1903. *Bundesblatt*, 3 (27), 751–755.
- Dakin, J. (1978). *Vom Drill zum freien Sprechen. Übungsformen für Sprachlabor und Klassenraum*. München: Langenscheidt-Longman.

- Edelhoff, C. (1977). Das Sprachlabor im Bedingungsgefüge des Unterrichts. In K. Beier, R. Mainka-Tersteege & G. Krankenhagen (Hg.), *Sprachlabor und kommunikativer Fremdsprachenunterricht* (S. 13–25). Stuttgart: Ernst Klett.
- ELK (Elementarlehrer-Konferenz) (1943). *Der Anschauungsunterricht auf der Unterstufe*. Zürich: Elementarlehrer-Konferenz des Kantons Zürich.
- Freudenstein, R. (1975). *Unterrichtsmittel Sprachlabor. Technik, Methodik, Didaktik im Medienverbund*. Bochum: Kamp.
- Fuss, A. (1978). Glossar. In U. O. H. Jung (Hg.), *Das Sprachlabor. Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht* (S. 143–149). Kronberg: Scriptor-Verlag.
- [Grob, H.] H. G. W. (1927). Lesekasten und Druckbuchstaben der zürcherischen Elementarlehrerkonferenz. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 31 (12), 187 f.
- Härtli, P. (1961). Das Schullichtbild. *Bündner Schulblatt*, 20 (3), 90–100.
- Hauri, H. (1966). Audio-visueller Sprachunterricht. In Regierungsrat Basel-Stadt (Hg.), *Hundertdreißigster Verwaltungsbericht des Regierungsrates an den Grossen Rat des Kantons Basel-Stadt*. Teil II: Erziehungsdepartement (S. 1–20). Basel: Kanton Basel-Stadt.
- Honold, P., Wagner, G. & Weber, H. (1969). *Learning English im Sprachlabor. Übungen für den Anfängerunterricht in Englisch als zweiter Fremdsprache, abgestimmt auf Learning English*, Ausgabe B, Bd. 1. Stuttgart: Ernst Klett, Zürich: Pädagogische Arbeitsstelle des Pestalozzianums.
- Jung, U. O. H. (1978a). Einleitung. In U. O. H. Jung (Hg.), *Das Sprachlabor. Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht* (S. 3–13). Kronberg: Scriptor-Verlag.
- Jung, U. O. H. (1978b). *Das Sprachlabor. Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht*. Kronberg: Scriptor-Verlag.
- Kommission für Schullichtbild, Schulfilm, Schulfunk und Schulfernsehen (1964). Was kosten Projektions- und Reproduktionseinrichtungen? *Bündner Schulblatt*, 24 (1), 21.
- Lamérand, R. (1971). *Programmierter Unterricht und Sprachlabor. Theorien und Methoden*. München: Max Hueber.
- Mugdan, J. & Parotté, W. (1983). Zur Geschichte des Faches Englisch als Exempel für eine moderne Fremdsprache. In A. Mannzmann (Hg.), *Geschichte der Unterrichtsfächer I. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch, Musik, Kunst* (S. 65–93). München: Kösel.
- Olechowski, R. (1970). *Das Sprachlabor. Theorie – Methode – Effektivität*. Wien: Herder.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Stundenvorbereitung*, Bd. 9.2. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.
- Piepho, H.-E. (1978). Herausforderung. In U. O. H. Jung (Hg.), *Das Sprachlabor. Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht* (S. 71–75). Kronberg: Scriptor-Verlag.

- Piepho, H.-E. (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*. Limburg: Frankonius Verlag.
- Schik, B. (1978). Zur Problematik der Sprachlaborarbeit im Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen. In U. O. H. Jung (Hg.), *Das Sprachlabor. Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht* (S. 91–95). Kronberg: Scriptor-Verlag.
- Schneider, B. (1975). Aufrüstung oder Abrüstung? Ein Beitrag zur Diskussion der Sprachlabortechnik. In U. O. H. Jung & M. H. Haase (Hg.), *Fehlinvestition Sprachlabor? Beiträge zu einem konstruktiven Sprachunterricht mit technischen Medien* (S. 6–52). Kiel: Schmidt und Klaunig.
- Schwarzenberger, A. (1977). Technische und finanzielle Gesichtspunkte. In K. Beier, R. Mainka-Tersteegen & G. Krankenhagen (Hg.), *Sprachlabor und kommunikativer Fremdsprachenunterricht* (S. 125–136). Stuttgart: Ernst Klett.
- Vogel, K. (1978). Kommunikative Kompetenz im Sprachlabor? In U. O. H. Jung (Hg.), *Das Sprachlabor. Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht* (S. 127–132). Kronberg: Scriptor.
- von Bömmel, H. (1977). Anwendung von Kriterien zur Beurteilung von Übungsmaterialien – französische Beispiele. In K. Beier, R. Mainka-Tersteegen & G. Krankenhagen (Hg.), *Sprachlabor und kommunikativer Fremdsprachenunterricht* (S. 43–52). Stuttgart: Ernst Klett.
- Walther, E. (1890). *Bilder zum ersten Anschauungsunterricht für die Jugend*. Esslingen, Stuttgart: Schreiber.
- Waltz, R. H. (1930). The laboratory as an aid to modern language teaching. *Modern Language Journal*, 15 (1), 27–29.
- Wiedemann, F. (1881). *Commentar zu dem schweizerischen Bildwerke für den Anschauungs-Unterricht: mit Themen zu deutschen Aufsätzen*. Bern: J. Antenen.
- Wulf, H. (1978). *Sprachlaborkursbuch. Programme im Englischunterricht: Technik, Theorie, Erfahrungen und Empfehlungen*. Paderborn: Schöningh.
- Ziffreund, W. (1968). Aufgaben einer Integration von Programmierter Instruktion in das Schulsystem. In W. Ziffreund (Hg.), *Schulmodelle, programmierte Instruktion und technische Medien* (S. 61–79). München: Ehrenwirth.

Sekundärliteratur

- Aubry, C. (2015). *Schule zwischen Politik und Ökonomie. Finanzhaushalt und Mitspracherecht in Winterthur, 1789–1869*. Zürich: Chronos.
- Bosche, A. & Geiss, M. (2010). Das Sprachlabor – Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963–1976. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 16, 119–139.

- Brühwiler, I. (2014). *Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Darstellung verschiedener Akteure sowie deren Einfluss und Wirkung in unterschiedlichen Regionen der Schweiz um 1800*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Choppin, A. (Hg.) (1992). *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*. Paris: Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.
- Choppin, A. (Hg.) (2007). Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. *Revista Lingua escrita*, 3, 1–10.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- De Vincenti, A. (2015). *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos.
- Depaepe, M. & Van Gorp, A. (2009). Einleitung: Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern. In A. Van Gorp & M. Depaepe (Hg.), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern* (S. 9–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erdmenger, M. (1997). *Medien im Fremdsprachenunterricht. Hardware, Software und Methodik*. Braunschweig: Schmidt.
- Fuchs, E., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hg.) (2010). *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, E., Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung*. Göttingen: V&R unipress.
- Heinze, C. & Matthes, E. (Hg.) (2010). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinze, C. (2005). Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. In E. Matthes & C. Heinze (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 9–17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzer, M. (2016). Ressourcenallokation in der Gemeinde. Lokale Laienbehörden legitimieren die Verteilung von Geldern im kommunalen Schulbereich. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen* (S. 163–180). Wiesbaden: Springer.
- Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Korte, H. & Zimmer, I. (Hg.) (2006). *Das Lesebuch 1800–1945*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kron, F. W. & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Stuttgart: UTB.
- Lindauer, T. & Manz, K. (2016). Der (Schön-)Schreibunterricht zwischen Technikerwerb und Arbeitshaltung – zur Genese eines neuen Schulfachs. *Leseforum*, (2), www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Lindauer_Manz.pdf, 22. 11. 2024.
- Manz, K. (2008). Die Subvention für die Primarschule: Analyse einer bildungspolitischen Debatte. In L. Criblez (Hg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 155–181). Bern: Haupt.

- Matthes, E. & Heinze, C. (Hg.) (2005). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E. & Heinze, C. (Hg.) (2007). *Elementarisierung im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Messerli, A. (2000). *Lesen und Schreiben in Europa 1500–1900. Vergleichende Perspektiven*. Tübingen: Niemeyer.
- Mollenhauer, K. (2003). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Nübold, P. (2001). Das Sprachlabor: Emanzipation eines Bastards. In U. O. H. Jung (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 222–228). Frankfurt am Main: Lang.
- Olechowski, R. (Hg.) (1995). *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Plotke, H. (2003). *Schweizerisches Schulrecht*. 2., verbesserte Auflage. Bern: Haupt.
- Plückhahn, S. (2012). Schulbücher. In K.-P. Horn et al. (Hg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (S. 131 f.). München: UTB.
- Ritzi, C. & Wiegmann, U. (1998). *Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland*. Hohengrehren: Schneider.
- Rothen, C. (2015). *Selbständige Lehrer, lokale Behörden, kantonale Inspektoren. Verwaltung, Aufsicht und Steuerung der Primarschule im Kanton Bern, 1832–2008*. Zürich: Chronos.
- Sandfuchs, U. (2010). Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht* (S. 11–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaller, K. (2003). Johann Amos Comenius. In H.-E. Tenorth (Hg.), *Klassiker der Pädagogik* (S. 45–49). München: Beck.
- Solmecke, G. (2003). Auditive Medien. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 420–423). Tübingen: Francke.
- Späni, M. (1996). Die Anschauung als schöne Erfahrung und Füllhorn des leeren Begriffs. In Bundesamt für Kultur (Hg.), *Kunst zwischen Stuhl und Bank. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935–1995* (S. 39–62). Baden: Lars Müller.
- Stein, G. (1977). *Schulbuchschelte. Politikum und Herausforderung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Thume, K.-H., Brockmann, B. & Niedermaier, J. (1998). *Der Computerraum als Sprachlabor. Bericht des Arbeitskreises «Nutzung von Computerräumen im Fremdsprachenunterricht: Übertragung und Erprobung von sprachlaborähnlichen didaktischen Konzepten, Entwicklung von Software zu ihrer technischen Realisierung»*. Augsburg: Zentralstelle für Computer und Unterricht.
- Tischer, H. (1969). *Geschichte des deutschen Volksschullesebuches. Von den Anfängen bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts*. s. n.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1998). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.
- Uphoff, I. K. (2006). Wider Chaos und Zerfahrenheit – Die didaktische Präparation der Welt im Schulwandbild. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 12 (2), 127–136.
- Van Gorp, A. & Depaepe, M. (Hg.) (2009). *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, W. (Hg.) (2003). *Schulbuchforschung in Europa. Bestandesaufnahme und Zukunftsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, W. (2007). Elementarisierung als Problem der Didaktik. In E. Matthes & C. Heinze (Hg.), *Elementarisierung im Schulbuch* (S. 25–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Teil 4

Schulische Wissenspolitik: Akteure und Referenzsysteme

Einführung

DANIEL WRANA

Die Schweizer Akademie der Wissenschaften hat 2009 ein sogenanntes Weissbuch veröffentlicht, das den Titel *Zukunft Bildung Schweiz* trägt. Die nationalen Bildungssysteme, so die zentrale These des Weissbuches, stehen angesichts «globaler Entwicklungen in Ökonomie, Kommunikationstechnologie, Umwelt und Wissenschaft» (Akademie der Wissenschaften 2009, S. 1) vor der Herausforderung, stärker in Wissen und Bildung zu investieren. Zwar habe die Schweiz gegenwärtig ein erfolgreiches Schulsystem, aber bezüglich der kantonalen Schulpolitik wird angefragt, ob sie denn angemessene Zukunftslösungen realisieren könne. Ihr wird attestiert, «kleinräumig verantwortet» zu sein. Das Weissbuch bestimmt dann Leitlinien einer Bildungspolitik bis 2030, die mit weitreichenden Forderungen hinsichtlich der inhaltlichen und strukturellen Entwicklung von Bildung und Forschung sowie deren Finanzierung einhergehen.

Das Papier der Akademie ist nur eines von zahllosen Beispielen, in denen gesellschaftliche Akteure dem Schulsystem mit Forderungen begegnen. Die Schweizer Akademie der Wissenschaften ist dabei ein schulsystemexterner Akteur – ähnlich wie politische Parteien, Verbände und Interessenorganisationen. Daneben gibt es Akteure, die aus dem Schulsystem heraus Forderungen stellen. Dazu zählen kantonale Bildungsverwaltungen, Bildungspolitiker/-innen, Schulleitungen, aber auch Verbände von Lehrerinnen und Lehrern. Alle diese Akteure beteiligen sich an der Debatte um die Frage, welchen Zielen das Schulsystem folgen soll, welche Inhalte dort verhandelt werden sollen, für welche Altersgruppen bestimmte Fächer oder Schultypen angeboten werden sollen und wie das Schulsystem organisiert sein soll. Akteure sind Individuen, die als Autoren und Autorinnen, Experten und Expertinnen, Verbandspräsidenten und -präsidentinnen, als Leiterinnen und Leiter von Organisationen oder als Politiker und Politikerinnen, Bildungsrätinnen und Bildungsräte, Journalisten und Journalistinnen in den

Diskurs eintreten. Akteure sind aber auch die kollektiven Entitäten, für die diese Individuen stellvertretend sprechen und die ihnen ihre Diskursmacht verleihen, die Verbände, politischen Parteien, Regierungen, Organisationen. Akteure treten dabei selten allein auf, sie sind in Akteurskonstellationen verwoben (Scharpf, 1997).

Zugleich stellt sich die Frage, worauf sich die Akteure bei ihrer Einflussnahme beziehen. Ihre Forderungen und die damit artikulierten Interessen, Deutungsmuster und Konzepte gewinnen ihren Sinn nicht einfach aus der unmittelbaren Intentionalität der Akteure, sondern aus den diskursiven Ordnungen der gesellschaftlichen Teilsysteme, aus denen sie artikuliert werden. Diese Orte des Bezugsnehmens bezeichnen wir als Referenzsysteme. Akteure können sich in ihren Positionierungen auf das Schulsystem selbst als Referenz beziehen oder auf schulsystemexterne Referenzsysteme wie die Ökonomie oder eine Fachwissenschaft (die den Schulfächern zugeordneten Wissenschaften oder die Bezugswissenschaften wie Erziehungswissenschaft, Soziologie oder Psychologie) oder auf das Gesellschaftssystem als Ganzes, wenn etwa auf die «Nation» Bezug genommen wird. Die Unterscheidung von internen und externen Akteuren wiederholt sich hier auf einer weiteren Ebene, wobei Akteure sowohl auf das gesellschaftliche Teilsystem, von dem her sie sprechen, Bezug nehmen können, als auch andere Systeme zu ihrer Referenz machen können. Das Papier der Schweizer Akademie der Wissenschaften etwa ist aus dem Wissenschaftssystem heraus artikuliert, bezieht sich aber in seinem Argumentieren wesentlich auf das Wirtschaftssystem.

In diesem vierten Teil möchten wir die Frage behandeln, inwiefern die historische Genese schulischen Wissens, das in den bisherigen Kapiteln in seinen Grundlinien (innere und äussere Ordnung der Fächer, Teil 1 dieses Bandes), in seinen zur offensichtlichen Ordnung der Fächer querliegenden Zielen und Inhalten (transversale Ordnungsprinzipien, Teil 2) sowie in den Weisen seiner Vermittlung (Teil 3) beschrieben worden ist, zum Objekt politischer Auseinandersetzungen wird, in denen individuelle und kollektive Akteure mit Bezug auf verschiedene Referenzsysteme zur Genese und Transformation dieser Wissensordnung beitragen. Ihre Einflussmöglichkeiten werden dabei sowohl durch ihre Überzeugungskraft als auch durch Kontexte und Institutionen beeinflusst, die ihr Handeln jeweils einschränken oder begünstigen. Dass die schulische Wissensordnung sich dabei nicht linear und gleichermassen naturwüchsig transformiert, sondern Gegenstand von Kontroversen ist und von verschiedenen Akteuren mit verschiedenen Systemen bespielt wird, lässt sich mit dem Begriff der (schulischen) Wissenspolitik beschreiben (vgl. dazu Apple, 2003; Stehr, 2003; Young, 1971).

Die im vierten Teil präsentierten Beiträge zeigen auf, wie sich die schulische Wissensordnung und die dahinterliegenden Aushandlungsprozesse im synchronen und diachronen Vergleich wandeln, und sie fragen nach den dahinterliegenden Faktoren, Kontexten und Mechanismen. Die vorliegende Einleitung führt in grundlegende Aspekte einer solchen schulischen Wissenspolitik sowie in die zentralen theoretischen Begriffe und Konzepte ein, die in den nachfolgenden drei Kapiteln Verwendung finden. Innerhalb des breiten und mehrschichtigen Feldes schulischer Wissenspolitik beleuchten wir drei Aspekte im Besonderen.

Im ersten Beitrag, «Wer bestimmt die schulische Wissensordnung? Zur Veränderung von Akteurskonstellationen und Wissenspolitiken», wird auf die Rollen, Positionierungen und Konstellationen von schulsysteminternen Akteuren fokussiert; es werden unter anderem bildungspolitische Kommissionen oder Expertengremien, die Bildungsverwaltung und die Lehrerschaft thematisiert. Die zwei folgenden Kapitel stellen Referenzsysteme ins Zentrum und konzentrieren sich auf die zur schulischen Wissensordnung im Verhältnis stehenden Wissenschaften, zunächst auf die dem Schulfach entsprechenden akademischen «Paralldisziplinen» im Beitrag «Das Verhältnis von Schulfach und akademischer Disziplin unter historischer Perspektive an den Beispielen Geschichte und Schulsprache» und dann im Beitrag «Erziehungswissenschaft als disziplinäres Feld und die Transformation schulischen Wissens» auf die Referenzwissenschaften Erziehungswissenschaft und Psychologie. Andere Referenzen zu Religion, Ökonomie oder Nationalität sind schon im Rahmen der Kapitel zu transversalen Themen diskutiert worden, wenn auch aus sachbezogenem Blickwinkel. Gerade in den transversalen Themen wird das Schulsystem als Ganzes angerufen, sich auf eine ausserhalb der Schule liegende Logik zu beziehen, und insofern können diese Themen auch unter dem Blickwinkel des Bezugs auf Referenzsysteme betrachtet werden.

Während manche aktuelle Diskussionen den Eindruck erwecken, dass Debatten um die «Wissengesellschaft» und die Bedeutung von Wissen für die Gesellschaft ein Phänomen des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts sind, kann eine historische Analyse wie das hier vorgestellte Projekt zur Transformation schulischen Wissens seit 1830 zeigen, dass die Wissenspolitik, die Akteure und systemtypische Themen – beispielsweise Fragen zum Verhältnis zwischen einer allgemeinbildnerischen und einer utilitaristischen, auf eine zukünftige Berufstätigkeit gerichteten Bildung – seit der Etablierung staatlich regulierter Schulsysteme die Ordnung schulischen Wissens mitbestimmen und damit konstitutiver Teil moderner Bildungsprozesse sind.

Die schulische Wissenspolitik bezieht sich dabei nicht nur auf die fachliche Inhaltlichkeit des Wissens, sondern auch auf die Prozesse und Instrumente,

in denen Wissen selektiert, geordnet und legitimiert wird. Diese Prozesse und Instrumente sind, genauso wie das schulische Wissen selbst, Resultat eines historischen Prozesses der Aushandlung von Akteuren. Gemäss der Bildungs- und Curriculumforschung sind insbesondere die gesellschaftlichen Prozesse der Anerkennung und Legitimierung schulischen Wissens sogar relevanter als die Inhalte selbst (Criblez, 1999; Gutmann, 1999; Haft & Hopmann, 1990; Sivesind & Westbury, 2016). In komplexen Gesellschaften entstehen durch differente diskursive und professionelle Kontexte unterschiedliche Positionen dazu, welches Wissen schulisch vermittelt werden soll, sodass die Entscheide bezüglich schulischen Wissens grundsätzlich inhaltlich umstritten sind. Der Entwicklung von Verfahren der Herstellung der Legitimität von Wissen kommt daher eine zunehmende Bedeutung zu. Parallel zu diesen Regelungen und Prozessen haben sich in den zwei Jahrhunderten seit der Entstehung des modernen Schulwesens Instrumente wie Lehrpläne, Stundentafeln und Lehrbücher als Formen entwickelt, in denen diese Selektion und Ordnung des Wissens vollzogen wird. Mit ihnen wird schulisches Wissen ausgewählt und in eine hierarchische Wissensordnung gebracht, die dann Schwierigkeitsgraden und damit Schultypen und Schulstufen zugewiesen werden kann (Caruso, 2010; Hofstetter & Schneuwly, 2018; Hopmann, 1998; Tyack & Tobin, 1994). Die Ordnung schulischen Wissens entwickelt sich also keineswegs linear aus einer inneren notwendigen Logik heraus, sie ist vielmehr kontingent und das Produkt gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um Geltung und Legitimation. Unser Blick auf die Genese der Ordnung schulischen Wissens richtet sich daher auch auf Praktiken der Legitimation und Durchsetzung von Wissensordnungen, die wir als Gegenstand schulischer Wissenspolitik fassen.

Für die schulische Wissenspolitik lassen sich eine Reihe von Handlungsebenen unterscheiden, auf denen Akteure angesiedelt sein können. Das Schweizer Bildungssystem zeichnet sich dadurch aus, dass den Gemeinden, in denen die Schulen verortet sind, eine relativ grosse Bedeutung bei der Wahl der Lehrmittel zukommt. Die darüber liegende Ebene der Kantone ist in der Schweiz jedoch die für die schulische Wissenspolitik massgebende Ebene. In den kantonalen Parlamenten und den Verwaltungen der Bildungsdepartemente wird die schulische Wissenspolitik wesentlich gesteuert und gestaltet, wobei seit den 1960er-Jahren die Koordination und Zusammenarbeit der Schweizer Kantone immer stärker zugenommen hat. Im internationalen Vergleich lässt sich feststellen, dass es eine Tendenz gibt, die Wissenspolitik auf jeweils höheren Ebenen zu organisieren, zumindest eine nationale Wissenspolitik ist in den meisten benachbarten Nationalstaaten üblich. Ein Motor dieser Entwicklung ist auch die zunehmende Verflechtung und Globalisierung der Wissens-

politik, die mit der Etablierung supranationaler Akteure wie der Weltbank oder der OECD einhergeht (Bürgi, 2017).

In der Schweiz gab es bereits seit der von Napoleon initiierten Helvetischen Republik (1798–1803) Nationalisierungstendenzen; eine auf nationaler Ebene gebündelte Wissenspolitik wurde von verschiedenen politischen Akteuren aber abgelehnt und nicht zuletzt in mehreren nationalen Volksabstimmungen zurückgewiesen. Im Beitrag zu den Akteurskonstellationen der schulischen Wissenspolitik wird diese Entwicklung der Bedeutsamkeit der verschiedenen Ebenen und deren Verschiebungen für die Schweiz diskutiert, und es werden Gründe für die Besonderheit der Schweizer schulischen Wissenspolitik diskutiert. Gezeigt wird, dass sich statt einer zentralisierten nationalen Bildungspolitik ein komplexes Verhältnis der gegenseitigen Beobachtung und Kooperation in den Kantonen entwickelt hat.

Der Begriff des Referenzsystems findet sich in der Systemtheorie Niklas Luhmanns, der als Referenzsystem jenes System bezeichnet, nach dem die Logik des Operierens läuft. Aufgrund der Selbstreferenzialität sozialer Systeme ist dies nach Luhmann (1993) aus theoretischen Erwägungen immer das eigene System. Referenz wird prinzipiell als Selbstreferenz gedacht. In der empirischen sozialen Welt findet sich diese theoretische Setzung – bei aller Überzeugungskraft – nicht immer auf diese Weise. Insofern Selbstreferenzialität als Ideal einer entwickelten Moderne gelten kann, hat sie als Autonomisierung sozialer Systeme selbst eine Geschichte und ist Gegenstand sozialer diskursiver Kämpfe (Forneck & Wrana, 2005). Der Bezug des Schulfachs Deutsch zur germanistischen Sprachwissenschaft ist insofern kein einfacher Bezug auf einen gegebenen Gegenstandsbereich, vielmehr erfolgt die Referenzsetzung auf das Aussen vom schulischen System her und ist somit immer selbstreferenziell geprägt. Die Bezugnahme ist jedoch ein Moment im Prozess der Autonomisierung des Schulsystems, wobei das Wissenschaftssystem umgekehrt auf seine Autonomie ebenso bedacht ist.

Über den Untersuchungszeitraum hinweg lässt sich eine Verschiebung in den relevanten Referenzsystemen nachweisen. Während sich zunächst die Religion, als institutionelle Macht repräsentiert durch die konfessionellen Kirchen, als wesentliches Bezugssystem nachweisen lässt,¹ verliert diese mehr und mehr an Gewicht, um durch Referenzen auf Nationalität und Ökonomie ersetzt zu werden.² Im Unterschied zur Religion haben beide Referenzen gemeinsam, dass sie nicht von einer gegebenen (göttlichen) Ordnung

1 Siehe dazu den Beitrag zu Religion und Konfession als prägende Faktoren im zweiten Teil dieses Bandes.

2 Siehe dazu die Beiträge zur Identitätskonstruktion und zu den ökonomischen Erwartungen im zweiten Teil dieses Bandes.

gedacht sind, sondern von der Sorge um eine auf einem Territorium lebende Bevölkerung. Während religiöse Bildung im Wesentlichen die Reproduktion der gegebenen Ordnung des Glaubens zum Ziel hatte, geht es mit den neuen Referenzsystemen darum, eine Bevölkerung in einer bestimmten Weise zu erziehen und zu bilden, darum, das Gemeinwesen voranzubringen, seinen Wohlstand, seine Aufgeklärtheit, seine Gesundheit, seinen nationalen Zusammenhalt zu steigern. Dieses Motiv der Steigerung und Verbesserung, in der das Wohl aller mit dem Verhalten der Einzelnen verknüpft wird, ist ein wesentliches Moment der modernen schulischen Wissensordnung (Caruso, 2015). Mit der komplexer werdenden Institutionalisierung der schulischen Wissensordnung entsteht zwischen der im engeren Sinn politischen und professionellen Gestaltung von Bildung durch kommunale und kantonale politische Akteure einerseits und der Lehrerschaft und ihren Organisationen andererseits die Bildungsverwaltung als dazwischengeschobene Ebene von Regierungspraktiken. In dem Masse wie die Verwaltung komplexer wird, wird sie auch autonomer und eigensinniger. Die Akteure in den Bildungsverwaltungen sind eine Gruppe von Expertinnen und Experten, die sich der Sache der Bildung annehmen und diese gestalten. Die Bürokratisierung ist somit eine erste Phase in der Entwicklung der schulischen Wissensordnung, sie geht mit der Vereinheitlichung von Regulationsinstrumenten wie Lehrplänen, Stundentafeln und Schulformen ebenso einher wie mit der Standardisierung der Kompetenzen und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften. Damit vollzieht sich eine Mediatisierung der Regierung von Bildung, insofern sich diese vermittelt und nicht mehr unmittelbar vollzieht. Mit der Entstehung dieser Expertensysteme wird nämlich der Einfluss der (Partei-)Politik ebenso wie der Lehrerschaft auf die Regierung von Bildung relativiert und über die Eigenständigkeit der Experten vermittelt. Insofern lässt sich von einer zunehmenden Entpolitisierung und Deprofessionalisierung in den Praktiken der Regierung von Bildung sprechen.

Im Laufe der Ausdifferenzierung der schulischen Wissensordnung in der Moderne entwickeln sich Schule und Universität als die zwei wichtigsten Orte gesellschaftlicher Wissens(re)produktion. Die schulische Wissensordnung wandelt sich dabei nicht parallel zur universitären Wissensordnung und ist auch keine Abbildung derselben. Dass die Schulfächer wissenschaftliches Wissen repräsentieren sollen, ist weniger ein allgemeingültiges Prinzip als selbst eine diskursive Figur in der Rationalisierung der schulischen Wissensordnung, die ihre eigene historische Karriere hat. Es lässt sich vielmehr beobachten, dass Schulfächer und universitäre Disziplinen ein komplexes und je nach Fach und sogar Kulturraum recht unterschiedliches Verhältnis eingehen. Im Beitrag zu den Referenzdisziplinen wird gezeigt, dass bisweilen sogar die

Dynamik des Schulfachs ein wichtiger Motor für Entwicklung der universitären Disziplin sein kann. Die Entwicklungspfade der in unseren Untersuchungen exemplarisch ausgewählten Fächer unterscheiden sich dabei grundlegend. Das Referenzsystemen der Erziehungswissenschaft mit seinen Komponenten (Erziehungspsychologie, -soziologie, -ökonomie) existiert im Untersuchungszeitraum nicht von Anfang an in den heute bekannten Konturen, sondern formiert sich erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts (Hofstetter & Schneuwly, 2011) als ein sich veränderndes Geflecht von theoretischen Ansätzen und methodischen Zugängen. Insofern wird nicht reifizierend von Disziplinen gesprochen, als ob diese der schulischen Politik vorausgesetzt wären, sondern von einem disziplinären Feld der Pädagogik oder der Erziehungswissenschaften. Dabei unterscheiden sich die Formierung dieses Feldes und die Arten, wie es auf schulisches Wissen Einfluss nimmt, in der französischsprachigen Westschweiz deutlich vom Deutschschweizer Raum, dennoch lassen sich beide Räume insofern vergleichen, als überregional drei zeitliche Phasen unterschieden werden können: diejenige der Schulmänner bis Ende des 19. Jahrhunderts, diejenige der experimentellen Pädagogik in verschiedenen Varianten und, seit den 1960er-Jahren, die Phase der Experten.

Bibliografie

- Apple, M. W. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*. New York: Routledge Falmer.
- Bürgi, R. (2017). *Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise*. Opladen: Barbara Budrich.
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preussen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870*. Bern: Lang.
- Caruso, M. (Ed.) (2015). *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*. Frankfurt am Main: Lang.
- Criblez, L. (1999). Requirements for a democratic education organization. *Studies in Philosophy and Education*, 19 (1), 107–119.
- Forneck, H. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld*. Bielefeld: wbv.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Haft, H. & Hopmann, S. T. (1990). Curriculum administration as symbolic action. In H. Haft & S. Hopmann (Eds.), *Case Studies in Curriculum Administration History* (pp. 143–158). London: Falmer.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J. Saugy (Ed.), *Variation autour de la «forme scolaire»*. *Mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 27–49). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. (Hg.; unter Mitarbeit von Criblez, L., Späni, M., Borer Lussi, V. & Cicchini, M.) (2011). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep.
- Hopmann, S. T. (1998). Der Lehrplan als Massstab öffentlicher Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 38, 165–188.
- Luhmann, N. (1993). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sivesind, K. & Westbury, I. (2016). State-based curriculum-making, Part I. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (6), 744–756.
- Scharpf, F. (1997). *Games Real Actors Play. Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*. Boulder: Westview.
- Stehr, N. (2003). *Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.
- Young, M. F. D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.

Wer bestimmt die schulische Wissensordnung?

Zur Veränderung von Akteurskonstellationen und Wissenspolitiken

ANJA GIUDICI, BLAISE EXTERMANN, BEATRICE BÜRGLER, GIORGIA MASONI,
ANNE MONNIER, SYLVIANE TINEMBART, DANIEL WRANA

Wissenschaften, religiöse Wissensbestände und gesellschaftliche sowie ökonomische Bedürfnisse dienen als Referenz zur Erarbeitung von Lehrplänen und Lehrmitteln, deren Inhalte, das schulische Wissen, sich sowohl entlang fachinterner als auch fachübergreifender Prinzipien und Anliegen entwickeln – so die Beiträge in diesem Band.¹ Dieser Prozess ist indes nicht naturwüchsig. Er ist das Resultat von Debatten, Kontroversen und Entscheiden; dahinter stehen Akteure mit Interessen, Haltungen und einem spezifischen Expertenwissen – also das, was wir schulische Wissenspolitik nennen. Wer aber sind diese Akteure? Wer selektioniert aus dem immensen gesellschaftlichen Wissens- und Wertebestand die Inhalte, die in Curricula – Schulgesetzen, Lehrplänen, Lehrmitteln – festgehalten werden, und transponiert sie für die pädagogische Arbeit? Wie verändern sich Akteurskonstellationen über die Zeit und wie wirken sich diese Veränderungen auf das schulische Wissen aus? Auf diese Fragen gehen wir in diesem Kapitel ein. Dabei fokussieren wir auf die zentralen Akteure *innerhalb* des Bildungswesens: Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und pädagogische Profession.

Die deutschsprachige Literatur hat zur Strukturierung dieser Akteure oft das von Weniger (1952) postulierte Modell einer grundsätzlichen Arbeitsteilung zwischen Politik und pädagogischer Praxis übernommen. Gemäss diesem Modell sind politische Akteure für die Festlegung von Zielen und Rahmenbedingungen zuständig, während Lehrpersonen und pädagogische Experten diese Ziele praktisch umsetzen, indem sie das entsprechende didaktisch-pädagogische Wissen produzieren und geeignete Gegenstände und Methoden wählen. Auf der formalen Ebene lässt sich diese Arbeitsteilung auch in unserem Material durchaus erkennen, beispielsweise in der Kompetenzverteilung bei der Erarbeitung hierarchisch aufgebauter Regulative für das schulische Wissen. Schulgesetze mit eher groben Zielangaben werden von Parlament und Wahlberechtigten verabschiedet. Lehrpläne halten erste Kon-

¹ Wir bedanken uns bei Claudia Crotti und Wolfgang Sahlfeld für ihre konstruktiven Kommentare und Diskussionen zu diesem Kapitel.

kretisierungen dieser Ziele fest, sie liegen meist in der Zuständigkeit sowohl von Regierungen und Verwaltungen als auch von pädagogischen Experten. Unterrichtspläne und Lehrmittel fallen schliesslich ganz in die Zuständigkeit von Lehrpersonen und pädagogischen Experten.

Wenn wir allerdings einen Blick auf den Entstehungsprozess und die Verflechtung der Akteure wagen, greift dieses Modell nur teilweise. Das Verhältnis zwischen politischen Instanzen, administrativen Behörden und Lehrpersonen variiert nicht nur zwischen Schultypen und Regionen, es unterliegt auch stetigen Neuverhandlungen und Anpassungen an soziokulturelle Bedingungen und Machtverhältnisse und verändert sich so über die Zeit.

Zur Einordnung dieses Phänomens stützen wir uns auf die Annahmen des sogenannten akteurszentrierten Institutionalismus. Wir gehen davon aus, dass schulische Wissensordnungen aus dem Zusammenspiel von institutionellen Bedingungen einerseits,² und den Organisationsformen, Strategien, Überzeugungen sowie dem daraus abgeleiteten Handeln der Akteure andererseits resultieren (Hall & Taylor, 1996; Scharpf, 1997). Unsere Analysen fokussieren dieses Zusammenspiel. Wir schauen einerseits auf historisch gewachsene politische und schulische Institutionen, denn sie entwickeln Dynamiken, die die Organisationsweise und Macht der Akteure mitgestalten. Wir fragen, auf welcher politischen Ebene und unter welchen institutionellen Bedingungen schulisches Wissen ausgehandelt wird. Andererseits fokussieren wir auf die Interessen und Überzeugungen sowie die Organisationsformen der Akteure. Diese Organisationsformen spielen darum eine wichtige Rolle, weil wir davon ausgehen, dass Akteure sowohl Individuen als auch Kollektive sein können, Letztere insofern sie sich aufgrund gemeinsamer Interessenlagen zusammenschliessen und gemeinsame Ziele verfolgen. Wenn ein solcher komplexer Akteur einen hohen Organisations- und Institutionalisierungsgrad aufweist, sprechen wir mit Scharpf (1997) von korporativen Akteuren, ansonsten von kollektiven Akteuren.

Diese Begriffe erlauben es uns, die Akteure der schulischen Wissenspolitik analytisch zu fassen und ihre Rolle und Wirkungskraft im untersuchten Prozess einzuordnen, denn ein komplexer Akteur funktioniert anders als ein individueller, ein kollektiver anders als ein korporativer. Ein komplexer Akteur nimmt mit wachsender Zahl der in ihm organisierten Individuen an Repräsentativität, Legitimität und zu Verfügung stehenden Mitteln zu, unterliegt aber tendenziell grösser werdenden Koordinationsproblemen. Werden

2 Wir begreifen Institutionen als sowohl formelle – in Verfassungs- und Gesetzgebung festgehaltene – als auch informelle Normen, Prozeduren und Konventionen, welche den politischen, administrativen und pädagogischen Prozess mitstrukturieren (Hall & Taylor, 1996, S. 938).

diese Probleme durch innere Hierarchisierungen und Differenzierungen gelöst, wie bei korporativen Akteuren, führt dies zwar zu effizienteren Entscheidungsfindungen, gleichzeitig kann es damit aber zu einer Entfremdung und zu Interessenkonflikten zwischen Leitung und Basis kommen, die den Akteur schwächen (Scharpf, 1997; Schneider, 2009). In der schulischen Wissenspolitik lassen sich diese Problematiken des kollektiven Handelns paradigmatisch aufzeigen.

Denn, so unser übergeordnetes Ergebnis, die schulische Wissenspolitik unterliegt im untersuchten Zeitrahmen einer Verschiebung von individuellen zu immer stärker formalisierten korporativen Akteuren. Dies geht einher mit dem Anspruch, die schulische Wissenspolitik allmählich von lokalen und partikularen politischen und pädagogischen Bedürfnissen zu lösen. Nicht zuletzt aus Effizienzgründen soll das schulische Wissen immer stärker überpolitisch und überkonfessionell sein und den Bedürfnissen einer steigenden Anzahl Regionen und Berufs- beziehungsweise Expertengruppen genügen. Dieser Anspruch fordert Organisationsformen und Konstellationen, innerhalb deren die jeweiligen Anliegen koordiniert und integriert, anstatt im Mehrheitsverhältnis gegeneinander ausgespielt werden. Dies zeigt sich in allen von uns untersuchten Bereichen: erstens in den Verschiebungen der schulischen Wissenspolitik auf die kantonale und interkantonale Ebene (Kap. 1); zweitens in deren Professionalisierung und Verlagerung in die Verwaltung (Kap. 2); drittens in der sich wandelnden Organisationsform und Beteiligung der Lehrpersonen an der Produktion schulischen Wissens (Kap. 3). Wir unterteilen schulische Wissenspolitik in Regulierung schulischen Wissens – also Selektion und Festlegung des zu lehrenden Wissens, vor allem via Gesetzes- und Lehrplanarbeit –, und Produktion schulischen Wissens. Die ersten zwei Kapitel fokussieren den ersten Aspekt, das dritte nimmt den zweiten Aspekt in den Blick.

1 Zwischen Gemeinde und Globus; schulische Wissenspolitik im politischen Mehrebenensystem

Die Schweiz gilt als Paradebeispiel des Bildungsföderalismus (Erk, 2008), als «Prototyp einer ‹Föderation von Erziehungsstaaten›» (Hofstetter, 2012). Auch wenn diese allgemeine Charakterisierung gleichermassen für den Partikulärbereich der schulischen Wissenspolitik gilt; sie darf nicht statisch verstanden werden. In der Aushandlung dessen, was in Schweizer Schulgesetzen, Lehrplänen und Lehrmitteln steht, spielen verschiedene politische Ebenen eine Rolle: die Gemeinden und Schulen, die Kantone – sowohl einzeln als

auch im Verbund –, der Bund wie auch die internationale Ebene; Letztere zunächst als Netzwerk, danach zunehmend als Akteur. Insbesondere aufgrund eines Prozesses gradueller Integration zusätzlicher Bedürfnisse und Anliegen unterliegt das Verhältnis dieser Instanzen Neuverhandlungen und Neustrukturierungen.

1.1 *Die Kantonalisierung lokaler Wissenspolitik*

Trotz des hartnäckigen Bildes einer ganz dem «religiösen Eintrichtern» gewidmeten vormodernen Schule spielten vor 1830 lokale Bedürfnisse die weitaus wichtigste Rolle in der Bestimmung schulischer Inhalte. Was gelehrt wurde, entschied sich im Zusammenspiel von der Nachfrage der Eltern und dem Angebot der Schulträger – Stadtbehörden, Gemeinde- oder Kirchenvertreter. Curricula waren regional, ja lokal differenziert, ihre Inhalte für verschiedene Schülergruppen unterschiedlich verbindlich. Vielerorts hielten Verträge zwischen individuellen Akteuren, namentlich Eltern beziehungsweise Gemeindevertretern und Lehrpersonen, fest, was gelehrt und gelernt werden sollte. Zusätzliche Inhalte, allen voran das Schreiben, kosteten extra; sie wurden daher nur bei entsprechenden finanziellen Möglichkeiten und ausgewiesener Notwendigkeit in Anspruch genommen (De Vincenti, 2015; Marcacci, 2015).

Die ersten Lehrpläne unseres Samples brechen nur teilweise mit dieser Tradition. Sie wurden zwar von kantonalen Behörden erlassen oder bewilligt, verfasst sind sie aber meist von individuellen Akteuren – meist Seminardirektoren oder Inspektoren –, die sich stark an lokal- und konfessionsspezifischen Bedürfnissen und Möglichkeiten orientierten. Oft gelten diese Lehrpläne nur für eine spezifische Bevölkerungsgruppe oder sie sind als Ratgeber für Lehrpersonen verfasst, ohne regulative Verbindlichkeit. Der Freiburger Leitfaden für Lehrpersonen von 1831 (LP FR, 1831) wurde zwar vom Erziehungsrat abgesegnet, betrifft jedoch nur die katholischen Kantonsgebiete. In Zürich (bis in die 1840er-Jahre) oder Basel (bis in die 1880er-Jahre) wurden die Inhalte von Stadt- und Landschulen in separaten und unterschiedlichen Lehrplänen und Gesetzestexten geregelt.

Die lokale Kontrolle über das schulische Wissen wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts immer umstrittener. Die Fronten sind ideologisch-politisch, es geht um die Kompetenzverteilung zwischen Kirche und Staat. Eher kirchennahe Akteure wollten die schulische Wissenspolitik auf der lokalen Ebene belassen – wo sie den grössten Einfluss ausübten –, um sie stärker den jeweiligen partikulären Bedürfnissen und finanziellen Möglichkeiten anzupassen. Dage-

gen kämpften die Akteure, die in Verstaatlichung und Kantonalisierung ein Mittel zur Realisierung der Rechtsgleichheit sahen. In den Worten des Zürcher Lehrers Bär um 1840: «Darf er [der Staat] in einzelnen Kantonstheilen eine Generation erziehen, die in Bildung, an Intelligenz auf alle kommenden Geschlechter hinaus gegen andere Bewohner des Kantons zurückstehen müsste?» (Experte, 1840, S. 27 f.). Ihnen ging es gleichzeitig auch darum, die Schule der Hoheit von der Kirche und der pädagogisch unkundigen Laien zu entreissen. Insbesondere sogenannte Schulmänner wurden nicht müde zu unterstreichen, dass die Besserung des Schulwesens einer zentralen Leitung durch Experten, also ihrer selbst, bedürfe, statt einer durch Unkenntnis geprägten lokalen Führung. Eine «höhere Kraft» sei nötig, so der Zürcher Seminardirektor Scherr (1842), «die ordnend und bestimmend einschreitet, damit die Schule nicht durch einseitige, beschränkte Ansichten ihrem allgemeinen Zwecke entrückt» werde (S. 73). Pragmatischer waren die Voten von sich konstituierenden Akteuren wie Verwaltung und Lehrerschaft, die in der lokalen Wissensregulierung ein Hindernis für die innerkantonale Mobilität und Administration sahen.

Diese Interessen und Ansichten setzten sich durch. Ab den 1870er-Jahren galt pro Kanton und Schultyp mehrheitlich ein von kantonalen Behörden bewilligter oder erarbeiteter Lehrplan – Ausnahmen verblieben in den mehrsprachigen Kantonen. Insbesondere in der deutschsprachigen Schweiz wurden kantonale Lehrmittelverlage gegründet, überall etablierten sich Lehrmittelkommissionen zur Regulierung des in privatrechtlich produzierten Lehrmitteln festgeschriebenen Wissens.

Es zeigt sich also, dass sich wesentliche Momente der schulischen Wissenspolitik im Laufe des 19. Jahrhunderts auf die kantonale Ebene verschoben. Diese Feststellung bedarf jedoch zweier Nuancierungen. Eine betrifft die Schultypen. Standen die Lehrpläne der Primarschule ab den 1830er-Jahren mehrheitlich unter Kantonskompetenz, so kannte die Sekundarstufe weiterhin komplexere Regulierungsmodelle. Zwar setzten auch hier kantonale Gesetze, Reglemente beziehungsweise die Maturitätsrichtlinien einen Rahmen. Doch hatten Städte oder Private als Träger oder – insbesondere in der französischsprachigen Schweiz – die Lehrpersonen dieser Schulen eine mehr oder weniger grosse Autonomie bezüglich Lehrplanpolitik und Lehrmittelauswahl.

Die zweite Nuancierung betrifft die Fächer. Für Geschichte oder Schulsprache etablierten sich früh kantonal bindende Lehrplan- und oft auch Lehrmittelvorgaben. Ob und welche Fremdsprache(n) gelehrt wurden, blieb hingegen zum Teil bis weit ins 20. Jahrhundert in Gemeindekompetenz. Als in den kantonalen Lehrplänen von Bern, Aargau, Luzern oder dem Waadtland noch keine Fremdsprachen in den Primaroberschulen vorgesehen waren, konnten

die Gemeinden diese dennoch einführen (Giudici, 2019; Rouiller, 2018).³ Im Tessin lag der Entscheid, ob ein Sekundarschüler Deutsch oder Französisch lernte, zunächst bei den Eltern. Als diese Wahlmöglichkeit abgeschafft wurde, durften Gemeinden am Gotthard weiterhin statt des vorgeschriebenen Französisch das im Kontakt mit den nördlichen Nachbarn nützlichere Deutsch unterrichten (Giudici, 2019).

Die Erklärung für diese Unterschiede liegt in der jeweiligen Funktionalität und Legitimierung von Schultypen und Fächern. Die Primarschule und insbesondere die Fächer Sprache und Geschichte gehörten früh zum «allgemeinbildenden» Kern des Volksschulkanons, den man als Voraussetzung verstand für die Umsetzung der Rechtsgleichheit, der Herausbildung einer kollektiven «nationalen» Identität sowie für demokratische Partizipation und individuelle Weiterentwicklung. Demgegenüber galten Fremdsprachen als lokalen Bedürfnissen entsprechende berufsvorbereitende Qualifikationen (Giudici & Grizelj, 2017). Eine ähnliche Funktionalität gegenüber dem wirtschaftlichen Umfeld beziehungsweise dem weitgehend autonomen höheren Bildungswesen nahmen die Schulen auf der Sekundarstufe ein.⁴

1.2 *Ansätze der Zentralisierung auf Bundesebene*

In Weiterführung der bisher beobachteten Zentralisierungsdynamik liegt die Vermutung nahe, dass Kompetenzen zur Regulierung des schulischen Wissens zunehmend auch an den Bund übertragen wurden. Schliesslich waren die Durchsetzung der Rechtsgleichheit und die Verbreitung nationaler Identitätskonstruktionen zumindest ab 1848 nicht mehr nur auf Kantonsebene angestrebte Ziele.⁵

Tatsächlich lässt sich beobachten, dass zunehmend politische Prozesse und Politikbereiche auf Bundesebene geregelt wurden (Freiburghaus & Buchli, 2003; Giudici & Mueller, 2017). Umfassende Vorschläge dieser Art im Bildungsbereich scheiterten jedoch (mit Ausnahme der Berufsbildung, Giudici & Emmenegger, 2022). So etwas wie eine föderale schulische Wissenspolitik konnte nur für das höhere Sekundarschulwesen entstehen, wo ab 1856 die Berechtigung zum Zugang zur Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich und ab 1880 die Berechtigung für das Medizinstudium de facto den allgemeinen Hochschulzugang sicherten und damit das schulische Wissen

3 Siehe dazu den Beitrag zur Erstsprache/Muttersprache im ersten Teil dieses Bandes.

4 Siehe dazu den Beitrag zu den ökonomischen Erwartungen im zweiten Teil dieses Bandes.

5 Siehe dazu den Beitrag zur Identitätskonstruktion im zweiten Teil dieses Bandes.

insbesondere der Gymnasien vorstrukturierten (Criblez, 2008b). Für den Volksschulbereich hingegen verwarfen die Wähler 1872 eine erste Revision der Bundesverfassung, mit welcher der Bund die Kompetenz erlangt hätte, Minimalvorgaben bezüglich Primarschulunterricht zu formulieren. Zwar nahmen die Stimmbürger mit der Verfassung 1874 auch föderale Bestimmungen zum schulischen Wissen auf, nämlich dass die Kantone einen «genügenden», «obligatorischen», «unentgeltlichen» und von Angehörigen aller Glaubensbekenntnisse annehmbaren Unterricht anzubieten hätten. Allerdings scheiterte in der sogenannten Schulvogt-Abstimmung 1882 wiederum die für die Umsetzung dieser Kompetenz notwendige rechtliche Grundlage (Criblez & Huber, 2008; Hofstetter, 2012).

Damit wurden Zentralisierungsbestrebungen nicht ganz gestoppt, allerdings konzentrierten sich die Diskussionen im Folgenden auf einzelne Bereiche, in denen punktueller Handlungsbedarf lokalisiert wurde. Dieser zeigte sich etwa im Turn- und Sportunterricht, der im Rahmen der Zentralisierung des Militärs nach 1874 zur Bundeskompetenz wurde (Crotti, 2008). Weniger erfolgreich waren ähnliche Vorschläge für die Landessprachen und die politische Bildung.⁶ Gerade an Letzterer, die wie das Turnen direkt mit der inneren und äusseren Sicherheit des Landes in Verbindung gebracht wurde, lassen sich die mit der Zentralisierung verbundenen Anliegen, insbesondere aber auch die Gründe für deren Verhinderung exemplarisch aufzeigen.

Eine besondere Intensität erreichten die Diskussionen um verstärkte Bundeskompetenzen im Bereich der politischen Bildung zwischen 1915 und 1925. Der Erste Weltkrieg schien die Schweiz an der Sprachgrenze zu spalten, innenpolitisch standen sich liberale und konservative Akteure gegenüber. Der Versuch einer Zentralisierung manifestierte sich an der von Ständerat Oskar Wettstein 1915 eingereichten Motion zur «Förderung der nationalen Erziehung», die eine Debatte in nationalen und kantonalen Parlamenten sowie bildungspolitischen Gremien auslöste.⁷ Die Befürworter der Zentralisierung verknüpften staatspolitische Anliegen mit bildungspolitischen Überlegungen und sahen in der schwachen bildungspolitischen Koordination einen gewichtigen Grund für das angebliche Fehlen eines nationalen Bewusstseins. Das radikal-liberale Lager wollte den Bund als zentralen Akteur etablieren, der nicht nur finanziell, sondern auch ideell in die schulische Wissenspolitik im Bereich der politischen Bildung eingreifen sollte. Nur so könne für die ein-

6 Siehe dazu den Beitrag zur Bürgerbildung im ersten Teil dieses Bandes.

7 Analysiert wurden für diesen Abschnitt: das *Bundesblatt* (1848–2008), das *Amtliche Bulletin der Bundesversammlungen* (1891–1995), die *Protokolle der Bundesversammlung* (1921–1970) sowie die *Protokolle des Bundesrates* (1848–1963). Die Positionierung der Parteien entspricht der Positionierung der grösseren Lehrerverbände (Giudici & Manz, 2018).

heitlichen Unterrichtsinhalte gesorgt werden, die zur Stärkung des eidgenössischen Patriotismus notwendig schienen. Damit wird auch klar, dass politische Bildung als weit mehr als nur als Unterrichtsgegenstand begriffen wurde. Es ging um zentrale Werte wie Identität, Zugehörigkeit und nationale Einheit. Die Diskussionen in National- und Ständerat (1915–1925) weisen auf die Gründe für die Formierung eines von Beginn weg starken Widerstands. Insbesondere katholisch-konservative Abgeordnete warnten, in den Worten des Nidwaldner Nationalrats von Matt, vor der «Zwangsjacke eines schulmeisterlichen Systems» und lobten den «edlen Wettstreit der Kantone und unserer geistigen Zentren».⁸ Aus dieser Sicht wurde die kulturell und konfessionell geprägte Eigenart der Kantone einerseits im staatspolitischen Sinne als «schweizerisch» und also als nationales Identitätsmerkmal dargestellt. Andererseits galt sie auch als Bildungsziel, welches gegenüber einem «neutralen» politischen Unterricht verteidigt werden sollte. Es wurde darauf verwiesen, dass sich nationale Erziehung nicht auf bestimmte Wissenskompetenzen beziehe, sondern es vielmehr darum gehe, dass die Schule als Ganzes «von vaterländischem Geist durchdrungen und getragen» sei.⁹ Darüber hinaus wurde auf den finanziellen Aspekt einer Kompetenzverschiebung hingewiesen. Man befürchtete die Verzettlung von Bundesgeldern und den Beginn «uferloser Forderungen».¹⁰

War also aus freisinniger Sicht eine Vereinheitlichung des schulischen Wissens für die Stärkung des Patriotismus notwendig, so erachtete man aus konservativer Sicht den Erhalt der Kultur- und Wissensvielfalt als Voraussetzung dafür. Dabei hatte der Freisinn naturgemäss ein starkes Interesse daran, in der schulischen Wissenspolitik die Bundesinstitutionen ins Spiel zu bringen, in denen er über komfortable Mehrheiten verfügte. Demgegenüber sahen die Konservativen (in anderen Episoden auch die Sprachminderheiten) durch die Zentralisierung ihre partikuläre schulische Wissenspolitik gefährdet. Diese Partikularismen waren bis anhin durch den Bildungsföderalismus geschützt worden, da Minderheiten auf der Bundesebene in «ihren» Kantonen jeweils Regierungen und Parlamentsmehrheiten stellten. Das politische System ermöglichte es schliesslich der Rechten, durch geschicktes Taktieren und dem Einschalten der Kantonsvertreter im Rahmen der EDK jede Zentralisierung zu verhindern und die Diskussion auf die interkantonale Ebene zu drängen,

8 NR von Matt, *Protokoll der Bundesversammlung*, 10. 12. 1925, Postulat zur Förderung der nationalen Erziehung, S. 169.

9 NR Biroll, *Protokoll der Bundesversammlung*, 10. 12. 1925, Postulat zur Förderung der nationalen Erziehung, S. 139 f.

10 Wie Fussnote 8.

also auf die Ebene, in der die Minderheitenpositionen explizit eingebunden werden mussten.

Dies impliziert nicht, dass die intensiven kantonsübergreifenden Diskussionen rund um die Motion Wettstein nicht dennoch gewisse Kantonsbehörden zu einem verstärkten Engagement im Bereich der nationalen Erziehung veranlassten. Ausserdem nahm der Bund weiterhin indirekt Einfluss auf die Volksschulinhalte, beispielsweise durch die seit 1875 etablierten eidgenössischen pädagogischen Rekrutenprüfungen: «Der Bund wird auf den staatsbürgerlichen Unterricht durch die pädagogischen Rekrutenprüfungen anregend einwirken», heisst es in der entsprechenden Botschaft (Botschaft, 1917, S. 752). Allerdings verabschiedete man sich damit von der Idee einer direkt und parlamentarisch legitimierten «schweizerischen» politischen Bildung. Die Diskussion setzte einen Präzedenzfall für spätere Zentralisierungsversuche, insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.¹¹ Damit etablierte sich die interkantonale Ebene, geprägt durch indirekte Legitimation, den Zwang zur Kompromissfindung und die Einbindung der Minderheiten, zum «Königsweg» der Lösung von Koordinationsproblemen der schulischen Wissenspolitik (Giudici & Emmenegger, 2023).

1.3 Koordination und Kooperation auf interkantonomaler Ebene

Erste eher informelle Ansätze einer interkantonomalen Zusammenarbeit in der schulischen Wissenspolitik gab es bereits im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Obwohl man im Rahmen der 1897 gegründeten Schweizerischen Konferenz der kantonomalen Erziehungsdirektoren (EDK) und ihrer Regionalverbünde punktuell gemeinsame Lehrmittel erarbeitete, hatten solche Projekte – mit der bemerkenswerten Ausnahme des 1910 erstmals aufgelegten *Schweizerischen Schulatlas* sowie einiger französischsprachigen Lehrmittel – jedoch wenig Erfolg und die interkantonomale Ebene blieb letztlich vornehmlich ein Gremium zum gegenseitigen Austausch und zur Verteidigung der kantonomalen Souveränität. Nationalrat Müller-Marzohl nannte die jährlichen EDK-Tagungen vor 1960 spöttisch einen «Schulausflug auf höherer Ebene» (*Schweizerische Lehrerzeitung*, 135 [10], 1990, S. 27).

In den späten 1960er-Jahren kam es zu einer tief greifenden Veränderung der Strukturen der EDK, mit denen diese zu einem komplexen korporativen Akteur wurde (Manz, 2011). Der Weg der Zentralisierung schien ausgeschlos-

11 1973 lehnten die Stimmberechtigten wiederum einen Verfassungsartikel zur Zentralisierung bestimmter Kompetenzen im Bildungsbereich ab (Criblez, 2008a).

sen, womit eine verbindlichere interkantonale Zusammenarbeit – nach dem Konzept des «kooperativen Föderalismus» (Braun, 2003; Criblez, 2008b) – für die zunehmenden Forderungen nach dem Ausbau eines standardisierten, leistungsstarken und international vergleichbaren Bildungssystems aufkommen sollte. Die EDK, ihre Gremien und Regionalkonferenzen wurden zu einer neuen intermediären Politikebene zwischen Kanton und Eidgenossenschaft ausgebaut, die als komplexer Akteur die Souveränität der Entscheidungen bei den Kantonen lässt, sie aber durch entsprechende Steuerungsinstrumente und vor allem durch die Herstellung gegenseitiger Sichtbarkeit zur Kooperation zwingt. Die EDK wurde mit einem Sekretariat ausgestattet, das zu einer zentralen Stelle für die Produktion von Steuerungswissen wurde. Zugleich hatte dies Folgen für andere Akteure, überkantonale organisierte Lehrerverbände wurden insbesondere in der französisch- und deutschsprachigen Schweiz zu einem entscheidenden korporativen Akteur (Criblez & Crotti, 2015; Durand et al., 2015). Die Funktionsweisen, aber auch die Probleme dieses Systems lassen sich am Beispiel der Vorverlegung der Fremdsprache in die Primarschule – eines der ersten grossen interkantonalen Projekte – besonders gut aufzeigen.

In den 1960er-Jahren war der Fremdsprachenunterricht noch sehr heterogen organisiert. Zwar war eine zweite Landessprache fester Bestandteil aller Sekundarschulcurricula, in einigen Kantonen hatte sie allerdings bereits Eingang in den Primaroberschulen gefunden. Damit war dieses Fach nicht nur in gewissen Kantonen obligatorischer Bestandteil sämtlicher Schultypen der Sekundarstufe und in anderen nicht, sein Beginn wurde je nach Kanton auch unterschiedlich angesetzt. Die Forderung nach einer Generalisierung und Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts ergab sich damit nicht nur aus dem bildungspolitischen Postulat eines Fremdsprachenunterrichts «für alle» (Extermann, 2013; Giudici 2021; Grizelj & Wrana, 2018). Insbesondere auch die direkt mit den Anschlussproblemen mobiler Schülerinnen und Schüler konfrontierten Lehrpersonen setzten sich für eine koordinierte Vorverlegung ein. Da eine Bundesintervention ausgeschlossen wurde, nahmen sich die EDK und deren Regionalkonferenzen der Aufgabe an.

Parallel setzten die interkantonalen Konferenzen Studiengruppen ein. Zusammengesetzt aus ausgewähltem Personal der pädagogischen Ämter, Experten sowie Lehrpersonen höherer Schulen, sollten sie Expertenberichte für eine einvernehmliche und faktenbasierte politische Entscheidungsfindung erarbeiten, insbesondere bezüglich des günstigen Zeitpunkts, um mit dem ersten Fremdsprachenunterricht zu beginnen. Allerdings fielen deren Schlüsse keineswegs einheitlich aus. Einige Berichte unterstützten die Vorverlegung, andere kritisierten sie als «politischen» Entscheid, der jeglicher entwicklungspsychologischen und pädagogischen Legitimität entbehre.

Aber die unterschiedlichen Expertenmeinungen waren längst nicht mehr das Einzige, was die interkantonalen Regierungsgremien zur Entscheidungsfindung zu berücksichtigen hatten. Da waren die unterschiedlichen regionalen Sensibilitäten; so genoss die Vorverlegung insbesondere für die Zentralschweiz keine grosse Priorität, womit sich deren Vertreter vehement und erfolgreich jeglicher verbindlicheren Formulierung bezüglich des Beginns oder der Anzahl Lektionen entgegenstellten. Da war aber auch die Lehrerschaft, die nun, da das Projekt einerseits nicht mehr nur die begeisterten individuellen Akteure der ersten Stunde betraf, andererseits sich auch graduell von ihrer Originalidee eines spielerischen und notenfreien Unterrichts entfernte, als korporativer Akteur zunehmend die Zusammenarbeit verweigerte (KOSLO, 1975). Und da waren nicht zuletzt die kantonalen Parlamente, die ihren Kontrollmangel und die damit fehlende demokratische Legitimität des Prozesses sowie die ausufernden Kosten der damit verbundenen Schulversuche anprangerten.

Auf der interkantonalen Ebene können keine verbindlichen Mehrheitsentscheide getroffen werden. All diese Haltungen mussten daher bei der Entscheidungsfindung irgendwie mit berücksichtigt werden. Das Resultat waren relativ unverbindliche Absichtserklärungen – Paradebeispiel dafür ist die mehrmals abgeschwächte EDK-Erklärung 1975 –, deren Vorgaben je nach kantonal-innenpolitischer Lage unterschiedlich (beziehungsweise gar nicht) umgesetzt wurden. Wenig Resistenzen gab es gegenüber der Einführung von «Frühdeutsch» in der Romandie (Extermann, 2017) beziehungsweise «Frühfranzösisch» in der italienischsprachigen Schweiz (Giudici, 2019). In verschiedenen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz schaffte man die Französischvorverlegung hingegen nicht vor den 1990er-Jahren, womit das Politikum Frühfranzösisch fliessend in den noch heute ungelösten Sprachenstreit übergang – also die Frage, ob eine zweite Landessprache oder Englisch erste Fremdsprache sein soll (Giudici & Emmenegger, 2023).

1.4 Die internationale Ebene: Von transnationalen Netzwerken zu internationalen Akteuren

Die internationale Ebene ist noch schwächer direkt demokratisch legitimiert als die interkantonale Ebene. Trotzdem haben auch die Zusammenarbeit und der Austausch bildungspolitischer Akteure über die Staatsgrenzen hinaus eine lange Tradition. Schon im 19. Jahrhundert nahm die pädagogische Presse eine wichtige Rolle beim internationalen Transfer von Wissen ein (Haenggli-Jenni, Fontaine & Bühler, 2014). Über sie standen pädagogische Professionelle

ebenso wie pädagogische Forschende in Kontakt, die sich auch auf Tagungen und Konferenzen trafen (Fontaine, 2015). Insbesondere nach 1945 gewannen internationale Organisationen an Einfluss (Lerch et al., 2017).

Anfänge einer institutionalisierten Form der internationalen Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Akteuren findet man in den Lehrerverbänden. Sie organisierten sich oftmals nach einer schul- oder fachspezifischen Logik beziehungsweise fühlten sich einem spezifischen (reform)pädagogischen Ansatz verpflichtet, womit sie sich quer zu politisch-nationalen Grenzziehungen orientierten. Solche Netzwerke bestehen über den gesamten Untersuchungszeitraum und beeinflussten die schulische Wissenspolitik zwar indirekt, jedoch entscheidend. Insbesondere Genf hatte mit dem 1925 gegründeten Bureau international de l'éducation (BIE) eine solche Vernetzungsplattform quasi im Haus (Hofstetter & ERHISE, 2021; Hofstetter & Schneuwly, 2024). Die Genfer Lehrplan- und Lehrmittelautoren waren stets mit dem hier angesiedelten internationalen Expertentum in Kontakt (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Einflussreich waren auch die Mitglieder des 1847 in Basel formierten Vereins deutscher Philologen, die nach der Repression der liberalen deutschen Bewegung in die Schweiz flüchteten, wo sie an der Gründung des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) sowie an der Schaffung der eidgenössischen Maturität nach Beispiel des deutschen Abiturs mitwirkten (Vischer, 1960). Damit prägten sie nicht nur die Sprachfachinhalte grundlegend.

Charakteristisch für solche Netzwerke ist allerdings ihre relative Unverbindlichkeit; sie erlauben ein inkonstantes Engagement. Der Verband der Schweizerischen Neuphilologen kappte 1923 seine Verbindung mit dem Allgemeinen deutschen Neuphilologenverband und trat acht Jahre später zögerlich der Fédération internationale des professeurs de langues vivantes (FIPLV) bei. Diese Einbindung hinterliess allerdings bis in die 1950er-Jahre fast keine Spuren in den Jahresberichten des VSG, was nicht als Rückzug ins Nationale interpretiert werden sollte: Die Sekundarschullehrpersonen zeigten sich den eidgenössischen Behörden gegenüber genauso zurückhaltend, als diese sie zur Zusammenarbeit in der «nationalen Erziehung» verpflichten wollten – eine Aufgabe, welche sie als «patriotischen Utilitarismus» quittierten (Extermann, 2013; Giudici & Manz, 2018). Dieser Umstand zeigt exemplarisch auf, dass die internationale Ebene vor dem Zweiten Weltkrieg mehrheitlich ein Netzwerk war, das individuellen und komplexen Akteuren innerhalb der Schweiz als Inspirations- und Legitimationsfolie für ihre eigenen Reformanliegen diente.

Das änderte sich ab 1945, als einerseits die internationalen Beziehungen immer stärker institutionalisiert wurden, andererseits sich auch auf der

internationalen Ebene wirkungsmächtige eigenständige Akteure etablierten. Zwar schloss sich die Schweiz keiner mit legislativen Kompetenzen supranationalen ausgestatteten Organisation wie der Europäischen Union an. Sie wurde aber Mitglied zahlreicher internationaler, durch völkerrechtliche Verträge gebildeter Organisationen, im Rahmen derer nationale VertreterInnen beziehungsweise ExpertInnen sich auf Empfehlungen und Richtlinien einigten. Letztere sind meist nicht rechtlich bindend, sie nicht zu verfolgen, birgt jedoch ein Diskreditierungspotenzial, das Staaten sowohl mit Rücksicht auf ihr Image als auch auf den internationalen Wettbewerb oft nicht eingehen wollen. Beispielhaft dafür ist die im vorigen Abschnitt beschriebene Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts. Hier schloss sich die Schweiz einer Politik an, die von den europäischen Gremien – allen voran dem Europarat, der UNESCO und den internationalen Fremdsprachenlehrerverbänden wie der FIPLV – via internationale Erhebungen, Expertentagungen, Empfehlungen, Weiterbildungskursen und Abkommen vorangetrieben wurde (Grizelj & Wrana, 2018). Die Schweiz, die im Rahmen der Weltkriege ihre Mehrsprachigkeit zum nationalen Identitätsmerkmal erhoben hatte (Giudici & Grizelj, 2017), konnte sich nicht erlauben, in dieser Frage als europäisches Schlusslicht dazustehen – es sei «eine Frage unseres nationalen Prestiges», so damalige Bildungsverantwortliche (Kessler 1968, S. 1437).

Damit ist auch schon angedeutet, dass die nach 1945 gegründeten oder erstarkten internationalen Organisationen sich nunmehr als eigenmächtige korporative Akteure der schulischen Wissenspolitik profilieren konnten. Dass verschiedene Kantone in den 1960er-Jahren ihre Geschichtscurricula revidierten, hat auch damit zu tun, dass die UNESCO – der sich nach 1945 auch das BIE anschloss – sie in Hinblick auf ihre zu starke nationale Ausrichtung kritisiert hatte.¹² Insbesondere nach 1990 trägt die Internationalisierung auch zur Verstärkung der Koordination und später zur Zentralisierung der schulischen Wissenspolitik bei (Criblez, 2008a). Immerhin hatte die OECD, als sie 1990 erstmals das Schweizer Schulsystem evaluierte, gefordert, dieses «künftig stärker und systematischer an Leitideen von nationaler Tragweite [zu] orientieren» (Gretler, 1991, S. 131).

12 Siehe dazu den Beitrag zum Geschichtsunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

2 Zur Professionalisierung der Schulverwaltung

Beeinflussten und konditionierten also der interkantonale und internationale Austausch und später auch die zunehmende Einbindung in komplexe interkantonale und internationale Strukturen und Zusammenhänge die schulische Wissenspolitik in der Schweiz, so wurden die eigentlichen Entscheide, vom Verfassen von Schulgesetzen und Lehrplänen bis hin zur (Nicht-)Zulassung von Lehrmitteln, im von uns untersuchten Zeitraum mit wenigen Ausnahmen auf der Kantonsebene gefällt. Das heisst nicht, dass auf dieser Ebene Zuständigkeiten unumstritten waren und stabil blieben.

In Bezug auf die Kompetenzverteilung in der schulischen Wissenspolitik verteidigt die Literatur entweder das Primat der Verwaltung oder das der Politik. *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln* heisst Hopmanns (1988) Standardwerk zur Lehrplanarbeit im deutschsprachigen Raum. Sein allgemein von deutsch- und französischsprachigen Autoren geteilter Ansatz definiert die Verwaltung als wichtigste Instanz der schulischen Wissenspolitik: Sie ist es, die Experten rekrutiert und die oft diffusen Forderungen aus Politik und Gesellschaft in Lehrplänen und Lehrmitteln operationalisiert. In der englischsprachigen Literatur hingegen werden Lehrpläne und Lehrmittel als Schlachtfeld zwischen Interessen und Werthaltungen verschiedener parteipolitischer, professioneller, religiöser und ethnischer Gruppen verstanden. In seiner zum Klassiker avancierten Studie bezeichnet Kliebard (1986) das US-Curriculum als «arena where ideological armies clash over the status of deeply held convictions» (S. 290).

Diese unterschiedlichen Sichtweisen hinsichtlich der schulischen Wissenspolitik können sowohl auf unterschiedliche Forschungstraditionen (Tröhler, 2014) als auch auf empirische Differenzen bezüglich Wissensregulierung im europäischen Festland und den angelsächsischen Ländern zurückgeführt werden. Unsere Analyse zeigt, dass die Zeit eine zusätzlich zu berücksichtigende Dimension ist. Auch in der Schweiz wird die schulische Wissenspolitik zunächst noch durch ideologische Konfliktlinien und Interessengegensätze beziehungsweise die Mehrheitslogik des politischen Systems geprägt – sie wird jedoch allmählich «entpolitisiert». Wir beziehen diesen Begriff auf die Verschiebung der Lehrplan- und Lehrmittelarbeit von der von parteipolitischen Akteuren dominierten Arena hin zu Verwaltung und Experten und implizieren damit keineswegs, dass sie an Konfliktpotenzial verlor. Im Folgenden zeichnen wir diesen Prozess nach und erarbeiten einige Erklärungsansätze.

2.1 Reüssierte und gescheiterte «parteilpolitische» Reformprozesse

Frühe Lehrplanreformen sind mehrheitlich parteipolitisch geprägt und folgen den institutionellen Regeln und Logiken der parteipolitischen Arena. Ihr Ablauf kann exemplarisch am Fall Tessin dargelegt werden. Im Vorreiterkanton – andere regenerierte Kantone würden später ähnliche Dynamiken entfalten – verabschiedeten die Tessiner Wähler 1830 die erste liberale Verfassung der Schweiz, woraufhin sich die liberale Elite an den Aufbau eines staatlichen Bildungssystems machte. In Bezug auf dessen Inhalte sollte insbesondere die Einführung eines umfassenderen Real- und Sprachunterrichts den ökonomischen Aufbau und die politische Entfaltung der jungen Republik vorantreiben (Marcacci, 2015). Bekämpft wurden diese Bestrebungen von religiös-konservativ ausgerichteten Bewegungen, die sich die «Rechristianisierung» des schulischen Wissens sowie die Reduktion des Fächerkanons, insbesondere der Realien, zuoberst auf die Agenda geschrieben hatten.

1875 kam es zu einem Machtwechsel: Die Konservativen stellten nun die Regierung und die Mehrheit im Kantonsparlament. Zwar konnten die neuen Machthaber nicht alle Punkte ihres «Rechristianisierungsprogramms» durchsetzen und nicht alle ihre Reformen lassen sich auf parteipolitisch-ideologische Motive zurückführen (beispielsweise die Einführung von Singen und Turnen). Allerdings stärkte die Legislative 1875 und 1877 den Einfluss der Kirche auf das Sekundar- und Privatschulwesen, bevor sich das nach dem Umsturz gänzlich neu besetzte Erziehungsdepartement an ein «completo progetto di legge scolastica» (Consiglio di Stato, S. 41) machte. Ein «komplettes Schulgesetzprojekt», weil nicht nur das Schulgesetz, sondern auch Lehrpläne und Lehrmittel den neuen politischen Leitideen angepasst werden sollten. Der Lehrplanvergleich zeigt: Von den Liberalen starkgemachte Fächer wie Landwirtschaft (*agricoltura*) und Bürgerkunde (*civica*) wurden zugunsten von Religion und Verhaltenskunde (*galateo e igiene*) abgeschafft, Bibeltexte wurden in den Sprachunterricht integriert und in der Sekundarschule wichen Universalgeschichte sowie weltliche Moral- und Bürgerkunde dem Religionsunterricht (LP TI Maggiore 1885; LP TI Prim 1879). Damit die Schulreform bis ins Schulzimmer gelangte, wurden ausserdem politisch nicht genehme Lehrpersonen entlassen, und 1879 erliessen Erziehungsdepartement und Erziehungsrat einen «Lehrmittelindex», auf dem die drei Steckenpferde der liberalen Lehrmittelproduktion landeten. Im Anschluss wurden Listen erlaubter Lehrmittel erarbeitet. Erziehungsdirektor Pedrazzini trug eigenhändig zu deren Vervollständigung bei, indem er zur Ersetzung des liberalen Geschichtslehrmittels von 1850 Martys Schulbuch aus dem katholisch-konservativ regierten Schwyz ins Italienische übersetzte (Consiglio di Stato, 1880).

Dies war wohl eine der letzten Top-down-Reformen, wie sie die anderen Kantone in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts geprägt hatten. Dass sie im Tessin noch in den 1870er-Jahren möglich war, liegt vor allem daran, dass sich in diesem Kanton ohne Universität, Lehrerbildung sowie organisierter Lehrerschaft noch kein pädagogisches Expertentum als kollektiver Akteur etabliert hatte, das ihr entgegentrat. Die in der Presse geäusserten Bedenken einzelner Lehrpersonen konnte die politische Führung getrost ignorieren. Dass die organisierte Lehrerschaft im Rahmen eines Majorzwahlsystems mit schwach professionalisierter Verwaltung das einzig effektive Gegengewicht war, zeigt sich im Vergleich mit dem Fall Zürich. In politischer Hinsicht war dieser dem Tessin äusserst ähnlich. Nach 1830 hatten auch hier liberale Bewegungen ein analoges Bildungsprogramm durchgesetzt. Die (protestantisch-konservative) Opposition kristallisierte sich an denselben Punkten (unter anderem Grundberger, 1856). Letztere gewann 1839 die Parlamentsmehrheit und stellte eine neue Regierung, die ihrerseits einen «durchgreifenden Personalwechsel» in Verwaltung und Erziehungsrat vornahm (Hunziker, 1884, S. 15). Die neue politische Führung schaffte es trotzdem nicht, ihre Reformversprechen einzuhalten.

In Zürich verfügte nämlich die Lehrerschaft mit der 1831 eingeführten Schulsynode (*Gesetz über die Einrichtung der Schulsynode*, 1831) als korporativer Akteur über ein formelles, wenn auch unverbindliches Mitspracherecht in bildungspolitischen Fragen, vor allem aber über ein Sprachrohr, um ihre standespolitisch und pädagogisch motivierte Kritik als Position der Lehrerschaft öffentlich zu artikulieren. Ein Sprachrohr, von dem sie nach September 1839 mehrmals Gebrauch machte. In den Vorberatungen bekämpfte die Lehrerschaft geschlossen die Regierungspläne, die Fächertafel zu verändern sowie das Obligatorium für die Realfächer aufzuheben (Hunziker, 1884; Wild, 1843). Diese konservativen Reformversprechen fanden dann auch keinen Eingang ins Schulgesetz (G ZH, 1840). Und obwohl die Regierung sechs Kommissionen zur Lehrplan- und Lehrmittelreform einsetzte, wurden die erarbeiteten Lehrpläne der Lehrerschaft nie bekannt gemacht. So standen den Lehrpersonen weiterhin nur die Lehrpläne der Vorgängerregierung zur Verfügung, die allerdings nicht mit den neuen Lehrmitteln übereinstimmten. Dies führte wiederum dazu, dass Schulgemeinden die Lehrmittel nicht bezogen und sie von den Lehrpersonen auch nicht verwendet wurden: «Alles gerieth in's Stocken» (Grundberger, 1856, S. 9).

2.2 *Motive zur professionalisierten Verwaltung der schulischen Wissenspolitik*

Beide eben beschriebenen Fälle waren Wendepunkte hin zu einer allmählichen Separierung der schulischen Wissenspolitik vom politischen Tagesgeschäft und ihre Angliederung an Verwaltung, Expertentum und korporativ organisierte Lehrerschaft, wie sie in sämtlichen untersuchten Kantonen im 19. Jahrhundert stattfand. Diese Separierung folgte einerseits allgemeineren institutionellen Veränderungen, sie wurde aber auch explizit gewünscht. Die Schulentwicklung bedürfe längerer Entwicklungsperioden, daher sei der «innere Zusammenhang der Volkserziehung mit den politischen Gedanken [...] eine Gefahr für die Volksschule», konstatierte der liberale Zürcher Nationalrat Birmann (1875, S. 28) mit Blick auf die Zürcher Ereignisse der 1830er-Jahre.

So wurden erstens polarisierte bürgerkriegsähnliche Situationen immer seltener, die kantonalen Regierungen allmählich stabiler und inklusiver. Indem die Bundesbehörden 1890 den «canton volcanique» Tessin (Droz, 1899, S. 347) zur Einführung des Proporzwahlsystems zwangen, konnte letztendlich auch der letzte Problemherd gelöscht werden. Diese Entwicklung führte zu einer Professionalisierung der Verwaltung, die nicht mehr nach jedem politischen Mehrheitswechsel neu besetzt wurde. Auch in der schulischen Wissenspolitik wurden nunmehr vordergründig praktische oder fachliche Expertise und nicht parteipolitische Präferenzen bei der Vergabe von Mandaten für die Lehrmittel- und Lehrplanproduktion sowie der Zusammensetzung bildungspolitischer Gremien massgebend. In diesem Zusammenhang konnten sich insbesondere die Erziehungsräte als Verbindungsstelle zwischen Politik, Verwaltung und Praxis als *das* Gremium der schulischen Wissenspolitik etablieren. Während vor allem in der lateinischen Schweiz die Erziehungsdepartemente nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, bleiben in der übrigen Schweiz die Erziehungsräte die für Lehrmittelfragen zuständige Instanz (vgl. auch Adler & Künzli, 1997). Zweitens zog sich die Parteipolitik freiwillig aus der schulischen Wissenspolitik zurück. Dem Anliegen von Schulpraxis und Verwaltung, die Fächerlisten sowie die Inhalts- und Lektionenangaben nicht mehr gesetzlich zu regeln, um sie flexibel und unabhängig von den parlamentarischen Rhythmen und Mehrheitsverhältnissen anzupassen, gaben die Parlamente bereitwillig statt. Und auch wenn in den Legislativen punktuell mehr Einsicht in die schulische Wissenspolitik verlangt wurde oder einzelne Fächer wie Fremdsprachen oder politische Bildung (siehe oben) zu parteipolitisch markierten Debatten führten – und immer noch führen –, wurde bislang stets an der Verwaltungs- und Regierungshoheit über die schulische Wissenspolitik festgehalten. Gegenüber Parlament und Öffentlichkeit schien die Verwaltung stets der geeignetere

Ort, um die Anliegen verschiedener Interessenvertreter zu integrieren und eine schulische Wissenspolitik zu ermöglichen, da die Verwaltung ihre Legitimität aus Expertenwissen und übergeordneten Normen und nicht aus einer parteipolitischen Ideologie gewinnt.

Drittens und letztens organisierten und professionalisierten sich Lehrerschaft und pädagogisches Expertentum. Im Anschluss an die konservative Regierungsperiode, die mit Lohnkürzungen einhergegangen war, formierten sich sogar im Tessin die ersten Lehrervereine (Gandolla, 2015). Wie in den anderen Kantonen wurde die institutionelle Stellung der Lehrerschaft als komplexer Akteur im Laufe des 19. Jahrhundert gestärkt, indem ihr beispielweise das Recht zugestanden wurde, einzuführende Lehrmittel und Lehrpläne zu begutachten. Dies führte wiederum dazu, dass sich die Verbände der Lehrerschaft auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems immer mehr als korporativer Akteur mit klarer Kompetenzverteilung und klaren Zuständigkeiten organisierte. Sie nominierten Delegierte, die ihre Interessen und Anliegen in den Gremien der schulischen Wissenspolitik vertreten sollten. Damit etablierte sich die organisierte Lehrerschaft als politisch äusserst wirkungsmächtiger Akteur (Criblez & Crotti, 2015; Giudici & al., 2023), der auch von breiten politischen Allianzen getragene Projekte – von der Stärkung der politischen Bildung im Rahmen der Weltkriege bis hin zur «neuen Mathematik» und zur Vorverlegung der Fremdsprachen in den 1970er-Jahren – mit pädagogischen und standespolitischen Argumenten infrage stellen konnte. Die Lehrpersonen treten allerdings nicht nur als Repräsentanten der Praxis in den Diskussionen zur Wissensregulierung in Erscheinung. Sie waren und sind auch Protagonisten der Produktion schulischen Wissens.

3 Die Lehrerschaft als vielseitige Produzentin schulischen Wissens

Lehrpersonen, sowohl als Individuen als auch vereint in professionellen und standespolitischen Kollektiven, sind gewichtige Akteure der schulischen Wissensproduktion (Giudici, 2021). Dieses dritte Kapitel geht auf ihren sichtbarsten Beitrag an der schulischen Wissensordnung ein: das Lehrmittel. Schulbuchautoren sind zum grössten Teil in der hier untersuchten Periode auch Lehrpersonen. Allerdings veränderten sich die Formen ihrer Beteiligung an der Produktion schulischen Wissens im Zeitverlauf.¹³

13 Die im Folgenden dargelegten Ergebnisse wurden vor allem anhand umfassenderer Studien zur Entwicklung von Französisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache in der französischsprachigen Schweiz erarbeitet. Sie decken sich – mit Ausnahme der in der

Zunächst kamen Schulbücher nämlich noch direkt und unverändert aus anderen Ländern in die Schulstuben der Schweiz. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts nahmen Lehrpersonen eine immer aktivere Rolle in der Lehrmittelproduktion ein. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass sie den Behörden Lehrmittelvorschläge zur Prüfung unterbreiteten, die oft Aufnahme in die kantonalen Lehrmittellisten fanden. Ab Ende des 19. Jahrhunderts änderte sich dies insofern, als Schulbücher immer öfter von individuellen Lehrpersonen auf Mandat kantonaler oder interkantonalen Behörden erarbeitet oder modifiziert wurden. In diesem Zeitraum übten internationale Netzwerke noch keinen direkten Einfluss auf die Lehrmittelerarbeitung aus, sie bildeten aber für die an der Lehrmittelentwicklung beteiligten Akteure bereits einen äusserst wichtigen intellektuellen Hintergrund (siehe oben). Eine letzte Phase läuteten die 1980er-Jahre ein. Sie stellen dahingehend einen Wendepunkt dar, dass insbesondere im Erstsprachenunterricht und auf der Sekundarstufe Lehrmittel immer weniger Verwendung finden. An ihre Stelle treten von der einzelnen Lehrperson elaborierte Materialien mit dem Anspruch, stärker auf die Spezifitäten der jeweiligen Schülerschaft einzugehen. Eine Tendenz, die in den neuen Schultypen der Sekundarstufe I ausgeprägter ist, da sie im Gegensatz beispielsweise zu den Gymnasien explizit eine neue Schülerschaft avisieren und damit an keine mächtige Tradition gebunden sind (dazu auch Monnier, 2018).

3.1 *Unkontrollierte Importe und Entlehnungen*

Die Lehrmittelproduktion erreichte insbesondere im Bereich der Sprachbildung bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts in der gesamten industrialisierten Welt ein beachtliches Volumen (Caravolas, 2000; Choppin, 1993). Für die Fremdsprachenlehrpersonen, die damals sowohl in Bezug auf ihren Status als auch auf ihre Entlohnung im Bildungssystem eine äusserst prekäre Stellung einnahmen, war das Verfassen von Lehrmitteln eine fast zwingende Ergänzung zum Unterricht – auch wenn ihr Beitrag oft nur darin bestand, Standardwerke an die lokalen Verhältnisse anzupassen. Die international bekannten Didaktiken für den Fremdsprachenunterricht von Ahn und Ollendorff oder die aus Frankreich importierten Lesebücher und Grammatiken für den Erstsprachenunterricht von Wailly, Noël und Chapsal oder Boniface sind Beispiele dafür. Diese Ausleihpraxen zeugen von einer noch sehr brüchigen

französischsprachigen Schweiz erfolgreicherer interkantonalen Koordination – mit punktuelleren Analysen zu anderen Regionen beziehungsweise Schulfächern.

fachlichen Abgrenzung. Die Präsenz eines Korpus von deutschschweizerischen beziehungsweise deutschen Werken von Bächtold, Lüben und Nacke oder Schoenke inmitten von Lesebüchern für den Französischunterricht weist auf die noch ausserordentlich starke Verflechtung zwischen Erst- und Zweitsprachenfach hin (Extermann, 2013).

Aufgrund fehlender Ressourcen beschränkten sich die Erziehungsbehörden in dieser Zeit noch darauf, die Verwendung bestimmter Lehrmittel in der öffentlichen Schule zu autorisieren. Sie liessen aber auch manche besonders erfolgreichen englischen oder deutschen Lesebücher – Beispiele sind der *Kinderfreund* von Rochow oder die sogenannten McGuffey-Readers aus den Vereinigten Staaten – übersetzen oder sie gaben Anpassungen von literarischen Werken für ein jüngeres Publikum in Auftrag. So erschien der Roman *Robinson Crusoe* sowohl beim Zürcher Verlag Orell Füssli (1812) als auch beim waadtländischen Verlag B. Corbaz (1836) in der Form eines für die Schulen verfassten Jugendbuchs (Fontaine & Masoni, 2016; Tinembart, 2015).

3.2 **Auf Mandat verfasste Lehrmittel und die ersten interkantonalen Versuche**

Trotz gegenseitigen Ausleihen zeichnete sich die so oft erwünschte Zusammenarbeit über die kantonalen und nationalen Grenzen hinweg durch gegenläufige Logiken aus. Davon zeugen die ersten Versuche einer interkantonalen Koordination in der Lehrmittelproduktion in der Mitte des 19. Jahrhunderts.

Bereits 1848 wandte sich der Kanton Waadt an die anderen französischsprachigen Kantone mit dem Wunsch, die Grammatiklehrmittel zu vereinheitlichen. Die waadtländischen Behörden schlugen vor, sämtliche französischsprachigen Kantone sollten ein und dasselbe Lehrmittel vorschreiben: *La grammaire française* von Noël und Chapsal in ihrer vom waadtländischen Normalschullehrer Charles La Harpe adaptierten Version. Der Kanton Neuenburg zeigte zwar Bereitschaft, Verhandlungen aufzunehmen. Die Genfer Behörden lehnten dies jedoch ab. Deren noch eher schwache Kontrolle über das Schulwesen zeigt sich daran, dass die Genfer Lehrpersonen La Harpes Lehrbuch sowohl im *collège* als auch in der *école secondaire et supérieure des jeunes filles* trotzdem verwendeten. Eine dritte Haltung nahm der Kanton Freiburg ein. Er lehnte französische Grammatiken und ihre Adaptation grundsätzlich ab und empfahl die Werke seines wohl prominentesten Kantonsbürgers, Pater Grégoire Girard, zur Verwendung. Das Projekt einer gemeinsamen Grammatik kam nicht zustande.

Die Idee einer interkantonalen Lehrmittelproduktion wurde allerdings bald vom Kanton Freiburg wiederbelebt. Dessen Erziehungsbehörden riefen im Januar 1854 die anderen Kantone zur Mitarbeit an einem gemeinsamen Lesebuch auf. Von diesem gemeinsamen Engagement erhofften sich die Initianten sowohl eine Teilung der Kosten als auch eine durch die Angleichung des Schulwissens induzierte kulturelle Annäherung der französischsprachigen Kantone. Was auf eidgenössischer Ebene noch unmöglich war, realisierte sich damit auf regionaler Ebene: Bereits im August desselben Jahres verabschiedete die Lehrmittelkommission im Rahmen der Konferenz der französischsprachigen ErziehungsministerInnen (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, CIIP) einen Entwurf für ein gemeinsames Primarschul- und Familienlesebuch. Allerdings vergingen ganze zehn Jahre von diesem ersten Treffen der interkantonalen Kommission bis zum zweiten Treffen im Mai 1865. Dieses führte dann 1871 zur Publikation zweier interkantonomer Lesewerke, eines war der mittleren und eines der oberen Primarschule gewidmet.

Allerdings hatten in der Zwischenzeit die kantonalen Behörden aufgrund dieses langwierigen Erarbeitungsprozesses auf die lokale Lehrmittelproduktion zurückgreifen müssen. So sahen sich die waadtländischen Behörden von Gesetzes wegen gezwungen, schnellstens Lehrmittel zum Erlernen der französischen Sprache bereitzustellen. Das taten sie auf zwei Wegen: einerseits indem sie auf Lehrmittel waadtländischer AutorInnen – meistens Lehrpersonen – zurückgriffen, andererseits indem sie Werke heranzogen, die in anderen Kantonen zum Erlernen der Erstsprache vorgeschrieben waren. Auf den offiziellen Lehrmittellisten des Kantons Waadt finden wir damit Ende der 1860er-Jahre Lesebücher des Neuenburgers C.-W. Jeanne-rot oder später den *Syllabaire illustré* und die Grammatikbücher des Freiburger Abts Raphaël Horner – später Rektor des Freiburger *collège* und Professor für Pädagogik an der Universität Freiburg¹⁴ – sowie von Cyprien Ayer (Tinembart, 2004, 2015).

Auch wenn die Behörden in diesem Zeitraum begannen, Lehrpersonen mit der Redaktion von Lehrmitteln für bestimmte Schulstufen oder -typen zu beauftragen; die Anleihen aus dem Ausland blieben weiterhin stark sichtbar. Im Anschluss an die pestalozzianische Tradition und bis in die 1870er-Jahre bedienten sich nicht nur die waadtländischen Lehrmittelproduzenten bei der Erarbeitung ihrer Lehrbücher für den Erstleseunterricht bei den Deutschen Gedicke, Stephani oder Diesterweg. Sie führten auch nach und nach die ersten

14 Siehe dazu den Beitrag zur Erziehungswissenschaft als disziplinärem Feld in diesem Teil des Bandes.

bebilderten Lesebücher ein und benutzten dabei englische Werke als Vorlage. Als pädagogische Referenz für den Unterricht in den ersten Jahren der Lausanner Normalschule (ab 1833) dienten dann auch die *Principes d'éducation* von Niemeyer, deren Übersetzung 1835 vom waadtländischen Parlament finanziert wurde (Tinembart, 2015). Als Inspirationsquelle für zeitgenössische *abécédaires* (Fibeln) dienten Werke der Lesebuchautoren Barbauld, Trimmer, More und Fenne.

Für die Weiterentwicklung und Vermittlung der Erstsprache wurden allerdings nicht nur Lehrmittel importiert. In den Schulinstitutionen beauftragten Lehrerkollegen oder die Schuldirektion zunehmend bestimmte aufgrund ihrer akademischen Ausbildung oder pädagogischen Expertise ausgewählte Lehrpersonen damit, neue Unterrichtsmaterialien und -methoden zu entwickeln. Prominentes Beispiel ist die Methode zum Unterricht des französischen Aufsatzes von Emile Redard (1895). Sie entstand als Auftrag der Lehrpersonen des Genfer *collège* für die 1896er-Landessaustellung in der Kantonshauptstadt. Es war nämlich vorgesehen, hier eine Auswahl von Aufsätzen lokaler Sekundarschüler zu präsentieren als Beweis dafür, wie hervorragend die nunmehr unter staatlicher Leitung stehende Schule die zukünftigen Schweizer Bürger und Berufsleute ausbildete (Monnier, 2018). Wenn also Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts Lehrpersonen und Behörden immer noch auf Lehrmittel aus anderen Kantonen und Ländern zurückgriffen, scheuten jene sich nicht, eigene Lehrmittel zu entwickeln, deren Strahlkraft auch weit über die Grenzen ihres eigenen Instituts reichen konnte.

3.3 *Lehrmittel und internationalistische Aspirationen*

Internationalistische Bestrebungen hatten bereits ab den 1860er-Jahren zu Zusammenarbeitsinitiativen und Kongressen geführt, die die Lehrerschaft über die Staatsgrenzen hinweg zusammenbrachten. Dabei zog man zunehmend auch die Möglichkeit in Betracht, internationale Kollaborationen bezüglich Lehrmitteln einzugehen. Wegen ihrer internationalen Ausrichtung boten sich hierfür insbesondere die Fremdsprachen an. Ausserdem profitierte die Produktion von Fremdsprachenlehrmitteln von der Intensivierung des internationalen Handels; die Druckauflagen erreichten Ende des 19. Jahrhunderts eine nie dagewesene Menge.¹⁵

15 Aber auch die Erstsprachen Französisch, Deutsch oder Italienisch spielten (und spielen) in ihrer jeweilig angestammten Sprachregion immer auch die Rolle der Fremdsprache, da hier immer wieder Schülerinnen und Schüler eintrafen, um die jeweilige Sprache in ihrem «natürlichen» Umfeld zu lernen.

Repräsentativ in dieser Hinsicht sind die Lehrbücher der beiden Deutschschweizer Sines Alge und Gustav Egli. Von der Anschauungsmethode zur Erlernung der Erstsprache in der Primarschule inspiriert, übertrugen Alge und Egli ihre Ansätze auf den Fremdsprachenunterricht. Alges *Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen*, 1887 erschienen, orientiert sich an den Arbeiten Rüeggs, ein Pionier in Sachen Muttersprachenunterricht.¹⁶ Er erschien alsbald in einer dem Erlernen des Deutschen gewidmeten französischen Version, die in der Schweiz sowohl in Neuenburg als auch in Lausanne Eingang in die offiziellen Lehrmittellisten fand. Später kam es auch noch zu einer englischen und einer spanischen Version dieses Deutschlehrmittels. Als Französischlehrmittel taucht Alges Werk 1923 in den Tessiner Lehrmittellisten auf. Bei der Erarbeitung seines äusserst erfolgreichen Werkes erfreute sich Alge der Zusammenarbeit von S. Hamburger aus St. Gallen und W. Rippmann, Lehrer am Londoner Queen's College.

Diese und ähnliche Initiativen sind vom Optimismus der Belle Époque gekennzeichnet und zeugen von der Aufwertung des Unterrichts in den modernen Sprachen nach 1880. Deren Urheber wollten damit nicht nur Sprachbarrieren überwinden. Sie strebten auch die Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts auf sämtliche Schultypen an, und zwar anhand einer Methode, die universitären Ansprüchen genügen, gleichzeitig jedoch für sämtliche Bildungsstufen geeignet sein sollte. Diesen Ehrgeiz illustriert auch ihr Werdegang. Egli besuchte zunächst das Lehrerseminar in Küsnacht und wirkte anschliessend als Primarschullehrer. Im Zusammenhang mit dem Ausbau des Bildungswesens gelang es ihm, eine Stelle in einer Sekundarschule zu erlangen. In Weiterführung seiner Aktivität als Lehrmittellautor kulminierte seine Karriere schliesslich in einer Anstellung als Dozent für Didaktik des Sprachunterrichts an der Universität Zürich, wo er auch eine Reihe von Abhandlungen zu seinem thematischen Steckenpferd publizierte. Alge war als Realschullehrer für Französisch zwischen 1867 und 1902 in St. Gallen tätig und bemühte sich auch gleichzeitig um die Verbreitung der Stenografie. Das internationale Renommee seiner Publikationen führte auch ihn an die Universität Zürich. Er hielt einen Vortrag im Rahmen der sogenannten methodologischen Übungen am Lehrstuhl von Professor Heinrich Morf – einem Schmelztiegel der Didaktik verschiedener Fremdsprachen Ende des 19. Jahrhunderts – und feilte damit weiter an seinen methodischen Ansätzen.

Am selben Lehrstuhl verfasste der Waadtländer Lehrer François Guex seine Studie über den Nutzen der Phonetik im Fremdsprachenunterricht. Guex ist ein weiteres Beispiel eines Lehrers, der in seiner professionellen Karriere

16 Siehe dazu den Beitrag zum Mutter-/Erstsprachenunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

sämtliche Schulstufen von der Primarschule übers Gymnasium, Mädchen-sekundarschulen und Seminar bis zur Universität durchlief, abgestützt auf seine Doppelqualifikation als Pädagoge und Fremdsprachenexperte. Guex ist ausserdem einer der vielen aus der Schweiz angereisten Teilnehmer der Herbart-Seminare in Leipzig und Jena. Sie eigneten sich dort einerseits eine grundsätzliche Offenheit gegenüber europäischen pädagogischen Bewegungen an, andererseits akquirierten sie eine ganzheitliche Konzeption der Pädagogik als das gesamte öffentliche Bildungswesen umspannende Wissenschaft, eine Auffassung, die sie auch gegenüber der Bildungspolitik vertraten, die eher dazu tendierte, die verschiedenen Schultypen in starker Abgrenzung voneinander zu betrachten und zu reformieren.

So sind denn auch internationale Referenzen Teil der Standardargumentation der Befürworter zeitgenössischer Reformen im Fremdsprachenunterricht (beispielsweise Horner, 1898; Hübscher, 1897). Indem sie ihre Innovation, die sogenannte direkte Methode, zugleich auf die Ergebnisse der neuen Wissenschaften der Phonetik und Psychologie stützten, suchten die Fremdsprachenlehrpersonen als Lehrmittelauf Autoren nach Legitimität, um im Wettbewerb gegen den universalistischen Diskurs der klassischen Humanisten zu bestehen.

3.4 *Lehrmittel zwischen Internationalisierung und Individualisierung*

Die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik nach dem Ersten Weltkrieg zeugt von einer nochmals zunehmenden Internationalisierung sowie von der Suche nach einem institutionellen Einvernehmen. Das Zusammenspiel dieser zwei Faktoren führte zu einer relativen Stabilität des methodischen Angebots, das von internationalen Lehrervereinen via Publikationen und Kongressen in die europäischen Schulen verbreitet wurde. Nochmals stärker stieg das Interesse für internationale Entwicklungen in Erziehungsfragen nach dem Zweiten Weltkrieg. Davon zeugt auch das Organ des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG), *Gymnasium Helveticum*. Zugleich zögerte der Verein – nun am Höhepunkt seiner Entwicklung – jedoch, Verantwortung für internationale Treffen der Lehrerschaft zu übernehmen (Extermann, 2013).

In der Lehrmittelproduktion markiert das Jahr 1980 einen Wendepunkt: Das letzte kantonal produzierte Deutschlehrmittel der französischen Schweiz wurde aufgegeben. Die Nachfolger von *Wir sprechen Deutsch* wurden nunmehr von internationalen spezialisierten Verlagshäusern herausgegeben. Dies führte zu gegenläufigen Dynamiken. Die Bewegung hin zu einer internationalen Standardisierung wurde durch die Individualisierung und Fragmentierung

tierung der Praktiken kompensiert. Das neue Referenzlehrmittel *Vorwärts international* sah sich bald von einer Fülle von Fotokopien begleitet, die es ergänzen oder seine Mängel ausgleichen sollten. Auch im Erstsprachenunterricht der Oberstufe verzichteten Lehrpersonen nun mehrheitlich auf die aus Frankreich oder anderen Kantonen importierten Lehrmittel zugunsten der von ihnen selbst entwickelten Materialien, die den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler besser entsprechen sollten. Vom Lehrmittel gelangte man über die Broschüre hin zur Fotokopie. Das Emblem dieser neuen Entwicklung ist der Fotokopierer: Er erweiterte das Spektrum des Möglichen und dessen Verwendungsformen zeugen von einer grundsätzlichen Änderung im Verhältnis der Lehrerschaft zu den offiziellen Lehrmitteln. Nur auf der Primarschule finden die zwischen 1980 und 1990 interkantonal erarbeiteten COROME-Materialien noch bis in die 2010er-Jahre Verwendung.

4 Fazit

Pünktlich zum Jahrtausendwechsel diagnostizierte die Curriculumsliteratur das Ende der herkömmlichen kontinentaleuropäischen schulischen Wissenspolitik: An die Stelle von staatlicher Inputsteuerung via Lehrplan- und Lehrmittelpolitik trete derzeit die Outputsteuerung via (zumeist internationale) Leistungsevaluationen. Statt national organisierter Vertreter von Profession, Expertentum und Politik würden nunmehr internationale Organisationen und Konzerne die Selektion des schulisch relevanten Wissens vornehmen und sich auch gleich um dessen Aufbereitung und Didaktisierung kümmern (Reid, 1998). Auch die These der «Entpolitisierung» scheint angesichts der im 21. Jahrhundert ausgebrochenen Ideologiedebatten zu *critical race theory*, Sexualpädagogik und Gender in Europa und den Vereinigten Staaten sowie zum *Lehrplan 21* in der deutschsprachigen Schweiz bereits ein wenig verstaubt.

Allerdings zeigt gerade die «Repolitisierung» der schulischen Wissenspolitik: Die nationale beziehungsweise regionale Produktion und Regulierung schulischen Wissens via Lehrplan- und Lehrmittelarbeit hat nicht wirklich an Relevanz eingebüsst. Neuere öffentliche und ideologiekritisch aufgeladene Diskussionen können genauso wie die im letzten Teil dargelegte Rückeroberung der Produktion von Unterrichtsmaterialien durch die Lehrerschaft im Sinne eines «balancing process» (Page, 2006) als Folge der von uns dargelegten Entwicklung verbundenen negativen Rückkoppelungen verstanden werden.

Die Entwicklung der schulischen Wissenspolitik lässt sich nämlich als Bemühen um das Erreichen professionellerer, stabilerer, inklusiverer, aber auch effi-

zienterer Prozesse darlegen. Eine im Rahmen der Logiken der Parteipolitik ausgehandelten schulischen Wissenspolitik, wie sie die Anfänge der staatlichen Volksschule charakterisierte, wurde immer seltener. Diese Art von schulischer Wissenspolitik war der politischen Öffentlichkeit direkt angebunden und führte zu klaren Gewinnern und Verlierern. Begleitet von eher schwach beziehungsweise pragmatisch gesteuerten Lehrmittelimporten aus anderen Kantonen und dem Ausland, konnten damit im 19. Jahrhundert jeweils für das gesamte Kantonsgebiet verbindliche Kriterien bezüglich schulischen Wissens festgelegt werden.

Insbesondere sprachliche, politische und konfessionelle Minderheiten verhinderten, dass die schulische Wissenspolitik auf die nationale politische Ebene gelangte, und forcierten ihre Verlagerung auf die interkantonale Ebene. Die Professionalisierung von Verwaltung und Lehrerschaft sowie der steigende Grad an Organisation und Vernetzung Letzterer bedingten zugleich deren Verschiebung in die Verwaltungsarena sowie ihre zunehmende Orientierung an supranationalen beziehungsweise fachlich-pädagogischen Kriterien. Beides verfolgte den Anspruch, die schulische Wissenspolitik anstatt an partikulären parteipolitischen Ideologien an einer vermeintlich übergreifenden pädagogisch-verwaltungstechnischen Expertise und Praxis auszurichten, dies mit dem Ziel, die schulische Wissenspolitik aus den Zwängen der parteipolitischen Mehrheitslogik zu lösen und im Hinblick auf den Kompromiss und die Berücksichtigung verschiedener Interessen und Expertenmeinungen auszulegen, die sich in der Zwischenzeit korporativ organisiert hatten. In den kantonalen Erziehungsräten und -departementen sowie in den kantonalen und interkantonalen Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen vertraten nun Vertreter korporativer Akteure die Anliegen ihres Kantons, ihrer Fachexpertengremien und ihres Standes. Die Anbindung an die jeweilige Basis – sei es die kantonale politische Öffentlichkeit oder die Lehrerschaft –, wie sie noch im alten System bestand, wurde damit indirekter. Dies führt zunehmend zu Friktionen zwischen den in Expertengremien und überregionalen Verbänden eingebundenen Vertretern korporativer Akteure wie Kantonsregierungen oder Lehrerverbänden und ihrer Basis beziehungsweise Wählerschaft.

Sind der zeitgenössische Bedeutungsverlust pädagogischer Professionsverbände, die Individualisierung der Unterrichtspraktiken sowie die Kritik an der «undemokratischen schulischen Wissensexpertokratie» eine Folge der hier dargelegten Dynamiken? Schlägt das Pendel wieder zurück? An diesen Fragen müsste die zukünftige Curriculum- und Lehrplanforschung ansetzen.

Bibliografie

Quellen

Lehrpläne

- LP FR 1831. *Appendice servant d'explication au manuel des régents, à l'usage des écoles primaires de la partie catholique du canton de Fribourg*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, FR HC I4.
- LP TI Maggiori maschili 1885. *Programma per le Scuole Maggiori maschili*, <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.
- LP TI Primarie 1879. *Programma delle materie d'insegnamento per le scuole primarie. Repubblica e Cantone del Ticino* (6 ottobre 1879), <http://storiascuola.www2.dfa.supsi.ch>.

Übrige Quellen

- Birmann, M. (1875). *Die Primarschulen der Schweiz*. Zürich: Orell, Füssli.
- Botschaft (1917). Botschaft des Bundesrates betreffend die Beteiligung des Bundes an den Bestrebungen für die Förderung der nationalen Erziehung (vom 3. Dezember 1917). *Schweizerisches Bundesblatt* 69 (4), 749–764.
- Consiglio di Stato (1878). *Conto-reso del Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone del Ticino*. Lugano: Tip. e Lit. Cantonale.
- Consiglio di Stato (1880). *Conto-reso del Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone del Ticino*. Lugano: Tip. e Lit. Cantonale.
- Droz, N. (1899). Histoire politique de la Suisse au XIX^e siècle. In P. Seippel (Hg.), *La Suisse au dix-neuvième siècle*. Tome premier (S. 51–371). Lausanne: Payot.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1975). Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit, www.edk.ch (22. 11. 2022).
- Experte (1840). *Stimmen über das Volksschulwesen im Kanton Zürich oder Ansichten der Experten, welche zur Prüfung des Schulwesens vom h. Erziehungsrathe verordneten Kommission zugezogen worden sind*. Nach den Notizen eines der Experten. Winterthur: Hergner's Buchdruckerei.
- Grundberger, H. (1856). *Freimüthiges Wort über das Volksschulwesen des Kantons Zürich*. Zürich, Basel: Schabelitz'sche Buchhandlung.
- Horner, R. (1898). *L'enseignement des langues vivantes dans les collèges*. Fribourg: impr-lib. catholique suisse.
- Hübscher, J. (1897). *De l'enseignement des langues vivantes*. Rapport présenté à l'Assemblée générale des Maîtres secondaires du canton de Vaud. Lausanne: Impr. Victor Fatio.
- Hunziker, O. (1884). *Blätter zur Geschichte der zürcherischen Schulsynode 1834–1884*. Zürich: J. Schabelitz.

- Kessler, S. (1968). Der Beginn Des Fremdsprachenunterrichts – Ein Koordinationsproblem. *Schweizerische Lehrerzeitung* 113 (45), 1436–1437.
- KOSLO (1975). Stellungnahme zum EDK-Projekt Französischunterricht. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 120 (19), 709 f.
- Redard, E. (1895). *La composition française, méthode et programme d'enseignement*. Genève: Georg.
- Scherr, I. T. (1842). *Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichtes auf die Jahre der Kindheit und aus der unzureichenden Fortwirkung der Kinderschule auf ein edleres Volksleben*. Zürich, Winterthur: Druck und Verlag des literarischen Comptoirs.
- Wild (1843). *Kommentar zu der im Hohen Grossen Rathe auf dessen Wintersitzung 1843 eingereichten Schulpetition*. Zürich: Locher.

Sekundärliteratur

- Adler, J. & Künzli, R. (1997). Lehrplanarbeit in der Schweiz. Eine Darstellung von Verfahren und Prozessen in sieben Kantonen, www.lehrplanforschung.ch (22. 11. 2022).
- Braun, D. (2003). Dezentraler und unitarischer Föderalismus. Die Schweiz und Deutschland im Vergleich. *Swiss Political Science Review*, 9 (1), 57–89.
- Caravolas, J.-A. (2000). *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières*. Précis anthologique et thématique. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Choppin, A. (1993). *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 5. Les manuels d'allemand*. Paris: Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.
- Criblez, L. (Hg.) (2008a). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Criblez, L. (2008b). Die Bundesstaatsgründung 1848 und die Anfänge einer nationalen Bildungspolitik. In L. Criblez (Hg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 57–86). Bern: Haupt.
- Criblez, L. & Crotti, C. (2015). Lehrerverbände in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (3), 22–27.
- Crotti, C. (2008). Schweizer sein – die Nationalisierung der Jugend. Politische Bildung im öffentlichen Bildungssystem. In C. Crotti & F. Osterwalder (Hg.), *Das Jahrhundert der Schulreform. Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950* (S. 223–247). Bern: Haupt.
- De Vincenti, A. (2015). *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos.
- Durand, G., Hofstetter, R., Pasquier, G. & Palandella, L. (2015). *Les bâtisseurs de l'école romande*. Chêne-Bourg, Genève: Georg.

- Erk, J. (2008). *Explaining Federalism. State, Society and Congruence in Austria, Belgium, Canada, Germany and Switzerland*. London: Routledge.
- Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)*. Neuchâtel: Alphil.
- Extermann, B. (2017). *Histoire de l'enseignement des langues en Suisse romande 1725–1945*. Neuchâtel: Alphil.
- Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'école républicaine*. Paris: Demopolis.
- Fontaine, A. & Masoni, G. (2016). Circolazioni transnazionali di letture morali nell'Europa del secolo lungo. Una storia di transfert culturali. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 23, 20–37.
- Freiburghaus, D. & Buchli, F. (2003). Die Entwicklung des Föderalismus und der Föderalismusdiskussion in der Schweiz von 1874 bis 1964. *Swiss Political Science Review*, 9 (1), 29–56.
- Gandolla, A. (2015). La lunga lotta delle associazioni magistrali e dei sindacati per il miglioramento delle condizioni di lavoro nella scuola ticinese. In N. Valsangiacomo & M. Marcacci (Hg.), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (S. 225–244). Locarno: Armando Daddò.
- Giudici, A. (2019). *Explaining Swiss Language Education Policy*. Dissertation Universität Zürich.
- Giudici, A. (2021). Teacher Politics Bottom-up: Theorising the Impact of Micro-Politics on Policy Generation. *Journal of Education Policy*, 36 (6), 801–821.
- Giudici, A. & Emmenegger, P. (2023). Education policy. In P. Emmenegger, F. Fossati, S. Häusermann et al. (Eds.), *The Oxford Handbook of Swiss Politics* (pp. 604–622). Oxford: Oxford University Press.
- Giudici, A., Gingrich, J., Chevalier, T. & Haslberger, B. (2023). Center-right parties and post-war secondary education. *Comparative Politics*, 55 (2), 193–218.
- Giudici, A. & Grizelj, S. (2017). National unity in cultural diversity: How national and linguistic identities affected Swiss language curricula (1914–1961). *Paedagogica Historica*, 57 (1–2), 137–154.
- Giudici, A. & Manz, K. (2018). Das Programm zur Nationalen Erziehung (1914–1924) oder wie ein forciert Kulturtransfer politisch scheitert. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (1), 111–132.
- Giudici, A. & Emmenegger, P. (2022). Bildungspolitik. In Y. Papadopoulos et al. (Hg.), *Handbuch der Schweizer Politik* (S. 785–810). Zürich: NZZ.
- Giudici, A., Gingrich, J., Chevalier, T. & Haslberger, B. (2023). Center-right parties and post-war secondary education. *Comparative Politics*, 55 (2), 193–218.
- Giudici, A. & Mueller, S. (2017). Introduzione: Che cosa è il federalismo svizzero? In S. Mueller & A. Giudici (Hg.), *Federalismo svizzero. Attori, strutture, processi* (S. 9–26). Locarno: Armando Daddò.
- Gretler, A. (1991). Das schweizerische Bildungswesen auf dem Prüfstand. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 127–140.

- Grizelj, S. & Wrana, D. (2018). Europäische Wissensordnung im Schweizer Fremdsprachenunterricht (1961–1990). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (2), 153–173.
- Haenggli-Jenni, B., Fontaine, A. & Bühler, P. (2014). Une circulation des idées pédagogiques sur papier. Presses d'éducation, transferts et trajectoires transnationales des savoirs (1850–2000). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36 (1), 11–15.
- Hall, P. A. & Taylor, R. (1996). Political science and the three new institutionalisms. *Political Studies*, 44 (5), 936–957.
- Hofstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIX^e–XX^e siècles. Le prototype d'une «fédération d'États enseignants?» *Histoire de l'éducation*, (134), 59–80.
- Hofstetter, R. & ERHISE (2021). *Le Bureau international de l'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif*. Berne: Lang
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.) (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse romande à la croisée de traditions académiques contrastées*. Berne: Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2024). *The International Bureau of Education (1925–1968): «The Ascent from the Individual to the Universal»*. London: Palgrave Macmillan.
- Hopmann, S. (1988). *Lehrplan als Verwaltungshandeln*. Kiel: IPN.
- Lerch, J., Bromley, P., Ramirez, F. & Meyer, J. (2017). The rise of individual agency in conceptions of society: textbooks worldwide, 1950–2011. *International Sociology*, 32 (1), 38–60.
- Manz, K. (2011). «Schulkoordination ja – aber nicht so!» *Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960–1985)*. Bern: hep.
- Marcacci, M. (2015). Alle origini della scuola pubblica ticinese. In N. Valsangiacomo & M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (S. 23–46). Locarno: Armando Dadò.
- Monnier, A. (2018). *Le temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIX^e–XX^e)*. Genève: Droz.
- Page, S. E. (2006). Path dependence. *Quarterly Journal of Political Science*, 1 (1), 87–115.
- Reid, W. A. (1998). Erasmus, Gates, and the end of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 30 (5), 499–501.
- Rouiller, V. (2018). «Apprendre la langue de la majorité des Confédérés». *Une discipline scolaire entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990)*. Dissertation Université de Genève.
- Scharpf, F. (1997). *Games Real Actors Play. Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*. Boulder, CO: Westview.

- Schneider, V. (2009). Akteurskonstellationen und Netzwerke in der Politikentwicklung. In K. Schubert & N. C. Bandelow (Hg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse* 2.0 (S. 191–220). München: Oldenburg.
- Tinembart, S. (2004). *Manuels de lecture au 19^e siècle. Enjeux et controverses dans les choix des manuels de lecture des écoles primaires vaudoises*. Genève: Université de Genève.
- Tinembart, S. (2015). *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Tröhler, D. (2014). International curriculum research: Why and how? In W. F. Pinar (Hg.), *International Handbook of Curriculum Research* (S. 60–67). London: Routledge.
- Vischer, E. (1960). Die Anfänge des Vereins Schweizer Gymnasiallehrer, 1860–1880. *Gymnasium Helveticum*, 14, 241–346.

Das Verhältnis von Schulfach und akademischer Disziplin in historischer Perspektive an den Beispielen Geschichte und Schulsprache

SABINA BRÄNDLI, ANOUK DARME, THOMAS LINDAUER, REBEKKA NÄNNY

Für viele Schulfächer – so scheint es zumindest auf den ersten Blick – gibt es eine Art «verwandte» akademische Bezugsdisziplin: Schulfächer wie Mathematik, Geschichte, Geografie verbindet zum Beispiel der gemeinsame Name mit einer universitären Disziplin. Es liegt also nahe, auch eine inhaltliche Verwandtschaft anzunehmen. In der Gegenwart ist dies auch vielfach so: Die wissenschaftliche Forschung an den Universitäten stellt – zumindest für einige Schulfächer – einen wichtigen Bezugsrahmen für das Schulwissen dar. Das Verhältnis von akademischen Disziplinen und den damit in Verbindung zu stehenden scheinenden Schulfächern ist allerdings komplexer – dies gilt insbesondere mit Blick auf Entstehung und Entwicklung dieser Fächer und Disziplinen.¹

Dieser Beitrag geht den Fragen nach, welche Art von Beziehung sich zwischen Schulfach und Bezugsdisziplin in ihrer jeweiligen Institutionalisierung beobachten lässt und wie sich dieses Verhältnis von Schulfach und (vermeintlicher) Bezugsdisziplin im Laufe der Zeit verändert. Wir stellen dafür zwei historische Vergleiche an. Wir untersuchen erstens, wie sich zwei Schulfächer im gleichen kulturellen Rahmen, in der Deutschschweiz, entwickeln, nämlich «Geschichte» und «Deutsch», und zwar im Verhältnis zu zwei akademischen Disziplinen: Germanistik und Geschichtswissenschaft. Wir vergleichen zweitens, wie sich dasselbe Schulfach «Muttersprache» (später Schulsprache) in zwei verschiedenen kulturellen Kontexten zu wissenschaftlichem Wissen verhält, nämlich «Deutsch» und «Français», dies mit einem Fokus auf den Grammatikunterricht.

Für den ersten Vergleich wird untersucht, ob sich eine parallele, sich gegenseitig stützende und befruchtende Entwicklung bei der Genese der Schulfächer und der zunehmend deutlicheren Profilierung der akademischen Disziplinen an den

1 Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit den jeweiligen Gegenstandsbereichen finden natürlich auch vor den (und ausserhalb der) an Universitäten etablierten akademischen Disziplinen statt. Im Zentrum des Beitrags stehen allerdings die Verhältnisse von institutionalisierten Ordnungsstrukturen, sodass die ausserhalb stattfindenden Auseinandersetzungen nur insofern aufgegriffen werden können, wie sie für diese Verhältnisse von Bedeutung sind.

Universitäten des 19. Jahrhunderts zeigt (Goodson, 1997, am Beispiel der Geografie) oder ob sich die Schulfächer – zumindest in der Volksschule beziehungsweise obligatorischen und öffentlichen Schule – nach eigenen Logiken und Funktionen und somit weitgehend unabhängig von akademischen Disziplinen entwickeln (Chervel, 1988). Wir gehen dabei von folgenden Hypothesen aus:

1. Schulfach und universitäre (Bezugs-)Disziplin(en) entstehen und entwickeln sich nach je eigenen fach- beziehungsweise disziplinimmanenten Logiken. Unterschiede zwischen den Fächern beziehungsweise Disziplinen ergeben sich demzufolge bis zu einem gewissen Grad aus diesen fach- beziehungsweise disziplinimmanenten Logiken.
2. Im Laufe der historischen Entwicklung beeinflussen sich Schulfach und akademische Bezugsdisziplin wechselseitig.
3. Unterschiedliche Akteurskonstellationen in den Schulen und an den Universitäten können im Laufe der Zeit zu unterschiedlich nahen Bezugsverhältnissen führen.

Mit Blick auf die beiden Sprachregionen stellen wir uns die Frage, ob sich die beiden Fächer «Deutsch» und «Français» – entsprechend den kulturellen Werten in der jeweiligen Sprachregion (Schneuwly, 2016, S. 16) – auch in ihrem Verhältnis zur wissenschaftlichen Bezugsdisziplin unterscheiden. Dies scheint in der Tat naheliegend: Während für Deutsch *ein* universitäres Pendant existiert, nämlich Germanistik (welches die Teildisziplinen deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft umfasst), rekurriert «Français» auf mindestens zwei akademische Bereiche: *études des lettres* und *linguistique*. Beide entwickeln sich darüber hinaus im historischen Prozess: Es handelt sich ursprünglich um allgemeine Bereiche, die Gegenstand wissenschaftlichen Interesses sind: *belles lettres* und *grammaire générale*.² Dieser Unterschied zwischen Deutsch und «Français» führt auch zu zwei verschiedenen Untersuchungsansätzen:

- Für Deutsch gehen wir von der Analyse des akademischen Fachs Germanistik aus und untersuchen seine Rolle in der Lehrerbildung und sein Verhältnis zum Schulfach Deutsch in der untersuchten Periode.
- Da es in der Romandie kein einheitliches Bezugsfach gibt, untersuchen wir für «Français», ausgehend von schulischem Wissen, wie es in Programmen und Schulbüchern erscheint und welche Erkenntnisse aus der Wissenschaft das Schulfach beeinflusst haben.

2 Allgemeine Grammatik ist zwar nicht eine wissenschaftliche Disziplin im modernen Sinn; wir beziehen uns jedoch auf Auroux' (1994) weite Konzeption der Wissenschaften von der Sprache. Auroux kritisiert, was er als «Mythos der Wissenschaftlichkeit» bezeichnet, demzufolge «die Analysen von Sprache erst seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts wissenschaftlichen Status hätten, das heisst seit Bopp und der modernen vergleichenden Grammatik» (S. 7). Auroux denkt, dass es keinen Grund gibt, anderen Disziplinen die Wissenschaftlichkeit ihres Forschungsprogramms zu bestreiten.

Wie die meisten Beiträge in diesem Band folgt auch dieser einer groben Einteilung in drei Phasen³ – I. 1830 bis spätes 19. Jahrhundert, II. Ende 19. Jahrhundert bis etwa 1970, III. 1970–1990 –, wobei allerdings für die Deutschschweiz vor allem die erste und die dritte Phase in Bezug auf die hier gestellten Fragen wichtig sind. In der ersten Phase wird die Volksschule eingeführt und werden die meisten Schweizer Universitäten gegründet. In dieser Phase bilden sich in der Deutschschweiz die hier untersuchten Disziplinen an den Universitäten aus. In der dritten Phase schliesslich (nach 1968) zeigt sich in den Schulfächern eine zunehmend gezieltere Ausrichtung auf wissenschaftliches Denken und Arbeiten. In dieser Phase werden die Hochschulen zu Massenuniversitäten ausgebaut, die akademischen Disziplinen differenzieren sich in spezialisierte Teildisziplinen. Für die französische Schweiz – und dies ist bereits ein Indiz für wichtige Unterschiede – können in der zweiten Phase wichtige Beobachtungen zum Verhältnis Schulfach – akademische Fächer gemacht werden.

1 Bezugsdisziplinen und andere Referenzsysteme in der Deutschschweiz

1.1 *Geschichtswissenschaft*

Forschung als «genuine Erscheinung der Neuzeit» (Stuber & Bolzern, 2012) zeigt sich in Bezug auf Geschichte im Raum der heutigen Schweiz seit der Reformation im zunehmend säkularen Charakter von historischen Darstellungen. Diese Darstellungen unterscheiden sich immer deutlicher einerseits von der kirchlichen, andererseits von der populären Überlieferung. Sie bereiten einer quellenorientierten Geschichtsschreibung den Weg. Als Forschungsplätze sind für die Verbreitung eines wissenschaftlichen Umgangs mit Geschichte *avant la lettre* neben den ersten Universitäten wie derjenigen in Basel die gelehrten Gesellschaften des Ancien Régime bedeutsam. So arbeitete etwa Johann Jakob Bodmer mit seiner Helvetischen Gesellschaft (Zürich 1727–1746) die Quellenbestände der Schweizer Geschichte auf und schuf damit die Grundlage einer kritischen Geschichtsschreibung (Erne, 2012). An diesen Orten zeigen sich Vorläufer einer forschenden, das heisst zielgerichtet-systematischen Suche nach neuen Erkenntnissen im historischen Wissensgebiet. «Geschichte» als moderne wissenschaftliche Disziplin bildet sich dann im frühen 19. Jahrhundert heraus. Es vollzieht sich eine Verfächli-

3 Siehe dazu die Einleitung in diesem Band. Für das hier untersuchte Verhältnis ist der Auf- und Ausbau der wissenschaftlichen Disziplinen an den Universitäten im späten 19. Jahrhundert entscheidend und markiert eine neue Phase.

chung und Verwissenschaftlichung: Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen nun nachvollziehbar, überprüfbar und damit kritisierbar sein. Der klassische Historismus, als Epoche der deutschsprachigen Geschichtsschreibung verstanden, erklärt das methodisch kontrollierte, kritische Studium von Quellen zur Grundlage jeder wissenschaftlichen Geschichtsdarstellung (Jordan, 2013, S. 43). Damit wird die bisherige Geschichtsschreibung in literarischer Form, deren Ursprünge bis in die Antike zurückreichen, als unwissenschaftlich abgelehnt. Die Vertreter des klassischen Historismus forderten maximale «Objektivität»: Die Subjektivität des Forschenden sollte durch methodische Versiertheit nahezu ganz ausgeschaltet werden.

Das Quellenstudium bildet von Anfang an und bis heute die Grundlage der wissenschaftlichen Disziplin und gilt als grundlegendes «Handwerk des Historikers». Der Historismus beschränkte sich weitgehend auf politische Geschichte und Entscheidungen, Taten und Werke herausgehobener Individuen, hauptsächlich «grosser Männer» (Jordan, 2013, S. 40–50). Wichtige Strömungen der historischen Forschung nach 1960 – wie etwa die Struktur-, Sozial-, Alltags- oder Geschlechtergeschichte – fokussieren andere Wirkungskräfte und Akteure und erweitern damit das Spektrum der zu untersuchenden Quellengattungen (Jordan, 2013, S. 97–149).

In der deutschen Schweiz wurden im frühen 19. Jahrhundert erste Geschichtslehrstühle geschaffen: In Zürich bei der Gründung der Universität 1833 bereits ein Lehrstuhl für vaterländische Geschichte. Gewöhnlich deckten die Lehrstühle zunächst aber das gesamte Feld der Geschichte ab, so beispielsweise an der Akademie Bern ab 1832 (Walter, 2015). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden die Geschichtswissenschaften ausdifferenziert und ausgebaut: Besonders deutlich zeigt sich dies im untersuchten Universitätskanton Zürich. Die unter dem Namen «Polytechnikum» 1855 gegründete Eidgenössische Technische Hochschule leistet sich wie die Universität Geschichtsprofessuren von nationaler Ausstrahlung, welche Standardwerke der nationalen Geschichte hervorbringen (Buchbinder, 2002). Diese Forscher etablieren die quellenorientierte Geschichtswissenschaft in der Deutschschweiz und prägen in ihrer Position massgeblich den damaligen gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte.⁴ Insbesondere Wilhelm Oechsli (1851–1919) gelang «die Einbindung der populären Überlieferung in eine wissenschaftlich begründbare Schweizer Geschichte». Gemeinsam

4 Die nationale Bedeutung Wilhelm Oechsli als Geschichtswissenschaftler zeigt sich etwa darin, dass er zusammen mit Carl Hilty vom Bundesrat beauftragt wurde, eine wissenschaftliche Abhandlung über den Bundesbrief als historische Quelle zu verfassen, welche die Wahl des Jahres 1891 für die erste Bundesfeier rechtfertigte. Damit wird nationale Geschichtspolitik an wissenschaftliche Expertise gebunden.

mit Johannes Dierauer und Karl Dändliker habe Oechsli eine politische Geschichte geschaffen, welche die «Basis einer kollektiven Identität für die viersprachige und plurikonfessionelle Bevölkerung der Schweiz legte» (Peter-Kubli, 2009). Ende des 19. Jahrhunderts bildeten sich nicht nur in Frankreich und Deutschland, sondern auch in der Schweiz wissenschaftliche Gemeinschaften von Berufshistorikern aus. Die Universitäten wurden zu den Orten, an denen berufliche Anerkennung gefunden wurde. Die Universität beziehungsweise ihre Vertreter wurden zur Instanz, die beurteilte, ob jemand die wissenschaftlichen Standards einhielt. Im Zuge dieser Professionalisierung wurden in der Deutschschweiz nach deutschem Vorbild die Lehrstühle von historischen Teildisziplinen in Seminarien zusammengefasst. Erst ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden die Studenten auch in Quellenlektüre und -kritik praktisch ausgebildet (Walter, 2015). Bevor sich die Geschichtswissenschaft als Bezugsdisziplin für das Schulfach Geschichte etabliert, orientierte sich das Fach auch an anderen Referenzsystemen. Bis ins 18. Jahrhundert war Geschichte eingebunden in die Philosophie. Aus der Geschichte wurden Beispiele für die Sinngebung menschlichen Daseins geschöpft (Walter, 2015). Vorwissenschaftliche Überlieferungen der Geschichtsschreibung nahmen in unterschiedlichem Ausmass auf ältere Geschichtsschreibung Bezug, erachteten aber weder den Nachweis noch die kritische Prüfung der Quellen als zwingend. Neben der vorwissenschaftlichen Geschichtsschreibung stellte die zeitgenössische populäre «Geschichtskultur» ein einflussreiches Referenzsystem dar. Der Begriff Geschichtskultur umfasst sämtliche Manifestationen des Umgangs mit Geschichte und schliesst insbesondere auch unwissenschaftliche und sogar kontrafaktische Darstellungen mit ein (Marchal 2006). Geschichtserzählungen im volkstümlichen Liedgut und in theatralischen Aufführungen sind unter Umständen völlig losgelöst von wissenschaftlichen Erkenntnissen. Dies zeigt, dass die Referenzsysteme in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen können. Schliesslich spielt eine weitere Disziplin damals für die in der Volksschule thematisierten historischen Inhalte eine bedeutende Rolle: die Theologie beziehungsweise die kirchliche Lehre, wie sie an den Priesterseminarien gelehrt wurde (siehe Kap. 2.3.2).

Die Geschichtswissenschaft entwickelt sich im 20. Jahrhundert zur Gesellschaftswissenschaft. Vor allem im Zuge des Ausbaus der Hochschulen zu Massenuniversitäten seit den späten 1960er-Jahren kam es in mehreren Schüben zu weiteren Differenzierungen und Spezialisierungen wie beispielsweise Begriffs-, Sozial-, Wirtschafts-, Frauen- und Geschlechtergeschichte (Jordan, 2013, S. 109–149).

1.2 Germanistik

Zur Zeit, als das Fach «Deutsch» in der Deutschschweiz an der obligatorischen Volksschule entsteht, gibt es an den Universitäten keine eindeutig dem Fach zuordenbare Bezugsdisziplin. Die Germanistik beziehungsweise eine deutsche Sprach- und/oder Literaturwissenschaft, welche als akademische Disziplin an Universitäten etabliert und institutionalisiert ist und als Basis für das Schulfach dienen könnte, existiert noch nicht. Das schulische Fach konstituiert sich folglich nicht im Bezug auf eine akademische Disziplin im engeren Sinn.

Im Zuge der seit dem 18. Jahrhundert stattfindenden Diskussion innerhalb der deutschsprachigen Bildungselite über Deutsch als Kultursprache und der Bemühungen, diese als Kultursprache zu etablieren (vgl. Martus 2015)⁵ – wie dies selbstverständlich fürs moderne Französische und Italienische und natürlich für die alten Sprachen (Hebräisch, Griechisch und Latein) war –, findet eine zunehmende Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und ihren Wurzeln statt. Ein wesentliches Merkmal der damaligen modernen Kultursprachen war, dass sie – durch ihre Beziehung zu den alten Sprachen wie zum Beispiel Latein – auf eine lange kultursprachliche Tradition zurückblicken konnten. Entsprechend bedeutsam für die Stellung der germanischen Sprachen war daher die Entdeckung der Verwandtschaft mit dem Sanskrit durch den englischen Orientalisten William Jones.⁶ Franz Bopp erbrachte dann 1816 in *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache* den Nachweis, dass auch die gräkoromanischen Sprachen mit dem Sanskrit und so auch mit der Germanischen und Keltischen verwandt waren. Somit besass das Deutsche, wie die anderen modernen Kultursprachen auch, uralte Wurzeln, diese waren aber im Gegensatz zum Französischen erst Anfang des 19. Jahrhunderts nachgewiesen.⁷ Mit dem Nachweis dieser Wurzeln stand der Etablierung des Deutschen als Kultursprache und der darauf

5 Dies zeigt sich zum einen an der Gründung von deutschsprachigen literarischen Gesellschaften und Zeitschriften, aber auch an den theoretischen Schriften von Persönlichkeiten wie Thomasius, Gottsched, Gellert, Lessing, Schlegel unter anderen.

6 Dabei spielten insbesondere die metrischen und damit kultursprachlichen Veden, die weitaus älter sind als Homers *Ilias*, eine zentrale Rolle (Martus, 2016). Eine Kultursprache zeichnete sich damals dadurch aus, dass sie auf eine frühere (Sprach-)Kultur zurückzuführen war, in der es literarische beziehungsweise metrische Texte gab. Mit anderen Worten: Kultur hiess immer auch historisch-kulturelle Tradition beziehungsweise «Genealogie».

7 Dies dürfte einer der Gründe dafür sein, dass die Romanistik an den deutschen Universitäten früher institutionalisiert wurde als die Germanistik.

aufbauenden Institutionalisierung einer eigenen Philologie, der Germanistik, nur noch wenig im Weg.

Es entstand also ein Interesse an den direkten Vorgängern des modernen Deutsch, an Alt- und Mittelhochdeutsch, an deren Literatur und Grammatik. Aber erst über den Weg einer (deutschen) Indogermanistik bildet sich dann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine eigenständige Germanistik als akademische Disziplin heraus.⁸

Das Interesse der frühen Germanistik ab 1850 war ein doppeltes: Zum einen sollte die Ausbildung der Gymnasiallehrpersonen verbessert werden – die universitäre Ausbildung der Volksschullehrpersonen spielte damals noch keine Rolle –, sodass sich schon früh ein Konnex zwischen Gymnasialfach und akademischer Disziplin etablierte. Dies wurde insbesondere auch dadurch begünstigt, dass die Universitäten die Germanistikprofessoren vor allem aus dem Pool der Gymnasiallehrpersonen rekrutierten. Zum andern bildeten Literatur- und (historische) Sprachwissenschaft zu Beginn eine Einheit: Die Erforschung und Darstellung der alt- und mittelhochdeutschen Sprache und Literatur dienten beide der Etablierung des Deutschen als Kultursprache. Zudem dienten die grammatische Analyse und Rekonstruktion des Alt- und Mittelhochdeutschen, vor allem auch die Arbeit am Wortschatz, dem Verstehen der alten deutschen Literatur.

Nach der Jahrhundertwende ereignet sich eine weitreichende Entwicklung in der Sprachwissenschaft, die eng an den Namen Ferdinand de Saussure gebunden ist. Im Jahre 1916 erscheint der *Cours de linguistique générale* (1916), ein die Ideen von de Saussure kohärent darstellendes Buch, von Bally und Sechehay aufgrund der Nachschriften redigiert, die auf Vorlesungen, die de Saussure in Genf gehalten hat, beruhen. De Saussure wird heute als Begründer der modernen Linguistik angesehen (Helbig, 1983, S. 42).

Im deutschsprachigen Raum entfaltet er seine Wirkung erst später: Der *Cours* wird erst im Jahre 1931 ins Deutsche übersetzt; somit wurde der de saussuresche Strukturalismus im deutschen Sprachraum erst viel später rezipiert als im französischen Sprachraum. Wirklich Beachtung fand er an den Universitäten ab den 1950er-Jahren (Helbig, 1983, S. 34, und vor allem Glinz, 1952, 1986).

8 August Wilhelm Schlegel spricht sich bereits 1801–1804 in seinen Vorlesungen über schöne Literatur und Kunst für das Mittelalter aus. Es folgen 1807 die Edition des Nibelungenlieds, 1812 diejenige des Hildebrandslieds durch die Brüder Grimm, 1816 die erwähnte historisch-genetische Grammatik von Franz Bopp. Das erste germanistische Seminar war das 1858 gegründete Deutsch-philologische Seminarium in Rostock (Brocke, 1999, S. 364). In der Schweiz wurde das erste Seminar 1885 unter der Leitung von Otto Behaghel gegründet, das Germanisch-romanische Seminar an der Universität Basel. 1909 wurde mit Eduard Hoffmann-Krayer in Basel zum ersten Mal ein Schweizer auf einen Lehrstuhl für Germanistik berufen.

Für das Fach «Deutsch» sind es also nicht akademische Bezugsdisziplinen, sondern andere Referenzsysteme, die in der Konstituierungsphase wichtig sind. Dabei handelt es sich nicht um akademische Disziplinen im engeren Sinn – das heisst an Universitäten institutionalisierte und etablierte Disziplinen –, sondern um wissenschaftliche Auseinandersetzungen, die ausserhalb dieses Rahmens stattfinden. Für die Schulgrammatik sind es – ähnlich wie im französischen Sprachraum (siehe Kap. 2.4.1) – Anhänger einer allgemeinen/logischen Grammatik wie Karl Ferdinand Becker und, auf ihn folgend, Raimund Jakob Wurst und Ignaz Thomas Scherr,⁹ deren Sprachauffassung die Volksschule für lange Zeit entscheidend prägt, sich aber an den Universitäten nicht durchsetzen kann.¹⁰

Im Folgenden skizzieren wir in knapper Form die Entwicklung der beiden Fächer «Deutsch» und «Geschichte» mit Blick auf die in diesem Beitrag im Fokus stehende Fragestellung¹¹ (für das Deutsche vgl. Schneuwly et al. 2016).

2 Schulfächer und universitäre Disziplinen in der Deutschschweiz

2.1 Sprachunterricht als Gesamtunterricht in der Volksschule der Deutschschweiz – Geschichtsunterricht als Teil des Sprachunterrichts

Der Etablierung und Ausgestaltung von schulischen Fächern liegen unterschiedliche Ziele und Funktionen zugrunde. Die Ziele und deren Gewichtung sind dem historischen Wandel unterworfen.¹² So ist etwa bei der Schweizer Geschichte zu beobachten, dass sie im Sprachunterricht, im Realienfach, aber auch im Singen und schliesslich in einem eigenständigen Schulfach Geschichte im 19. und frühen 20. Jahrhundert eine bedeutende Rolle spielt. Diese historischen Inhalte sind noch losgelöst von der Geschichtswissenschaft. Im Gegensatz dazu steht etwa der (Schön-)Schreibunterricht, der im Lauf des 20. Jahrhunderts seinen Status als eigenes Fach verlor und ins Fach «Deutsch» integriert wurde (Lindauer & Manz, 2016).

9 Siehe dazu den Beitrag zur Erst-/Muttersprache im ersten Teil dieses Bandes.

10 Die sich an den Universitäten etablierende historisch-vergleichende Sprachwissenschaft löst sich früh von der Sprachphilosophie und der allgemeinen/logischen Grammatik, sodass zwischen Volksschule und Universität in Bezug auf diesen Teilbereich lange keine Berührungspunkte bestehen.

11 Siehe dazu die Beiträge zur Erst-/Muttersprache und zum Geschichtsunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

12 Siehe dazu die Einführung zum ersten Teil dieses Bandes.

Typisch für die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts ist hier der *Lehrplan für Gemeindeschulen des Kantons Aargau 1862* (S. 4): In einem als «Sprachfach» bezeichneten Gesamtunterricht, der Sprach-, Sprech-, Lese- und Gedächtnisübungen umfasst und auch auf der Sekundarstufe noch knapp die Hälfte aller Unterrichtsstunden einnahm, sind aus heutiger Perspektive ganz unterschiedliche Inhalte und damit auch unterschiedliche Funktionen versammelt. In Bezug auf die in diesem Beitrag fokussierten Fächer «Deutsch» und «Geschichte» sind die sogenannten schriftlichen Darstellungen besonders interessant: Neben «Beschreibungen, vorzugsweise geographische und natur-historische» und «Geschäftsaufsätzen» (Geschäftsbericht, Rechnungsstellung sowie Zeugnisse, Anzeigen) sind die «Erzählungen, vorzugsweise geschichtlichen Inhalts: a) Bibel-geschichtliche Zusammenfassungen. b) Aus der Schweizergeschichte. c) Verarbeitung der Gleichnisse» von besonderem Interesse: Die heutigen Realien «Geschichte», «Geografie» und «Naturwissenschaft» wurden also auch im «Sprachfach» beziehungsweise im «Deutschunterricht» behandelt (LP AG Prim, 1862, S. 4). Neben diesem Gesamtfach gab es aber auch die sogenannten Realien, in denen ebenfalls Naturkunde, Geografie und Geschichte Gegenstand des Unterrichts sind.

Das hier skizzierte Bild ist jedoch im Vergleich über die Kantone nicht einheitlich. So wird in der progymnasialen Bezirksschule des gleichen Kantons Aargau auch im Jahr 1866 zwischen den heute gebräuchlichen Fächern unterschieden, und im Kanton Zürich waren schon Mitte des 19. Jahrhunderts die Realien auch in der allgemeinen Volksschule vom Sprachunterricht getrennt und der Sprachunterricht gliederte sich in der Real- und Ergänzungsschule in nur drei Domänen: «Lesen und Erklären, Sprachlehre und schriftlicher Ausdruck in der Meinung, dass die besondern Denk- und Sprachübungen der Elementarschule auch ohne Anordnung besonderer Übungen theils im gesamten Schulunterricht überhaupt, theils namentlich auch bei der Behandlung der realistischen Fächer und bei der Vorbereitung der Übungen im schriftlichen Ausdruck, besonders auch durch den Gebrauch des Schriftdeutschen von Seite des Lehrers und der Schüler beständig ihre sorgfältige Ausführung finden» (LP ZH Prim, 1861, S. 10). Mit anderen Worten: Die in der heutigen Fächerstruktur zum Ausdruck kommende inhaltliche Gliederung des schulischen Wissens war bereits im 19. Jahrhundert ähnlich, wurde jedoch als schulische Ordnungsstruktur für die Abgrenzung und zeitliche Ressourcenzuteilung in Fächern zum Teil nur in höheren Schulen, nicht aber für die allgemeine Volksschule zumindest in den ersten drei Jahren angewendet.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts differenzieren sich das schulische Wissen in vielen, aber nicht allen Bereichen, zunehmend nach einzelnen Fächern, dies

zum Teil auch mit Blick auf die Herausbildung von universitären Disziplinen wie beispielsweise im Fach Geschichte.

2.2 *Das Schulfach Geschichte und die universitäre Disziplin Geschichtswissenschaft in der Deutschschweiz*

Die auf den Titelblättern der Geschichtslehrmittel vermerkten Berufsbezeichnungen der Autoren weisen darauf hin, dass sich diese am Anfang des Untersuchungszeitraums vor allem als «Pfarrer» oder als «Lehrer» verstanden. Religiöse Glaubenssätze finden sich bis Ende des 19. Jahrhunderts als explizite Zielsetzungen von Lehrmitteln mit historischen Inhalten. Und bis weit ins 20. Jahrhundert wird ohne Bedenken ein sogenannter Gesinnungsunterricht gefordert. Die Nähe von Geschichte und religiöser Unterweisung zeigt sich besonders deutlich in den Vorläufern der Volksschullehrmittel, den vor 1830 erschienenen Schulgeschichtsbüchern, welche die Form des Wechselspiels von Frage und Antwort aus dem Katechismus übernahmen, wie etwa Hans Rudolf Maurers (1752–1805) *Kurzer Innbegriff der Geschichte der Schweizer. Für Anfänger. In Frag und Antwort* von 1775. Noch bis weit ins 19. Jahrhundert werden die frühen Lehrmittel für die Volksschule vor allem in katholischen Kantonen häufig von Pfarrern und Priestern verfasst. Zudem geht die biblische Geschichte in einigen der ersten Volksschullehrmittel nahtlos in den Geschichtsunterricht über: Dieser bruchlose Übergang wird in Vorworten (Scherr, 1836, S. IV) betont und zeigt sich auch in den Inhaltsverzeichnissen. So beginnt in Scherrs Realienbuch *Die kurze Übersicht der Weltgeschichte* von 1836 mit dem Kapitel «Adam bis Moses» und endet mit dem Kapitel über Napoleon (Scherr 1836, S. 22, 66). In Vorworten an «Eltern und Lehrer» wird etwa gefordert, dass der grosse Einfluss dieser Lehren aus der Geschichte auf die «Sitten und Handlungen» als ein «vortreffliches Mittel zur Veredelung der Gesinnung» anerkannt werde (Scherr, 1836, S. 1). Die moralischen Lehren, die auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit unreflektierter Selbstverständlichkeit aus der Geschichte gezogen werden, können sich zu eingeschobenen moralischen Appellen im Duktus von Predigten verdichten. Diese Geschichtsdarstellungen für Schülerinnen und Schüler, häufig mit wertendem Unterton, unterscheiden sich nicht grundsätzlich von Darstellungen für ein erwachsenes Publikum. Historiker, die als Zürcher Hochschulprofessoren sowohl für Studenten als auch für «Schule und Haus» publizierten, pflegten unabhängig von den Adressaten denselben wertenden Tonfall, der dem Selbstverständnis und Sendungsbewusstsein des Bildungsbürgertums im späten 19. Jahrhundert entsprach.

Der Widerspruch zwischen der im Historismus postulierten Objektivität und Unparteilichkeit der Wissenschaft und der doktrinären Vermittlung der Ergebnisse in der Geschichtsdarstellung wurde bereits von Zeitgenossen vereinzelt kritisiert: In Lehrerzeitschriften werden die Lehrmittel von akademisch gebildeten Autoren¹³ mitunter scharf angegriffen und als parteipolitische Machwerke abgelehnt.

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wird die wissenschaftliche Qualifikation der Verfasser dann zwar immer stärker hervorgehoben – zum Beispiel auf dem Titelblatt mit Angaben zur Person wie «Kantonsschullehrer», «Seminarlehrer», «Professor an der Hochschule Zürich» etc. oder im Vorwort –, Quellennähe beziehungsweise Quellenkritik werden aber erst mit Verzögerung Thema.

Die zunehmende Bedeutung wissenschaftlicher Qualifikation zeigt sich im späten 19. Jahrhundert besonders ausgeprägt im Universitätskanton Zürich. Hier nehmen prominente Vertreter des Fachs in der Politik, an den Hochschulen und in der Volksschule Einfluss. So verfasste Salomon Vögelin nicht nur Geschichtslehrmittel für die Volksschule, sondern bahnte auch als Nationalrat dem Landesmuseum den Weg (Draeyer, 1999, S. 9 f.) und wurde an die Hochschule berufen. Mit dem ausgeprägten «Willen zur Geschichte» (Buchbinder, 2002) einer ganzen Generation herausragender Geschichtsprofessoren zeigt sich nun eine Nähe von Schulfach und universitärer Disziplin. Die Zürcher Geschichtslehrmittel aus den 1870er- und 1880er-Jahren wurden von einflussreichen Autoren¹⁴ verfasst, die an die Zürcher Hochschulen berufen wurden. Sie orientieren die Lehrmittel am aktuellen Forschungsstand und begründen so eine auf dem Quellenstudium beruhende Geschichtsschreibung auch für die Volksschule; sie prägen in ihrer Position massgeblich den damaligen gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte. Insbesondere Wilhelm Oechsli gelang «die Einbindung der populären Überlieferung in eine wissenschaftlich begründbare Schweizer Geschichte» (Peter-Kubli, 2009). Das

13 Vögelin: *Pädagogischer Beobachter. Wochenblatt für Erziehung und Unterricht*, 1, (10), 1874, S. 40; Oechsli: *Schweizer-Schule*, 48, 29. 11. 1917, S. 737–741.

14 Salomon Vögelin qualifizierte sich über die Lehrerbildung zum Hochschuldozenten. Nach einem Theologiestudium, einer abgebrochenen Berufstätigkeit als Pfarrer und einem anschliessend absolvierten Geschichtsstudium unterrichtete er zunächst Geschichte am Lehrerseminar und wurde dann an die Hochschule berufen (Bürgi, 2013). Der Koautor des Lehrmittels, Johann Müller, war studierter Historiker, unterrichtete nach einem Studienaufenthalt in Preussen zunächst am Lehrerseminar des Kantons Graubünden, habilitierte sich zu einem Thema des Altertums und wurde zum Hochschulprofessor berufen (Meyer, 1885). Wilhelm Oechsli hatte bei Salomon Vögelin studiert. Mit dem bis ins frühe 20. Jahrhundert wieder aufgelegten obligatorischen Lehrmittel begründete er seine steile akademische Karriere. Er unterrichtete zunächst an der Höheren Töchtertschule in Zürich, einem Gymnasium für Mädchen. Die Beispiele zeigen die überlappenden Wirkungskreise der Historiker in Schule, Universitäten und Lehrerbildung.

Renommee der Befürworter eines wissenschaftsnahen Geschichtsunterrichts zwingt andere Akteure, sich dazu zu positionieren. Während die Gegner einer engen Anbindung des Geschichtsunterrichts an die Wissenschaft für die Primarstufe noch bis weit ins 20. Jahrhundert eine von der Wissenschaft losgelöste Geschichte in der Schule forderten, gewann die akademische Autorität für den Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe bereits an Gewicht. In der Ende des 19. Jahrhunderts einsetzenden ersten Phase der Wissenschaftsorientierung wird die Orientierung an Fakten wichtig, also an Sachverhalten, die Forscher mit Belegen als solche definieren. Die Methoden und Befunde der Geschichtswissenschaft stellen die Erklärungsmodelle der populären Geschichtskultur unter Umständen infrage. So lösen Darstellungen historischer Ereignisse, welche die konfessionelle oder nationale Identität betreffen (Reformation, Gründungsgeschichte der Eidgenossenschaft) Kontroversen aus.¹⁵ Im redaktionellen Neujahrsartikel der *Schweizerischen Lehrerzeitung* des Jahres 1886 wird etwa ein wissenschaftsfreier Schonraum für die Jugend gefordert:

Lasst der Jugend ihren Tell und ihr Rütli! Lasst ihr den Glauben an die Heldenzeiten unseres Volkes, aber pflanzt in sie auch die Liebe zu den Einrichtungen, wie sie jetzt sind, macht sie zu Republikanern, Lehrer des Volkes, und ihr habt Grosses gewirkt (s. n., 1886, S. 2 f.).

In den Lesebüchern für die Primarstufe werden allerdings weiterhin geprüfte Fakten weggelassen, wenn sie im Widerspruch zur populären Vorstellung stehen. Auf der Sekundarstufe wird die wissenschaftliche Prüfung der Fakten hingegen bedeutsam. Was von Wissenschaftlern nicht für ein Faktum erklärt wird, verschwindet mehr und mehr aus den Lehrmitteln für die Sekundarstufe.

Die Lehrmittel dieser Zeit rezipieren zwar wissenschaftliche Befunde, geben aber nur ganz selten Einblicke in wissenschaftliches Arbeiten, wie es etwa Wilhelm Oechsli vorgemacht hatte. Die Idee, dass Jugendliche oder sogar Kinder im Schulzimmer die Arbeitsweise der Historikerinnen und Historiker nachahmen, indem sie sich über historische Quellen beugen, fällt erst in der Phase nach 1968 auf fruchtbaren Boden. Mit den ersten Versuchen, wissenschaftliches Wissen in die Schulzimmer zu bringen, entbrennt eine Debatte über die Wünschbarkeit dieser Wissenschaftsorientierung:

15 Seit dem Zweiten Weltkrieg zeigen andere gesellschaftlich umstrittene Themen wie etwa die Flüchtlingspolitik zur Zeit des Nationalsozialismus, ob die Lehrmittel sich durch Forschungsnähe oder -ferne auszeichnen.

Die neueren Forschungen über die Gründung der Eidgenossenschaft sind dem Verfasser durchaus nicht fremd; allein er stellte seine ›Schweizergeschichte‹ auf den Standpunkt der Volksschule, welche keine zerstörende Kritik zu üben, sondern treu zu erzählen hat, was im Herzen des Volkes fortlebt, wenn es in den Akten des strengen ›Forschers‹ auch nicht mit Brief und Siegel verbürgt ist (Marty, 1880, S. 4).

Johann Marty, der im selben Zeitraum wie Oechsli für die katholisch-konservativen Kantone Geschichtslehrmittel verfasste, die grosse Verbreitung fanden, war langjähriger Direktor des katholischen Lehrerseminars Rickenbach. Ein Bericht (Anonym, 1885) über die Abschiedsfeier für den «hochwürdigen Herrn Seminardirektor» zeigt, dass hier nicht die Geschichtswissenschaft den Bezugsrahmen darstellte, sondern die kirchliche Lehre sowie die populäre Geschichtskultur. Im Gegensatz zu den Zürcher Lehrmittelaufgebern verstand sich hier der Verfasser nicht als Akademiker, sondern als Priester und Vereinsvertreter, der erklärermassen «entschieden auf katholischem Standpunkte» (Marty, 1880, S. 3) stand. Seiner Überzeugung nach lief die Forschungsorientierung der religiösen, moralischen und patriotischen Zielsetzung zuwider; er setzt sich deshalb bewusst über den ihm bekannten Forschungsstand hinweg. Als Grundlage seines Lehrmittels nennt der Autor vor allem die Geschichtsschreibung in literarischer Form aus dem späten 18. Jahrhundert.

Aber nicht nur erklärte Gegner der Wissenschaftsorientierung nutzten populäre Erklärungsmodelle für historische Phänomene und entfernten sich damit von den wissenschaftlichen Konzepten. Auch Autoren, die sich durchaus an den Fakten orientierten, bedienten sich dieser zeitgenössischen populären Darstellungen, um die abstrakten Fakten zu beleben. Die Bemühungen, geeignete Formen zu finden, um Kinder und Jugendliche für Geschichte zu begeistern, führten oftmals in die der Wissenschaftlichkeit entgegengesetzte Richtung.

Dies gilt insbesondere für die Primarstufe: Hier findet die pädagogische Begründung für die Forschungsferne der Darstellung und die stark fiktionalisierende Aufbereitung noch breiteste Zustimmung. Nicht nur in Geschichtslehrmitteln, sondern in Lesebüchern, in der Zeit der geistigen Landesverteidigung zusätzlich unterstützt durch Schulwandbilder und die Hefte des Schweizerischen Jugendschriftenwerks (SJW), wird die mythische Geschichtserzählung noch bis zum Umbruch der 1960er-/1970er-Jahre weiter beschworen. Aber auch in den Lehrmitteln für die Sekundarstufe, die sich seit Ende des 19. Jahrhunderts mehr und mehr an den akademischen Autoritäten orientieren, zeugen Sing- und Lesestücke sowie Abbildungen von Denkmälern, Erinnerungsorten und historischen Gemälden von der

Bedeutung der populären Geschichtskultur bei der Geschichtsvermittlung in der Schule. Ein typisches Beispiel stellt das gemäss Titelblatt von «Dr. Adolf Lätt» herausgegebene *Schweizergeschichtliche Lesebuch* (1936) dar. Der akademische Titel wird also herausgestrichen. Der Akademiker positioniert sich dennoch im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Exaktheit und magischer Inszenierung: «Oberstes Gesetz des Geschichtsunterrichts muss sein, der geschichtlichen Wahrheit so nahe als möglich zu kommen. Aber die geschichtliche Treue tut es nicht.» Es komme darauf an, historische Ereignisse und Entwicklungsstufen «anschaulich und lebendig in Form einzelner geschlossener Bilder vor die Jugendseele zu zaubern» (Lätt, 1936, S. 1).

Das Zürcher und das Schwyzer Beispiel zeigen das Nebeneinander verschiedener Konzeptionen von Geschichtsunterricht, das bis zum Umbruch um 1970 fortbesteht: Die eine Konzeption orientiert sich stärker an der akademischen Disziplin, die andere hält an der traditionellen Überlieferung und der zeitgenössischen populären Geschichtskultur fest. Im föderalistischen Bundesstaat, in dem das Bildungswesen auf kantonaler Ebene geregelt wird, können sich bis weit ins 20. Jahrhundert hinein beträchtliche Unterschiede halten. Schliesslich behält die Kirche in katholischen Regionen lange massgeblichen Einfluss auf das Bildungswesen. Neben den konfessionellen Unterschieden prägen aber auch ländliche oder städtische, bäuerliche oder industrielle Lebensweisen die Haltung gegenüber Wissenschaft und Forschung im Allgemeinen und im Speziellen bezüglich des Geschichtsunterrichts. Aus naheliegenden Gründen kann sich der Trend zur Wissenschaftsorientierung in den Universitätskantonen zudem rascher durchsetzen als in solchen ohne eigene Universität. Schliesslich bleibt festzuhalten, dass sich unabhängig von diesen grundsätzlich unterschiedlichen Konzeptionen parallel zur zunehmenden Wissenschaftsorientierung eine einflussreiche pädagogische Argumentation herausbildet, die Wissenschaft und Geschichtsunterricht in der Volksschule als nur sehr bedingt vereinbar erachtet und eine Orientierung der Schule an der populären Geschichtskultur fordert. Eine zusätzliche Dimension bekommt Wissenschaftsorientierung erst in der Zeit nach 1968 mit dem Durchbruch der modernen Konzeption von Geschichtsunterricht. Auch Lehrmittel für die Primarstufe orientieren sich ab da explizit am Forschungsstand und leiten an, Mythen und Sagen mit wissenschaftlich gesichertem Wissen zu vergleichen. Neu kommt also neben dem Wissen über wissenschaftliche Befunde auch die Heranführung an wissenschaftliches Denken und an wissenschaftliche Methoden hinzu. In kombinierten Lehr- und Arbeitsbüchern werden Quellen aufbereitet und die Schülerinnen und Schüler zunehmend systematisch in die Methoden des Quellenstudiums eingeführt.

Für das Schulfach Geschichte im deutschsprachigen Raum verkörpert zum Beispiel das ab 1975 erschienene deutsche Lehrmittel *Fragen an die Geschichte* die neue Konzeption. Das Lehrmittel liefert keine fertigen Antworten mehr, sondern regt an, Fragen zu stellen und diese zu untersuchen. Im für die Deutschschweiz in diesem Sinn wegweisenden Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild* führt etwa ein moderierender, erwägender Erzähler durch den Text, schildert Ereignisse mithilfe von Quellenausschnitten, verweist auf Informationsquellen, wirft Fragen auf, erörtert diese und stellt unterschiedliche Positionen heraus. Dass diese Konzeption einen Bruch mit der traditionellen Wissensvermittlung darstellte, lässt sich im Diskurs der *Schweizerischen Lehrerzeitung* nachvollziehen. Die fehlende klare moralische Botschaft irritierte manche Rezensenten: «Neutralistisches Wissen und Gleichgültigkeit als Fazit des Unterrichtes», ein Geschehen, das nicht eindeutig Gut oder Böse charakterisiert, führe zum «Tod des Geschichtsunterrichtes».¹⁶

Die jüngste Generation der Lehrpläne der 1990er-Jahre schreibt das Schulfach als Denkfach fest. Im Zürcher Volksschullehrplan der 1990er-Jahre werden gar keine Stoffe mehr als obligatorisch erklärt, sondern die Wissensvermittlung auf ein minimales «Orientierungswissen» und einen «Einblick in Zusammenhänge» reduziert, zugunsten der Aneignung von zum wissenschaftlichen Denken hinführenden «Arbeitsweisen» (LP ZH Volks, 2010, S. 93–96). Der vierte Zielbereich ist mit «Wertvorstellungen klären» betitelt. Darunter werden Zielsetzungen subsumiert, die eine kritische Distanz zu Normen und mit Wahrheitsanspruch formulierten Positionen fördern. Auch dieser Zielbereich führt also zu wissenschaftlichem Denken und Arbeiten heran.

2.3 Germanistik und Deutschunterricht

Für den Sprachunterricht im deutschsprachigen Raum ab 1830 lassen sich in Anlehnung an Frank (1972) im Wesentlichen folgende Funktionen herausarbeiten. Die ersten vier der aufgeführten Funktionen sind auch für Heimatkunde und Geschichtsunterricht bestimmend:¹⁷

¹⁶ *Schweizerische Lehrerzeitung*, 8, 327.

¹⁷ Siehe dazu den Beitrag zur Bürgerbildung im ersten Teil dieses Bandes.

- Der Sprachunterricht (und der darin integrierte Teil des Geschichtsunterrichts,) dient der Herausbildung einer nationalen Identität. Dies spiegelt sich vor allem in der Wahl der im Unterricht beziehungsweise in den Lesebüchern behandelten Lesestücke (beispielsweise Schillers Tell).
- Der Sprachunterricht dient der moralisch-ethischen Gesinnungsbildung (die christliche Ethik ist Teil in einem eigenen Fach «Religion»). Moralische Erziehung und Gesinnungsbildung wird vor allem durch die Wahl der Lesestücke erzielt.
- Der Sprachunterricht stellt einen Zugang zur kulturellen Tradition, in den höheren Schulen auch eine Beziehung zum literarischen Erbe her (davon abweichend die Romandie in Schneuwly et al. 2016), und trägt dadurch zur Bildung der Person in Bezug auf ein humanistisches Menschenbild bei.
- Sprachunterricht ist, vor allem über den Wortschatz, das zentrale Fach, in dem Begriffs- und Gedankenschulung vermittelt wird. Sprache und Denken wird unter dieser Perspektive zusammengedacht.
- Die zentrale Funktion des Sprachunterrichts in der Volksschule war jedoch stets auch die Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten: Alphabetisierung und, im Sinne einer allgemeinen Sprachbildung, die Kenntnis der Struktur von Sprache sowie Schreiben und Stilbildung waren und sind immer noch Kern des Sprachunterrichts.

Diese Funktionen schliessen einander nicht aus, erfahren jedoch im Laufe der Zeit immer wieder andere Gewichtungen. Aus ihnen ergibt sich der Grund, wieso es lange Zeit keine Verbindung zwischen dem (Volks-)Schulfach «Deutsch» und der universitären Bezugsdisziplin Germanistik gab: Die Inhalte/Themen, die an den Universitäten im Zentrum stehen, sind für das (Volks-)Schulfach und seine Funktionen kaum relevant, im Gegensatz zum Gymnasium, wo das Fach «Deutsch» bis heute einen engen Bezug zur Germanistik aufweist.

Das unverbundene Verhältnis von universitärer Bezugsdisziplin und Volksschule bleibt bis Mitte des 20. Jahrhunderts weitgehend gleich, auch wenn sich die ins Gymnasium führenden Schulen zunehmend an den Inhalten des Gymnasiums orientieren. Beispielhaft lässt sich dies an der unterschiedlichen Entwicklung der universitären Grammatikforschung und der Entwicklung von Schulgrammatiken zeigen.

Ab den 1950er-Jahren zeichnet sich für die Germanistik (oder deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft) eine schnelle und dynamische Entwicklung ab: Einerseits – und das gilt auch für andere Disziplinen – werden neue Lehrstühle geschaffen, da immer mehr Studierende an die Universitäten kommen;

sowohl der Bestand des akademischen Personals als auch die Studierendenzahlen steigen stark an. Ausserdem finden eine zunehmende Diversifikation beziehungsweise Spezifikation innerhalb der Disziplin statt: Sie teilt sich in verschiedene Teilbereiche (zum Beispiel diachrone und synchrone Sprachwissenschaft, neuere deutsche Literaturwissenschaft, Mediävistik), die sich in weitere Teilbereiche gliedern. In der Sprachwissenschaft kommt eine zunehmende Abwendung von der traditionellen historisch-vergleichenden Linguistik und eine Hinwendung zu einer modernen synchronen Linguistik hinzu. Neu werden nun auch Autoren aus dem angelsächsischen Bereich (Chomsky, Bernstein, Labov) rezipiert. Ab den 1950er-Jahren zeigt sich eine zunehmende Diversifikation in der deutschen Sprachwissenschaft: Generative Grammatik, Soziolinguistik, Pragmatik, Psycholinguistik, Textlinguistik etc.

Grössere Veränderungen im Deutschunterricht und speziell im Grammatikunterricht lassen sich ab den 1960er-Jahren beobachten. Einen wichtigen Beitrag dazu leistete Hans Glinz, ein Schweizer Linguist und Sprachdidaktiker, dem mit dem Konzept des operationalen Grammatikunterrichts beziehungsweise dem von ihm und seiner Frau Elly Glinz, die als Primarlehrerin tätig war, verfassten *Schweizer Sprachbuch* für die Klassen 2–9 eine Annäherung von Sprachwissenschaft und Deutschunterricht gelang.¹⁸ Auf ihn gehen die Fünf-Wortarten-Lehre und die grammatischen Proben zur Bestimmung der Satzglieder zurück, die in viele Deutschlehrmittel Einzug gehalten haben. Dabei sollen die Schüler und Schülerinnen nicht nur deklaratives Wissen über die Struktur der Sprache erwerben, sondern durch das Anwenden von Proben (Operationen) Wortarten und Satzglieder und damit auch Texte erschliessen und stilistisch besser verfassen können (Glinz, 1952, 1986). Mit Glinz engagierte sich erstmals und mit für die Deutschschweiz nachhaltiger Wirkung ein Universitätsprofessor für den Deutschunterricht. Glinz hatte aber nicht nur wegen seiner Publikationen eine grosse Wirkung auf die Deutschschweizer Schulen, sondern auch durch seinen Assistenten Horst Sitta, der 1976 Ordinarius für «Deutsche Sprache, insbesondere Gegenwartssprache» an der Universität Zürich wurde und sich von Anfang an für den Deutschunterricht im Gymnasium und an der Volksschule (Sitta, 1995) engagierte. Auch Sitta entwickelte nicht nur durch seine Publikationen und Vortragstätigkeiten mit Blick auf die Schulen grosse Wirkung, sondern auch durch seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die wesentlich zum Aufbau einer sich akademisierenden Deutschdidaktik und damit zu einem an universitärem Wissen orientierten Deutschunterricht beigetragen haben (Peyer & Portmann, 1996). Mit

18 Siehe dazu den Beitrag zum Verhältnis von Schulfach und akademischer Disziplin in diesem Teil dieses Bandes.

anderen Worten: Im Zuge der «kommunikativen Wende»,¹⁹ der Etablierung einer synchronen, modernen Linguistik in den 1970er-Jahren und der damit einhergehenden Beschäftigung mit Sprachgebrauch und Sprachlernen wurde das universitäre Wissen zunehmend auch relevant für die Volksschule.

3 Über den Einfluss von wissenschaftlichem Wissen in der Herausbildung und Entwicklung schulischen Wissens: Das Beispiel «Français» in der französischen Schweiz

3.1 Die Herausbildung des Schulfachs: Einfluss verschiedener wissenschaftlicher Referenzsysteme (1850–1910)

In der Romandie entsteht das Fach «Französisch»²⁰ (wie wir bereits in Kap. 1.1 gesehen haben) auf der Basis von zwei Bereichen, dem Lesen und den Teilgebieten der Sprachanalyse (Grammatik, Konjugationen, Wortschatz, Rechtschreibung), die sich nach und nach gegenseitig strukturieren und sich vereinen, da sie beide im Dienst des Aufsatzes (*composition*) stehen. Diese Zweiteilung widerspiegelt sich im Bestand der Lehrmittel, die von den schulischen Autoritäten hergestellt und gutgeheissen wurden, nämlich einerseits Lesebücher – gleichzeitig Enzyklopädien und Textsammlungen (*Chrestomathie*) –, andererseits Grammatiklehrmittel und/oder Sprachkurse. Es müssen also zwei akademische Referenzsysteme in den Blick genommen werden.

Alexandre Vinet, Schüler von Charles Monnard, dem Professor für französische Literatur an der Académie de Lausanne, und selbst Professor für französische Sprache und Literatur, gibt 1829 eine dreibändige *Chrestomathie française ou choix de morceaux des meilleurs écrivains français* heraus, die bis Anfang des 20. Jahrhunderts in den Gymnasien der Westschweiz in Gebrauch ist. Die ausgewählten Texte, geordnet nach literarischen Genres, werden als Modelle des Denkens und Schreibens gelesen und aus rhetorischer Perspektive analysiert: Die Form der Texte, ihr Stil sind zentral. In der humanistischen Tradition werden die Texte nicht erklärt, die Schönheit der Texte soll aus sich heraus erlebt werden. Diese Tradition dringt bis in die Primarschule, wo Bernard Dussaud und Alexandre Gavard das erste Lesebuch für die gesamte Westschweiz 1871 als *Chrestomathie* bezeichnen, ganz in der Tradition der *belles lettres*. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts löst Literaturunterricht die Rhetorik ab (Monnier, 2018): Der Inhalt der Texte ist ebenso

19 Siehe dazu den Beitrag zum Erst-/Muttersprachenunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

20 Siehe dazu den Beitrag zum Erst-/Muttersprachenunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

wichtig wie ihre Form; die «*explication de textes*» wird mit der «*dissertation*» zur zentralen Übung des Literaturunterrichts, der die Allgemeinbildung des aufgeklärten Bürgers zum Ziele hat. Stark unterstützt unter anderem durch den Linguisten Bréal (Boutan, 2008) wird diese Art der Behandlung literarischer Texte vom Begründer der modernen Literaturgeschichte Georges Lanson, Professor an der Faculté des lettres in Paris, dadurch begründet, dass sie Literaturunterricht demokratisiert: «*Rendons-le plus modeste pour lui donner plus de prise*»²¹ (zitiert nach Chervel, 1985, S. 10).

Chervel (1977) hat gezeigt, dass der Grammatikunterricht, aufbauend auf der sogenannten allgemeinen Grammatik, in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entsteht (siehe auch Delesalle & Chevalier, 1986). Die allgemeine Grammatik als Bewegung der wissenschaftlichen Beschreibung der Sprache, deren Anfänge in die zweite Hälfte des 17. Jahrhunderts zurückgehen, erstreckt sich über zwei Jahrhunderte. Sie legt ein Gesamtsystem vor, das in dem Sinn «allgemein» ist, dass es versucht, die Funktionsweise aller Sprachen und nicht nur des Französischen zu beschreiben. Die allgemeine Grammatik beabsichtigt, die Funktionsweise (*opérations*) des Geistes durch deren sprachliche Darstellung zu erfassen. Dadurch sind die Werke der allgemeinen Grammatik immer von einer Auffassung von Sprache als Abbild des Denkens untermauert. Diese Konzeption der Sprache unterliegt allen Schulgrammatiken und allgemeiner dem Schulfach Français bis in die 1960er-Jahre. Der Freiburger Père Girard entwickelte auf dieser Grundlage ein Modell des Französischunterrichts, das Autoren von Schulgrammatiken in der zweiten Hälfte des 19. und bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts beeinflusste. Logische und grammatikalische Analyse der Sprache wurden vereinigt und bildeten die Basis für die direkte Koppelung des Grammatikunterrichts mit dem Aufsatzunterricht.

Wie im deutschsprachigen Raum spielte die historische und vergleichende Grammatik, trotz Versuchen, einen anderen Blick auf Sprache zu etablieren (Chevalier, 1994), für die Volksschule keine Rolle. Einer ihrer bedeutendsten Vertreter, Michel Bréal, griff jedoch in die Debatten um den Grammatikunterricht ein: Er vertrat – sich auf die wissenschaftliche Praxis berufend – die Idee, dass Unterricht in Grammatik induktiv verfahren sollte, und bereitete damit Ansätze vor, die andere Linguisten in der zweiten Periode vertraten.

21 «Machen wir ihn bescheidener, damit er mehr Einfluss hat».

3.2 «Crise du français»: Einfluss wichtiger Linguisten und Veränderung der Unterrichtsmethoden (1910–1960)

Kaum hat sich der schulsprachliche Unterricht nach einem langen Prozess²² in Form des Schulfachs Français stabilisiert, beginnt das 20. Jahrhundert mit der Geburt einer Bewegung – gemeinhin «Krise des Französischen» genannt –, die den Unterricht des Fachs infrage stellt. Im Rahmen dieser Krise nehmen Linguisten Stellung zu Fragen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht. Für die in diesem Beitrag im Zentrum stehende Fragestellung interessieren zwei Akteure besonders: Ferdinand Brunot, Philologe und glühender Verfechter der Reform des Grammatikunterrichts in Frankreich, und Charles Bally,²³ Schweizer Linguist und Herausgeber von de Saussures *Cours de linguistique générale*.

Die «Krise des Französischen» ist Brunot zufolge in erster Linie eine Krise der Schulgrammatik und des Orthografieunterrichts. Die zentrale Problematik ist hauptsächlich didaktischer und pädagogischer Natur: Viel mehr als die gewählten Inhalte ist die Art und Weise, Grammatik zu unterrichten, für die Linguisten der Stein des Anstosses. Während der Begriffsapparat kaum angefasst wird, sowohl in Bezug auf die gewählten Gegenstände als auch auf deren Beschreibung, unterliegt der Unterricht doch einem bedeutenden Wandel²⁴ (siehe Kap. 1.1).²⁵ Beide Linguisten zeigen sich dagegen besorgt über «das innere Gleichgewicht des Fachs *Französisch*, [mit dem] Willen, jedem Bereich seine eigene Spezifität zu geben, ohne sie von einem anderen Bereich abzusondern» (Chiss, 1995, S. 21). Mit anderen Worten, es ist die ganze Beschaffenheit des Schulfachs, die infrage gestellt wird, allem voran das (zu) hohe Gewicht, das gewissen Bestandteilen zugesprochen wird, wobei sich Bally explizit auf seine theoretische Position bezieht: Kritik an der traditionellen Unterteilung der Linguistik in Übereinstimmung mit de Saussure. Brunot und Bally plädieren beide stark für die induktive Methode. Brunot begründet diese Position mit Blick auf die wissenschaftliche Arbeitsweise der Linguistik:

22 Siehe dazu den Beitrag zum Erst-/Muttersprachenunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

23 Die «Krise des Französischen» ist zudem Gegenstand einer Vortragsreihe des Schweizer Linguisten, die er auf Wunsch des Département de l'instruction publique de Genève (Genfer Schuldirektion) durchführte und die Anlass zur Veröffentlichung eines Buches gab (Bally, 1930). Allgemein zur «crise du français» Boutan & Sawatovsky, 2000.

24 Siehe dazu den Beitrag zum Erst-/Muttersprachenunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

25 Der interkantonale Sprachlehrgang von Vignier (1916) bezieht sich implizit auf Brunot. Das Grammatiklehrmittel, das ihn in Genf ersetzt (Atzenwiler, 1933–1936), ist deutlich von gewissen Prinzipien inspiriert, die von Brunot und Bally entwickelt worden sind. Schliesslich übernehmen die Waadtländer Lehrmittel, die in den vierzigerjahren erschienen sind, gewisse Übungen aus den Werken von Atzenwiler.

«Die wissenschaftlichen Gesetze der historischen und vergleichenden Linguistik sind lediglich beobachtete und verallgemeinerte Tatsachen» (Brunot, 1909, zitiert nach Chiss, 1995, S. 26). Bally interessiert sich für Fragen rund um Normen und Variationen und die Beziehungen zwischen Form und Inhalt beziehungsweise die Beziehungen zwischen Grammatik und Semantik.

Diese Prinzipien zeigen sich auch in den Lehrmitteln,²⁶ die in dieser Zeit entwickelt wurden, in erster Linie mit der Aufnahme der induktiven Methode in den interkantonalen Sprachlehrgang von Vignier (1916), der sich übrigens im Vorwort auf die «Verbreiter der Reform des Grammatikunterrichts in Frankreich» bezieht (S. VIII). Die Methode wird im Genfer Grammatiklehrmittel von Albert Atzenwiler (1933–1936), Schüler von Charles Bally und Albert Séchehaye und Leiter der Primarstufe im Kanton Genf, wiederaufgenommen. Übrigens verweist Atzenwiler bereits im Vorwort explizit auf Brunot und Bally und zitiert sie immer wieder, um die Prinzipien darzulegen, auf denen seine Grammatiklehrmittel beruhen. Indem er in aller Schärfe die deduktive Methode kritisiert, die darin besteht, auswendig gelernte Regeln anzuwenden, besteht Atzenwiler insbesondere auf der Notwendigkeit, die SchülerInnen dahin zu führen, die Funktionsweise von grammatischen Fakten auf Basis von Beobachtungen zu verstehen. Bei Atzenwiler (1933–1936) geht der Beobachtung von grammatikalischen Tatsachen im Übrigen in allen Lektionen systematisch eine mündliche Aktivität voraus.²⁷ Wenn auch auf eine relativ formelle und von den schriftlichen Normen beeinflusste mündliche Sprache abgezielt wird, erinnert die Verankerung der Beobachtung von grammatischen Gegenständen in der gesprochenen Sprache an ein Thema, das Bally besonders wichtig war. Der Einbezug von mündlichen Aktivitäten ist schliesslich Ausdruck des Willens, die Grenzen innerhalb des Schulfachs zu überwinden, ein Prozess, den man auch in den Übungen erkennt, die gleichzeitig eine Arbeit an Grammatik und Semantik anstreben.

Aber auch der Leseunterricht verändert sich in der Primarschule im Gefolge der Reform des Literaturunterrichts im Gymnasium: Indirekt wirkt hier die universitäre Disziplin «Literatur». In seinem Lesebuch führt zum Beispiel Atzenwiler die *lecture expliquée* ein: Sie «hat zum Ziel, den Text voll ins Licht zu stellen, seinen Inhalt, seine Teile, seine allgemeinen Einwirkungen, seine charakteristischen Ausdrücke zu bestimmen» (Atzenwiler, 1940, S. 4).

26 Man findet auch explizite Verweise auf Brunot und Bally in den Genfer Lehrplänen von 1942 und 1951.

27 Siehe dazu den Beitrag zum Erst-/Muttersprachenunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

3.3 *Erneuerung des Schulsprachunterrichts: Transposition neuer linguistischer Theorien (1960–1990)*

Ab den 1960er-Jahren wird der Erstsprachunterricht gründlich erneuert, zumindest in den Programmen und Schulbüchern.²⁸ Diese Erneuerung betrifft die gesamte Organisation des Schulfaches und beruht auf einem fundamentalen Wandel der Konzeption von Sprache, die als Mittel der Kommunikation und nicht mehr nur als Ausdruck des Denkens verstanden wird. Damit werden auch die Ziele des Französischunterrichts verändert, damit auch das Verhältnis zur Norm. Drei Wissenschaftsdisziplinen stützen diese Reorganisation: Linguistik, Entwicklungspsychologie und Soziologie. Diese Erneuerung findet im Kontext der Harmonisierung der Lehrpläne und -mittel in der Romandie statt.

Die kommunikative Ausrichtung des Erstsprachunterrichts ist Resultat eines komplexen, internationalen Prozesses, der nicht auf präzise Einflüsse einer wissenschaftlichen Disziplin zurückgeführt werden kann. Der hauptsächliche Faktor scheint die Veränderung der Schulstruktur selbst gewesen zu sein, und die Veränderung der Verortung des Schulfaches im Gesamt der Fächer. Die Analyse der Diskurse lässt jedenfalls keine klare Zuordnung dieser fundamentalen Umorientierung zu Konzeptionen wissenschaftlicher Disziplinen zu. Man kann die Auswirkungen der Umorientierung auf des Bezugs auf Referenzdisziplinen in der Volksschule als zum Teil paradox beschreiben. Was den Leseunterricht betrifft, schwächt sich der Einfluss der *études littéraires* ab: Zum grossen Teil werden nichtliterarische Textgenres für die Textauswahl konstituierend. Dabei spielen, wenn auch oft nicht explizit, Einflüsse der genetischen Psychologie Piagets und der Soziologie eine gewisse Rolle, aber paradoxerweise auch die Kritik, die die *études littéraires* am traditionellen Literaturunterricht übten, die den Kanon der grossen Werke sowie die «verherrlichende» Lektüre literarischer Werke infrage stellte und bis in die oberen Klassen der Primarschule Einfluss hatte. Man könnte fast sagen, dass die *études littéraires* den Ast absägten, auf dem sie seit Jahrzehnten sass. Erst in neueren Ansätzen in den 2000er-Jahren spielen Konzepte und Methoden dieser Disziplin in der Primarschule wieder eine gewisse Rolle. Im Aufsatzunterricht werden seit den 1980er-Jahren hauptsächlich Ansätze aus der kognitiven Psychologie und der Textlinguistik rezipiert mit immer mehr Einfluss auf die Schreibdidaktik.

Den offensichtlichsten Einfluss aber hat die Linguistik im Bereich des Grammatikunterrichts (Besson et al., 1979). Dabei wird – wiederum paradoxerweise – hauptsächlich auf zwei linguistische Schulen rekurriert, die keineswegs

28 Siehe dazu den Beitrag zum Erst-/Muttersprachenunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

kommunikativ ausgerichtet sind: Die distributionelle Linguistik und die generative Transformationsgrammatik werden für Syntax, Morphosyntax des Verbs und Orthografie adaptiert. Jener bildet den allgemeinen theoretischen Rahmen, aus dieser stammen die methodischen Werkzeuge der Sprachanalyse.

In all diesen Erneuerungsprozessen sind Vertreter der Disziplin als Berater direkt beteiligt. Die Bestimmung der Unterrichtsinhalte und -methoden im Schulfach bleibt aber Sache von Akteuren des Schulsystems, teils in direkter Interaktion mit Forschern aus der Erziehungswissenschaft.²⁹

4 Fazit

4.1 Vergleichende Synthese für den Sprachunterricht

Aus unseren Analysen ergibt sich, dass die Beziehung zwischen Schulfach und wissenschaftlicher Bezugsdisziplin sich in den beiden sprachlichen Regionen anders gestaltet. Zwar scheint sich die Herausbildung des Schulfaches in beiden Regionen über ähnliche Beziehungen zu entwickeln. Die *belles lettres* haben von Anfang an Einfluss auf die Wahl der Texte in Lesebüchern in der Westschweiz; beidseits der Sprachgrenze beziehen sich die Autoren auf eine allgemeine Grammatik, um die Schulgrammatiken der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu redigieren. Die Schulfächer entwickeln sich dann gemäss ihrer eigenen Logik, aber in der welschen Schweiz bleiben Lesebücher hauptsächlich Chrestomathien und die Schulgrammatiken integrieren wichtige Konzepte der wissenschaftlichen Grammatiken, die im 18. Jahrhundert entwickelt wurden. Die historische und vergleichende Grammatik spielt inhaltlich in keiner Region eine Rolle.

In der zweiten Periode verstärkt sich in der Westschweiz die Ausrichtung auf Literatur im Bereich des Lesens. Im Grammatikunterricht prägen zwei wichtige Akteure aus der Linguistik, Ferdinand Brunot und Carles Bally, die Debatten, und regelmässig wird auf sie verwiesen. Es geht dabei weniger darum, neues linguistisches Wissen einzuführen als aus linguistischer Perspektive die Methoden des Unterrichts und genereller die allgemeine Organisation des Erstsprachunterrichts zu reflektieren. In der Deutschschweiz sind solche Tendenzen nicht beobachtbar.

In der dritten Periode kann man in beiden Regionen einen verstärkten Einfluss der Referenzdisziplinen beobachten. Dies geschieht am offensichtlich-

29 Siehe dazu den Beitrag zur Funktion der Disziplin Erziehungswissenschaft für das schulische Wissen in diesem Teil des Bandes.

ten im Grammatikunterricht, wo moderne linguistische Theorien genutzt werden. Aber es sind nicht dieselben und die Rolle der Akteure scheint nicht dieselbe zu sein. In den anderen Bereichen des Sprachunterrichts scheint die Rolle der Referenzwissenschaften weniger prägend.

4.2 *Ein anderes Verhältnis, ein anderer Blickpunkt oder beides?*

Wie die Darstellung des Schulfachs «Sprachunterricht» im 19. Jahrhundert zeigt, wurden Schulfächer nicht auf eine universitäre Bezugsdisziplin hin konzipiert. Eines der primären Ziele der Volksschule war Alphabetisierung, der Aufbau von Wortschatz und die Vermittlung von Konzepten auch für die bildungsfernen Schichten und ihre Erziehung zu Bürgern. Dies liess sich gut in einem Gesamtfach «Sprachunterricht» bündeln. Aber auch die Entwicklung der universitären Disziplinen folgte im 19. Jahrhundert eigenen Logiken, unabhängig von den Zielen der Volksschule (aber nicht des Gymnasiums).

Das Beispiel Geschichte hat gezeigt, dass es nach der ersten Phase der Etablierung einer universitären Disziplin durchaus zu wechselseitigen Bezügen zwischen Schulfach und universitärer Disziplin kam. Dafür war es nötig, dass die Gegenstände der universitären Disziplin als für die Schule relevant erachtet wurden. Im jungen Bundesstaat wurde die Bedeutsamkeit von historischem Wissen über die Ursprünge der eigenen Nation für die breite Bevölkerung als hoch eingeschätzt. Geschichtsprofessoren setzten sich tatkräftig für die Popularisierung ihres Expertenwissens in Schule und Gesellschaft ein und legitimierten und bekräftigten dadurch ihre gesellschaftliche Stellung.

Wie das Kontrastbeispiel Deutsch – Germanistik zeigt, wurden die Gegenstände der Sprachwissenschaft in der Deutschschweiz hingegen lange Zeit als nicht relevant für die Schule erachtet. Erst in der dritten Phase, als sich Erkenntnisse aus dem Strukturalismus beziehungsweise die Arbeiten der Universitätsprofessoren Glinz und Sitta für den Grammatikunterricht nutzen liessen und die Etablierung einer Pragma-, Text- und Psycholinguistik ebenfalls zu einem schulrelevanten Wissen führten, kam es auch vonseiten der Volksschule zu einer Orientierung an den universitären Disziplinen.

Eine Beeinflussung von Fach und Bezugsdisziplin zeigt sich – zumindest für unsere Beispiele in der Deutschschweiz – vor allem unidirektional, das heisst, dass es vor allem die akademische Disziplin ist, die Einfluss auf das schulische Fach nimmt. Mögliche Gründe dafür können die erhöhte gesellschaftliche Anerkennung einer wissenschaftlichen Disziplin und ihrer gesellschaftlichen Relevanz beziehungsweise ein verstärktes Interesse an ihren Erkenntnissen sein, was dazu führt, dass die wissenschaftliche Expertise für das Schulfach an

Bedeutung gewinnt. Dringliche Fragen und Themen aus dem Schulfach wie beispielsweise der Orthografieerwerb, Kinder- und Jugendliteratur werden jedoch von der akademischen Disziplin bis heute kaum aufgegriffen und in die Disziplin integriert. Von einer Bezugsdisziplin kann also auch heute nur bedingt die Rede sein.³⁰ Das Gewicht der gesellschaftlich als bedeutsam gewerteten wissenschaftlichen Expertise zwingt nichtwissenschaftsorientierte Akteure und Akteurinnen dazu, sich zum Stellenwert der wissenschaftlichen Standards im Schulfach zu positionieren.

Wie die zwei Fächer zeigen, spielen die universitären Akteure eine entscheidende Rolle bei der Konstitution eines Bezugsverhältnisses von schulischem Fach und universitärer Disziplin. Dabei hat sich auch gezeigt, dass es sich dabei nicht um eine allgemeine historische Entwicklung handelt, sondern dass hier die Verhältnisse je nach Fach und Kulturregion unterschiedlich sind. So waren es in der Geschichtswissenschaft Personen wie Wilhelm Oechsli, die nach der ersten Phase der Etablierung der universitären Disziplin wechselseitige Bezüge zwischen dem Schulfach «Geschichte» und der universitären «Geschichtswissenschaft» herstellten. Eine solche Entwicklung lässt sich für «Deutsch» und «Français» erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts feststellen. Dafür waren einerseits die allgemeine Entwicklung der universitären Disziplinen insbesondere der Sprachwissenschaft nötig (de Saussure, Glinz), aber auch Universitätsangehörige wie Bally, Glinz, Sitta etc. die sich aus eigenem Antrieb für die Volksschule interessierten, dies insbesondere auch mit Blick auf die Lehrerbildung.

Vergleicht man jetzt das Verhältnis Schulfach – Bezugswissenschaften in der Deutsch- und in der Westschweiz, sieht man Unterschiede, die man für Letztere vereinfacht als weniger hierarchisch beschreiben kann. Seit je bedienen sich die Schulmänner des wissenschaftlichen Wissens, das sie meist gut beherrschen, sehr frei: Girard, Ayer, Vigner, Atzenwiler sind beredte Beispiele im Bereich des Grammatikunterrichts. Umgekehrt interessieren sich in frankofonen Universitäten die berühmtesten Linguistikprofessoren immer für Unterricht: Dies war bereits bei de Saussure der Fall, wenn auch eher am Rande. Bréal, Brunot und Bally, aber auch Sechehay beschäftigten sich ständig mit sprachlichem Unterricht, und dies keineswegs aus der hohen Warte der Universitätsprofessoren, sondern aus derjenigen des Wissenschaftlers als *citoyen*. Ähnliches kann für die Romandie vom Literaturunterricht gesagt werden. Es war einer der wichtigsten Professoren in Geschichte der Literatur, der die Grundlagen des französischen Literaturunterrichts schuf. In gewisser

30 Dies könnte sich in den nächsten Jahrzehnten mit Blick auf die zunehmende Akademisierung und die empirische Fundierung der Deutschdidaktik ändern.

Weise sind Schulfach und universitäre Disziplin zugleich enger verflochten und unabhängiger voneinander.

Damit rückt auch ein weiteres Feld in den Blick, welches im Kontext der Frage nach dem Verhältnis von Schulfach und universitärer Disziplin zu untersuchen wäre: die Entwicklung der Fachdidaktiken im Kontext der zunehmenden Akademisierung der Lehrerbildung, die Ausbildung von Lehrpersonen der Volksschule beziehungsweise der Sekundarschule I an den Universitäten etc. Fachwissenschaft und Fachdisziplin, schon rein terminologisch, aber dadurch auch sozial verbreitete Vorstellungen repräsentierend, bilden ein unzertrennliches Paar in der deutschen, aber nicht der französischen Kultur.

Bibliografie

Quellen

Lehrpläne

LP AG Prim 1862. *Lehrplan für die Gemeindeschulen des Kantons Aargau*. Baden 1862.

LP ZH Prim 1861. *Lehrplan der Primarschule. Vom 23. April 1861*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, ZH HD I 1/1.

LP ZH Volks 2010. *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Übrige Quellen

Anonym (1885). *Andenken an die Abschied-Feier für den hochwürdigen Herrn Seminardirektor*. Schwyz: Sonderdruck des Boten der Urschweiz.

Atzenwiler, A. (1933–1936). *J'apprends la grammaire ... Leçons et exercices de grammaire française*. Vol. 1 & 2. Genève: Imprimerie P.-E. Grivet.

Atzenwiler, A. (1940). *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 6^e degré de l'école primaire*. Genève: Direction de l'instruction publique.

Bally, Ch. (1930). *La crise du Français. Notre langue maternelle à l'école*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne: Office romand des éditions et du matériel scolaire.

Glinz, H. (1952). *Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik*. Bern: Francke.

Glinz, H. (1986). Vierzig Jahre Umgang mit dem «Cours» von Saussure. In L. Jäger & C. Stetter (Hg.), *Zeichen und Verstehen. Akten des Aachener Saussure-Kolloquiums 1983* (S. 206–236). Aachen: Rader.

- Helbig, G. (1983). *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft*. 6. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lätt, A. (1936). *Lebendiger Geschichtsunterricht. Schweizergeschichtliches Lesebuch*. Erlenbach-Zürich: Rentsch.
- Marty, J. (1880). *Illustrierte Schweizer Geschichte für Schule und Haus*. Einsiedeln: Benziger.
- Maurer, H. R. (1775). *Kurzer Innbegriff der Geschichte der Schweizer. Für Anfänger. In Frag und Antwort*. Zürich: Bürgliche Druckerei.
- Oechsli, W. (1885). *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. Vaterländische Geschichte*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- s. n. (1886). Dürfen wir unsere Jugend zu Republikanern erziehen? *Schweizerische Lehrerzeitung* 31 (1), 1–3.
- Scherr, I. T. (1836). *Realbuch für die Züricherischen allgemeinen Volksschulen. Geschichtliche Abtheilung*. Zürich: Orell, Füssli.
- Sitta, H. (1995). Grammatik – Was? Wozu? Wie? Wann? *Schweizer Schule*, (3), 13–25.
- Vignier, C. (avec Briod, U., Jayet, L. & Sensine, H.) (1916). *Cours de langue française. Grammaire, vocabulaire, composition*. Vol. 1. Lausanne: Payot.
- Vinet, A. (1829). *Chrestomathie française ou choix de morceaux des meilleurs écrivains français*. Bâle: J. G. Neukirch.

Sekundärliteratur

- Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège: Éditions Mardaga.
- Bouard, B. (2008). Du nouveau à propos de l'histoire du complément. *L'information grammaticale*, (117), 3–8.
- Boutan, P. (2008). *De l'enseignement des langues. Michel Bréal, linguiste et pédagogue*. Paris: Hatier.
- Boutan, P. & Savatovsky, D. (2000). La crise du français. *Etudes de linguistique appliquée*, 118.
- Buchbinder, S. (2002). *Der Wille zur Geschichte. Schweizer Nationalgeschichte um 1900 – die Werke von Wilhelm Oechsli, Johannes Dierauer und Karl Dändliker*. Zürich: Chronos.
- Bürgi, M. (2013). Friedrich Salomon Vögelin. *Historisches Lexikon der Schweiz*, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D3716.php (22. 11. 2022).
- Chervel, A. (1977). ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Chervel, A. (1985). Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire. *Histoire de l'éducation*, 25, 3–10.

- Chervel A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59–119.
- Chevalier, J.-C. (1994). *Histoire de la grammaire française*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chiss, J.-L. (1995). A partir de Bally et Brunot: la langue français, les savants et les pédagogues. *Histoire, Epistémologie, Langage*, 17 (1), 19–40.
- Delesalle, S. & Chevalier, J.-C. (1986). *La linguistique, la grammaire et l'école 1750–1914*. Paris: Armand Colin.
- Erne, E. (2012). Gelehrte Gesellschaften. *Historisches Lexikon der Schweiz*, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16423.php (22. 11. 2022).
- Jordan, S. (2013). *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. 1. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Lindauer, T. & Manz, K. (2016). Der (Schön-)Schreibunterricht zwischen Technikerwerb und Arbeitshaltung – Zur Genese eines neuen Schulfachs. *leseforum*, (2), 1–15, www leseforum.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2016 (22. 11. 2022).
- Marchal, G. (2006). *Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität*. Basel: Schwabe.
- Martus, S. (2015). *Aufklärung. Das deutsche 18. Jahrhundert – ein Epochenbild*. Berlin: Rowohlt.
- Meves, U. (1987). Die Gründung germanistischer Seminare an den preussischen Universitäten (1875–1895). *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 61, 69–122.
- Monnier, A. (2018). *Le temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIX^e–XX^e)*. Genève: Droz.
- Peter-Kubli, S. (2009). Wilhelm Oechsli. *Historisches Lexikon der Schweiz*, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27091.php (22. 11. 2022).
- Peyer, A. & Portmann, P. R. (Hg.) (1996). *Norm, Moral und Didaktik – die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer.
- Schneuwly, B. (2016). Forme-t-on au même rapport à la langue des deux côtés de la Sarine? Premières explorations dans les livres de lecture durant un siècle. *leseforum*, (2), www leseforum.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2016 (22. 11. 2022).
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier, A., Nänny, R. & Tinembart, S. (2016). Schulsprache «Deutsch»/«Français». Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive. *leseforum* (2), www leseforum.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2016 (22. 11. 2022).
- Stuber, M. & Bolzern, R. (2012). Forschung. *Historisches Lexikon der Schweiz*, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13848.php (22. 11. 2022).
- Walter, F. (2015). Geschichte. *Historisches Lexikon der Schweiz*, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8271.php (22. 11. 2022).

Erziehungswissenschaft als disziplinäres Feld und die Transformation schulischen Wissens

RITA HOFSTETTER, BERNARD SCHNEUWLY,
UNTER MITARBEIT VON KARIN MANZ, LUKAS HÖHENER

Wer sind im Bereich der Erziehungswissenschaft die Hauptakteure, die an der Transformation von Schulwissen teilnehmen, und welche konkreten Beiträge leisten sie dazu? Gibt es Unterschiede zwischen den untersuchten Kulturbereichen der Deutschschweiz und der Westschweiz?¹ Das verfügbare Wissen zeigt, dass sich ihre Profile und Beiträge in den letzten zwei Jahrhunderten erheblich verändern. Die Entwicklung kann schematisch in drei sich überlagernden Phasen dargestellt werden, die sich durch das Aufkommen neuer individueller und kollektiver Akteure mit anderen Mandaten, Profilen und kontrastierenden Produktionen manifestieren: 1. die Akademisierung von Praktikern, 2. der Aufschwung der Erziehungswissenschaften und ihrer Forscher, 3. die Vermehrung der Experten. Jede Phase tritt das Erbe der vorherigen an und erneuert das Verhältnis von Wissenschaft und der Transformation schulischen Wissen. In diesem Kapitel richten wir das Augenmerk auf die Akteure, die in der Erzeugung und Veränderung von Schulwissen tätig sind. Wie andere gesellschaftliche Systeme produziert das Bildungssystem Wissen über sich selbst. Dies geschieht, seit es Erziehung gibt; ein immenses Wissen hat sich so im Laufe der Zeit entwickelt. Die sich im 19. Jahrhundert durchsetzende Einführung eines rechtlichen, an die öffentliche Hand gebundenen staatlichen Schulwesens mit Verallgemeinerung der Schulpflicht und Institutionalisierung der Lehrerbildung und die daraus folgende Differenzierung und das Komplexerwerden des Bildungssystems führten überall in Europa zur allmählichen Herausbildung einer relativ autonomen sozialen Institution, nämlich eines sich immer mehr differenzierenden disziplinären Feldes der Pädagogik/Erziehungswissenschaft(en)² als hauptsächlicher Ort der Reflexion des Erziehungssystems (Luhmann & Schorr, 1988). Wie wir anderswo gezeigt haben (Hofstetter & Schneuwly, 2011), entwickelte sich dieses Feld in einem Prozess dominant sekundärer Disziplinbildung (Stichweh, 1987). Auf-

1 Der Kanton Tessin wurde für diese Analyse nicht mit einbezogen.

2 Wir schreiben «Pädagogik/Erziehungswissenschaft(en)», «pédagogie/science(s) de l'éducation», weil sich das disziplinäre Feld unter beiden, im Französischen unter den drei Bezeichnungen entwickelte. Wir verwenden die Bezeichnungen je nach Kontext.

bauend auf bereits vorhandenem, von der Profession geschaffenen Wissen, entwickelte sich ein disziplinäres Feld, das sich teilweise vom professionellen Feld ablöste und neue Formen der systematischen, professionellen Produktion wissenschaftlichen Wissens ermöglichte. Dieser dominant sekundäre Disziplinbildungsprozess³ hat zwei Konsequenzen: Das disziplinäre Feld bleibt tief im sozialen Kontext verankert und kann auf das professionelle erzieherische Feld Einfluss nehmen, wird aber auch stark von diesem beeinflusst und in seiner Entwicklung bedingt. Das Feld konstituiert sich multidisziplinär, das heisst, es nährt sich aus Erträgen anderer Wissenschaften, nimmt Teile dieser Wissenschaften (zum Beispiel Erziehungspsychologie) sogar auf, indem es diese verändert.

Pädagogik und Erziehungswissenschaft(en) als disziplinäres Feld (das Beiträge anderer Disziplinen wie Psychologie, Anthropologie und Soziologie einschliesst) – mit den ihm eigenen Institutionen und Kommunikationsnetzen, seinen Akteuren, die professionell Bildung beobachten, analysieren, theoretisieren – bilden die zentrale Instanz der Reflexion im Bildungssystem. Wir fragen in diesem Kapitel nach Akteuren⁴ aus diesem Feld, welche sich aktiv am Prozess der Bestimmung schulischen Wissens beteiligten, und nach den Formen und Mitteln ihrer Beteiligung an der Definition, Selektion und Veränderung von schulischem Wissen. Das disziplinäre Feld verstehen wir in einem umfassenden Sinne als *academic community* einer jeweiligen Zeitepoche.

Wir zeigen, wie Pädagogen und Wissenschaftler aus der Erziehungswissenschaft und benachbarten Disziplinen seit dem 19. Jahrhundert systematisch versuchten, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln und Forschungsmethoden aktiv, und manchmal intensiv an der Produktion von Lehrplänen und Lehrmitteln teilzunehmen. Von Interesse ist dabei, dass sich diese Einflussnahme und die Wendepunkte in der französisch- und der deutschsprachigen Schweiz in verschiedenen Formen entwickelte. Das vorliegende Kapitel verdeutlicht dies durch die Betrachtung von drei ausgewählten Reformmomenten im 19. und 20. Jahrhundert. Untersucht werden Einfluss, Systematik und Wirkung des disziplinären Feldes Pädagogik/Erziehungswissenschaft(en) inklusive seiner benachbarten Disziplinen aus den Sozialwissenschaften auf die Transformation und Ausgestaltung der schulischen

3 Umgekehrt kann man eine dominant primäre Disziplinbildung beobachten: ausgehend von einem Kern von Konzepten und Methoden, werden Frage- und Problemstellungen definiert, die möglicherweise auf unterschiedliche soziale und berufliche Felder anwendbar sind. Die Professionen, zum Beispiel die Psychologie, sind die Emanation der Intervention der Disziplinen auf unterschiedlichen sozialen Feldern, die ihrerseits zu deren Transformation und Restrukturierung beitragen.

4 Damit sind auch Frauen, die beispielsweise am Institut des sciences de l'éducation in Genf zahlreich tätig waren, mit einbezogen.

Wissensordnung. Im Vordergrund steht dabei stets die Frage, ob und wie die Akteure auf die Gestaltung von schulischem Wissen in der Form von Lehrplänen und Lehrmitteln Einfluss nehmen.

Um diese Frage zu beantworten, stützen wir uns auf das im Sinergia-Projekt gesammelte empirische Material. Für die ersten beiden Perioden verweisen wir auch auf die für den Fachbereich Erziehungswissenschaften erstellten Einzel- und Kollektivinventare und Biografien (Hofstetter & Schneuwly, 2011) sowie auf die Analysen hinsichtlich kontrastierender Konfigurationen, die die Disziplinenbildung in der Deutsch- und in der Westschweiz unterscheiden.

1 Letztes Drittel des 19. Jahrhunderts: Zwei kontrastierende Profile des disziplinären Feldes «Pädagogik»

1.1 *Geburt des Faches entlang zweier kontrastierender Logiken*

Der Prozess der dominant sekundären Disziplinbildung im Bereich der Pädagogik/Erziehungswissenschaft(en) fand in Europa vor allem im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts statt. Wie wir wissen, war die Erzeugung von pädagogischem Wissen im gesamten 19. Jahrhundert intensiv. Es wurde zunächst von Autoren mit einem gemischten Profil produziert, denen ihr pädagogisches Engagement gemeinsam war. Es handelte sich zuerst um Mitglieder des Klerus oder von philanthropischen Vereinigungen, die nach und nach von pädagogischen Fachkräften mit verschiedenen Mandaten im Praxisfeld, in der Schulverwaltung oder in der Lehrerbildung abgelöst wurden («Wissenschaft der Schulmänner», Tenorth, 2004, S. 351). Diese Produktion auf breiter Ebene und in unterschiedlichsten Umgebungen erhielt durch die Integration in die Universität eine neue Form. Sie wurde für die Ausbildung von Sekundarlehrern – und wie beispielsweise in Genf von Primarlehrern – immer wichtiger, wurde aber auch notwendig für die Bildungsverwaltung und -politik, die präzise Kenntnisse für den Aufbau und die Festigung des Bildungssystems brauchten. In der Deutschschweiz vollzog sich diese Entwicklung in einer im Wesentlichen «philosophisch-pädagogischen» Konfiguration (mit Ausnahme von Bern), durch Mandate, die ordentlichen Professoren der Philosophie erteilt wurden, die Pädagogik im Allgemeinen lehrten, unterstützt von Akteuren mit untergeordneten Mandaten, die aus dem Schulbereich kamen und praktische Ausbildung und Forschung betrieben. In der Romanie dominierte eine «pädagogische» Konfiguration, wo Universitätsprofes-

soren mit Schulerfahrung ernannt wurden, deren Lehrstühle ganz der Pädagogik gewidmet waren. Sie hatten pädagogische Reflexion und Forschung zu betreiben und waren darüber hinaus mit weiteren Aufgaben betraut, wie der Leitung eines Lehrerseminars oder der Sekundarlehrerbildung (Hofstetter & Schneuwly, 2011).

In der Deutschschweiz waren die Verbindungen, die die «Herren Professoren» von ihrem Lehrstuhl für Philosophie mit dem beruflichen und praktischen Feld pflegten, schwach. Die «Schulmänner» (und manchmal auch Frauen) der Romandie hingegen, die zunächst im pädagogischen Bereich tätig waren, bevor sie akademische Funktionen übernahmen, übten auf dem schulischen Terrain eine intensive Tätigkeit aus und verbanden Theorie⁵ und Praxis eng. Genau weil sie erfahrene Fachleute waren, die sich als Lehrer, Ausbilder, Inspektoren, Redakteure der Bildungspresse, oft Direktoren der Lehrerseminare, bewährt hatten, wurden sie für Universitätsposten vorgeschlagen, manchmal von der Bildungsverwaltung selbst. Dieses Mandat konnte problematisch sein, da die akademische Anerkennung schwer zu erreichen war. Das Professorenstatut verlieh jedoch eine gewisse akademische Legitimität. Es ist daher sowohl die Kontinuität als auch der Wandel, der die Interventionen der ersten Vertreter der Pädagogik oder «Erziehungswissenschaft» im praktischen Bereich charakterisiert.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts war die Zahl dieser Akteure relativ gering und ihr Einfluss begrenzt und lokal. Ihre Existenz und Tätigkeit zeugen jedoch deutlich von einer zunehmenden Spezialisierung, die dadurch ermöglicht wurde, dass erste Lehrstühle, die sich ganz oder teilweise der Pädagogik widmeten, eingerichtet wurden, wodurch der Prozess der Disziplinbildung eingeleitet wurde. Die Tätigkeit der Vertreter dieser neuen Disziplin betraf das Schulsystem, die Lehrerbildung, aber auch die Definition von Schulwissen und deckte die meisten Schulfächer ab: Lesen lernen, Muttersprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Katechismus, Gesang etc. Sie waren sicherlich auch an der Erarbeitung von Studienplänen und -programmen beteiligt, aber wir haben wenig genaue Spuren dieser Tätigkeit.⁶ Akteure aller Schweizer Universitäten (mit Ausnahme von Basel) waren mehr oder weniger stark im Bildungsbereich engagiert. Analysieren wir als Erstes die beiden Pädagogen, die von der Universität Bern und von der Universität

5 Alle beziehen sich auf Herbarts Paradigma; aber der grösste gemeinsame Nenner sind die Figur und die Schriften Pestalozzis.

6 In seiner Einleitung zum *Sprachunterricht* schreibt Rüegg: «Es traten mir aber in diesen Vorschriften [dem bernischen Lehrplan], zu deren Erlass ich in amtlicher Stellung mitgewirkt, keinerlei fremde Gedanken entgegen, welche hemmend auf meine Arbeit hätten einwirken können» (1871a, S. IV).

Freiburg aus am stärksten an der Definition und Transformation schulischen Wissens beteiligt waren, und betrachten wir ihre Arbeitsweise und pädagogische Positionierung.

1.2 **Bern: Ein Direktor des Lehrerseminars wird Pädagogikprofessor – seine Arbeit zu schulischem Wissen**

Hans Rudolf Rüegg wurde 1870 auf Vorschlag der Berner Regierung (Späni, 2011) Professor für Pädagogik an der Universität Bern. Nach seiner Tätigkeit als Lehrer und Lehrerausbildner wurde er Direktor des Lehrerseminars und gleichzeitig ausserordentlicher Professor für Pädagogik. Er war Autor eines Pädagogiklehrbuchs (1866), das oft für die Lehrerbildung nachgedruckt wurde, und von Schulbüchern für mehrere Fächer.⁷ Seine Vorstellung des muttersprachlichen Unterrichts entwickelte er sehr detailliert in *Der Sprachunterricht in der Elementarschul. Ein Wegweiser für Lehrer und Lehrerinnen* (1871a). Die Ausarbeitung dieses Buches und seiner umgearbeiteten Nachdrucke fällt zum grossen Teil in die Zeit seiner Tätigkeit als Professor. Es definiert sein Ziel und seine Arbeitsweise wie folgt:

[Mein Buch] zeigt nicht nur, wie der Sprachunterricht im Einzelnen durchgeführt werden soll, sondern entwickelt seinen ganzen inneren Zusammenhang, begründet unsere Einrichtung, weist entgegenstehende Meinungen ab und sucht so die weitere Verbreitung unserer Grundsätze zu unterstützen. Im Grunde ist die ganze Schrift lediglich eine weitere Ausführung jener Gedanken, welche ich schon in meinem *Handbuch der Pädagogik* über den elementaren Sprachunterricht im Umriss dargelegt habe (1871a, S. IV).

Dieser Standpunkt zeugt von der engen Beziehung mit der reflexiven Analyse der Pädagogik im Allgemeinen, die er als Direktor der Lehrerbildung initiiert hatte und als Universitätsprofessor fortsetzte. Diese Kontinuität veranschaulicht, was mit «überwiegend sekundärer Disziplinbildung» gemeint ist: Das im akademischen Bereich produzierte Wissen baut auf dem im praktischen Feld entwickelte Wissen auf. Was die Arbeitsweise betrifft, diskutierte und kritisierte er seinen Mentor, den Zürcher Pädagogen Ignaz Thomas Scherr,⁸ der Lehrpläne und Lehrmittel der 1830er-Jahre massgeblich prägte, um jedoch über ihn hinauszugehen.

7 Unter anderem Rechnen: 1869 (auch auf Französisch veröffentlicht), Geometrie: 1881, Sprache: 1879, Stil: 1871b, Singen: 1865.

8 Zur Debatte zwischen Scherr und den Pestalozzianern in Zürich vgl. Berner, 2011.

Rüegg monierte, dass Scherr in seinen Anschauungsübungen einseitig die Entwicklung der Sprache förderte, während andere Autoren auf der Notwendigkeit bestanden, am Denken zu arbeiten:

Indem wir die ebenbürtige Berücksichtigung beider Arten von Denk- und Sprachübungen verlangen, folgen wir eben so sehr den psychologischen Entwicklungsgesetzen, als dem praktischen Bedürfnis und sichern dem Anschauungsunterricht die Möglichkeit, sowohl in Bezug auf die Gegenstände, als hinsichtlich der Sprachformen eine methodische Steigerung der Übungen eintreten zu lassen (1871a, S. 99).

An anderer Stelle kritisierte er, dass Scherr und andere die deskriptiven Dimensionen des «erzählenden Anschauungsunterrichtes» nicht ausreichend berücksichtigten, und schloss:

Je mehr man aber zu der psychologisch begründeten Überzeugung gelangte, dass der Anschauungsunterricht nicht nur der Verstandesbildung, sondern ebenso sehr der Phantasieentwicklung und dadurch der Gemüthsbildung dienen müsse, desto grösseres Gewicht wurde darauf gelegt, die Gegenstände des beschreibenden Unterrichts auch für die Phantasiethätigkeit und die Willensrichtung, des Kindes fruchtbar zu machen. Die nothwendige Folge davon war, dass man beide Theile in ein inniges, gegenseitiges Verhältniss zu bringen strebte. In neuester Zeit wurde durch Prof. Ziller in Leipzig der beschreibende Theil dem erzählenden untergeordnet (1871a, S. 180).

Die beiden letzten Zitate zeigen den wichtigen Bezug zum psychologischen Denken über die kindliche Entwicklung und zu den Ansätzen von Ziller, Herbarts Schüler und Gründer des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

1.3 *Freiburg: Ein Kirchenmann wird Pädagogikprofessor – pädagogische Innovation und ideologische Kontrolle des Schulwissens*

Raphael Horner war kurz Pfarrer, bevor er Inspektor der Grundschulen, Lehrer an der Ecole normale und Rektor des Collège Saint-Michel wurde. Aufgrund dieser Erfahrungen wurde er 1891 ordentlicher Professor für Pädagogik und Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg. In seiner Antrittsvorlesung beschreibt er sein Projekt: Der Professor «führt den zukünftigen Lehrer in die psychologischen Gesetze der intellektuellen Entwicklung ein, [...] beschreibt die anzuwendenden Methoden; [...] liefert «historische Daten» über die besten Pädagogiken» (Horner, 1889, S. 296). Sein Wirken auf dem praktischen, erzieherischen Terrain war konstant und zahl-

reich. So war er beispielsweise Mitautor des Grundschulprogramms 1899, das von einer dreiköpfigen Kommission auf Antrag des Leiters des Freiburger Bildungsdepartementes, Staatsrat Georges Python, ausgearbeitet wurde (Bugnard, 2012; Piller, 1956, S. 4). Wie Rüegg deckte auch er ein breites Spektrum von Schulfächern ab, indem er Lehrbücher und Lehrpläne schrieb: Muttersprache, Geschichte, Geografie, Lesen, Naturwissenschaften, Mathematik, Katechismus, moderne Sprachen, Staatsbürgerkunde, Geisteswissenschaften (Latein und Griechisch). Seine Bücher über Muttersprache, Mathematik und Naturwissenschaften stellten die Geschichte dieser Schulfächer dar, diskutierten bestehende pädagogische Vorschläge und dominante Praktiken. Sehen wir uns genauer an, was er über den muttersprachlichen Unterricht schreibt, wobei er sich explizit auf die Ideen von Girard bezieht:

Im Gegensatz zu allen vorgefassten Ideen, allen unseren Lehrplänen und allen erhaltenen Anwendungen möchten wir, dass im Studium der Muttersprache den mündlichen Stilübungen der erste Platz und der grösste Teil der Tagesordnung gewidmet wird, dann den schriftlichen Aufsatzübungen; drittens der Rechtschreibung; Grammatik käme nur an letzter Stelle (Horner, 1882, S. 149).

Psychologische Überlegungen sind auch in den Reflexionen über den Anschauungsunterricht, der den Eckpfeiler seiner Theorie bildet, erkennbar. Betrachten wir die Darstellung verschiedener Methoden für den Mathematikunterricht,⁹ die er synthetisiert, um seine eigene Methode und sein eigenes Programm für die verschiedenen Bereiche der Mathematik vorzuschlagen:

Um einer rationalen Methode zu folgen, wird der Lehrer darauf achten, dass er nicht versucht, seine Schüler in ein Gebiet einzuführen, das ihm wahrscheinlich vertraut ist, das aber für den Schüler undurchdringlich bleibt. Er wird daher einen Umweg nehmen, den Weg, den die Psychologie ihm weist. Er wird die Sinne des Kindes ansprechen; nur durch Anschauung kann er sich verständlich machen. So einfach, so klar uns die von uns verwendeten Begriffe in einem Kurs zu elementarem Rechnen erscheinen, von Kindern werden sie nur insofern erfasst, als wir sie in einer konkreten und sensiblen Form darstellen. Die Psychologie fordert, dass wir für diesen Zweig wie für viele andere Wissensgebiete, nicht von Definitionen, nicht von einem Prinzip, nicht von einer allgemeinen Wahrheit ausgehen, sondern von einer konkreten Gegebenheit, einer bestimmten Tatsache oder von einer dem Kind bereits bekannten Wahrheit, und von dort aus uns Schritt für Schritt zu allgemeinen und abstrakten Wahrheiten erheben (Horner, 1895, S. 23).

9 In seiner Darstellung diskutiert er ausführlich die Geschichte des Unterrichts und die unterschiedlichen Programme in Frankreich, Belgien und Deutschland.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts entstand also eine neue Form der Wissensentwicklung im Bildungssystem, die insbesondere durch die Integration in die Universitäten immer professioneller wurde. Diese hatte jedoch wenig tief greifenden Einfluss auf die Art und Weise, wie Schulbücher und Lehrpläne entwickelt wurden, auch wenn sich durch das Wirken professioneller Akteure das Verhältnis zwischen dem schulischen Terrain und der akademischen Disziplin – Pädagogik oder Erziehungswissenschaft(en) – intensivierte und systematisierte. Die Kontinuität mit der bisherigen Produktionsweise, bei der insbesondere die Seminardirektoren einen wichtigen Platz einnahmen – Scherr ist ein typisches Beispiel –, ist umso deutlicher, als viele der Pädagogikprofessoren Schulleiter blieben oder eine wichtige Rolle in der Lehrerbildung spielten.

2 Erstes Drittel des 20. Jahrhunderts: Die Entstehung der experimentellen Pädagogik oder Psychopädagogik – ein enger Bezug mit der Reform- pädagogik/éducation nouvelle

2.1 Experimentelle Ansätze der Erziehung in der ganzen Schweiz mit schwachem Einfluss auf schulisches Wissen in der deutschen Schweiz

Vor und nach dem Übergang zum 20. Jahrhundert war die deutschsprachige Pädagogik tief in der Philosophie und einer texthermeneutischen Tradition verwurzelt, wobei unter anderem die zunehmende Kulturkritik und Bemühungen um ein staatliches Schulsystem den Weg ebneten für reformpädagogische Postulate und Reformbestrebungen. Gleichzeitig erfuhr die pädagogische Disziplin im Fahrwasser anderer Wissenschaften und angesichts eigener ungelöster Probleme (unter anderem im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität) starke Impulse hin zu einer empirischen Bearbeitung pädagogischer Fragen (Hofstetter & Schneuwly, 2011, S. 327 f.). Es kamen nun systematisch Forschungsmethoden aus den Naturwissenschaften (Experiment, Reihenuntersuchungen und statistische Auswertungen) auch im pädagogischen Feld zur Anwendung. Insbesondere die experimentelle Psychologie wurde für den schulischen Bereich übernommen, angepasst und neu interpretiert.

Es gab in allen Universitäten eine Phase, in der die experimentelle Pädagogik als Lehrstuhldenomination existierte: Otto Braun in Basel, Ernst Dürr in Bern, Ernst Meumann in Zürich, Frans Van Cauwelaert und Eugène Dévaud in Freiburg, Édouard Claparède und seine Mitarbeiter in Genf,

Maurice Millioud in Lausanne besetzten solche Lehrstühle (Hofstetter & Schneuwly, 2011). «Psychometrie» und «Psychologie» begleiteten und dynamisierten oft diese experimentelle Pädagogik, die aber im Allgemeinen, im Gegensatz zur Psychologie, nicht so sehr die Produktion theoretischen Wissens zum Ziel hatte, sondern Erkenntnisse lieferte, die vor allem der Praxis dienen konnten. In der Tat, «mit Ausnahme Genfs lässt sich in keinem der untersuchten Fälle feststellen, dass die Institutionalisierung empirischer Ansätze in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts einen *point of no return* erreicht; die empirische Wende kommt nicht über Anfänge hinaus, ein wissenschaftlicher Paradigmenwechsel findet nicht wirklich statt» (Hofstetter & Schneuwly, 2011, S. 341).

Was das Schulwissen anbelangt, scheinen die Verbindungen zum Bildungsbereich bei Braun, Dürr und Van Cauwelart nicht eng zu sein oder zumindest schwer zu etablieren. Für die anderen gibt es direkte Beziehungen, die beschrieben werden können.

Ernst Meumann war stark von der Reformpädagogik beeinflusst und einer der herausragenden Begründer der experimentellen Pädagogik. In seinen *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik* (1907), die erstmals in Zürich vorgetragen wurden, beschäftigte er sich eingehend mit der Frage der Aufgaben der experimentellen Pädagogik in Bezug auf die «spezielle Didaktik der Unterrichtsfächer», unter Bezugnahme auf die reichlich vorhandene Literatur. Er behandelte den Unterricht in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik. Aber er scheint keinen direkten Einfluss auf die Bestimmung des Schulwissens gehabt zu haben, was übrigens auch kein Hauptanliegen seiner Arbeit war, die sich vor allem auf die Arbeitsbedingungen des Schülers, Müdigkeit und Faktoren, die das Lernen erleichtern, konzentrierte. Auch die *Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden, einschliesslich einer Kritik an Zillers Ansatz* (1905) von Oskar Messmer, seinem Schüler, konzentrierten sich vor allem auf Fragen allgemeiner Methoden.

Diese Beobachtung steht im Gegensatz zu dem, was in der Westschweiz zu sehen ist, zumindest in Freiburg und Genf,¹⁰ zwei Standorten mit sehr unterschiedlichen Konfigurationen.

10 Wir behandeln hier Lausanne nicht. Nach dem Ableben von Guex war Pädagogik dort bis zur Ernennung von Meylan im Jahre 1944 als Lehrstuhldenomination nicht mehr präsent (Cicchini & Lussi, 2011).

2.2 *Freiburg: Kontinuität des Einflusses der Kirche und institutionelle Integration der Reformpädagogik in die universitäre Pädagogik*

Die Freiburger Konfiguration im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts war pädagogisch geprägt von Eugène Dévaud, der die Tradition von Horner formell fortsetzte: Er wurde 1910 Professor für Pädagogik und übernahm gleichzeitig die Funktionen des Direktors der Ecole normale; er war auch Herausgeber des *Bulletin pédagogique de la Société des enseignants fribourgeois*. Stark von Decroly beeinflusst, entwickelte er eine Konzeption der *école active*, der Westschweizer Variante der Reformpädagogik, die er aus christlicher Perspektive interpretierte und von der Genfer *école active* unterschied, deren naturalistische Auffassung von «Interesse» (Ferrière) oder «Bedürfnis» (Claparède) er kritisierte. Nur selten bezog er sich auf wissenschaftliche Ergebnisse; sein Argument war pädagogisch, explizit in der Tradition von Girard und Horner. Seine Originalität liegt darin, dass er das ausarbeitete, was Metz-Chrétien (1984) eine dritte Entwicklungslinie der Reformpädagogik nennt zwischen dem, was Fischer 1924 als «bürgerlich-reformerisch» einerseits, «sozialistisch-revolutionär» (S. 146) andererseits bezeichnete, nämlich *Die aktive Schule nach der christlichen Ordnung* (1934a), Dévauds Hauptwerk. Im Rahmen dieser Konzeption schrieb Dévaud zahlreiche Bücher und Broschüren, die starke Auswirkungen auf die Lehrpläne und Programme Freiburgs, auf allgemeine methodische Ansätze (Verwendung von Merkblättern, Klassenfahrten, allgemeine Didaktik) und Unterrichtsmethoden hatten, insbesondere in den Bereichen «intelligentes» Lesen, stilles Lesen, Singen, Religion, mündlicher Ausdruck, Naturgeschichte und Bürgerkunde. Er entwickelte zwei Lehrpläne, die experimentell umgesetzt wurden. Einer davon war stark von Decrolys Idee der *centres d'intérêt* (Zentren [kindlicher] Interessen) beeinflusst, die er «centres d'études» (Zentren des Studiums) nannte, um zu zeigen, dass es nicht darum gehe, von Interessen auszugehen, die dem Schüler gegeben werden. Es gehe ja gerade darum, argumentiert er, Interesse zu wecken, indem Beziehungen zwischen den verschiedenen Dimensionen der Umwelt, im Wesentlichen der ländlichen, aufgezeigt werden, die Gegenstand der Studien in seiner «topographischen Pädagogik» sind (Dévaud, 1935). Der andere Studienplan betrifft die «branches de connaissance» (Wissenszweige) (Geschichte, Naturkunde und Staatskunde), deren Inhalte er nach dem Prinzip der Konzentration mit einem zentralen Gegenstand, der in mehrere kleine Unterthemen unterteilt ist (Dévaud, 1937a), akribisch erläutert. Dabei stützte er sich auf eine umfassende und rigorose Dokumentation bestehender Arbeiten oder Beobachtungen, die während seiner Reisen in Deutschland entstanden waren.

Umfangmässig am stärksten konzentrierte er sich auf das Lesen, einschliesslich methodischer Dimensionen (zum Beispiel 1934b), eine Broschüre mit stillen Leseübungen (1937) und ein Lesebuch für die Grundschule (1945). Seine Auffassung vom Lesen stellte er wie folgt dar:

Wir lesen, um zu verstehen und zu wissen; wir lesen, um zu profitieren; wir lesen, um zu geniessen. Lesen lernen bedeutet, das Schulkind durch geeignete Übungen zu befähigen, wenn es einmal auf sich selbst gestellt ist, die Bedeutung des von ihm entschlüsselten Textes verstehen zu können, davon für sein persönlichen Leben zu profitieren, ihn zu geniessen (Dévaud, 1914, S. 14).

Um dieses Ziel zu erreichen, schlägt Dévaud eine systematische Progression und viele Ansätze vor: verschiedene Arten von Berichten, inhaltliche Gespräche, expressives Lesen, mit den fortgeschrittenen Schülern, Erklärung literarischer Texte oder sogar «diskutiertes» Lesen», das heisst «Studienzirkel», in denen die Schüler «zusammen einige religiöse, soziale, literarische Seiten lesen; die Ideen, die sie dort finden, nähren ihre Diskussionen, dienen der Klärung ihrer gemeinsamen Ideen, ihrer Einstellung zu den ihnen vorgeschlagenen Lösungen für die Probleme, die ihre Gegenwart berühren» (Dévaud, 1914, S. 262).

Er beschreibt detailliert die Lektionen für den Mittel- und Aufbaukurs, die die verschiedenen Ansätze kombinieren, und zeigt die Arbeit des Lehrers bei der Vorbereitung und Präsentation von Texten, wobei er betont, dass sich die Leselektion auf den Text und seine Aneignung konzentrieren und nicht als Vorwand für andere Übungen dienen sollte. Viele Varianten des Unterrichts werden vorgestellt und diskutiert, die den Lehrern eine pädagogische Technik vermitteln, die die autonome Aktivität des Schülers fördert:

Der Leseunterricht entwickelt die Fähigkeit, einen Text durch persönliche, methodische und beharrliche Arbeit zu lesen, zu verstehen und sich anzueignen. Deshalb haben wir den Schüler aufgefordert, selbst die Bedeutung des Textes zu erfassen, ihn zu extrahieren, ihn zu assimilieren. Wir haben es ihm ermöglicht, die Gedanken des Autors nicht nur zu entdecken, sondern zu beurteilen, und ihm gegenüber eine bewusste und willentliche Haltung einzunehmen. Er kann jetzt lesen: Unsere Aufgabe ist erledigt (Dévaud, 1914, S. 277).

2.3 *Genf: Ein Institut für Erziehungswissenschaften – ganz der Schulreform im Sinne der Reformpädagogik gewidmet*

In Genf, das dank seines Institut J. J. Rousseau/Ecole des sciences de l'éducation (Hofstetter, 2010) ein bedeutendes Zentrum der experimentellen Pädagogik bildete, wurden zwischen 1900 und 1930 mehrere Hundert Publikationen zu allen Aspekten der Bildung veröffentlicht. Sie wurden von einer grossen Anzahl Mitarbeitern geschrieben, die im Institut Rousseau arbeiteten und sich systematisch auf empirische Ansätze oder experimentelle Daten im weitesten Sinne bezogen, was auch solche einschloss, die Buyse (1935) «*pédagogie expérimentée*» (erprobte Pädagogik) nannte, das heisst die systematische, dokumentierte Beobachtung von schulischen Experimenten mit neuen Lehrmethoden oder pädagogischen Ansätzen. Es war die Verwirklichung der Ideen, die Claparède unter dem Namen «Psychopädagogik» theoretisiert hatte. Claparède selbst erarbeitete zum Beispiel Überlegungen und Experimente zum Grammatikunterricht und entwarf sogar ein Schulbuch; er stellte der Akademie der Wissenschaften auch eine Methode zum Lesenlernen in einer Fremdsprache vor. Bovet forschte über die Schreib- und Rechtschreibleistigkeiten der Schüler (mit Duvillard und Ehler) und beteiligte sich an der Entwicklung des Genfer Studienplans von 1923, der stark von der Reformpädagogik beeinflusst war. Andere Mitglieder des Instituts waren in den Bereichen Gesang, Sport und Zeichnen tätig. Der Geschichtsunterricht war Gegenstand mehrerer Experimente, die von Piaget durchgeführt wurden, um die Gegenstände zu bestimmen, die Kindern unterschiedlichen Alters gelehrt werden könnten. 1930 schrieb Atzenwiler Grammatik- und Lesebücher, die sich direkt an den Ideen der Reformpädagogik, der Linguistik (Saussure und Bally) und den experimentellen Studien zum Wortschatz orientierten. All dies geschah in einem Kontext, in dem die Ideen der *école active* in der Westschweiz so stark verbreitet waren, dass die Société pédagogique romande, der Westschweizer Primarlehrerverein, ihr zwei ihrer Konferenzen widmete. Zwei Vertreter des Instituts und der *école active* scheinen uns besonders repräsentativ: Alice Descœudres war Forscherin und Dozentin am Institut Rousseau von der Gründung 1912 bis 1944. Sie bestimmte das Schulwissen für «rückständige» oder «anormale» Kinder: für Rechnen, insbesondere auf der Grundlage der Arbeit des experimentellen Pädagogen Lay (1916a) und in Muttersprache. Descœudres Buch *Die Erziehung der anormalen Kinder* (1916b; deutsch 1921) wurde mehrfach herausgegeben und in etwa zehn Sprachen übersetzt. In der Einleitung stellte Descœudres fest, dass die Erziehung von anormalen Kindern «sehr spezielles psychologisches und pädagogisches Wissen» erfordere, dass es aber in keiner Sprache ein «praktisches

Handbuch gebe, das als Leitfaden dienen könne, weder für die Sonderpädagogen selbst noch für die grosse Zahl von Lehrern, die in ihren Klassen Schüler haben, die sich nicht an den Unterricht anpassen können» (S. 2). In einer kaum zufälligen Reihenfolge, die vom Konkreten und Körperlichen bis hin zum Abstrakten und Intellektuellen – Gymnastik, Handarbeit, Zeichnen, Sachunterricht, Sprache, Lesen, Rechtschreibung, Rechnen – reicht, analysierte sie die Ziele in jedem Schulfach aufgrund von wissenschaftlichen Beobachtungen, die sie selbst als Praktizierende gemacht und in umfangreichen Notizen systematisiert hatte. Dann schlägt sie Ansätze vor, um den abnormalen Kindern die wichtigsten elementaren Begriffe beizubringen, die oft in Form von Spielen auftreten: Sprachspiele, Rechtschreibspiele, Rechenspiele. Ausführlich diskutiert sie, zum Beispiel anhand verschiedener Publikationen, die Vor- und Nachteile der «synkretistischen» Methode des Leseunterrichts, die oft auch als «natürliche» bezeichnet wird (Ganzwortlernen), und stellt dann die fonetische Methode vor. Sie kommt pragmatisch zu dem Schluss, dass Eklektizismus offensichtliche Vorteile hat, und widerspricht den klassischen Dogmen, die die Schädlichkeit der Methodenvermischung anprangern:

Warum nicht zum Beispiel mit der natürlichen Methode beginnen und den Kindern eine Sammlung von Standardwörtern zur Verfügung stellen, aus denen sie dann die Klänge isolieren und auf die synthetische Methode umsteigen können? (Descœudres, 1916b, S. 266).

Robert Dottrens war Primarlehrer und Lehrbeauftragter, bevor er Inhaber des Lehrstuhls für experimentelle Pädagogik wurde, der Inhalte und Methoden vieler Schulfächer behandelte, immer mit Bezug auf experimentelle Forschung oder systematische Beobachtung von Experimenten in Schulklassen. In seiner Antrittsvorlesung definierte Dottrens sein Fach. Er hob zwei Hauptbereiche hervor: einerseits die Kontrolle der Leistung der Schule, das heisst die möglichst objektive Bestimmung dessen, was die Schüler lernen, andererseits das didaktische Experimentieren. Der erste Bereich betraf den Grammatikunterricht. Das Fazit ist eindeutig:

Ein Grundschüler hat nicht die mentale Struktur oder das logische Denken, um die Regeln und Beziehungen der französischen Grammatik zu assimilieren. Wir verlieren weiterhin wertvolle Stunden durch vorzeitigen Unterricht [...] auf Kosten einer echten Sprachkultur. Der Psychologe Ed. Claparède und der Sprachwissenschaftler Ch. Bally [...] haben die Mittel aufgezeigt, die umgesetzt werden müssen: Die experimentelle Pädagogik beginnt, den Weg zu bereiten (Dottrens, 1944, S. 44 f.).

Dank didaktischer Experimente «muss die Schule das veraltete System der pädagogischen Moden durch die experimentelle Methode ersetzen» (S. 31), schreibt er entschieden und gibt an, was er damit meint:

Um ihre Methoden zu verbessern, ist es unerlässlich, experimentelle Klassen und Schulen zu haben, in denen die zuständige Behörde dank einer genauen Untersuchung der Arbeitsmöglichkeiten, einer präzisen Kontrolle und einer aktiven Zusammenarbeit mit überzeugten und sorgfältig vorbereiteten Mitarbeitern eine sinnvolle Renovierungsarbeit leisten kann (Dottrens, 1944, S. 52).

Mit anderen Worten: Es handelte sich nicht so sehr um einen experimentellen Ansatz im engen Sinne der Psychologie, sondern um systematische und streng beobachtete Experimente in den Schulen. Dottrens forschte über Schreiben (1931), muttersprachlichen Unterricht (1946), Rechtschreibung (1952) und Wortschatz (Dottrens & Massarenti, 1952).

Sein Buch *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*, das er mit der Lehrerin Emilie Margairaz verfasste, ist in dieser Hinsicht beispielhaft:

Fünfzehn Jahre lang überwachte und kontrollierte Erfahrungen haben uns davon überzeugt, dass eine der ersten Reformen, die im muttersprachlichen Unterricht durchgeführt werden müssen, darin besteht, die Methode der Sprache unterzuordnen, und nicht, die Sprache zugunsten der Methode zu versklaven und zu verstümmeln. Die globale Methode entspricht vollständig dem ersten dieser Prinzipien, phonetische Methoden sind für die Anwendung des zweiten (Dottrens & Margairaz, 1930, S. 56).

In dieser zweiten Periode (erstes Drittel des 20. Jahrhunderts) zeigen die Analysen einen tief greifenden Wandel im Verhältnis zwischen dem inzwischen institutionalisierten Studienfach, der Pädagogik oder den Erziehungswissenschaften einerseits und der Entwicklung des Schulwissens und seiner Lehrmethoden andererseits. Akademische Akteure waren an der Definition, Auswahl und Transformation von Schulwissen beteiligt; aufgrund ihres akademischen Status verweisen sie umfassend auf Wissen, das im akademischen Kontext der Erziehungswissenschaften als Fachgebiet systematisch produziert wurde. Diese Artikulation stützte sich auf die *école active*, die Reformpädagogik, die sich ihrerseits durch Bezug auf Wissenschaft legitimierte. Der regionale Kontext – die Unterstützung durch Berufsverbände – verlieh diesem Diskurs zusätzlich Legitimität. Es handelte sich also um einen wichtigen Wendepunkt des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft(en) und der Transformation schulischen Wissens, ein Wendepunkt, der in der Westschweiz markanter zu sein scheint. Die Universitätsprofessoren in der Deutschschweiz, auf das deutsche Professorenmodell bezogen,

gehen eher auf Distanz zu Praktikern und zum Terrain der Erziehung; Meumanns Beispiel hat sich nicht durchgesetzt.

Diese Entwicklung wurde bald durch die Krisen der 1930er-Jahre und den Aufstieg des Nationalismus infrage gestellt. Der Handlungsspielraum von Praktikern und Lehrern wurde enger, und sie mobilisierten mehr für die Erhaltung ihres Status und ihrer Rechte als für Bildungsreformen. Diese Periode hinterliess jedoch starke Spuren, die man in den Diskursen Ende der 1950er-Jahre wiederfindet.

3 1970er- bis 1990er-Jahre: Institutionalisierte Expertise – eine neue Form des Einflusses auf Lehrplankonstruktion und Lehrmittelentwicklung

3.1 *Die Expertise als neue Form der Intervention von Wissenschaft: zwei kontrastive Formen des Einflusses auf schulisches Wissen*

Die Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre, die sich aus der wirtschaftlichen Expansion der «Trente Glorieuses»¹¹ und einem neuen Qualifikationsdruck ergab, erzeugte einen grossen Bedarf an wissenschaftlichem Wissen im Bildungsbereich. Unter den Stichworten Humankapital und Demokratisierung ergab sich eine beispiellose Investition in Forschung im Bereich der Erziehung. Sie führte zu einem Komplexerwerden des Systems von Wissensproduktion: seiner Organisation, des Inhalts des übermittelten Wissens und Know-hows, der Differenzierung der dort tätigen Akteure, des Publikums, an das es sich richtete, was wiederum eine systematischere und professionellere Wissensproduktion erforderte. Dieser Kontext hatte neben einer massiven Entwicklung der Erziehungswissenschaften auch den Effekt der Institutionalisierung von Expertise. Unsere Analysen zeigen, dass hier eine dritte Phase entstand, der Aufstieg und Einfluss von Expertise, die die Produktion schulischen Wissens neu gestaltet. Um die damit verbundenen Veränderungen zu identifizieren, definieren wir kurz, was Expertise bedeutet (Dumoulin, La Branche, Robert & Warin, 2005): Eine grundsätzlich als legitim anerkannte Instanz, in unserem Fall oft der Staat (später auch internationale Organisationen), beauftragt einen oder mehrere Spezialisten, die sich durch ihre Kenntnisse, Fähigkeiten, Erfahrungen auszeichnen, eine Situation zu untersuchen, ein Phänomen zu bewerten, Fakten zu beobachten. Diese

11 Die «Trente Glorieuses», die dreissig glorreichen Jahre, sind die dreissig Jahre starken Wirtschaftswachstums und steigenden Lebensstandards, die die meisten Industrieländer zwischen 1945 und 1975 erlebt haben.

Expertise dient dazu, Entscheidungen zu treffen. Eine Institutionalisierung der Expertise, in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Erziehungswissenschaften, ist in der Deutsch- wie in der Westschweiz zu beobachten. Sie realisierte sich unter anderem durch den Aufbau von Forschungsstellen und Instituten, die der Bildungsverwaltung nahestehen. Hinsichtlich der Form und des Inhalts der Expertise im Bereich des Schulwissens und der Schulfächer beobachtet man jedoch zwei gegensätzliche Entwicklungen.

3.2 *In der Deutschschweiz: Einfluss auf den Prozess der Entwicklung von Lehrplänen*

Obwohl Lehrplanreformen in der Schweiz per Verfügung geregelt werden, sind am Prozess der Lehrplanarbeit der Volksschule neben den kantonalen Bildungsdirektionen immer auch Lehrerbildner, Lehrpersonen respektive Lehrerverbände beteiligt.¹² Ende der 1960er-Jahre etablierte sich in der deutschsprachigen Schweiz ein neuer Akteur in diesem Prozess, die Erziehungswissenschaft, repräsentiert zum Beispiel durch die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) unter der Leitung von Karl Frey, Erziehungswissenschaftler und Psychologe an der Universität Freiburg, der diese Expertenfunktion schuf und übernahm. Diese Akteure rezipierten die Ergebnisse der angelsächsischen Curriculumtheorie, unter anderem Bloom (1956/1972), Pinar (1975) und vor allem die Werke von Robinsohn (1969) und Mager (1962), und machten sie für die Lehrplanarbeit nutzbar (Höhener & Criblez, 2018). Die FAL hatte zum Ziel, anhand ihrer Modelle neue, wissenschaftlich begründete Curricula festzulegen sowie inhaltlich flexible Lernziele einzuführen. Sie, als Expertin, wurde dafür vom Kanton Freiburg mandatiert. Die Auswahl und Legitimation der Lehrplaninhalte sollte entgegen der bisherigen, mehrheitlich geisteswissenschaftlichen Praxis fortan prozedural und theoriebasiert vorgenommen werden. Die eigentliche Lehrplanarbeit jedoch geschah vorwiegend durch die in Lehrplankommissionen organisierten Lehrpersonen.

Am Beispiel der Lehrplanreformen des Kantons Basel-Stadt kann exemplarisch aufgezeigt werden, wie sich infolge der Bildungsreformen auf der Sekundarstufe I die schulischen Lerngegenstände vom «Charakter der Beliebigkeit» in «einen möglichst weitgehend rational überprüfbaren und objektivierbaren Prozess» (Nicklas, 1972) transformierten und wie sich dadurch schulisches Wissen veränderte. Dabei zeigt sich, wie sich Akteure der Erziehungswissen-

12 Siehe dazu den Beitrag zu den Akteuren in diesem Teil des Bandes.

schaft aktiv in den bildungspolitischen Reformprozess einbrachten und die Lehrplanarbeit massgeblich beeinflussten und erneuerten.

Mit dem Beschluss des Grossen Rates des Kantons Basel-Stadt (Basler Schulblatt, 1970), per Schuljahr 1970/71 auf der Sekundar- und Realschulstufe geschlechtergemischte Schulklassen einzuführen, wurde der Grundstein gelegt für eine komplexe und langwierige Schulreform, welche erst 1993 abgeschlossen werden sollte. Mehrfach wurden neue Lehrplanentwürfe entwickelt und wieder verworfen, sei es weil ein Mangel an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Lehrplankonstruktion festgestellt oder weil die Reduktion des verpflichtenden Stoffkataloges von den Lehrpersonen nicht akzeptiert wurde.

1972 konnte ein Lehrplanentwurf vorgelegt werden, worauf eine vierjährige Erprobungsphase eingeleitet wurde (ED BS, 1972). Kurz vor Ablauf des Provisoriums wurde vom Rektorat der Realschulen um eine Verlängerung gebeten:

Wissenschaftliche Erkenntnisse der letzten Jahre zwingen uns zum weitgehenden Umdenken bei der Lehrplangestaltung. In zentralen Fächern wie Mathe, Deutsch und Fremdsprachen werden völlig neue Wege eingeschlagen, die über kurz oder lang in den Stoffplänen ihren Niederschlag finden müssen (ED BS, 1975, S. 5).

Auch in der Lehrplanrevision der Sekundarschulen zeichnete sich der Einbezug von wissenschaftlichen Experten ab. Nachdem die erste Fassung des koedukativen Lehrplans von 1970 bei den Lehrpersonen vor allem wegen der Fächeraufteilung und der Stundentafel als überarbeitungsbedürftig eingeschätzt wurde, lancierten die Sekundarschulrektoren einen Projektplan unter Einbezug des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung (ULEF) (ED BS, 1975). In der weiteren Reformdiskussion lag der Fokus primär auf Lernzielformulierung und Inhaltsorganisation. Allerdings konnte der Entwurf von 1982 nur probeweise in Kraft gesetzt werden, weil diesmal der Erziehungsrat eine gründliche Überarbeitung und insbesondere eine Reduktion auf «einen verpflichtenden Katalog des minimalen Stoffprogrammes» forderte (ED BS 1982). Zwei Jahre später stiess die Lehrplankommission hingegen bei den Lehrpersonen nicht auf Zustimmung. Es bedurfte weiterer Jahre, bis 1990 die Sekundarschulen ihre Lehrplanreform abschliessen konnten.¹³

Unterstützung erfuhren die in Fachgruppen engagierten Lehrpersonen sowie die Projektleitung der Schulrektorate durch das ULEF, das, unter Mandat, als Expertengruppe fungiert. Das Institut positionierte sich als das Kompe-

13 Auf Beschluss des Erziehungsrates wurden 1992 jedoch die Schultypen Realschule und Sekundarschule zur sogenannten Orientierungsschule zusammengelegt. Der erste Lehrplan der Orientierungsschule erschien 1993.

tenzzentrum und die Weiterbildungsinstitution im Kanton; zudem beteiligten sich seine Mitglieder stark in der Lehrplanreform, indem sie sich in die verschiedenen Arbeits- und Projektgruppen einbrachten und Veranstaltungen mit externen Experten in die Wege leiteten (ULEF, 1975). Insofern übernahm das ULEF eine Scharnierfunktion zwischen den erziehungswissenschaftlichen Diskursen und der praktischen Lehrplanentwicklung. Anlässlich einer kantonalen Weiterbildungsveranstaltung über die Schwerpunkte für die Arbeitsweise und das Verfahren der Lehrplanreform 1975 kommentierte der Referent Karl Frey¹⁴ bisherige Ergebnisse der Arbeitsgruppen und wies darauf hin, sie «wären anzureichern durch Lernziele und methodische Hinweise». Er bemerkte, dass «die Vorschläge mit durch ein curriculumtheoretisches Konzept beeinflusst [seien]» (Frey 1975, S. 2) und verwies damit auf die Curriculumforschung in der Schweiz, zu dessen Hauptvertretern er sich und die FAL zählte. Über zahlreiche Zwischenschritte näherten sich die Lehrplangentwürfe der baselstädtischen Projektgruppen unter Planung und Beratung durch das ULEF und Experten der FAL der lernzieldominierten Lehrplangeneration der 1990er-Jahre an. Die einstigen Stoffsammlungen verabschiedeten sich zugunsten von Operationalisierungen und damit überprüfbaren und quantifizierbaren Lernschritten.

Welche Schlüsse können aus der dargestellten Basler Mikroanalyse gezogen werden? Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft beschäftigte sich in den 1970er-Jahren intensiv mit curricularen Fragen, wobei die Diskussion zunehmend das Terrain der schulischen Inhalte verliess und ins Prozedurale abschwenkte, zum eigentlichen Prozess der Lehrplanarbeit und damit zur Formulierung von Lernzielen und der damit verbundenen Problematik um Taxonomien, «Verfahren und Modi» (Künzli, 2002, S. 22). Dieser Punkt stellt eine kritische Weggabelung dar, denn Mitte der 1970er-Jahre begann sich in der Lehrplanarbeit das neue Paradigma der Lernzielorientierung zu etablieren; hier lassen sich Einflüsse der Wissenschaft auf Schulreformen sowie der Einbezug neuer Akteure in die schulische Wissenspolitik deutlich feststellen. Das Basler Beispiel zeigt, wie aufgrund einer Blockade im Reformprozess – Uneinigkeit über die Selektion der curricularen Wissensbestände – der traditionelle Weg verlassen und ein anderer, durch Akteure aus dem wissenschaftlichen Feld geöffneter Weg über die Curriculumtheorie eingeschlagen wurde. Angekurbelt wurde der Prozess von einem sich auf mehreren Ebenen abzeichnenden Geflecht von Wissensbeständen, Bedürfnissen und Ansprüchen zahlreicher Akteure, die sich unterschiedlich positionierten. Karl Frey als zeitwei-

14 Frey, K. (1975). Schwerpunkte der Lehrplanreform für die Sekundarschulen. In *Beschluss des Erziehungsrat des Kantons Basel-Stadt* vom 17. 12. 1975.

liger Leiter der FAL wie auch Guido Harder als langjähriger Vorsteher des ULEF stellten sich im hier behandelten Reformkontext als Schlüsselfiguren, als dominante Akteure, heraus.

Frey brachte als Experte und Dozent wissenschaftliches Wissen aktiv ein, indem er durch Publikationen (unter anderem 1969, 1971), Vorträge bei Lehrerweiterbildungs- und standespolitischen Veranstaltungen, in Kursen und Workshops die neusten Erkenntnisse und Ergebnisse der Curriculumforschung weitergab und ein nationales und internationales Wissensnetzwerk aufbaute. In prozeduraler Hinsicht formulierten er und die Forschergruppe der FAL die dann letztlich umgesetzten Empfehlungen zur Gestaltung der Reformprozesse (zum Beispiel Aregger & Isenegger, 1972). Währenddessen förderte Harder in seiner Funktion als Institutsdirektor, Lehrerbildner und Verantwortlicher für die Lehrerweiterbildung massgeblich diese Zusammenarbeit und unterstützte dadurch die Verwissenschaftlichung der Lehrplanarbeit. Die Verbindung von Ergebnissen aus der erziehungswissenschaftlichen Curriculumforschung und der expertengebundene Transfer in die Lehrplanarbeit prägten die Lehrplanreformen des Kantons Basel-Stadt.

Das Jahrzehnt von 1965 bis 1975 stellte mit den entstehenden verwaltungsinernen Forschungs- und Entwicklungsinstitutionen innerhalb der kantonalen Verwaltungen (Bildungsplanungsstellen, pädagogische Abteilungen; vgl. Bain et al., 2001) eine Hintergrundfolie zu den laufenden Reformprojekten dieser Zeit innerhalb der Kantone dar. Die aufgrund divergierender Bedürfnisse von Verwaltung und Politik einerseits und der akademischen Pädagogik andererseits parallel verlaufenden Entwicklungen mit marginalen Berührungspunkten («weitgehend berührungslose Kulturen», Gretler, 2001, S. 314) führten dazu, dass «die Verwaltung sich also nach negativen Erfahrungen durch die Anstellung entsprechend qualifizierter Personen selbst Kompetenzen [aneignete], die bisher der Universität vorbehalten waren» (Gretler, 2001, S. 314). Die FAL, die aus der Universität Freiburg heraus entstanden war, entwickelte sich dabei immer mehr zu einer eigenständigen Forschungs- und Beratungsinstitution, die sehr enge Kontakte zur Bildungsverwaltung und Bildungspolitik pflegte und sich dabei einen Expertenstatus aneignete. Diesbezüglich konnte die FAL eine Mittelposition zu den von Gretler (2000) beschriebenen zwei Polen Universität und Bildungsforschungsstellen einnehmen. Es bleibt aber zu fragen, woher die Impulse kamen und warum sich die FAL in den 1970er-Jahren derart erfolgreich und prominent in der Schweizer Bildungslandschaft positionieren und vernetzen konnte.

3.3 *In der französischen Schweiz: Experten bestimmen Inhalte der Lehrpläne mit und nehmen an der Entwicklung von Lehrmitteln teil*

Auch in der Westschweiz ist die *pédagogie par objectifs*, die «Lernzielpädagogik», Teil des Diskurses (Cardinet, 1977; Girard, 1978). Cardinet, zukünftiger Direktor des Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), war an dem 1970 von Frey veröffentlichten Buch *Kriterien der Curriculumkonstruktion* beteiligt. Aber, wie Froidevaux und Behrens (2013) betonen, traf das CIIP eine klare Entscheidung, in die Unterrichtsressourcen zu investieren und am didaktischen Pol zu arbeiten, da es unmöglich sei, gemeinsam die Ziele und die Struktur der Schule zu bestimmen: das Scheitern der Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures (GROS) unter dem Vorsitz von Samuel Roller im Jahre 1971 war der Beweis dafür. Zwar war man daran, einen Lehrplan für die Westschweiz zu entwickeln, aber er war weder verbindlich, noch wurde er nach den Prozeduren der Curriculumstheorie entwickelt oder in der Form von Lernzielen formuliert. Der Unterschied zwischen den beiden Sprachregionen ist offensichtlich. Das Beispiel Freiburg ist in dieser Hinsicht emblematisch: Die FAL hat nur am Studienplan für den deutschsprachigen Teil des Kantons gearbeitet.

Die den kantonalen Verwaltungen angeschlossenen Forschungsinstitutionen der Westschweiz vervielfachten sich (Bain et al., 2001; Hofstetter, Schneuwly & Freymond, 2013). Sie beschäftigten sich mit der Ausrichtung, Bewertung und Analyse der Wirksamkeit des Systems, der Innovationen in verschiedenen Fächern (insbesondere Französisch, Mathematik). Die Entscheidung, in den Bereich schulischen Wissens und Lehrmethoden zu investieren, wurde durch die langjährige Erfahrung in der Entwicklung mathematischer Lehrmethoden erleichtert (Hofstetter, Schneuwly & Freymond, 2013), an denen der Service de recherche pédagogique in Genf mitwirkte. Anstatt einen Studienplan für die Westschweiz nach den auf internationaler Ebene anerkannten Ansätzen zu entwickeln, gründete das CIIP 1972 die Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), die, in enger Zusammenarbeit von Forschern, Lehrern und Lehrerausbildnern, Lehrmittel für Mathematik, Deutsch als Fremdsprache, Musik und insbesondere Französisch erarbeitete. Zwei Beispiele veranschaulichen die Mechanismen der Produktion von Lehrmitteln, die eine enge Interaktion zwischen der Bildungsforschung auf der einen Seite und Gruppen, die mit der Entwicklung von Ressourcen beauftragt sind, auf der anderen Seite ermöglichen.

Die Entwicklung mathematischer Lehrmittel war das Ergebnis eines langen Reflexions- und Experimentierprozesses mit einer Vielzahl von Methoden (Roller, 1972). Roller, Professor für Pädagogik am Institut für Erziehungswis-

senschaften in Genf und Direktor des Service de recherche pédagogique, war einer der Hauptinitiatoren. Er führte die Cuisenaire-Methode ein, die «als Bindeglied zwischen den beiden Programmen diente: dem alten (arithmetisch) und dem neuen (mathematisch)» (1972, S. 1), später dann die Diénes-Blöcke, die die bereits alten Experimente von Audemars und Lafendel in der Maison des petits, angegliedert ans Institut für Erziehungswissenschaften, vertieften und ausweiteten. Piagets Theorie wurde zunehmend angewendet, insbesondere in der Psychopädagogik der Mathematikurse von Laurent Pauli, Nachfolger von Roller als Pädagogikprofessor der Universität Genf. Experimente an den öffentlichen Schulen halfen, das Wissen zu verfeinern. In einer grossen experimentellen Studie mit mehreren Hundert Lehrern und mehreren Tausend Schülern wurden neue Ansätze für den Mathematikunterricht getestet, unter anderem der Einsatz der Mengenlehre, «ein neues Modell für den Mathematikunterricht in der Primarschule. Letzteres hat zu einem sehr umfangreichen Experiment geführt, einschliesslich der Ausarbeitung eines Studienplans, der Definition von Lehrmethoden, der Erstellung von Lehrbüchern und -materialien, der Einrichtung eines Informations- und Ausbildungssystems für das Lehrpersonal» (Hutin, 1974, S. 363).

All diese Forschungen und Experimente bildeten die Grundlage, auf der eine vom CIIP beauftragte Kommission die neue Methode des Mathematikunterrichts erarbeitete und 1972 veröffentlichte. Ihre Einführung wurde vom Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) (Cardinet, 1979) sorgfältig überwacht und bewertet, was zu einem stark überarbeiteten Nachdruck führte. Dieses enge Zusammenspiel von Grundlagenforschung (Piagets mathematische Theorien und Psychologie), experimenteller Pädagogik (Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung) und Expertise (IRDP) ist prototypisch für andere Innovationsprozesse.

Nehmen wir als zweites Beispiel den Französischunterricht. Auch hier bemerkt man eine enge Interaktion zwischen verschiedenen Forschungsstandorten in verschiedenen Bereichen: Lesen, Schreiben, Rechtschreibung und Grammatik. Eine Arbeitsgruppe wird vom CIIP beauftragt, den Französischunterricht zu erneuern, der das Lehrbuch *Maîtrise du français* hervorbringt. In Bezug auf die Grammatik arbeitete diese Gruppe eng mit französischen Sprachwissenschaftlern zusammen, die sich auf distributionelle, generativ-transformationelle Theorien beziehen:¹⁵ Die Autoren des Lehrbuches suchten Unterstützung am Lehrstuhl für Psychopädagogik der Sprache. Marie-Josèphe Besson, eine der Autorinnen von *Maîtrise du français*, und Jean-Paul Bronckart, Lehrstuhlinhaber, schreiben zum Beispiel:

15 Siehe dazu den Beitrag zum Erst-/Muttersprachenunterricht im ersten Teil dieses Bandes.

Es ist wichtig, die Notwendigkeit zu betonen, traditionelle analytische Übungen durch Manipulationen zu ersetzen, die es dem Kind ermöglichen, ein konkretes Verständnis des Satzsystems und seiner Komponenten zu erlangen (Beson & Bronckart, 1978, S. 44).

Diese Arbeit an der neuen Form des Grammatikunterrichts wurde fortgesetzt. Auguste Pasquier, einer der Autoren der veröffentlichten Lehrmethoden, nahm als Forscher an wissenschaftlichen Arbeiten teil und arbeitete als Autor der verschiedenen für die Primarschule veröffentlichten Werke. Seine Position zur Entwicklung der Schulgrammatik ist klar:

Wir arbeiten jetzt an einem abgeleiteten Produkt (ein Begriff, der hier absolut nicht abwertend ist) der generativen und transformativen Grammatik. Die Wahl hätte anders sein können. Sie scheint eher vernünftig zu sein (Pasquier, 1990, S. 44).

Die Forschung in der Westschweiz geschieht hauptsächlich im didaktischen Bereich der Produktion von Lehrmitteln. Ihre Grundlage bildet die Psychopädagogik, die stark von der piagetschen Psychologie inspiriert ist. Die Institutionen, die diese Investition ermöglichten, sind die Sektion Erziehungswissenschaften der Universität Genf, spezialisierte, der Verwaltung angeschlossene Bildungsforschungseinrichtungen, insbesondere das IRDP und das Centre de recherche psychopédagogique in Genf. Diese massive Aktivität spiegelte sich ab den 1980er-Jahren auch in der Entstehung der Fachdidaktiken wider, mit der Einrichtung mehrerer Lehrstühle für Naturwissenschaften, Mathematik und Französisch (Schneuwly, 2008). Es ist die Wirkung und das Symptom einer Umkehrung der Forschungsfrage: Es geht nicht mehr darum, wissenschaftliche Erkenntnisse auf den Unterricht anzuwenden, sondern auf der Grundlage von Fragen, die sich aus Unterrichtspraktiken und Bildungszwecken ergeben, zu hinterfragen, welches Wissen nützlich ist, um Praktiken zu bereichern, insbesondere durch die Herstellung von Lehrmitteln.

4 Fazit und Ausblick

Die Formen der Teilnahme des Fachgebiets Pädagogik/Erziehungswissenschaft(en) und seiner Bezugsdisziplinen (insbesondere Psychologie, in geringerem Masse Soziologie) an der Bestimmung von schulischem Wissen und den Methoden seiner Vermittlung verändern sich in den untersuchten Jahrzehnten stark. Sie unterscheiden sich je nach Sprachregion und sind kulturell und historisch unterschiedlich geprägt.

Die erste Phase entspricht der Entstehung des Feldes durch einen Prozess der dominant sekundären Disziplinbildung: Eine Reihe von «Schulmännern», die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Hauptarchitekten bei der Definition von Bildungsinhalten und -mitteln waren, wurde Professor der Pädagogik an der Universität und übernahm nun den Auftrag, Wissen über Bildung im akademischen Kontext zu produzieren und zu vermitteln. In diesem neuen Kontext erarbeiteten sie Dokumente – Lehrpläne, Lehrbücher –, die das zu vermittelnde Wissen und die Methoden dafür definierten und transformierten. Die Art und Weise, wie diese Dokumente produziert wurden, änderte sich nicht grundlegend, obwohl davon ausgegangen werden kann, dass die Arbeit im Bereich der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft – oft im Zusammenhang mit frühen Formen der Psychologie – ihre Arbeit bereicherte. Es handelte sich um eine Übergangszeit.

In der zweiten Phase trennten sich die Wege. In der deutschsprachigen Schweiz gab es zwar kurzfristig Lehrstühle in experimenteller Pädagogik, die aber nicht direkt oder nur marginal an der Erarbeitung und Transformation schulischen Wissens teilgenommen haben. Die Dominanz des philosophisch-pädagogischen Paradigmas, das schnell überhandnahm, hatte zur Folge, dass Pädagogik als Disziplin die Frage schulischen Wissens nur sehr theoretisch und abstrakt behandelte. Ganz anders sieht die Situation in der Westschweiz aus, wo Vertreter von Lehrstühlen und Institutionen der Pädagogik und Erziehungswissenschaften sich massiv im Bereich des Schulwissens mobilisierten. In Fortführung der pädagogischen Reflexion, gestützt auf pädagogische Experimente, die vor allem in Belgien und Genf durchgeführt wurden, und ausgehend von der Orientierung an der Reformpädagogik, definierten Pädagogikprofessoren das Schulwissen in vielen Fächern neu. In Genf und ganz allgemein in der Westschweiz trugen die experimentelle Pädagogik und auch die «*pédagogie expérimentée*» zur Entwicklung und Transformation der Unterrichtsfächer und des Lehrplans bei.

Die dritte Phase zeichnete sich in beiden Sprachregionen durch die Entstehung und Verallgemeinerung der Figur des Experten aus: Es handelte sich um Spezialisten, die für ihre wissenschaftlichen Kenntnisse und Ansätze anerkannt waren und die zur Entscheidungshilfe beigezogen wurden. In den meisten Kantonen entstanden Forschungsabteilungen. Der Inhalt der Expertise im Bereich der Entwicklung schulischen Wissens unterscheidet die beiden Regionen. In der deutschsprachigen Schweiz standen eher die Prozesse der Curriculumentwicklung im Zentrum der Tätigkeit der akademischen Experten wie der FAL, die sich systematisch mit Lehrplänen befassten. In der französischsprachigen Schweiz nahm die universitäre Bildungsforschung auch an den Reformen schulischen Wissens teil, aber in ganz anderer Weise: in

der psychopädagogischen Tradition, indem sie dazu beitrug, zu definieren, welche Inhalte wann gelehrt werden können, wobei die piagetsche Tradition anfangs noch eine wichtige Rolle spielte, aber zunehmend didaktisch wurde; in der Tradition der experimentellen Pädagogik, indem sie umfassende Untersuchungen über die Auswirkungen der Umsetzung neuer Lehrmethoden durchführte. Die an dieser Arbeit beteiligten Institutionen diversifizierten sich. Insbesondere spielte das IRDP eine wesentliche Rolle bei der Evaluation. Auffallend ist jedoch, dass es keine Beteiligung von Forschern an allgemeinen Ansätzen der Curriculumentwicklung gab.

Man sieht also, wie sich die drei Entwicklungen überschneiden: Die «Schulmänner», zu denen sich immer mehr «-frauen» gesellten, waren immer auf allen Ebenen der Wissensdefinition stark präsent. Experimentelle pädagogische Ansätze wurden zunehmend in den Reformprozess einbezogen, oft durch die Kombination von wissenschaftlichem Arbeiten und praktischem Handeln. Diese Form verschwand nicht, aber wich zunehmend dem beauftragten wissenschaftlichen Experten, der die Reformen begleitete: Die Professionalisierung der Forschung ermöglichte erst diese neue Form des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und der Bestimmung schulischen Wissens.

Bibliografie

Quellen

- Aregger, K. & Isenegger, U. (1972). *Curriculumprozess. Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation*. Basel: Beltz.
- Basler Schulblatt (1970). Hg. von Erziehungsdepartement und Schulsynode [Basel-Stadt], 31 (2), 50 f.
- Besson, M.-J. & Bronckart, J.-P. (1978). La notion de sujet à l'école primaire (pp. 31–45). In J.-P. Bronckart & M.-J. Besson (Eds.), *Acquisition du langage et pédagogie de la langue*. Genève: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Bloom, B. S. (Hg.) (1956/1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz (englisches Original: 1956).
- Buyse, R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles: Lamertin.
- Cardinet, J. (1977). *Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation*. Neuchâtel: IRDP.
- Cardinet, J. (1979). Historique de l'évaluation et de la réédition des moyens d'enseignement de 1^{ère} année. *Math-Ecole*, 91, 2–6.

- Descœudres, A. (1916a). Quelques observations sur le calcul chez les anormaux. La méthode des figures numériques de Lay. *Bulletin de la Société pédagogique genevoise*, 9, 69–73.
- Descœudres, A. (1916b). *L'éducation des enfants anormaux. Observations psychologiques et indications pratiques, suivies d'un résumé des tests de Binet et Simon*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Descœudres, A. (1921). *Die Erziehung der anormalen Kinder: psychologische Beobachtungen und praktische Anleitungen. Ein Beitrag zur Reform des Elementarunterrichtes*. Zürich: Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft.
- Dévaud, E. (1914). *La lecture intelligente à l'École primaire*. Paris: Bloud & Gay.
- Dévaud, E. (1934a). *Pour une école active selon l'ordre chrétien*. Bruxelles: Desclée De Brouwer.
- Dévaud, E. (1934b). *Lire, parler, rédiger. Procédés d'enseignement actif applicables à des classes à plusieurs degrés*. Fribourg: Librairie de l'Université.
- Dévaud, E. (1935). *Pédagogie du cours supérieur. Essai sur la formation paysanne des élèves de nos écoles primaires fribourgeoises*. Fribourg: Librairie de l'Université.
- Dévaud, E. (1937). *Quarante exercices de lecture silencieuse aux degrés moyen et supérieur primaires*. Lausanne: Payot.
- Dévaud, E. (1945). *Mon premier livre de lecture. Degré inférieur des écoles primaires du canton de Fribourg*. Fribourg: Dépôt central du matériel d'enseignement et des fournitures scolaires.
- Dottrens, R. (1931). *L'enseignement de l'écriture*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Dottrens, R. (1944). *Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale? Leçon inaugurale prononcée à la Faculté des lettres de l'Université de Genève*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Dottrens, R. (1946). *La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la langue maternelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Dottrens, R. (1952). *L'enseignement de l'orthographe et la pédagogie expérimentale*. Genève: Imprimeries Réunies.
- Dottrens, R. & Margairaz, E. (1930). *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Dottrens, R. & Massarenti, D. (1952). *Vocabulaire fondamental du français. Contribution à un enseignement rationnel de l'orthographe d'usage*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- ED BS 1972 (Erziehungsdirektion Basel-Stadt), Staatsarchiv Basel-Stadt, ED REG 9a.
- ED BS 1975 (Erziehungsdirektion Basel-Stadt), Beschluss vom 17. 12. 1975.
- ED BS 1982 (Erziehungsdirektion Basel-Stadt), Reg no. 420/1.
- Frey, K. (1969). Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung. *International Review of Education*, 15, 4–26.
- Frey, K. (1970). *Kriterien in der Curriculumkonstruktion*. Weinheim: Beltz.
- Frey, K. (1971). *Theorien des Curriculums*. Weinheim: Beltz.

- Girard, R. (1978). *Nature des objectifs pédagogiques et bibliographie commentée*. Neuchâtel: IRDP.
- Horner, R. (1882). *Guide pratique de l'instituteur. Notions élémentaires de méthodologie*. Paris: Librairie Poussielgue.
- Horner, R. (1889). Pourquoi une chaire de pédagogie à l'Université de Fribourg? *Bulletin pédagogique*, 11, 295–302.
- Horner, R. (1895). *L'enseignement des sciences dans les collèges*. Fribourg: Imprimerie libre catholique suisse.
- Mager, R. F. (1962). *Preparing Objectives for Programmed Instruction*. San Francisco: Fearon.
- Messmer, O. (1905). *Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden auf logischer und experimenteller Basis nebst kritischen Bemerkungen über die «formalen Stufen» von Ziller*. Leipzig: B. G. Teubner.
- Meumann, E. (1907). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Wilhelm Engelmann.
- Pinar, W. (1975). *Curriculum Theorizing. The Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan (Neuaufgabe 2000 als: *Curriculum Studies. The Reconceptualization*. New York: International Press).
- Robinson, S. B. (1969). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. 2., durchgesehene Auflage. München: Luchterhand.
- Roller, S. (1971). *Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures*. Neuchâtel: IRDP.
- Roller, S. (1972). Mathématique – première année. *Math-Ecole*, 55, 1–3.
- Rüegg, H. R. (1865). *Liederfreund*. Horgen: Weiss.
- Rüegg, H. R. (1869). *Das Rechnen in der Elementarschule*. Bern: Dalp.
- Rüegg, H. R. (1871a). *Der Sprachunterricht in der Elementarschule*. Bern: Dalp.
- Rüegg, H. R. (1871b). *Die Stylübungen in der Volksschule*. Bern: Dalp.
- Rüegg, H. R. (1879). *Drittes Sprachbüchlein für schweizerische Elementarschulen*. Zürich: Orell Füssli.
- Rüegg, H. R. (1881). *600 Geometrische Aufgaben*. Zürich: Orell Füssli.
- ULEF (1975). *Jahresbericht des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung*. Basel: ULEF.

Sekundärliteratur

- Bain, D., Brun, J., Hexel, D. & Weiss, J. (Eds.) (2001). *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960–2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Berner, E. (2001). Zur Debatte zwischen Scherr und den Pestalozzianern in Zürich: Ein halbes Jahrhundert Scherrsche Sprachlehrmittel – Streit um Methoden und Kult um Personen. In D. Tröhler & J. Oelkers (Hg.), *Über die Mittel des*

- Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts* (S. 152–178). Zürich: Pestalozzianum.
- Bugnard, P.-P. (2012). Georges Python. *Historisches Lexikon der Schweiz*, <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/003943/2012-04-12/> (22. 11. 2022).
- Cicchini, M. & Lussi, V. (2007). Erziehungswissenschaften in Lausanne. Ein disziplinäres Feld im Spannungsfeld zwischen autonomer Entwicklung und lokalen Zwängen (1880–1951). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hg.) (2011), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts* (S. 145–168). Bern: hep.
- Dumolin, L., La Branche, S., Robert, C. & Warin, Ph. (Eds.) (2005). *Le recours aux experts. Raisons et usages politiques*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Froidevaux, A. & Behrens, M. (2013). Une recherche pour des moyens d'enseignement romands. *Bulletin de la CIIP*, 1, 11–14.
- Gretler, A. (2000). Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22 (1), 111–144.
- Gretler, A. (2001). Entwicklungen der universitären und ausseruniversitären Bildungsforschung – Gewichtsverschiebungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (Hg.), *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960–2000. Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz 1960–2000* (S. 311–323). Neuchâtel: IRDP.
- Höhener, L. & Criblez, L. (2018). Wissenstransfer im Kontext der Schweizer Curriculumsdiskussionen der 1970er-Jahre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (1), 87–110.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle – première moitié du XX^e siècle)*. Genève: Droz.
- Hofstetter R. & Schneuwly B. (2008). Emergence des sciences de l'éducation en Europe. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 615–619). Paris: Quadrige.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Knowledge for teaching and knowledge to teach: two contrasting figures of New Education: Claparède and Vygotsky. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *New Education at the heart of knowledge transformations*. Special issue. *Paedagogica Historica*, 45 (4/5), 605–629.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Hg.; unter Mitarbeit von L. Criblez, M. Späni, V. Lussi & M. Cicchini). (2011). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Freymond, M. (2013). «Pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces en main». L'irrésistible institutionnalisation de l'expert dans le champ pédagogique (XIX^e–XX^e siècles). In Ph. Borgeaud, K. Bruland, R. Hofstetter, J. Lacki, M. Porret, M. Ratcliff & B. Schneuwly (Eds.),

- La Fabrique des savoirs. Figures et pratiques d'experts* (pp. 49–78). Genève: Georg.
- Künzli, R. et al. (1999). *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Chur: Rüegger.
- Künzli, R. (2002). Curriculum Policy in Switzerland. In M. Rosenmund, A.-V. Fries & W. Heller (Eds.), *Comparing Curriculum-Making Processes* (pp. 213–229). Bern: Lang.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Metz-Chréten, H.-P. (1984). *Ursprung und Leitmotiv der Pädagogik Eugène Dévauds*. Bamberg: s. n.
- Piller, A. (1956). *Monseigneur Eugène Dévaud (1876–1942) et l'école primaire fribourgeoise*. Fribourg: Editions universitaires.
- Schneuwly, B. (2008). Institutionnalisation universitaire de la didactique (de la langue première): l'exemple de la Suisse (et une excursion en Allemagne). *La Lettre de l'AIRDF*, 42, 13–15.
- Späni, M. (2011). Pädagogik an der Universität Bern. Gemächliche Institutionalisierung (fast) jenseits grosser Sprünge (1870–1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts* (S. 69–92). Bern: hep.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hg.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 210–267). Bern: Lang.
- Tenorth, H.-E. (2004). Erziehungswissenschaft. In D. Benner & J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 341–382). Weinheim: Beltz.
- Tinembart, S. (2015). *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

Anhang: Liste der Dissertationen

- Darme, A. (2018). *Enseigner la grammaire pour développer l'expression de la pensée? Eléments d'histoire de la grammaire scolaire en suisse romande (1830–1990)*. Universität Genf, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:111754> (22. 11. 2022).
- De Mestral, A. (2018). *Enseigner l'histoire en suisse romande et édifier la nation helvétique? Evolution d'un savoir scolaire à l'aune des programmes et des manuels (XIX^e–XX^e siècles)*. Universität Genf, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:103547> (22. 11. 2022).
- Giudici, A. (2019). *Explaining Swiss Language Education Policy*. Universität Zürich, www.zora.uzh.ch/id/eprint/166199 (22. 11. 2022).
- Grizelj, S. (in Arbeit). *Die Einführung eines neuen Schulfaches: «Frühfranzösisch» in den Primarschulen der deutschsprachigen Schweiz (1950 bis 2000)*. Universität Zürich.
- Masoni, G. (2019). *Rapsodia del sapere scolastico: storia del manuale et dei suoi attori nel Canton Ticino (1830–1914)*. Universität Lausanne, <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4095> (22. 11. 2022).
- Mühlestein, H. (2017). *Mit Schulbüchern Geschichte vermitteln. Didaktische Konzeptionen in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern, 1870–1990*. Universität Zürich, www.zora.uzh.ch/id/eprint/204877 (22. 11. 2022).
- Müller, S. (in Arbeit). *Wandel religiöser Bildung in den Volksschulen der deutschsprachigen Schweiz (seit 1830)*. Universität Zürich.
- Rouiller, V. (2018). *Apprendre la langue de la majorité des Confédérés. Une discipline scolaire entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990)*. Universität Genf, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:103461> (22. 11. 2022). Berne: Lang.
- Tinembart, S. (2015). *Le manuel scolaire de français entre production locale et fabrication de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud*. Thèse de doctorat, Université de Genève, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75031> (22. 11. 2022).

Autorinnen und Autoren

SUSANNE BECK

lic. phil., ist diplomierte Primarlehrerin mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung. Anschliessend studierte sie Geschichte und Volkskunde an der Universität Zürich. Seit 2023 ist sie Fachleiterin Berufsstudien im Grundjahr an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Zwischen 2011 und 2023 war sie Dozentin für Natur, Mensch, Gesellschaft und Mentorin an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Schwerpunkte Ihrer Arbeit bilden die berufspraktische Ausbildung sowie das historisch-politische Lernen.

Pädagogische Hochschule Luzern, Sentimatt 1, 6003 Luzern, susanne.beck@phlu.ch

SABINA BRÄNDLI

Prof. Dr., ist Historikerin und Filmwissenschaftlerin. Sie arbeitet als Dozentin für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie an der Universität Freiburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte bilden die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts und seine Vermittlung, Visual History (Bild und Film) sowie das historische Lernen im Umgang mit populärer Geschichtskultur.

Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, sabina.braendli@phzh.ch

BEATRICE BÜRGLER

Dr., ist Dozentin für Geschichtsdidaktik und politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie leitet den Studiengang «Quereinstieg» für angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Inhaltlich beschäftigt sie sich schwerpunktmässig mit Fragen der Demokratiebildung in historischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive sowie mit bildungspolitischen und bildungsanalytischen Fragen der Entwicklung von Bildungssystemen.

Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, beatrice.buergler@phzh.ch

LUCIEN CRIBLEZ

Prof. Dr. em., war Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten historische Bildungsforschung und Bildungspolitikanalysen an der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Institutionengeschichte (Volksschule, Gymnasium, Lehrerbildung und Hochschulen), Geschichte

schulischen Wissens (Lehrpläne und Lehrmittel), Professions- und Disziplinengeschichte, Fragen des Bildungsföderalismus und der Steuerung von Bildungssystemen.

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, lcriblez@ife.uzh.ch

CLAUDIA CROTTI

Prof. Dr., leitet das Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW. Forschungsthemen: Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im 19. und 20. Jahrhundert in der Schweiz, Mädchen- und Frauenbildung im 18.–20. Jahrhundert, Bildungssystementwicklung in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert.

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz, claudia.crotti@fhnw.ch

ANOUEK DARME

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation der Universität Genf. Sie hat 2018 ihre Doktorarbeit über die Geschichte des Grammatikunterrichts abgeschlossen und interessiert sich für den Prozess der Herausbildung des Schulfaches Französisch als Erstsprache, die Transformation des zu unterrichtenden Wissens durch Lehrplan- und Lehrbuchanalysen sowie die Didaktik der Grammatik und Geschichte des Literaturunterrichts in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz.

Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants, 1205 Genf, anouk.darme@unige.ch

AURÉLIE DE MESTRAL

ist Postdoktorandin an der Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation der Universität Genf im Rahmen der Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Edhice) und der Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (Érhise). Sie hat ihre Doktorarbeit zur Geschichte des Geschichtsunterrichts in der Westschweiz abgeschlossen. Forschungsschwerpunkte: Evolution und Transformation des Schulfaches Geschichte und des darin vermittelten Wissens, Didaktik der Geschichte und Staatsbürgerschaft in Vergangenheit und Gegenwart, Bildungsinternationalismus, Verhältnis von Geschichte und Gesellschaft und Fragen sozialer und sexueller Dominanz.

Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE), 1211, Genève 4, aurelie.demestral@unige.ch

BLAISE EXTERMANN

Dr., war Lehrbeauftragter am Institut universitaire de formation des enseignants im Bereich Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Er ist jetzt Lehrer an einem Genfer Gymnasium. In seiner Forschung hat er sich mit der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere des Deutschen in der Romandie zwischen 1740 und 1940, befasst, nun fokussieren seine Forschungsinteressen die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Chemin du Relay, 1258 Perly, blaise.extermann@eduge.ch

ALEXANDRE FONTAINE

Dr. phil., spezialisiert auf Fragen des Kulturtransfers, ist Doktor der Universitäten Freiburg und Paris 8. Er war assoziierter Forscher des UMR 8547 «Pays Germaniques – Transferts culturels» an der École normale supérieure de la rue d'Ulm in Paris. Sein Buch *Aux heures suisses de l'école républicaine: un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand* erhielt 2015 den von der Académie des sciences morales et politiques (Institut de France) vergebenen Louis-Cros-Preis. Er ist Herausgeber des Buches *Penser la circulation des savoirs scolaires dans l'espace transatlantique. Emigration – transferts – créations (XVIII^e–XX^e siècles)*. Er hat seine akademische Laufbahn 2019 beendet und leitet eine Praxis für das Coaching von Führungskräften in La Tour-de-Peilz.

fontainecoaching@gmail.com

JULIENNE FURGER

lic. phil., hat deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft sowie allgemeine Geschichte an der Universität Zürich studiert. Nach mehreren Jahren Unterrichtstätigkeit auf Gymnasialstufe war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW im Bereich deutschdidaktische Forschung und Lehre tätig. Anschliessend war sie als Fachspezialistin für Lehrmittel und Sprachen im Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau tätig. Zurzeit arbeitet sie als Studien- und Laufbahnberaterin im Kanton Zürich.

BIZ Uster, Brunnenstrasse 1, 8610 Uster, julienne.furger@ajb.zh.ch

ANJA GIUDICI

Dr. phil., ist Lecturer in Education (Assistenzprofessorin) an der School of Social Sciences der Cardiff University Vereinigten Königreich. Ihre Dissertation, *Explaining Swiss Language Education Policy* (2019), hat sie am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich im Rahmen des SNF-Sinergia-Projektes «Konstruktion und Transformation schulischen Wissens»

verfasst. Ihre Forschungsschwerpunkte sind vergleichende und historische Bildungspolitik sowie die Rolle von politischen Ideologien und berufsständischen Interessen in der Bildungsreform und Bildungspraxis.

Cardiff University, School of Social Sciences, King Edward VII Avenue, Cardiff CF10 3NS, UK, giudicia@cardiff.ac.uk

SANDRA GRIZELJ

lic. phil. hum., studierte historische Pädagogik an der Universität Bern und arbeitet an ihrer Dissertation zur Einführung von «Frühfranzösisch» als neues Schulfach in den Primarschulen der deutschsprachigen Schweiz (1950–2000). Nach mehreren Jahren an der Fachhochschule Nordwestschweiz als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule sowie als Assistentin im Vizepräsidium Hochschulentwicklung, arbeitet sie heute als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Ressort Forschung & Entwicklung und Dienstleistung.

Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Gertrudstrasse 15, 8401 Winterthur, sandra_grizelj@outlook.com

STEPHAN HEDIGER

lic. phil. I, war langjähriger Leiter des Bereichs Geografie, Geschichte, Religion und Kultur, Leiter der Abteilung Weiterbildung und Beratung sowie Dozent für Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er ist Mitherausgeber der im hep-Verlag erscheinenden Reihe *Geschichtsdidaktik heute* und Lehrmittellautor. Seit Frühjahr 2025 ist er pensioniert. stephan.hediger@em.phzh.ch

RITA HOFSTETTER

Prof. Dr., ist ordentliche Professorin für Geschichte der Erziehung an der Universität Genf. Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Erziehungswissenschaften, Aufbau des Erziehungsstaates, Entwicklung des Lehrerberufs als Profession, internationale Netzwerke in der Erziehung mit besonderer Berücksichtigung des Bureau international de l'éducation. Sie ist Koleiterin eines kollektiven Forschungsprojektes zum Thema *Décentrement des sciences de l'enfance. Production, circulations et réappropriations de savoirs entre Genève et les pays du Sud (1919–1980)*. Sie ist Direktorin der Archives Institut Jean-Jacques Rousseau und leitet die Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (Érhise).

Université de Genève, Uni-Mail, 1205 Genf, rita.hofstetter@unige.ch

LUKAS HÖHENER

Dr. phil., war Assistent am Lehrstuhl für historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems an der Universität Zürich. Er promovierte mit einer Arbeit zu Netzwerken der Curriculumforschung in der Schweiz in den 1970er-Jahren. Er war als Dozent an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen tätig und ist Koleiter des Schulamtes im Departement Schule und Sport der Stadt Winterthur. Forschungsinteressen: Wissensgeschichte, Wissenschaftsforschung, Schulentwicklung und Educational Governance. Stadt Winterthur, Schulamt, lukas.hoehener@win.ch

CHRISTINE LE PAPE RACINE

Prof. em., hat nach 18-jähriger Tätigkeit als Sekundarlehrerin im Kanton Zürich (auch als Lehrmittel- und Lehrplankoautorin), an der Universität Zürich Erziehungs-, Politikwissenschaft sowie Wirtschafts- und Sozialgeschichte studiert. Von 2009 bis 2016 war sie am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz in Koleitung verantwortlich für die Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Spracherwerbsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik (speziell Immersions-/bilingualer Unterricht) in der Lehrpersonen- und -weiterbildung. Paperace GmbH, Josefstrasse 54, 8005 Zürich, paperace@bluwin.ch

THOMAS LINDAUER

Prof. Dr. em., war zwölf Jahre Koleiter des Zentrums Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW und Studiengangsleiter des Joint-Degree-Masterstudiums Fachdidaktik am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel und der PH FHNW. Seine Arbeitsschwerpunkte waren Curriculumentwicklung (Bildungsstandards der Schweiz – HarmoS, ÜGK, Lehrplan 21, Südtiroler Roter Faden), Schul- und Unterrichtsentwicklung (unter anderem Leitung im BiSS-Cluster «Unterrichtsentwicklung») und sprachbewusster Fachunterricht sowie Schreibforschung (dieS). Er beschäftigt sich zurzeit mit der «Bedeutung des Sprachfachs im 19. Jahrhundert» mit Blick auf die Entwicklung der Schweizer Demokratie und des Schulfachs Deutsch. th.lindauer@bluwin.ch

KARIN MANZ

Prof. Dr., ist Leiterin der Professur für Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Unterrichtsent-

wicklung und Unterrichtsforschung, Curriculumtheorie, Schul- und Bildungsgeschichte, Educational Governance, Geschlechterforschung.
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Hofackerstrasse 30,
4132 Muttensz, karin.manz@fhnw.ch

GIORGIA MASONI

Dr., ist assoziierte Professorin an der Haute école pédagogique Vaud. Sie war Doktorandin des SNF-Sinergia-Projektes «Transformation schulischen Wissens seit 1830». Ihre Doktorarbeit *Rapsodia del sapere scolastico. La storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino 1830–1914* beschäftigt sich mit dem Verhältnis zwischen Lehrmitteln, der mit der Schule verbundenen Akteurskonstellation und der Schaffung von sozialen und nationalen Identitäten. Forschungsgebiete: Entwicklung der modernen Schulform, Unterrichtsmittel, einschliesslich Schulbüchern, und deren Zusammenhang mit der Schaffung von Identitäten, Geschichte des Literaturunterrichts in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz.

Haute école pédagogique Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, giorgia.masoni@hepl.ch

ANNE MONNIER

Dr., ist Lehrbeauftragte für Fachdidaktik der französischen Sprache und Literatur an der Universität Genf. Ihre historisch ausgerichtete Forschung fokussiert hauptsächlich die folgenden Themen: Geschichte des Schulsystems in Genf in Verbindung mit der graduellen Verallgemeinerung der Koedukation, Geschichte des Schulfaches «Französisch» auf der Sekundar- und Gymnasialstufe in der französischsprachigen Schweiz, Rolle der Lehrerschaft in der Entwicklung der Schulfächer und des Schulsystems in der Schweiz. Sie leitet ein Forschungsprojekt zum Thema «Geschichte des Literaturunterrichts in Französisch und Italienisch (Westschweiz und Tessin, Mitte 19. bis Ende 20. Jahrhundert)».

Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE), 1205 Genf, anne.monnier@unige.ch

HELENE MÜHLESTEIN

Dr., doktorierte im SNF-Sinergia-Projekt «Transformationen schulischen Wissens seit 1830» mit einer Arbeit zu fachdidaktischen Konzepten in Schulgeschichtsbüchern. Sie ist seit 2016 Dozentin für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Zu ihren Interessen gehören Fachdidaktik Geschichte, ausserschulische Lernorte, Vermittlung von Geschichte in populären Literaturen und Medien, Schulgeschichte und Geschlechtergeschichte.

Pädagogische Hochschule St. Gallen, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen,
helene.muehlestein@phsg.ch

STEFAN MÜLLER

MSc in Education, doktoriert bei Prof. Dr. Lucien Criblez am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich (Lehrstuhl: Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems). Im Rahmen seiner Dissertation erforscht er den Wandel religiöser Bildung in den Volksschulen der deutschsprachigen Schweiz seit 1830.

stefan.mueller2@uzh.ch

MARCELLO OSTINELLI

ist emeritierter Dozent für Bildungsphilosophie. Er war in Forschung und Lehre am Dipartimento Formazione e Apprendimento der Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana in Locarno tätig, wo er das Kompetenzzentrum Scuola e Società leitete und Verantwortlicher für den Diplomstudiengang für Lehrpersonen der Maturitätsschulen war. Er ist Autor von Aufsätzen in den Bereichen Ethik, politische Philosophie, Bildungstheorie, Schulgeschichte und Fachdidaktik der Philosophie.

marcello.ostinelli@bluewin.ch

REBEKKA NÄNNY

M. A., hat historische Linguistik sowie deutsche und englische Sprachwissenschaft an der Universität Zürich studiert. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen des Instituts Forschung und Entwicklung der PH FHNW und dort in der deutschdidaktischen Forschung und Lehre tätig. Zurzeit ist sie als Bibliotheksfachperson mit speziellen Aufgaben an der Pestalozzi-Bibliothek Zürich tätig.

PBZ Pestalozzi-Bibliothek Zürich, Lindenplatz 4, 8048 Zürich, rebekka.naenny@pbz.ch

VIVIANE ROUILLER

ist Postdoktorandin an der Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation der Universität Genf in der Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (Érhise). In ihrer Doktorarbeit beschäftigte sie sich mit der Geschichte des Schulfaches Deutsch in der Westschweiz zwischen 1830 und 1990 mit besonderer Berücksichtigung der vielfältigen Zwecke, die diesem Fach zugeschrieben werden. Sie arbeitet derzeit an der Verbreitung von Wissen auf der transnationalen Ebene mit Schwerpunkt im Bereich Geschichte des Esperantounterrichts. Université de Genève, Uni-Mail, 1205 Genf, viviane.rouiller@unige.ch

WOLFGANG SAHLFELD

Dr., ist Professor für Storia della didattica am Dipartimento Formazione e apprendimento der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) in Locarno. Er ist dort auch als Fachdidaktiker (Italienisch) tätig. Seine bildungsgeschichtlichen Hauptinteressen betreffen die Geschichte von Curricula und Bildungsinstitutionen in der italienischen Schweiz, die Kulturbeziehungen zur Deutsch- und Westschweiz beziehungsweise zu Italien und die Geschichte des Italienischunterrichts.

SUPSI-DFA, Laboratorio ricerca storico-educativa, documentazione, conservazione e digitalizzazione, Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno, wolfgang.sahlfeld@supsi.ch

BERNARD SCHNEUWLY

ist Honorarprofessor für Sprachdidaktik an der Universität Genf. Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Entwicklung des Sprachunterrichts, der Fachdidaktik, der Erziehungswissenschaften, Verhältnis von Unterricht und kognitiver Entwicklung in historisch-kultureller Perspektive (Vygotskij), Methoden des Unterrichts der schriftlichen und mündlichen Erstsprache, theoretische und empirische Analyse des Erstsprachunterrichts (Literatur, Grammatik, Schreiben).

Université de Genève, Uni-Mail, 1205 Genf, bernard.schneuwly@unige.ch

SARAH SCHOLL

hat in Geschichte und Theologie an der École des hautes études en sciences sociales in Paris und der Universität Genf promoviert. Sie ist zurzeit ausserordentliche Professorin für christliche Geschichte an der Fakultät für Theologie der Universität Genf. Zuvor war sie Gastwissenschaftlerin an der École pratique des hautes études (Paris), der Cambridge University und der Laval University in Quebec City. Sie ist Expertin für die Beziehungen zwischen Religion und Politik im Westen sowie für die Veränderungen der christlichen Kultur im 19. und 20. Jahrhundert (Katechese, Riten, Normen und Moral). Ihre Arbeit zu Säkularismus und Säkularisierung hat sie veranlasst, sich mit dem Religionsunterricht in Schulen und mit religiösen Themen zum Beispiel in staatsbürgerlichen Schulbüchern zu befassen.

Université de Genève, Faculté des lettres, sarah.scholl@unige.ch

SYLVIANE TINEMBERT

PhD, ist ordentliche Professorin an der Haute école pédagogique Vaud und Leiterin der Lehr- und Forschungseinheit Acteurs, gestion, identités, relations, systèmes (AGIRS). Zuvor unterrichtete sie auf Primar- und Sekundar-

stufe. Im Mittelpunkt ihrer Forschungsarbeiten stehen das schulische Wissen im Erstsprachunterricht, seine Entstehungskontexte und Transformationen, die Geschichte des Literaturunterrichts sowie Praktiken der verschiedenen beteiligten Akteure und die Unterrichtsmittel (Lehrbücher und Lehrpläne) aus soziohistorischer Sicht. Sie lehrt im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu schulgeschichtlichen und pädagogischen Themen, Entwicklung der Lehrerbildung und Klassenraummanagement.

Haute école pédagogique Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, sylviane.tinembart@hepl.ch

DANIEL WRANA

Prof. Dr., ist Professor für systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; 2008–2016 war er Leiter der Professur für selbstgesteuertes Lernen an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz. Forschungsschwerpunkte: Gouvernamentalität des Bildungssystems, Erkenntnispolitiken und Erkenntnispraktiken, Theorie und Empirie von Subjektivierungsprozessen sowie Methodologie der Diskursanalyse.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, DE-06110 Halle (Saale), daniel.wrana@paedagogik.uni-halle.de

Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von Patrick Bühler, Lucien Criblez,
Claudia Crotti und Andreas Hoffmann-Ocon

Lena Freidorfer

Vom Lehrling zum Lernenden

Zur Wahrnehmung Jugendlicher in Ausbildung im Zuge der Transformation der beruflichen Bildung 1950–1970

Band 16. 2025. Gebunden. 280 S., 44 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1792-3. CHF 38 / EUR 38

Daniel Deplazes, Jona T. Garz, Nives Haymoz, Lucien Criblez (Hg.)

Erziehen, erfassen, erforschen

Kontinuität und Wandel der stationären Erziehung im 20. Jahrhundert am Beispiel des Landerziehungsheims Albisbrunn

Band 15. 2025. Gebunden. 200 S., 17 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1755-8. CHF 38 / EUR 38

Daniel Deplazes

«Nobelhotel für Versager»

Das Landerziehungsheim Albisbrunn in den Akteur-Netzwerken
des Schweizer Heimwesens, 1960–1990

Band 14. 2023. Gebunden. 432 S., 38 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1708-4. CHF 58 / EUR 58

Michael Geiss

Das Kapital der Bildung

Pädagogische Ambitionen in der Schweizer Privatwirtschaft im 20. Jahrhundert

Band 13. 2023. Gebunden. 380 S. ISBN 978-3-0340-1713-8. CHF 58 / EUR 58

Patrick Bühler

Schule als Sanatorium

Pädagogik, Psychiatrie und Psychoanalyse, 1880–1940

Band 12. 2023. Gebunden. 224 S., 6 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1685-8. CHF 38 / EUR 38

Adrian Juen

Die häusliche Ordnung schulischer Pädagogik

Zur Praxis der Hauswarte und Hausmütter an den Zürcher

Lehrer:innenseminaren, 1900–1950

Band 11. 2022. Gebunden. 260 S., 2 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1674-2. CHF 38 / EUR 38

Bettina Gross

Mitgestalten, anpassen, bestehen

Das Seminar Unterstrass und der Wandel in der Lehrer*innenbildung
im Kanton Zürich im 19. und 20. Jahrhundert

Band 10. 2022. Gebunden. 336 S., 20 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1619-3. CHF 48 / EUR 48

Lukas Höhener
Pädagogen in der Politik
Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968–1986
Band 9. 2021. Gebunden. 220 S., 4 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1625-4. CHF 38 / EUR 38

Mirjam Staub
Betreuung – Erziehung – Bildung
Die Anfänge der Horte für Schulkinder in der Schweiz, 1880–1930
Band 8. 2021. Gebunden. 220 S., 3 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1630-8. CHF 38 / EUR 38

Susanne Ender
Bildungsstandardisierung im politisch-administrativen Kontext
Eine Analyse des Diskurses auf internationaler Ebene und in der Schweiz
seit Ende der 1980er-Jahre
Band 7. 2021. Gebunden. 296 S. ISBN 978-3-0340-1615-5. CHF 48 / EUR 48

Anja Giudici, Rita Hofstetter, Karin Manz, Bernard Schneuwly, Lucien Criblez (Hg.)
Die schulische Wissensordnung im Wandel
Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel in der Schweizer Volksschule, 19. und 20.
Jahrhundert
Band 6. 2025. Gebunden. 488 S. ISBN 978-3-0340-1535-6. CHF 48 / EUR 48

Thomas Ruoss
Zahlen, Zählen und Erzählen in der Bildungspolitik
Lokale Statistik, politische Praxis und die Entwicklung städtischer Schulen
zwischen 1890 und 1930
Band 4. 2018. Gebunden. 240 S. ISBN 978-3-0340-1450-2. CHF 44 / EUR 44

Philipp Eigenmann
Migration macht Schule
Bildung und Berufsqualifikation von und für Italienerinnen und Italiener
in Zürich, 1960–1980
Band 3. 2017. Gebunden. 328 S., 20 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1381-9. CHF 48 / EUR 48

Christina Rothen, Lucien Criblez, Thomas Ruoss (Hg.)
Staatlichkeit in der Schweiz
Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende
Band 2. 2016. Gebunden. 424 S. ISBN 978-3-0340-1363-5. CHF 48 / EUR 43

Lucien Criblez, Lukas Lehmann, Christina Huber (Hg.)
Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990
Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung
Band 1. 2016. Gebunden. 376 S., 18 Farbbabb. ISBN 978-3-0340-1342-0. CHF 48 / EUR 43