

# 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»<sup>1</sup> 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).<sup>2</sup> 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 (Cribblez 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 dienen nicht nur der Erfüllung des schulischen Auftrags, sie stellen auch Bedingungen für das schulische Handeln und gestalten 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 Fortschrittspotenzials 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.<sup>3</sup>

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.<sup>4</sup> 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»<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

## 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-Khamsi & 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.<sup>9</sup> 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)<sup>10</sup> 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	Universität 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 Trnembart	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.<sup>11</sup> 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](http://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.<sup>12</sup>

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.