

Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung

Bernard Schneuwly

**Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft**


ISSN 1434-663X
Volume 21
Number 2

Z Erziehungswiss (2018) 21:279-298
DOI 10.1007/s11618-018-0808-0

ISSN 1434-663X

Zeitschrift für *ZfE* Erziehungs- wissenschaft

- Bildung in globalizing times
- General education. Homogenised education for the globalized world?
- Grundcharakteristiken der konfuzianischen Allgemeinbildung und deren Transformation in der Vergangenheit und in der heutigen globalisierenden Zeit
- Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung
- Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018. Herausforderungen und mögliche Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts

2-18  Springer VS <http://www.zfe-online.de>

Your article is protected by copyright and all rights are held exclusively by Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature. This e-offprint is for personal use only and shall not be self-archived in electronic repositories. If you wish to self-archive your article, please use the accepted manuscript version for posting on your own website. You may further deposit the accepted manuscript version in any repository, provided it is only made publicly available 12 months after official publication or later and provided acknowledgement is given to the original source of publication and a link is inserted to the published article on Springer's website. The link must be accompanied by the following text: "The final publication is available at link.springer.com".

Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung

Bernard Schneuwly 

Online publiziert: 1. Februar 2018

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Zusammenfassung Der Begriff der Bildung, maßgeblich von Wilhelm von Humboldt entwickelt, und derjenige der instruction, entscheidend vom Marquis de Condorcet definiert, prägen bis heute die Schule in deutsch- und französischsprachigen Kulturen. Sobald Bildung/instruction für alle durch öffentliche Institutionen garantiert wird, setzt sich das Schulfach als allgemeines Prinzip der Ordnung schulischen Wissens durch. Ich vertrete die These, dass das Schulfach die sozio-historische Form des modernen Schulsystems darstellt, in der der Begriff „Bildung/instruction“ sich in widersprüchlicher Art und Weise ständig weiterentwickelt hat. Ausgehend von der von Humboldt geprägten Definition von Bildung, die in Condorcets Begriff der „instruction“ gespiegelt wird, diskutiere ich vier Thesen: 1. Der Kanon der Schulfächer bietet Schülern, Humboldts und Condorcets Begriffe zum Teil realisierend, eine „Mannigfaltigkeit von Situationen“ zur Entwicklung von Fähigkeiten. 2. Schulfächer sind Gebilde, die widersprüchliche Erwartungen an Schule integrieren: Bildung als Entwicklung der eigenen Fähigkeiten, Kontrolle des Denkens und Verhaltens als „governing de soul“; nationale Kohäsion, Auslese und Unterscheidung von Schülern. 3. Die Tatsache, dass die Schulfächer allen Schulstufen gemeinsam sind, macht es möglich, dass Wissen und Können mehr Schülern zugänglich gemacht werden kann, als dies zuvor der Fall gewesen ist. 4. Schulfächer verbinden globale, universale mit lokalen und regionalen Inhalten und Zielen.

Schlüsselwörter Bildung · Schulfach · Geschichte des Schulsystems · Marquis de Condorcet · Verbindung der Bildung mit den Schulfächern · Wilhelm von Humboldt

Prof. Dr. B. Schneuwly (✉)

Section des sciences de l'éducation, University of Geneva, 40 Boulevard Pont d'Arve, 1205 Genf, Schweiz

E-Mail: Bernard.Schneuwly@unige.ch

School subjects: Mediating instances of Bildung

Abstract The concept of “Bildung”, substantially developed by Wilhelm von Humboldt, and the French concept of “instruction”, substantially defined by the Marquis de Condorcet, have heavily influenced schools in German and French speaking cultures. School subjects as the general principles of ordering school knowledge prevail as soon as Bildung/instruction becomes granted by state institutions. I maintain that school subjects are the socio-historical form of the modern school system, through which Bildung/instruction continually develops in contradictory ways. On the basis of a concise definition of “Bildung”, mirrored by the contemporaneous concept of French “instruction”, the paper shows that school subjects become the common form and measure for organizing and distributing knowledge and know how to be taught and learned during the 19th century. Four theses are discussed concerning the way school subjects realize the ideals of Bildung in many contradictory forms: 1. The canon of school subjects guarantee manifold contents for developing capacities for students, in part through a realization of Humboldt’s and Condorcet’s concepts. 2. They integrate contradictory demands of society: Bildung, moralization in the sense of “governing the soul” on the one side, national cohesion, selection and distinction between students on the other. 3. They allow contents coming from higher education levels to enter primary schools. 4. They combine universal contents with local and regional ones.

Keywords Articulation of school subjects · Bildung history of school systems · Marquis de Condorcet · School subject · Wilhelm von Humboldt

1 Einleitung

Seit über 150 Jahren heißen in der deutschen Schweiz die meisten den deutschen Kultusministerien analogen Institutionen „Bildungsdepartement“, und in der französischen Schweiz „départements de l’instruction publique“. Dies verweist auf eine lange Geschichte, die sich in den vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen, oft gesellschaftlich umkämpften Bedeutungen dieser beiden Wörter niedergeschlagen hat, die die Diskurse über Schule als hauptsächliche gesellschaftliche Anstalt für die Ermöglichung und Beförderung der Bildung und der *instruction* beeinflussten. Sie beinhalten zentrale Anliegen, die mit Demokratie und Gleichheit zu tun haben, auch wenn sie zugleich ihr Gegenteil einschließen können. Die Institutionen mit ihren bedeutungsbeladenen Namen entstehen in der Mitte des 19. Jahrhunderts, ungefähr gleichzeitig mit der Verallgemeinerung der Ordnung des zu lehrenden und lernenden Wissens und Könnens¹ durch Schulfächer.

Diese Gleichzeitigkeit ist mehr als anekdotisch: Bildung und Schulfach, *instruction* und *discipline scolaire* stehen seit dem Entstehen der modernen Schulsysteme in

¹ Ich gebrauche diese beiden Bezeichnungen in Anlehnung an Comenius, der als Gegenstand der Didaktik das *docere* (lehren), das *discere* (lernen), und das *scire* bestimmt, wobei er letzteres Wort deutsch ausdrücklich mit „Wissen“ und „Können“ übersetzt.

einem engen Zusammenhang. In vorliegendem Beitrag bestimme und illustriere ich einige zentrale Aspekte dieses Zusammenhangs. Dafür skizziere ich in einem ersten Schritt den Begriff der Bildung und kontrastierend dazu denjenigen der *instruction*. Ich zeige dann auf, dass Schulfächer Resultat der Entwicklung der modernen Schulform sind, die sich im 19. Jahrhundert entwickelte und gebe eine erste, allgemeine Definition des Schulfachs, die ich auf der Grundlage einer kurzen Darstellung der Hauptthesen zweier gegensätzlicher Ansätze der Geschichte von Schulfächern vertiefe und präzisiere. Darauf aufbauend beschreibe ich wesentliche Dimensionen des Verhältnisses von Bildung und Schulfach in vier Thesen, die ich in den darauf folgenden Teilen vertiefe und durch Resultate wissenschaftlicher Arbeiten illustriere:

1. Die Organisation in Schulfächer garantiert „Mannigfaltigkeit von Situationen“ (Humboldt), und geht in Richtung des „ganzen Systems menschlicher Kenntnisse“ (Condorcet).
2. In Schulfächern sind zentrale Elemente der Bildung in widersprüchlicher Form aufgehoben. Diese Elemente sind Ausdruck der Multifunktionalität des Schulsystems: Schulfächer sind Kampfplätze.
3. Aus der Veränderbarkeit der Schulfächer ergibt sich die Möglichkeit, mehr Schülern Zugang zu breiterem Wissen zu geben.
4. Das institutionelle Gefäß „Schulfach“ bietet die Möglichkeit, lokale, regionale oder nationale mit universalen Ansprüchen an Bildung zu verbinden.

2 Kurze Beschreibung der Idee der Bildung bei Humboldt und ihres Spiegelbilds in der *instruction* bei Condorcet

Was Bildung sei, wird seit mindestens zwei Jahrhunderten diskutiert. Horlacher (2016) gibt eine sehr übersichtliche Darstellung, die die verschiedenen Schichten des Begriffs in ihrem jeweiligen historischen Kontext beschreibt und sie dementsprechend einreicht. Dabei stellt sich die Frage, ob es überhaupt noch möglich ist, einen Kern zu bestimmen, der diesen Begriff ausmacht. Ich umgehe diese Frage pragmatisch, indem ich mich auf den sicherlich am wenigsten umstrittenen Autoren beziehe, dessen Vorstellung von Bildung immer als Referenz gebraucht wird, nämlich Wilhelm von Humboldt, der den Begriff in seiner modernen Bedeutung eingeführt hat (Tenorth 1994).

In seinem äußerst einflussreichen Text über die „Wirksamkeit des Staates“ schreibt Humboldt folgende oft zitierte Sätze:

Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. (Humboldt 1960 [1792], S. 64)

Hier erscheint Bildung allgemein als Aufgabe für jeden Menschen, nämlich Entwicklung der menschlichen Kräfte. Für deren Erreichen sind zwei Bedingungen notwendig: 1. Freiheit, das heißt Wegfall aller Zwänge, die mit Sklavenherrschaft

und Feudalsystem zusammenhängen. Moderne Staatsbürgerschaft und das Recht auf Selbstbestimmung sind Voraussetzung der Selbstentwicklung. 2. Mannigfaltigkeit der Situationen, die die Entwicklung verschiedener Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit der Natur und der Kultur ermöglichen.

Humboldts Arbeit als Bildungspolitiker führte ihn dazu das Problem anzugehen, wie denn Bildung *für alle* zugänglich gemacht werden kann (Lenhart 2009). In seinem Projekt eines Lehrplans unterscheidet Humboldt dafür zwei Arten von Schulen:

Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur *allgemeine Menschenbildung* bezwecken. Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen. (Litauischer Lehrplan, Humboldt 1969 [1809], S. 188)

Es sind allein die allgemeinbildenden Schulen als staatliche Institutionen, die die Bildungsidee des vollen Menschentums ermöglichen, da sie „reine“ Bildung garantieren und nicht auf Nützlichkeit ausgerichtet sein müssen.

Humboldt bestimmt auch die Lehrgegenstände, die dieser Bildungsidee entsprechen und die aus drei Hauptbereichen entstammen: dem linguistisch-literarischen, dem historischen (sowohl Geschichte als auch Naturgeschichte) und dem mathematischen Hauptbereich. Entscheidend ist dabei:

Dieser gesamte Unterricht kennt daher auch nur Ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben sein soll [...]. (in Humboldt 1969 [1809], S. 189)

Bildung muss für alle zugänglich und gleich sein: dies ist die Voraussetzung für eine Staatsbürgergesellschaft von Freien und Gleichen.

Genau zur gleichen Zeit wie Humboldt entwickelte Condorcet Vorstellungen einer allen zugänglichen, von religiösen und ökonomischen Zwängen befreiten „instruction publique“, einer „öffentlichen Bildung“ müsste man wohl übersetzen, was zugleich zwei Begriffe identisch setzt, die es zu unterscheiden gilt. Der Begriff der „instruction“ funktioniert in gewisser Hinsicht spiegelbildlich zu demjenigen der Bildung: er bezweckt zwar gleiches aber sozusagen in einer umgekehrten Perspektive. Er erlaubt es deshalb, gewisse Dimensionen des Bildungsbegriffs klarer zu bestimmen.²

Das Ziel der „instruction“ wird im Anfangssatz seines *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique* bestimmt, den Condorcet am 20. und 21. April 1792 vor der revolutionären *Assemblée législative* gelesen hat:

² Kurze Einführungen in sein Werk auf Deutsch: Osterwalder (2011, S. 121 ff.); Brumlik (2016, S. 52 ff.).

Jedem die Möglichkeit gewährleisten seine Gewerbe zu verbessern, ihn fähig zu machen, die gesellschaftlichen Ämter zu bekleiden, zu denen er das Recht hat berufen zu werden, die ganze Bandbreite seiner Talente, die er bekommen hat, zu entwickeln und dadurch zwischen den Bürgern eine de facto Gleichheit zu aufzubauen und die politische Gleichheit zu verwirklichen die das Gesetz anerkennt: dies soll das erste Ziel der *instruction* sein. (Condorcet 1792, S. 2)³

Die *instruction* soll auf verschiedenen Ebenen „das ganze System aller menschlichen Kenntnisse umfassen“, d. h. Mathematik und Naturwissenschaften, „sciences morales et politiques“ (Recht, Ökonomie, Sozialwissenschaft) und Antike, Geschichte, Sprachen, Literatur (Condorcet 1791, S. 75 ff.). Allgemeiner gefasst⁴ bedeutet „instruction“ die Vermittlung von Wissen und Können⁵, deren Aneignung die Fähigkeit des freien Urteils gegenüber jeglichem Wissen, aber auch jeglicher Gesetze und Verfassungen ermöglicht. So können die Menschen an der Kultur teilhaben, deren Ausdruck und zugleich Motor das Wissen ist. Dabei ist entscheidend: öffentliche Erziehung muss sich auf „instruction“ beschränken, das heißt auf das Vermitteln von Wissen und Können, das selbst ständig der Prüfung unterstellt ist, wozu „instruction“ zugleich immer auch Voraussetzung ist. „Education“, Erziehung, soll Sache der Familie bleiben: „Die öffentliche Hand soll sich deshalb darauf beschränken, die *instruction* zu garantieren, und den Familien den Rest der Erziehung zu überlassen“ (Condorcet, S. 34).

Gleiche Ziele verfolgend und doch verschieden sind also die Ansätze von Humboldt und Condorcet. Gemeinsam ist das Recht für alle, soviel Wissen und Können wie möglich zu umspannen und damit Demokratie und Freiheit für alle zu ermöglichen. Aber: Humboldt's Ausgangs- und Blickpunkt ist die sich entwickelnde Person; Condorcets Ausgangs- und Blickpunkt sind die für Demokratie und Gesellschaft notwendigen Kenntnisse des „citoyen“. Humboldt spricht von Gemüt, wo es bei Condorcet um „raison“ (Vernunft/Verstand) geht. Schule ist eher „Adjuvans“ beim ersten, entscheidende Bedingung für Demokratie beim zweiten.

Diese allgemeinen Bestimmungen von Bildung und *instruction* müssen in einem langwierigen und zutiefst widersprüchlichen Prozess institutionell als Schulsystem konkretisiert werden. Dabei kommt den Schulfächern, die sich in diesem Prozess allmählich herausbilden, eine herausragende Rolle zu.

3 Schulfächer: die Entstehung einer neuen Schulform im 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert kann man einen Bruch mit vorangehenden schulischen Formen beobachten. Er besteht in der Tatsache, dass ein nie gesehener kollektiver Aufwand unternommen wird – juristisch, institutionell und finanziell –, um spezifische soziale

³ Alle Übersetzungen aus dem Französischen sind von mir erstellt.

⁴ Ich beziehe mich hier auf die ausgezeichnete Darstellung von Hameline (1999) in der *Encyclopédie Universalis*.

⁵ Im Französischen umfasst das Wort „savoir“, das oft gebraucht wird, „Wissen“ und „Können“.

Räume zu schaffen, die, *de jure* und *de facto*, den allgemeinen Zugang zu Bildung garantieren (Hofstetter 1998, 2012). Der Schüler wird ein juristisches Subjekt mit Rechten und Pflichten. Bildung wird öffentlich im doppelten Sinne: sie wird einer öffentlichen Instanz anvertraut und wird allen zugänglich. Die Auswirkungen dieser Entwicklung auf die Schulform sind schon dadurch entscheidend, dass das schulische Angebot nicht mehr der Initiative einzelner überlassen und der Verschiedenheit der „Klienten“ angepasst wird, an die sie sich richtet. Ein Schulsystem bildet sich heraus, das zunehmend als Einheit verstanden und organisiert wird. Zahlreiche Arbeiten dokumentieren das in verschiedenen Ländern mehr oder weniger gleichzeitige Entstehen dieser modernen Schulform im 19. Jahrhundert (z. B. Archer 1979; Frijhoff 1983; Müller et al. 1987; Meyer et al. 1992; Novoa 2006; Tröhler et al. 2011; Green 2013).

Dieses Schulsystem ist multifunktional, was sich in den zitierten Arbeiten widerspiegelt, die diese oder jene Funktion hervorheben: „Moralisierung“, oder genauer „the making of the citizen“ durch „governing of the soul“; Reproduktion der sozialen Klasse durch Unterscheidung („distinction“ im Sinne von Pierre Bourdieu) und Auslese der Schüler; Entwicklung von Fähigkeiten und Zugang zu Wissen und Kultur für alle. Das widersprüchliche Ineinander dieser Funktionen, sowohl auf der Ebene des Systems als auch auf derjenigen des inneren Funktionierens der Schule, ist ein durchgehendes Prinzip, das in allen Analysen immer zu berücksichtigen ist, auch wenn in vorliegendem Text die letztgenannte Funktion leitend sein wird und das innere Funktionieren der Schule im Zentrum stehen wird.

Ich nehme die oft zitierte Metapher der „*grammar of schooling*“ von Tyack und Cuban als Ausgangspunkt, weil sie prägnant das innere Funktionieren der Schule umschreibt:

The basic grammar of schooling, like the shape of classrooms, has remained remarkably stable over the decades. Little has changed in the ways that schools divide time and space, classify students and allocate them to classrooms, splinter knowledge into “subjects” and award grades and “credits” as evidence of learning. (Tyack und Cuban 1995, S. 85)

Man kann dabei zwei hauptsächliche Dimensionen unterscheiden: die Organisation in Schulklassen mit einem Lehrer, die, aufeinanderfolgend, einer Progression in der Aneignung von Wissen und Können entsprechen; und die Ordnung von Gegenständen des Lehrens und Lernens und ihrer Vermittlung in Schulfächern. Die Entstehung der Möglichkeit der *erstgenannten* Dimension hat Caruso unter anderem auf Grund detaillierter Studien verallgemeinernd wie folgt beschrieben:

Von der Vorherrschaft des kollektiven Einzelunterrichts hin zum modernen Unterricht in Jahrgangsklassen fand ein gewaltiger unterrichtstechnologischer Übergang statt, der Reformprogramme wie dasjenige von Comenius zunächst in der ganzen westlichen Welt Wirklichkeit werden ließ. (Caruso 2010, S. 28)

Die *zweite* Dimension, das Entstehen von Schulfächern, ist Resultat und Bedingung der zunehmenden Organisation des gesamten Schulsystems als Einheit unter der Ägide der öffentlichen Hand. Für die Volksschule stellt De Vincenti in ihrer Geschichte der Wissensordnung im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert fest:

Von eigentlichen Schulfächern wird allerdings sinnvollerweise erst im Zusammenhang mit der sogenannten modernen Volksschule gesprochen. Sie sind das Resultat einer Entwicklung der Curricula weg von der Vermittlung einer einzigen Weltansicht, eines sittlich-religiös geprägten, umfassenden Bildungsverständnisses hin zu einem nach Fächern gegliederten Unterricht. (De Vincenti 2015, S. 64)

Für die höheren Schulstufen kann man eine Entwicklung feststellen, die in die gleiche Richtung führt. In seiner Synthese von Arbeiten zur Geschichte der „*disciplines scolaires*“, stellt Belhoste fest:

In Wirklichkeit muss man das Ende des 18. Jahrhunderts abwarten, um feststellen zu können, dass das alte Gebäude zu verfallen beginnt zugunsten von klar unterschiedenen, autonomen „*disciplines scolaires*“ (Schulfächern). Dieser Prozess der „*disciplinarisation*“ (der „Schulfächerbildung“) stellt ein zentrales Ereignis in der Geschichte der höheren Schulbildung dar. (Belhoste 2005, S. 217)

Im sich vereinheitlichenden System wird es notwendig, das zu lehrende und lernende Wissen und Können in vergleichbarer Form zu beschreiben und gemäß einem relativ einheitlichen Maß über alle Schulstufen hinweg zu verteilen, wobei die verschiedenen oben erwähnten, widersprüchlichen Funktionen berücksichtigt werden müssen. Schulfächer stellen genau diese Form und dieses Maß dar. An die Stelle einer hauptsächlich vertikalen Struktur des Wissens, wie sie zum Beispiel die *artes liberales* vorsahen, tritt mehr und mehr eine horizontale Ordnung, die die Koexistenz einer relativ großen Zahl von Fächern auf einer und derselben Schulstufe vorsieht. Dies hat u. a. zur Folge, dass ähnliche Inhalte wiederholt, auf höheren Komplexitätsstufen, angegangen werden. „In allen Erziehungssystemen scheint [...] an die Stelle einer Hierarchie der Fächer eine Hierarchie der Formen der Behandlung des Wissens getreten zu sein“ (Stichweh 1994, S. 204).

Die spiralförmige Ordnung verallgemeinert sich auf allen Schulstufen durch die fachweise Ordnung des Wissens und Könnens zum Zweck seiner Vermittlung in ein System von „*disciplines scolaires*“. Diese „*disciplinarisation*“ könnte man auch mit dem Neologismus „Verfächerung“ bezeichnen, wobei hier das Bild des Fächers als Konnotation ganz nützlich ist: Fächer wie Naturwissenschaft teilen sich in Biologie und Physik, später noch Chemie auf; andere unterteilen sich, wie Mathematik in Geometrie, Algebra, Statistik; oder Muttersprache in Grammatik, Konjugation, Vokabulare, Aufsatz und Lesen, Literatur. Aus dem Blickwinkel des individuellen Schülers erscheint dies wie ein Gang durch die Schule als sich ständig umwandelnde Anordnung von Fächern, die sich tendenziell vermehren und spezialisieren. Jedes dieser Fächer, dieser „*disciplines scolaires*“ trägt zur „Disziplinierung“ des Denkens, des sprachlichen Handelns und des (körperlichen und manuellen) Tuns bei (ich beziehe mich hier wieder, einfacherweise, auf Comenius, der diese drei Arten des Wissens und Könnens unterscheidet). Disziplinierung bedeutet hier Umformung, Aufbau und Entwicklung neuer Fähigkeiten gemäß Formen und Inhalten, die die Schulfächer, die „*disciplines scolaires*“, vorgeben. Es handelt sich dabei keineswegs um blinde Dressur, um Unterordnen, sondern ganz im Gegenteil um das

Schaffen von Bedingungen, die allein Entwicklung von Fähigkeiten ermöglichen. Tenorth gebraucht 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).⁶

Schulfächer sind vielschichtige, historisch gewachsene Gebilde. Sie sind gemeinsamer Bezugspunkt verschiedener gesellschaftlicher Praxen, die sich gegenseitig bedingen, und die zugleich durch Schulfächer konstituiert sind und sie konstituieren. Die Erarbeitung von Lehrplänen, oft durch Akteure aus verschiedenen Bereichen des Schulsystems, konkretisieren, differenzieren und legitimieren 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, können als Kondensate unzähliger pädagogischer Erfindungen betrachtet werden, die im täglichen Umgang der Lehrer mit Schülern entwickelt wurden. Oft vom Staat kontrolliert, vergegenständlichen sie, 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). Letztlich sind Schulfächer vor allem das Produkt des Handelns der Lehrer selber. Diese vergewissern sich diskursiv über ihre Inhalte und Methoden: öffentlich in Zeitungen, Zeitschriften, Kongressen, Arbeitsgruppen, Konferenzen, aber auch in unzähligen informellen Gesprächen. Sie produzieren die Schulfächer täglich durch ihr Handeln, in ständiger Auseinandersetzung mit den Schülern. 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). Genau dieses komplexe Gefüge von institutionell bestimmten Vorgaben auf allgemeiner Lehrplanebene, vielfältigen Konkretisierungen durch Lehrmittel und ständiger Vergewisserung in den formellen und informellen Diskursen der Lehrprofession hat Künzli (1981) pointiert sowohl für die Lehrer als auch für die Schüler als „Denk- und Handlungsrahmen“ bezeichnet. Der Rahmen wird dabei durch das Denken und Handeln in ihm ständig reproduziert und zugleich stetig verändert.

4 Zur Geschichte: Schulfächer als Werkzeug sozialer Kontrolle und als transitorische Formen für Zugang zu Kultur

In der wissenschaftlichen Literatur zur Entstehung und Entwicklung von Schulfächern kann man zwei Ansätze unterscheiden: eher externe, die Schulfächer hauptsächlich vom Standpunkt der Kontrolle, der Macht, der Moralisierung beschreiben; und eher interne, die Schulfächer als Teil einer Schulkultur betrachten, die Zugang zu gesellschaftlicher Kultur schafft.

Pionierleistung zum ersten Ansatz hat Goodson (1990, 1993) geleistet. Sein Augenmerk hauptsächlich auf die Gymnasialstufe richtend, unterscheidet er drei we-

⁶ Brecht hat dies in seinem *Me-ti – Buch der Wendungen* auf den Punkt gebracht: „Von Disziplin sollte man dann nicht sprechen, wenn man auch den Ausdruck Gehorsam gebrauchen könnte“ (Brecht 1969, S. 534).

sentliche Traditionen der Schulfächer. Dabei bezieht er sich auf: die akademische, die utilitaristische und die pädagogische, und kommentiert die Dreiteilung wie folgt:

Three major traditions discerned in school subjects: 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. (Goodson 1996, S. 4)⁷

Diese Hypothese des evolutionären Profils der Schulfächer hat als ihr Korrelat, dass die Akteure, die die Schulfächer und ihre Inhalte bestimmen, weniger an den möglichen pädagogischen Zwecken und vielmehr an der Beibehaltung von Macht im System der Schule interessiert sind. Pädagogische und utilitaristische Zwecke verschwinden zunehmend: eine Feststellung, die sicher mit der Ausrichtung von Goodsons Untersuchung auf die Gymnasialstufe zu tun hat. Dies hat zur Folge, wie Viñao unterstreicht, „dass Unterrichtsgegenstände existieren, für die weiterhin der Ausdruck Schulfach nicht angewandt werden kann“ (Viñao 2006, S. 263), was vor allem für die Primar- und Sekundarstufe problematisch ist.

Eine radikalere These der Machtfunktion von Schulfächern vertritt Popkewitz (2011). Seiner Meinung nach wurden sie nicht erfunden um zum Beispiel Musik oder Wissenschaft als solche zu unterrichten. Sie sind Resultat von Verfahren, schreibt er, die man am besten mit Alchimie vergleicht: „Like alchemy, pedagogy is a practice that magically transforms sciences, social science and humanities into school subjects“ (Popkewitz 2015, S. 15). Sie produziert, so Popkewitz, eine „transmogrification“, das heißt, nach dem Wörterbuch Merrill-Palmer, eine fundamentale Verwandlung mit groteskem oder humoristischem Effekt. Die Organisation, Selektion und Evaluation des Curriculums als der Steuerung des Verhaltens der Schüler untergeordnet sollte dabei evident sein (S. 39). Das Schulfach erscheint, in postmoderner Manier, hauptsächlich als Mittel für „*governing the soul*“, was Popkewitz so kommentiert: „[T]he very system of reason that orders the common sense of schooling embodies comparative principles that exclude and abject in the impulse for equality and inclusion“ (S. 43). Es ist also die Vereinheitlichung und Verallgemeinerung des Systems, das über die Anordnung der Schulfächer und die Ordnung des Wissens in ihnen die Unterscheidung der Schüler und ihre Selektion ermöglicht.

Die interne Betrachtungsweise bestimmt Schulfächer als Teil einer relativ autonomen Schulkultur, die alle Schulstufen umfasst.⁸ „Die Schulkultur 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“ (Chervel 1998, S. 191). Die Schulfächer, die die Schulkultur bilden, führt Chervel aus, bestimmen nicht nur das zu erwerbende Wissen und Können, sondern zugleich auch, durch die Art des Erwerbs, das Verhältnis zum Wissen und Können. Sie „disziplinieren“ im oben beschriebenen Sinn. Die kulturelle Funktion der „*disciplines scolaires*“, der Schulfä-

⁷ Zitiert nach <http://www.ivorgoodson.com/conclusions-complexities-and-conjectures>, S. 4.

⁸ Chervel's Theorie wurde und wird in Ländern romanischer Sprache intensiv rezipiert und diskutiert, z. B. in Brasilien: Bertoni Pinto (2014); Spanien: Viñao (2006); Italien: Polenghi (2014). Meine Ausführungen gliedern sich in diesen Diskurszusammenhang ein.

cher, ihre Ausrichtung auf Schüler, die Notwendigkeit der Erarbeitung vermittelbarer Inhalte haben zur Folge, dass schulische Inhalte zum Teil ein Eigenleben führen:

Schulfächer bilden ein umfangreiches, größtenteils originelles kulturelles Ganzes [...], das als Vermittlungsinstanz im Dienste der Schuljugend funktioniert für ihr langsames Fortschreiten hin zur Kultur der Gesamtgesellschaft. In ihrem jahrhundertelangen Bemühen um 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 ein kulturellen Gegenstand an sich [...], der sich jedoch auch unbemerkt in die Kultur der Gesamtgesellschaft einschleicht. (Chervel 1988, S. 90)

Schulfächer richten Unterrichtsgegenstände, Wissen und Können, in einer Form zu, die sie lehr- und lernbar machen. Sie haben in diesem Sinne eine transitorische Funktion, gehorchen „transitorischen Normen“ (Feilke 2015), die Disziplinierung und damit Zugang zu gesellschaftlicher Kultur ermöglichen. Je nach Blickpunkt erscheinen Schulfächer also als Gegenstand von Auseinandersetzungen um Macht, als Mittel sozialer Kontrolle des Denkens und Verhaltens und sozialer Auslese oder sie eröffnen Zugang zu Kultur durch Disziplinierung und ermöglichen so die Erweiterung der eigenen Fähigkeiten, d.h. sie sind mögliche Orte der Bildung. Sie sind auch, wie wir weiter oben gesehen haben, Mittel und Maß der Verteilung und Anordnung von Wissen und stellen den Handlungsrahmen für das Lehrer- und das Schülerhandeln dar.

Ihr Verhältnis zu Bildung kann konkreter in vier Thesen dargestellt werden, die es sicher nicht erschöpfend beschreiben, die aber zentrale Dimensionen dieses Handlungsrahmens bestimmen können.

5 Schulfächer – ein System der Organisation von Mannigfaltigkeit *(Erste These)*

Die Organisation des Wissens und Könnens in Schulfächern erlaubt „Mannigfaltigkeit von Situationen“ in Richtung des „ganzen Systems menschlicher Kenntnisse“. Dabei ordnen sich Schulfächer in einen relativ stabilen Kanon ein (Tenorth 1994, S. 122 ff.). Die allgemeine Zielsetzung der Schule kann in der Tat dadurch bestimmt werden, dass Schülern Zugang zu fundamentalen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Mathematik), zu wissenschaftlichem Wissen (Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft, usw.), zu kulturellen Gütern (Literatur, Musik, Kunst) und zu handwerklichem Können gegeben wird. Schulfächer grenzen also breitgestreute Bereiche gesellschaftlichen Wissens und Handelns ein, die Gegenstand von Unterricht werden. Dabei sind sie immer in letzter Instanz auf außerschulische Realität bezogen, deren didaktische Transposition sie darstellen. Schulfächer können in diesem Sinn als Garanten der „Mannigfaltigkeit der Situationen“ betrachtet werden, die, Hum-

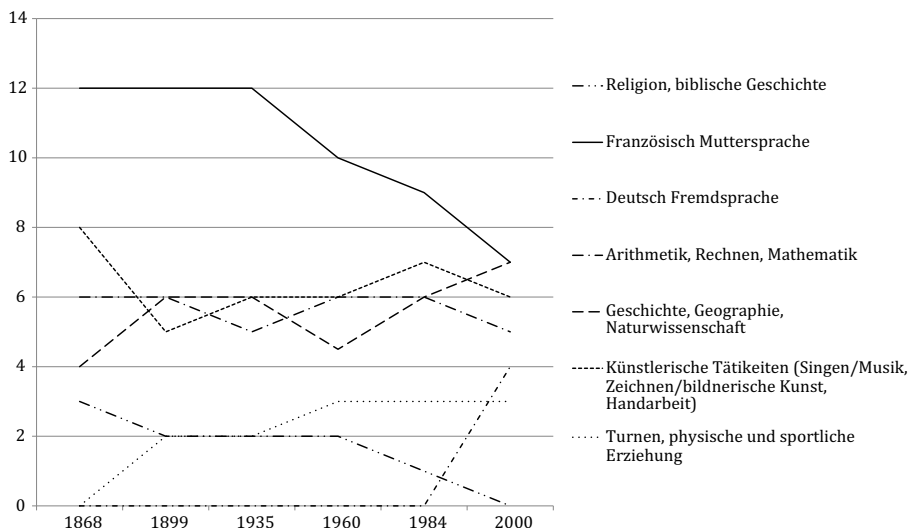


Abb. 1 Kanon der Schulfächer im Kanton Waadt (Schweiz) 1868 bis 2000

boldt zufolge, Bedingung für Bildung sind.⁹ Das Prinzip der Ordnung schulischer Inhalte durch Schulfächer in verschiedenen sich ergänzenden Bereichen entspricht dem Auftrag der Schule umfassende Bildung zu vermitteln, und dies schulstufen- und schulartenübergreifend zu gewährleisten.

Ein kleines Beispiel aus der Lehrplangeschichte eines Schweizerkantons illustriert diese allgemeine Analyse eines relativ konstanten Kanons über 150 Jahre (Abb. 1).¹⁰

Die Abb. 1 blendet natürlich nuancenreiche Variationen aus: Fächer werden ineinander integriert, andere treten für kurze Zeit als eigenes Fach auf, z. B. die Staatskunde (für die allgemeinen Mechanismen dieser Dynamik, siehe Criblez und Manz 2015). Was aber vor allem auffällt ist, dass die allgemeine Struktur stabil bleibt: der Kanon der Schulfächer verändert sich kaum, auch wenn ihr Inhalt und ihre Verteilung und relative Bedeutung sich ändern. Muttersprache verliert, Realien gewinnen an Bedeutung. Eine wichtige Veränderung in der Struktur des Kanons fällt besonders auf: Religionsunterricht geht zurück oder verschwindet ganz aus den Schulplänen;

⁹ Tenorth (2004) drückt dies wie folgt aus: „Im Lehrplan der Schulen sind diese Dimensionen als Modi des Weltzugangs repräsentiert, durchaus reinterpremierbar in der bildungstheoretischen Tradition, die seit Wilhelm von Humboldt für die schulischen Kenntnisse bereitsteht, nämlich als ‚mathematisches‘, ‚historisches‘, ‚linguistisches‘, ‚ästhetisch-expressives‘ und ‚philosophisches‘ Verstehen von und Verhalten zur Welt. In Schulfächern finden diese Dimensionen des Weltzugangs ihre historisch-institutionelle Konkretion und sie zeigen damit, dass Verfachlichung und Verwissenschaftlichung für moderne Grundbildung unentbehrlich sind“ (S. 95).

¹⁰ Die präsentierte Graphik beruht auf Daten aus dem vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Projekt „Transformation schulischen Wissens seit 1830 in der Schweiz“ (CSRII1_160810). Anja Giudici und Stefan Müller haben die Grundlageninformationen gesammelt.

eine Fremdsprache, hier Deutsch als andere nationale Sprache in einem französischsprachigen Kanton, wird obligatorisches Schulfach.

Wie eben gesagt: die Verfestigung der Ordnung schulischer Inhalte durch ihre Organisation in Schulfächer schließt keineswegs zum Teil fundamentale Veränderungen der Inhalte selbst innerhalb der Ordnung aus. Man kann sogar behaupten, dass die Stabilität des Ordnungsprinzips selbst kontinuierliche Veränderung erlaubt.

6 Das Schulfach – ein ständiger Kampfplatz (*Zweite These*)

Bildung im Sinne von Vermittlung von Wissen und Können als Mittel der Entfaltung der Person ist ein ständig vorhandener Strang der Argumentation in der Entstehung und Entwicklung von Schulfächern. Andere Argumentationsstränge, die eher Moralisierung und Kontrolle oder Unterscheidung der Schüler und Selektion ins Licht rücken, interagieren auf vielfältige Weise mit diesem Strang und formen, zu ihrem Teil, Schulfächer in ihren Inhalten und Methoden mit.

Dies kann am Beispiel „Deutsch als Fremdsprache“ im Kontext der französischsprachigen Schweiz illustriert werden (Extermann 2012, 2017).¹¹ Der Kontext eines Schulfaches „Fremdsprache“, das eine andere Nationalsprache zum Gegenstand hat, macht die Studie besonders interessant. Sie zeigt auf, dass internationale Entwicklungen eines Schulfaches verschiedene Formen annehmen können und immer durch „Multifunktionalität und Multireferenzialität“ (Tenorth 1999, S. 199) geprägt sind. Extermann zeigt auf, dass ständig drei hauptsächliche Argumentstränge die fortlaufende Diskussion um die Einführung und die Verallgemeinerung des Faches Deutschen als Fremdsprache in den öffentlichen Schulen der Schweiz begleiten: seine Bedeutung für die Bildung, seine praktische Nützlichkeit und seine Notwendigkeit für den nationalen Zusammenhalt.

Das nationale Argument für Fremdsprachunterricht verstärkt sich vor allem während des Ersten Weltkriegs vor dem Hintergrund starker Spannungen zwischen den beiden Schweizer Sprachgemeinschaften einerseits, dem Krieg zwischen Deutschland und Frankreich andererseits. Der Nobelpreisträger Carl Spitteler schreibt im Jahre 1914 einen vielgelesenen Aufruf „Unser Schweizer Standpunkt“. Darin betrachtet er die Frage der schweizerischen nationalen Kohäsion und der unterschiedlichen Sprachen. Vor diesem Hintergrund wird die Frage des Fremdsprachunterrichts als Mittel der nationalen Kohäsion viel diskutiert. Das hat vor allem Auswirkungen auf die Konsolidierung des Schulfachs und seine Ausrichtung in der Sekundarschule, wo Fremdsprachenunterricht bereits um die Jahrhundertwende auf Grund ökonomischer, nutzenausgerichteter Argumente eingeführt wurde (Giudici 2016). Gegenüber neutralen Formulierungen der Ziele des Unterrichts heißt es nun zum Beispiel im Luzerner Lehrplan: „Der Unterricht in unsern Landessprachen hat nicht nur eine praktische, sondern auch eine vaterländische Aufgabe zu erfüllen. Er hilft Brücken

¹¹ Dissertation im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Projektes (CRS-SII_12576) „Acteurs de la fabrique des savoirs et construction de nouveaux champs disciplinaires“. Falls nicht anders angegeben, stammen die Informationen und Zitate aus Extermann (2012).

zu schlagen zwischen der romanischen und der deutschen Schweiz“ (zitiert in Giudici und Grizelj 2014, S. 66).

Diese nationale Ausrichtung wirkt sich aber trotz intensiver Diskussionen in den Lehrervereinen kaum auf das Gymnasium aus, wo die universale, klassisch bildende Ausrichtung dominant bleibt. Genau um diese bildungspädagogische Ausrichtung in Auseinandersetzung mit dem Erlernen der Sprache als Fähigkeit zur Kommunikation geht es in intensiven Auseinandersetzungen in den 1930er-Jahren in verschiedenen Zeitschriften der Schweizer Gymnasiallehrer. Auf der einen Seite stehen Vertreter einer Konzentration des Fremdsprachenunterrichts auf „Bildung“. „Soll der Deutschunterricht im Gymnasium praktische Ziele verfolgen?“ fragt zum Beispiel die Deutschlehrerin Gertrude Ostertag rhetorisch auf einer Konferenz von Gymnasiallehrern und in der *Gymnasiallehrerzeitung*. Die Antwort findet sich in den Texten, die sie zur Lektüre vorschlägt: „Pale Poppenschläger“, „Das Amulett“ für 14-jährige und „Wilhelm Tell“ für 15-jährige Schüler. Es geht um die „formation de l'esprit“, die Bildung des Geistes der Elite. Das Bildungsideal wird hier überformt durch die Funktion der Unterscheidung der Schüler durch die „feinen Unterschiede“ und der darauf beruhenden Auslese: das Gymnasium muss sich von den anderen Schultypen unterscheiden. Ganz anders Ernest Briod, wichtiger Schulbuchautor für Fremdsprachenunterricht und Vertreter der Reformpädagogik. Nicht der Schultyp, Gymnasium oder Sekundarschule, sondern das Alter des Schülers soll den Unterschied in den Unterrichtszielen bestimmen. Zum richtigen Zeitpunkt, relativ spät seiner Ansicht nach, soll Unterricht für alle Schüler „intellektualisiert werden“, und zwar in allen Schultypen. In der Handelsschule zum Beispiel, wo Briod unterrichtet, ist nur ein Fünftel des Lehrstoffs utilitaristisch auf Handel ausgerichtet. Humanismus ist nicht nur für die Elite reserviert.

Eine andere Debatte wird im Jahre 1939 zwischen den beiden wohl bekanntesten Vertretern der Gymnasiallehrer geführt. Für Meylan ist Nützlichkeit als Ziel des Fremdsprachenunterrichtes am Gymnasium ausgeschlossen, wie er auf einer Lehrerkonferenz festhält:

Damit das Kind seiner Sprache bewusst werde, lässt man es seine Muttersprache analytisch studieren. Und mit der gleichen Absicht lässt man es mehrere Sprachen studieren. [...] Aus gar keinem anderen Grund, und schon gar nicht für ihre praktische Nützlichkeit, um sie zu sprechen wie man sie gemeinhin spricht. (Meylan 1939, S. 165)

Ihm antwortet Zollinger in denselben Gremien und Zeitschriften, dass das Gymnasium alle drei Ziele verfolgen muss: das nationale, das nützliche und das bildungspädagogische. Für letzteres stellt sich ganz besonders das Problem der Selektion: „Bildung erschwert die Auslese – je besser die Unterrichtsmethode, desto größer ist die Gefahr, dass auch der Unberufene noch mitkommt“ (Zollinger 1939, S. 95). Auslese ist aber im Gymnasium notwendiger denn anderswo: „Bildendürfen, sein Glück, Auslesenmüssen, sein Kreuz“ (S. 130), so beschreibt Zollinger prägnant das Dilemma des Gymnasiallehrers, Bildung für die Auserlesenen also.

Wie man sieht: die drei Argumentationstypen kreuzen sich auf vielfältige Art und Weise, überformt durch die Notwendigkeit der Auslese. Das Schulfach ist ständiger

Kampfplatz widersprüchlicher Tendenzen, die sich aber in den Auseinandersetzungen der Vertreter der Profession ständig wandeln.

7 Mehr Bildung für alle: Fremdsprachen und Literatur gelangen in die Primarschule (*Dritte These*)

Bildung für alle, *instruction pour tous* ist die Form, die das revolutionäre, von Humboldt und Condorcet verschieden übersetzte „alle alles“ lehren von Comenius nimmt. Das allen Schulstufen und -arten gemeinsame Gefäß „Schulfach“ erlaubt es, Zugang zu Bildung zu erweitern, indem schulische Inhalte für mehr Schüler erlernbar gemacht werden. Solche Prozesse sind in der Geschichte vielfältig beobachtbar in Mathematik (D'Enfert 2005), in Naturwissenschaft (Lebeaume 2008), in Geschichte (Falaize 2016). Ich illustriere das Phänomen mit zwei weiteren Beispiele aus dem oben erwähnten Forschungsprojekt zur Geschichte von Fremd- und Erstsprache.

Wie gesagt, hatte in der Zwischenkriegszeit das Fach Fremdsprache (Deutsch für die einen, *Français* für die anderen) aufgrund der komplexen Dynamik der drei Argumentationstypen bereits alle Sekundarschulen und Gymnasien erreicht. Zwar existierte aus hauptsächlich wirtschaftlichen Gründen in einigen Kantonen schon im 19. Jahrhundert ein Fremdsprachenobligatorium für Primarschulen, verschwand es aber bald auf Grund pädagogischer Argumente. Anders als in höheren Schulen konnte das Schulfach in der Primarschule, der Meinung der damaligen Pädagogen und Lehrer zufolge, keine Bildungsfunktion haben. Seine Aufnahme in den Stundenplan könnte sogar zur Vernachlässigung der „wesentlichen Bildungsfächer für die ganze Schülerschaft“ führen, wie der Erziehungsrat der Kantons Zürich feststellte (zitiert in Giudici 2016, S. 112).

Zwar führte das in der Zwischenkriegszeit sich verstärkende nationale Argument nicht zur Einführung der Fremdsprache in der Primarschule, bereitete aber dafür den Boden vor. Eine neue pädagogische Argumentation kam erst in den 1960er-Jahren ins Spiel: Die Sprachen sollen möglichst früh gelernt werden, da Kinder dafür bessere Voraussetzungen als Jugendliche und Erwachsene bringen und es zur allgemeinen Entwicklung ihrer Fähigkeiten beiträgt. Dabei wird nicht mehr wie 1880 argumentiert: „Wir erlernen eben die deutsche Sprache am sichersten an einer fremden Sprache, am Französischen“. Der Bildungsgedanke aber, d. h. der Zugang aller zu einer Fremdsprache, ist Teil des Bildungsauftrages geworden. Das Schulfach „Fremdsprachenunterricht in einer nationalen Sprache“ hat seinen Weg in die Primarschule gefunden und verallgemeinert sich in allen Schweizer Kantonen ab den 1970er-Jahren.

Eine solche „Wanderung“ von schulischen Inhalten von oben nach unten dank des allen Schulstufen gemeinsamen Gefäßes „Schulfach“ kann kurz durch ein zweites Beispiel illustriert werden. In der französischsprachigen Schweiz ist Literatur in der Primarschule seit der Entstehung des Faches „*français langue maternelle*“ präsent. Die Form seiner Präsenz verändert sich aber kontinuierlich (Schneuwly 2016). In einer ersten Phase, die bis in die Zwischenkriegszeit hinein dauert, werden zwar literarische Texte aus der „Großliteratur“ als Modelle für den Aufsatzunterricht gelesen, aber Literatur als solche ist nicht Gegenstand des Unterrichts. Dies ändert

sich in der Zwischenkriegszeit. Das Genfer Lesebuch zum Beispiel trägt als Untertitel „Choix de textes littéraires“ [Auswahl literarischer Texte]. Im Vorwort wird ausführlich beschrieben, wie die Texte zu lesen sind.

Die Lektion der *lecture expliquée* [Texterklärung,] soll weder Textparaphrase sein, noch eine *passe-partout* Lektion, in der man sukzessive Fragen der Rechtschreibung, des Vokabulars und der Grammatik abhandelt. Sie hat zum Ziel den Text ins volle Licht zu rücken, seinen Inhalt, seine Teile, den allgemeinen Eindruck, die charakteristischen Ausdrücke hervorzuheben. (Département de l'instruction publique 1940, S. 4).

Formale und inhaltliche Analyse literarischer Texte wird hier propädeutisch praktiziert. Dafür eignen sich, so wird ausdrücklich gesagt, Texte von Emile Zola, Jacques de La Fontaine, Jules Renard, Anatole France, Frédéric Mistral, usw., d. h. Texte von anerkannten Vertretern der Großliteratur.

Ab den 2000er-Jahren wird Literatur in der Primarschule explizit als neuer Bereich des Schulfachs „Erstsprache“ eingeführt, neben dem Produzieren und Verstehen von mündlichen und schriftlichen Texten und dem Kennen und Beherrschen der verschiedenen Funktionen der Sprache. Es handelt sich hier also um eine grundlegende Restrukturierung des Schulfaches vom Standpunkt der Progression von einer Schulstufe zur andern.

Der dritte und letzte große Bereich des Französischen hat als erstes Ziel die Erarbeitung kultureller Referenzen. Die geschieht durch die „Entdeckung der Literatur“, heißt es im Grundlagenpapier der Ministerkonferenz von 2006, und wenig später ist Literatur auch im Schulprogramm für sämtliche Primarschulen Teil des Schulfaches Französisch. Literatur ist ein Element der Allgemeinbildung für alle geworden.

8 Universale Ziele in regional geprägter Form (*Vierte These*)

Schulfächer erlauben es, lokale, regionale oder nationale mit universalen Perspektiven zu verbinden. Umgekehrt gesagt: Globalisierung geschieht immer in Form 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, die zugleich allgemeinen Zielen dienen, die allen Kulturen gemeinsam sind, und die doch zugleich verschiedene Inhalte im gleichen Bereich vermitteln und ein anderes Verhältnis zu diesen Inhalten aufbauen.

„Muttersprache“ als Schulfach, überall kurz mit dem Namen der Sprache benannt – „Deutsch“, „Français“, „Italiano“ oder „English“, was an sich bereits ein erstaunliches Phänomen ist – wurde in vielen Ländern ungefähr gleichzeitig in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Schulfach im modernen Sinn (für die USA, Applebee 1974; für Frankreich, Chervel 2006; für Deutschland, Frank 1973; für Italienisch in der Schweiz, Sahlfeld 2014; für die Schweiz, vergleichend Deutsch und Französisch, Schneuwly et al. 2016): Sprache und Literatur werden ab diesem Zeitpunkt unter der gleichen Bezeichnung von der Primarschule bis ins Gymnasium unterrichtet. Dieser eigentlich erstaunlichen globalen Entwicklung entsprechen aber keineswegs identische Inhalte in den verschiedenen Kulturen. Die dezentra-

Tab. 1 Quantitative Analyse von zwei obligatorischen Lesebüchern für die 6. Primarklasse aus der französischsprachigen und der deutschsprachigen Schweiz

	<i>N</i> Texte	<i>N</i> Seiten	Seite/ Text	% Gedichte
M. Fumeaux, L. Paineau, Ch. Roux & A. Vidal (1988). <i>Au fil des textes. Français 6P</i> . Ohne Ortsangabe: Office romand des éditions et du matériel scolaires	61	256	4,2	20
P. Von Bergen, & U. Schnell (1990). <i>Turmhahn. Lesebuch für die 6. sechste Klasse</i> . Bern: Interkantonale Lehrmittelzentrale – Staatlicher Lermittelverlag Bern	158	347	2,2	42

lisierte Organisation von Schule – die Schulhoheit obliegt den 26 Kantonen, die eine „fédération d’Etats enseignants“ (Hofstetter 2012) bilden – erlaubt es, die Vielfalt von Religionen, Kulturen und Sprachen in dem einem Land, der Schweiz, zu berücksichtigen. Schulfächer bilden dazu ideale Gefäße, die es erlauben, Bildung zugleich in universaler Perspektive und regional zu verorten. Ein Resultat aus einer Untersuchung, die der Frage nachgeht, wie im Schulfach „Schulsprache“ durch Lesebücher das Verhältnis zu Texten, Gegenstand des Leseunterrichts wird, kann dies hier illustrieren.

Zwei in zwei verschiedenen Sprachregionen der Schweiz für die 6. Klasse verbindliche Lesebücher aus derselben Epoche, Ende der 1980er-Jahre, wurden systematisch aus verschiedenen Blickpunkten verglichen. Es handelte sich in beiden Fällen um Bücher, die im Auftrag eines Verbundes von Kantonen von einer Gruppe von beauftragten Personen (Seminarlehrer, Schulinspektoren, Lehrer) gemäß einem allgemeinen Pflichtenheft erarbeitet wurden. Das französischsprachige Lehrmittel wurde in sämtlichen sieben Kantonen mit französischsprachiger Bevölkerung gebraucht, das deutschsprachige in elf von neunzehn Kantonen, die sich 1990 an der Interkantonalen Lehrmittelzentrale beteiligt hatten.

Tab. 1 gibt einige quantitative Angaben zu beiden Büchern: verglichen mit dem französischen Lesebuch enthält das umfangreichere deutschsprachige Lesebuch viel mehr, aber durchschnittlich kürzere Texte und zweimal mehr Gedichte.

Sowohl die Inhalte als auch das Verhältnis, das zu ihnen aufgebaut werden soll, sind verschieden. Im französischsprachigen Lesebuch finden sich systematisch variierte Textgenres, und zwar sowohl aus dem nicht-literarischen als auch aus dem literarischen Bereich. In letzterem stammt mehr als die Hälfte aus der „Großliteratur“. Das Verhältnis zu diesen Inhalten im französischsprachigen Lesebuch – hier nach bestimmten Kriterien ausgewählte Texte – wird durch die „Inszenierung“ der Texte im Lesebuch wie folgt gestaltet: Die Texte erscheinen als Exemplare von Genres. Sie sind klar voneinander abgetrennt, auch durch die typographische Form; und auf ihre formale Verschiedenheit wird dadurch und durch die systematische Variation der Textgenres hingewiesen. Ganz anders im deutschsprachigen Lesebuch. Die ausgewählten Texte sind vom Genre her ziemlich homogen: Erzählungen einerseits, Gedichte in eher klassischer Form andererseits. Was sie unterscheidet, ist demnach der Inhalt des Textes und viel weniger seine Form. Die Texte stammen fast ausschließlich von meist wenig bekannten Autoren der Jugendliteratur. Da vom

Textgenre her ähnliche Texte einander in einer „Inszenierung“ folgen, die die Texte typographisch wenig voneinander scheidet, wird das Augenmerk des Lesers auf ihre Inhalte gerichtet, die sozusagen unmittelbar auf ihn wirken. Dass 40 % dieser Texte Gedichte sind, verstärkt noch den Effekt.

Diese punktuelle Analyse wird von anderen bestätigt, die Lesebücher aus einer langen Periode von über 150 Jahren in sechs Kantonen vergleicht (Schneuwly 2016). Man kann verallgemeinernd die Hypothese wagen, dass in der jeweiligen Schulkultur tendenziell ein je verschiedenes Modell des Lesens dominiert: einerseits das „kulturelle Modell literarischen Lesens“ (Chartier et Hebrard 2000), andererseits das Modell, das Helmers (1970) als das „Lesebuch in Dienst einer bürgerlichen Gesinnungsbildung“ beschrieb. Dasselbe Schulfach mit vergleichbarer Struktur in beiden Sprachregionen kann zu verschiedenen Ausprägungen von Bildung führen (Schneuwly et al. 2016).

Schulfächer erscheinen als Gefäße, die es erlauben, allgemeine, quasi universale Inhalte – zum Beispiel Unterricht im Lesen von Texten – an lokale und regionale Kulturen anzubinden. Die relativ universale Form des Schulfaches, die sich aus seiner Funktion ergibt, schulsystemübergreifend Wissen und Können zu organisieren und zu verteilen, d. h. in sehr heterogenen Kontexten zu funktionieren, erlaubt es auch, Inhalte und das Verhältnis zu ihnen auf verschiedene Arten zu vermitteln und sich trotzdem zugleich an universalen Inhalten zu orientieren. Denn in der Tat: nicht nur das Schulfach als allgemeine Form, sondern konkreter das Schulfach „Muttersprache“ zeigt international ganz ähnliche strukturelle Merkmale, die sich in den kapitalistischen Ländern ungefähr gleichzeitig und, wie gesagt, auf allgemeiner Ebene gleichförmig entwickeln.

9 Fazit

Bildung und *instruction* sind in der Entwicklung von Schulfächern in widersprüchlicher Form aufgehoben. Wir haben vier solcher Entwicklungen beschrieben: Schulfächer ermöglichen, gerade durch ihre Konstanz als Kanon, eine relativ weitgefächerte Bildung für alle; in ihnen überlagern sich widersprüchliche Anforderungen an das Schulsystem; sie erlauben die Verlagerung des Unterrichts in gewissen Fächern oder Fachbereichen nach unten, um sie „allen“ zugänglich zu machen; sie öffnen die Möglichkeit, Bildung an je lokale oder regionale Besonderheiten von Kulturen anzupassen, da ja Bildung als Entwicklung der Fähigkeiten durch Aneignung kulturell bestimmter Inhalte und Verhältnisse zu diesen Inhalten verstanden werden kann, als Entwicklung durch Hineinwachsen in Kulturen.

Aber ist der Bildungsbegriff nicht seinerseits kulturell bestimmt? Und ist der Unterschied, den ich zwischen deutsch- und französischsprachiger Schulkultur beschrieben habe, nicht auch erklärbar durch die unterschiedliche Stellung von Schule für die Entwicklung der Person, die sich in den Begriffen „Bildung“ und „instruction“ widerspiegeln? Anders gesagt: der Status der Schulfächer, obwohl sie konstituierende Teile sämtlicher Schulsysteme sind, ist nicht unbedingt in allen Ländern derselbe, auch wenn ihre Funktion der Vermittlung die gleiche ist. Es ist wahrscheinlich mehr als Zufall, dass die Bezeichnungen „Bildung“ und „instruction“ bis heute

alltägliche Institutionen bezeichnen. Sie spiegeln wahrscheinlich unterschiedliche Auffassungen darüber wider, was „Bildung“ ist, welches Verhältnis zu anscheinend gleichen Inhalten aufgebaut wird, wie, um die französische Bezeichnung des Schulfaches „discipline scolaire“ weiterzuspinnen, Schüler in ihrem Denken, Handeln und Tun, „diszipliniert“ werden, was in der Humboldtschen Tradition „Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ bedeutet.

Humboldts Bildung für alle und Condorcets allen zugängliche *instruction publique* sind Begriffe, die in vielfach vermittelter Form den Aufbau der modernen Schulsysteme geprägt haben. Die Herausbildung der Schulfächer kann als Umsetzung der Idee der „Mannigfaltigkeit der Situationen“ oder derjenigen der *instruction* im ganzen System menschlichen Wissens betrachtet werden. Sie stehen zugleich auch in Widerspruch zum grundlegenden Anspruch des Zugangs zu Wissen und Können für alle, da sie auch zur Unterscheidung und Auslese der Schüler und zu Beeinflussung gemäß partikulärer Interessen dienen. Und doch beinhalten Schulfächer zugleich immer auch die Möglichkeit, Zugang zu Bildung und *instruction* zu erweitern, gerade dadurch, dass sie gemeinsames Maß und Organisationsprinzip des gesamten Schulsystems sind, zum Beispiel durch die Wanderung von Fächern von oben nach unten.

Ein anderes Humboldt und Condorcet gemeinsames Prinzip ist die Ausrichtung auf das, was man das „Universale“ bezeichnen könnte, das allen Menschen gemeinsame, das die Möglichkeit von Demokratie begründet. Dass dieses Universale bei Humboldt und Condorcet pikanterweise in jeweils anderer Form erscheint, ist zweifellos Ausdruck ihrer Einbindung in verschiedene kulturelle und politische Kontexte. Schulfächer spiegeln in gewisser Weise diese Unterschiede. Sie erlauben es universale Ansprüche mit nationalen, regionalen, ja lokalen kulturellen Besonderheiten zu verbinden. Es wäre wohl gewagt zu vermuten, dass die unterschiedlichen Ansätze von Humboldt und Condorcet sich in deutsch- und französischsprachigen Kulturen widerspiegeln. Man kann aber nicht umhin zu denken, dass ihre unterschiedliche Art und Weise, allgemeinbildende Schulen zu entwerfen, nicht ohne Bezug zu grundlegenden Bedeutungen sind, die die Wörter „Bildung“ und *instruction* bis heute jedenfalls in der Schweiz haben, in Instanzen, die der öffentlichen Schule vorstehen, und dass dies in den Schulfächern Spuren hinterlassen, die verschiedene kulturelle Traditionen verkörpern.

Literatur

- Applebee, A.N. (1974). *Tradition and reform in the teaching of English: a history*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems*. London: SAGE.
- Belhoste, B. (2005). Culture scolaire et histoire des disciplines. *Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12, 213–223.
- Bertoni Pinto, N. (2014). History of school subjects: reflection on theoretical and methodological aspects of historiographical practice. *Revista Diálogo Educacional*, 14, 125–142.
- Brecht, B. (1969). *Gesammelte Werke* (Bd. 12). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brumlik, M. (2016). Menschenwürde, kosmopolitische Bildung und comenianische Gewißheit. In F. Ragutt & G. Kaiser (Hrsg.), *Menschlichkeit der Bildung* (S. 45–58). Paderborn: Schöningh.
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preussen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien* (S. 1800–1870). Bern: Peter Lang.

- Chartier, A.-M., & Hebrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris: Centre Georges Pompidou.
- Chervel, A. (1988). Pour une histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, 59–119.
- Chervel, A. (1998). Des disciplines scolaires à la culture scolaire: l'exemple de l'orthographe. In *La culture scolaire. Une approche historique* (S. 181–192). Paris: Belin.
- 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.
- Condorcet, N. (de) (1791). Cinq mémoires sur l'instruction publique. http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf. Zugegriffen : 15. Jan. 2018.
- Condorcet, N. (de) (1792). Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique. <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>. Zugegriffen: 15. Jan. 2018.
- Criblez, L., & Manz, K. (2015). Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(2), 200–214.
- 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 (Hrsg.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire* (S. 247–255). Lyon: INRP.
- Département de l'instruction publique (1940). *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires*. Genève: Département de l'instruction publique.
- Extermann, B.F. (2012). Une langue étrangère et nationale: Histoire de l'enseignement de l'allemand en suisse romande (1790–1940). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:ch:unige-218537>. Zugegriffen: 15. Jan. 2018.
- Extermann, B.F. (2017). *Histoire de l'enseignement des langues en Suisse romande, 1725–1954*. Neuchâtel: Alphil.
- Falaize, B. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Feilke, H. (2015). Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. *Didaktik Deutsch*, 38, 115–135.
- Frank, H.J. (1973). *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München: Hanser.
- Frijhoff, W. (Hrsg.). (1983). *The supply of schooling. Contributions to a comparative study of educational policies in the XIXth century*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- 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., & Grizelj, S. (2014). Vom Berufs- und Elitewissen zum Garant des nationalen Zusammenhalts – Die Fremdsprachen in den Lehrplänen der Schweizer Volksschulen seit 1830. *Babylonia*, 3, 58–62.
- Goodson, I. (1990). Zur Sozialgeschichte der Schulfächer. *Bildung und Erziehung*, 43, 379–390.
- Goodson, I. (1993). *Subject and curriculum change*. London: Routledge.
- Goodson, I. (1996). *Studying school subjects: a guide*. London: Routledge.
- Green, A. (2013). *Education and state formation. Europe, east Asia and the USA*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hameline, D. (1999). Education/Instruction. In: *Encyclopédie Universalis*. <http://www.youscribe.com/catalogue/documents/savoirs/definition-de-education-instruction-2266655>. Zugegriffen: 15. Jan. 2018.
- Helmers, H. (1970). *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart: Klett.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19^e siècle*. Bern: Peter 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.
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung. A comparative cultural history*. New York: Routledge.
- Humboldt, W. (1960). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke* (Bd. 1, S. 56–233). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. (1969). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke* (Bd. 1, S. 168–195). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Künzli, R. (1981). Das Schulfach als Denk- und Handlungsrahmen. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 25–31.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W., & Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Basel: Beltz.

- Lebeaume, J. (2008). *L'enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie*. Paris: Delgrave.
- Lenhart, V. (2009). Das klassische Bildungsprogramm und die gegenwärtigen Bildungsaufgaben. In K. Kempter & P. Meusburger (Hrsg.), *Bildung und Wissensgesellschaft* (S. 33–58). Berlin: Springer.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 65, 128–149.
- Meylan, L. (1939). *Les humanités et la personne*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Müller, D. K., Ringer, F., & Simon, B. (Hrsg.). (1987). *The rise of modern educational systems: structural change and social reproduction 1870–1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novoa, A. (2006). *La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal), des années 1860 aux années 1920* (Unpublished doctoral thesis). University Paris IV.
- Osterwalder, F. (2011). *Demokratie, Erziehung und Schule Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie*. Stuttgart: UTB.
- Polenghi, S. (2014). School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies. *History of Education & Children's Literature*, IX, 635–648.
- Popkewitz, T. S. (2011). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education*, 40, 1–19.
- Popkewitz, T. S. (2015). Curriculum studies, the reason of “reason”, and schooling. In T. S. Popkewitz (Hrsg.), *The “reason” of schooling. Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education* (S. 22–52). London: 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. *Forum Lecture*, 2. http://www.forumlecture.ch/fokusartikel2_2016_2.cfm. Zugegriffen: 15. Jan. 2018.
- 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. *Forum lecture*, 2. http://www.forumlecture.ch/fokusartikel1_2016_2.cfm. Zugegriffen: 15. Jan. 2018.
- Schriewer, J. (2016). *World-culture Recontextualized*. London: Routledge.
- Stichwep, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (2004). Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät*, 73, 87–98.
- Tenorth, H.-E. (2006). Fachdidaktik im historischen Kontext. *MNU*, 59(7), 387–394.
- Tenorth, H. E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In I. Goodson, S. Hopmann, & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen* (S. 191–2017). Weimar: Böhlau Verlag.
- Tröhler, D., Popkewitz, T., & Labaree, D. (2011). *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century*. London: Routledge.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia—a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- De Vincenti, A. (2015). *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos.
- Viñao, A. (2006). La historia de la disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243–269.
- Zollinger, M. (1939). *Hochschulreife, Bestimmung und Verantwortung der schweizerischen Gymnasien*. Zürich: Max Niehans Verlag.