

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

Die schulische Wissensordnung im Wandel

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

CHRONOS

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds
zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung



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

© 2025 Chronos Verlag, Zürich

ISBN 978-3-0340-1535-6

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

Chronos Verlag

Zeltweg 27

CH-8032 Zürich

www.chronos-verlag.ch

info@chronos-verlag.ch

Produktsicherheit

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

GVA Gemeinsame Verlagsauslieferung Göttingen GmbH & Co. KG

Postfach 2021

37010 Göttingen

Deutschland

T +49 551 384 200 0

info@gva-verlag.de

Inhalt

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

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

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

Methodische Prinzipien zwischen Tradition und Transformation in Schulbüchern und Lehrplänen

CHRISTINE LE PAPE RACINE, HELENE MÜHLESTEIN,
SUSANNE BECK, CLAUDIA CROTTI

Die moderne Volksschule war mit Blick auf deren äussere Ordnung stets von regulierenden Rahmenbedingungen bestimmt. Lehrpläne und Schulbücher stellten in diesem Zusammenhang staatliche Steuerungsinstrumente dar, die den schulischen Unterricht mitbestimmten und -gestalteten. In Lehrplänen, Vorworten und Kommentaren zu Schulbüchern wurden Vermittlungsmethoden vorgeschlagen und begründet. Sie waren Teil der inneren Ordnung. Genau wie schulische Inhalte erweisen sich die Vermittlungsmethoden nicht als stabile Grössen, sie verändern sich vielmehr durch unterschiedliche Einflüsse in ihrem jeweiligen Fachzusammenhang und in ihrem jeweiligen historischen Kontext.

In diesem Beitrag werden die Vermittlungsprinzipien¹ der Primar- und der Sekundarstufe I für die Schulfächer Geschichte² und Französisch als Fremdsprache rekonstruiert, deren Entwicklung und Veränderung analysiert und interpretiert.³ Lehrpläne und Schulbücher dieser zwei Fächer bilden das Quellenkorpus. Geografisch beschränkt sich die Untersuchung auf die Kantone Aargau, Bern, Schwyz und Zürich.

Es stellen sich drei übergreifende methodische Prinzipien als bedeutsam heraus: die Anschauung, der Lebensweltbezug und die Selbsttätigkeit. Es handelt sich dabei um methodische Vermittlungsprinzipien, die sich einerseits in Lehrplänen und Schulbüchern zeigen, andererseits in pädagogischen Diskursen im 19. und 20. Jahrhundert thematisiert wurden, also in einer Zeit, «als die eigentliche Etablierung der schulischen Bildungssprache» stattfand, die «mit sehr stabilen Metaphern» arbeitete und «die sich gegenüber dem gesellschaftlichen Wandel als erstaunlich resistent» herausstellte (Oelkers, 2014,

- 1 Vermittlungsprinzipien werden hier als Oberbegriff von Vermittlungs- oder Unterrichtsmethoden verwendet.
- 2 In der deutschsprachigen Fachdidaktik seit Mitte des 20. Jahrhunderts für die Primarstufe auch «historisches Lernen im Sachunterricht» genannt.
- 3 Siehe dazu die Beiträge zu den Schulfächern Zweitsprache und Geschichte im ersten Teil dieses Bandes.

S. 4). Die drei Prinzipien werden in der Folge inhaltsanalytisch untersucht, dabei stehen zwei Fragenkomplexe im Mittelpunkt unserer Untersuchung:

1. Wie entwickelten und veränderten sich die drei Vermittlungsprinzipien in den beiden Fächern Französisch und Geschichte von 1830 bis 1990? Welche Bedingungen beeinflussten den Wandel der Vermittlungsprinzipien? Lassen sich Unterschiede in den Vermittlungsprinzipien der untersuchten Fächer nachweisen?
2. Das übergeordnete Forschungsdesign des Sinergia-Projektes⁴ orientierte sich an drei Untersuchungszeiträumen: einem ersten von 1830 bis 1900, einem zweiten von 1900 bis 1960 und einem dritten von 1960 bis 1990. Hierbei interessierte, inwieweit sie sich mit Blick auf die Transformationsphasen der Vermittlungsprinzipien in den beiden Fächern als konstitutiv erweisen.

Die drei Vermittlungsprinzipien Anschauung, Lebensweltbezug und Selbsttätigkeit werden im vorliegenden Beitrag als leitende Untersuchungskategorien verwendet und nicht als vordefinierte normative Prinzipien. Es wird auf den Begriff der Didaktik verzichtet, weil es hier nicht um das Was, die Wahl und Begründung der Inhalte, geht, sondern ausschliesslich um das Wie der Vermittlung, obwohl zwischen Inhalten und deren Vermittlungsmethoden oft ein innerer Zusammenhang besteht. Nach einer allgemeinen Einführung ins jeweilige Vermittlungsprinzip wird aufgezeigt, wie sich die Vermittlungsprinzipien in den Fächern Französisch und Geschichte zeigen.

1 Anschauung als «goldene Regel für alle Lehrenden»

Anschauung war und ist ein zentrales Vermittlungsprinzip des Unterrichts. Mittels Anschauung soll in der Schule eine sinnliche Wirklichkeitsnähe geschaffen werden. Comenius (1592–1670) formulierte bereits im 17. Jahrhundert das Anschauungsprinzip als «goldene Regel für alle Lehrenden: Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgegesetzt werden» (Comenius, 1657/2007, S. 136).

Zwar interpretierten verschiedene Pädagogen das Prinzip der Anschauung unterschiedlich, doch wurde «Anschauung zum zentralen Schlagwort» (Oel-

4 Siehe dazu die Einleitung in diesem Band.

kers, 1996, S. 46). Bereits während der Helvetischen Republik (1798–1803) wurden ein «Anschauungsunterricht und ein systematischer Aufbau des Lehrstoffes» gefordert (Bütikofer, 2006, S. 185). Bei Pestalozzi (1746–1827) bedeutete Anschauung die Realerfahrung durch alle Sinne (äussere Anschauung), verbunden mit der präzisen begrifflichen Versprachlichung (innere Anschauung). Dabei führte Pestalozzi eine enge Verbindung zwischen dem Begriff Anschauung und seiner sprachlichen Repräsentation ein: «Sprache ohne Anschauung ist nicht denkbar, Anschauung in der Natur ohne Sprache nicht fruchtbar, und Anschauung und Sprache ohne Liebe führt in der Natur nicht zu dem, was die Ausbildung unseres Geschlechts menschlich macht» (Pestalozzi, 1803/04, S. 331). Anschauung war für Pestalozzi die Bedingung für Unterricht. Der deutsche Pädagoge Diesterweg (1790–1866), Kritiker der Methode Pestalozzis und einer der Wegbereiter der Reformpädagogik, mass dem Prinzip der Anschauung ebenfalls grosse Bedeutung zu, vor allem in der Phase, bevor Schülerinnen und Schüler in die Schriftlichkeit eingeführt werden (Diesterweg, 1850, S. 317).

In der Zeit der Reformpädagogik um 1900 stieg der Anschauungsunterricht zum zentralen Prinzip auf.⁵ Anschauung als propagiertes Unterrichtsprinzip war eng mit den neun Grundsätzen der Naturgemässheit von Comenius (Oelkers, 1996) verbunden und bedeutete eine klare Abgrenzung vom «abstrakten Unterricht einer Lern- und Buchschule» (Oelkers, 1996, S. 46). Das Anschauungsprinzip wurde zum Beispiel in der Arbeitsschule oder in der Kunst- und Körpererziehung praktisch umgesetzt.

Im Begriff Anschauung ist auch derjenige der Veranschaulichung enthalten, bei der es nicht um die realen Dinge geht, die im Unterricht selten zur Verfügung stehen, sondern um Symbole derselben, wie zum Beispiel Karten, Globen, Präparate, Bild- und Tondokumente. Mittels Veranschaulichung soll die Realität in ihrer Komplexität reduziert und strukturiert werden, was bei den Lernenden bereits ein gewisses Abstraktionsvermögen voraussetzt, zugleich soll gezeigt werden, wie die Realität sein soll und nicht nur, wie sie sich präsentiert.

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts hatten sich die technischen und medialen Anschauungsmittel vervielfacht, dies sowohl im Alltag der Kinder als auch in den Lehrmitteln. Im Zuge der ikonischen Wende (*pictorial turn*) wurden seit den 1970er-Jahren Schrift- oder Bildtexte durch multimodale Kommunikationsarten in «Kombination verschiedener Symbolsysteme» erweitert (Hallet, 2010, S. 68). Gerade im schulischen Umgang ging es dabei um eine

5 Siehe dazu auch den nächsten Beitrag zur Materialität des Wissens im dritten Teil dieses Bandes.

Förderung der visuellen Kompetenz.⁶ Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, beispielsweise historische, landeskundliche oder interkulturelle Bilder wahrzunehmen und zu interpretieren sowie diskontinuierliche Texte⁷ zu lesen. Das Prinzip der Anschauung wurde beziehungsweise wird bis in die Gegenwart als Qualitätsmerkmal von «gutem Unterricht» bewertet (Reusser, 2009, S. 301).

1.1 *Bild und Ton anstelle von Übersetzung im Französischunterricht*

Im 19. Jahrhundert wurde in der Volksschule im Fremdsprachenfach Französisch die von der Académie française genormte Sprache vermittelt. Die Lehrmittelautoren entschieden, wie der Regelaufbau mit welchem Wortschatz je nach Altersstufe gekoppelt und vermittelt werden sollte. In den Anfängen des Unterrichts von Französisch als Fremdsprache hatte das Prinzip der Anschauung nur eine geringe Bedeutung. In den 1860er-Jahren begannen einzelne Reallehrpersonen in Berlin in ihrem Französischunterricht Wilke-Tafeln⁸ zu verwenden, die ursprünglich für den Deutschunterricht gedacht waren (Reinfried, 1992; Thijssen, 2010). Anschauung wurde hier zunächst im engeren Sinn als Veranschaulichung von Begriffen verwendet und nicht als Prinzip zur Erfassung der realen Welt.

In der Schweiz setzten sich vor 1900 der Zürcher Sekundar- und Methodiklehrer an der Universität Zürich Gustav Egli durch Verwendung von Bildserien wie *Bildersaal für den Sprachenunterricht* (Egli, 1893–1895) und der St. Galler Realschullehrer Sines Alge mittels der Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht von Hölzel (Alge, 1887) für die Ausbreitung des Anschauungsprinzips im Französischunterricht ein. Dies spiegelt sich in den von ihnen konzipierten Lehrmitteln vor allem im Anfangsunterricht und bei jüngeren Lernenden, in denen kongruente Bilder als Bedeutungsmittler zum Aufbau des Wortschatzes verwendet wurden (Alge, 1893; 1904). Das Prinzip der Anschauung setzte sich jedoch nur langsam durch, denn weiterhin wurde zum Zweck der formalen Bildung die Grammatikübersetzungsmethode⁹ angewandt (Baumgartner, 1886).

6 Der Begriff *visual literacy* stammt von Debes (1969, zitiert nach Averinou & Ericson, 1997, S. 280).

7 Begriff aus der Textlinguistik: Tabellen, Piktogramme, Schemata, Diagramme usw.

8 Wilke-Tafeln waren sehr erfolgreiche Bildertafelserien, die Handlungen, Eigenschaften und Alltagssituationen darstellten.

9 Die Grammatikübersetzungsmethode meint das Übersetzen in die Fremdsprache und von der Fremdsprache in die Schulsprache mittels Grammatikregeln.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts schreibt der Sekundarlehrer Hans Rufer einleitend in seinen Lesetexten für bereits fortgeschrittene Lernende: «Die vorliegende Auflage sucht [...] den allgemeinen Forderungen des naturgemässen Fortschritts vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren, von der Anschauung zur Vorstellung, von der Sprachübung zur Sprachlehre zu entsprechen» (Rufer, 1896, S. 1).

Es wurde die Forderung laut, die Grammatikübersetzungsmethode durch die direkte Methode, das heisst einen einsprachigen, intuitiven, unreflektierten, nachahmenden mündlichen Unterricht abzulösen. Begründet wurde dieser Anspruch durch die Notwendigkeit, vor allem die Mündlichkeit zu fördern. Das Lehrmittel *Grammaire française* (Baumgartner, 1898) wurde im Kanton Zürich 1884 obligatorisch eingeführt. Im Vorwort steht, dass «der fremdsprachliche Unterricht möglichst früh in der fremden Sprache» zu führen sei und «reichliches Material zur Veranschaulichung der Regeln und Ausnahmen» aufgenommen werden müsse (Baumgartner, 1898, S. VII). Hans Hoesli, Zürcher Sekundarlehrer und Lehrmittelauteur, schreibt: «Der Grundgedanke der *Direkten Methode* liegt nun darin, dass als Unterrichtsgegenstand sinnlich wahrnehmbare, wirklich oder bildlich dargestellte Situationen geboten werden, die ein unmittelbares Verstehen und Erfassen des fremdsprachlichen Ausdrucks erlauben, oft notwendigerweise ergeben» (Hoesli, 1918, S. 4). Dadurch waren die Lehrpersonen auf Anschauungsmaterial, das heisst auf Bilder, angewiesen. Die Reformpädagogik verhalf dem Anschauungsprinzip in der Praxis des Französischunterrichts zum endgültigen Durchbruch: «Unsere Französisch unterrichtenden Kollegen und Kolleginnen haben ja schon beim ersten Erscheinen unserer Lehrmittel gesehen, dass der Unterricht schon von der ersten Nummer an auf Anschauung gegründet werden kann und soll» (Banderet & Reinhard, 1897, S. V).

Erst nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs lässt sich eine Weiterentwicklung des Anschauungsprinzips ausmachen, die vor allem mit der technischen Entwicklung von Medien zusammenhängt. Im Jahr 1955 erwähnt Hoesli im Vorwort zur 13. und letzten Auflage seines für den Kanton Zürich obligatorischen Französischlehrmittels *Éléments de langue française* erstmals die medialen Errungenschaften Radio und Schallplatte. Sie ermöglichten es den Schülerinnen und Schülern, über einen weiteren Sinneskanal native Sprecherinnen und Sprecher als Aussprachevorbilder einzubeziehen.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde der Fremdsprachenunterricht in der Schweiz vor allem durch die behavioristische Lerntheorie und damit durch die audio- und später audiovisuelle Methode stark beeinflusst.¹⁰

10 Siehe dazu den Beitrag zur Materialität des Wissens im dritten Teil dieses Bandes.

Die Produktion des audiovisuellen Lehrmittels *On y va!* der Zürcher Lehrbuchautoren Felix Brun, Peter Thalmann, Pierre Tamborini und Christian Thörig, das ab 1980 in mehreren Ostschweizer Kantonen obligatorisch eingesetzt wurde, war zusätzlich der kommunikativen Methode verpflichtet (Piepho, 1974), das heisst, dass das Hauptgewicht auf die Mündlichkeit gelegt wurde. Damit war gemeint, dass das Lehrmittel, wie bereits die direkte Methode, Einsprachigkeit verlangte. Der technische Fortschritt erlaubte nun für die Anschauung die Produktion von farbigen Bildern, Fotos oder comicartigen Bildfolgen (*bandes dessinées*), Karikaturen, Werbeanzeigen usw. Einige Lehrbücher waren zusätzlich mit Diaschauen und Filmen versehen. Die Lehrmittel enthielten neben Mehrweglehrbüchern auch Einwegarbeitshefte.

Es kann festgehalten werden, dass im Französischunterricht mit Anschauung vor allem visuelle Veranschaulichung gemeint war. Sie sollte das Verständnis der Regeln und deren Ausnahmen sowie den Aufbau des Wortschatzes unterstützen, indem sie die Bedeutung von Wörtern visualisierte. Veranschaulichung war vor allem zu Zeiten der direkten und der audiovisuellen Methode notwendig, weil der Unterricht einsprachig zu sein hatte und kein Rückgriff auf die Schulsprache erlaubte, um neue Begriffe zu erklären. Der technische Fortschritt vergrösserte vor allem seit den 1960er-Jahren das mediale Angebot, welche das Prinzip der Anschauung unterstützten.

1.2 «Grosse Gestalten» im Geschichtsunterricht

Im ausgehenden 19. Jahrhundert herrschte auf der Oberstufe der Volksschule eine klare Meinung vor, wie das Fach Geschichte anschaulich gestaltet werden sollte. Geschichtsunterricht sollte in der Regel an den Lebensbildern grosser Gestalten erfolgen. Diese biografische Methode stellte ein überaus stabiles und erfolgreiches Konzept dar, was Vermittlungsideale für den Geschichtsunterricht in der Schweiz von den 1830er- bis in die 1970er-Jahre betraf. Was in den Lehrmitteln des 19. Jahrhunderts propagiert wurde (Marty, 1880; Dietrich, 1872), steht auch im Zürcher Lehrplan für die Sekundarschulen: «Grosse Gestalten der Vergangenheit» begeistern die Jugend «für alles Gute, Wahre und Schöne» (LP ZH, 1905, S. 31; LP ZH Ober, 1976, S. 9). Charaktereigenschaften grosser Männer, die sich in Heldentum und Tatkraft zeigten, sollten bei der Jugend bei diesem historischen Zugang als Vorbilder wirken und für den Geschichtsunterricht motivieren. In diesem Sinne kann man die biografische Methode als Versuch bewerten, Anschauung im Geschichtsunterricht zu erzeugen.

Die Forderung nach Anschaulichkeit durch reformpädagogische Strömungen und entwicklungstheoretische Konzepte beeinflusste nach 1900 die weitere Entwicklung im Geschichtsunterricht der Volksschuloberstufe. Diese Forderung war zugleich als Kritik an den Lehrmitteln des 19. Jahrhunderts zu verstehen, die im Fach Geschichte für die Oberstufe nicht selten von akademisch eingebundenen Historikern geschrieben wurden (Mühlestein, 2017). Für den Unterricht blieb aber das damit verbundene Anschauungsprinzip im Gegensatz zu verschiedenen Fächern auf der Primarschulstufe rudimentär.

Auf der Primarstufe fand die Forderung nach «unmittelbarer Anschauung» zu Beginn des 20. Jahrhunderts seinen Niederschlag im Lehrplan (LP ZH, 1905, S. 31), allerdings nicht im Hinblick auf historisches, sondern auf naturkundliches Lernen, etwa in Form von Naturbeobachtungen im Freien. Wie gelernt werden sollte, wenn die unmittelbare Anschauung nicht möglich war, wurde folgendermassen formuliert: «Nur wo die unmittelbare Anschauung nicht möglich ist, soll das Bild zur Veranschaulichung herangezogen werden» (LP ZH, 1905, S. 31). Den Darstellungen im Lesebuch wurden im Zusammenhang mit der Anschauung vor allem vertiefende und ergänzende Funktionen zugeschrieben. So bestand eine Diskrepanz zwischen der effektiven Lehrmittelsituation – der Lehrperson standen ausschliesslich Lesebücher zur Verfügung – und der Mahnung im Lehrplan, dass ein Unterricht, der ausschliesslich anhand des Lesebuches erteilt werden sollte, verwerflich sei (LP ZH, 1905, S. 31).¹¹

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu Veränderungen im Geschichtsunterricht auf der Primarschulstufe. Da unmittelbare Anschauung, zum Beispiel die Besichtigung der römischen Ausgrabungen in Windisch (Vindonissa), nur selten möglich war, wurde zusätzlich in den Vorworten und Lehrerkommentaren ab 1970 auf methodisch-didaktische Handreichungen verwiesen, vor allem was den Unterricht mit indirekten Anschauungsmitteln anbelangt. Der Autor des Lehrmittels *Geschichte I* begründete dies vor allem strukturell-organisatorisch: «Das ‹geschichtliche Objekt› ist nicht so leicht zugänglich. Wissenschaftler schliessen es in Museen und Archiven ein, und wir können nicht für jede Lektion ins Museum oder ins Freie gehen. Was bleibt, sind gute Bilder, [...] Nachbildungen [...]» (Jenny, 1980, S. 2).

In den Schultypen der Volksschuloberstufe war spätestens seit den ausgehenden 1970er-Jahren im Geschichtsunterricht der Zugang der Personalisierung anhand grosser Männer nicht mehr angebracht: Die Kritik verwies auf die fehlende Perspektive der einfachen Menschen. Auch widersprach die monoperspektivische Ausrichtung solcher Zugänge zunehmend neueren Ansätzen,

11 Für die Primarstufe wurden nur Zürcher Quellen des 20. Jahrhunderts analysiert.

welche die Vergangenheit als Konglomerat von Strukturen und Prozessen verstanden (Heuer, 2009). Im aargauischen Lehrplan für die Sekundarschule von 1972 wurde nun ausdrücklich festgehalten, dass «neben Staatsmännern und Feldherren dem Schüler auch andere geschichtliche Persönlichkeiten zum Erlebnis werden [müssen]», präzisierend wurde dabei auf die «Lage des kleinen Mannes» verwiesen (Kanton Aargau, 1972, S. 23). Anschauung sollte in diesem Sinne also noch immer über Personen hergestellt werden, allerdings nicht mehr über die Vorbildfunktion des Helden, sondern es sollte in beispielhaften Biografien historisch Allgemeines personifiziert fassbar gemacht werden. Häufig konnte die Forderung nach unmittelbarer Anschauung wegen der schwierigen Zugänglichkeit geschichtlicher Objekte aber nicht eingelöst werden.

Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass das Anschauungsprinzip in den Fächern Geschichte und Französisch als Fremdsprache über den gesamten untersuchten Zeitraum als ein grundlegendes Vermittlungsprinzip verwendet wurde. Die Anschauungsmittel hingegen waren fach- und stufenspezifisch unterschiedlich, das heisst, die Fächer operierten je nachdem mit unmittelbarer oder mittelbarer Anschauung. Anschauung war demnach ein fachunabhängiges Prinzip, das aber doch zeitgebunden fach- und stufenspezifisch ausformuliert wurde. Beiden Fächern war gemeinsam, dass eine unmittelbare Anschauung selten möglich war.

2 Lebensweltlicher Bezug

Der Begriff Lebenswelt wird in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen gebraucht und ist je nach philosophischer, soziologischer oder pädagogischer Perspektive und historischer Epoche vieldeutig. Der Mensch wird in eine bereits sozial und kulturell bestehende Welt hineingeboren, die er subjektiv erlebt und in der er je individuell handelt, in der aber auch Intersubjektivität entsteht. Der Begriff wurde philosophisch durch den deutsch-österreichischen Philosophen-Mathematiker Edmund Husserl (1859–1938), den Begründer der Phänomenologie, als «grundlegend anthropologische Basis der Beziehungen des Menschen zur Welt» bezeichnet (Beck & Greving, 2012, S. 19). Seit sich die Schule als Institution des Lernens ausserhalb der Arbeits- und Familienwelt etabliert hat, besteht die Forderung nach einer Verzahnung schulischer Inhalte mit der ausserschulischen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Lebensweltlicher Bezug als methodisches Prinzip kann nicht vom Inhalt getrennt werden. Vor und während der Jahre um 1900, der Epoche, die gemeinhin als Reformpädagogik bezeichnet wird, zeigte die Kritik an den überwiegend lebensfernen

schulischen Wissensvermittlungsmethoden die grössten Auswirkungen in der Schul- und Unterrichtspraxis (Oelkers, 1996). Verlangt wurde, dass der Unterricht von einem realen Problem aus der Lebenswelt der Lernenden ausgehe, nur so könne ein nachhaltiger Lernprozess ausgelöst werden. Die Forderung nach mehr Lebensnähe und Authentizität in der Schule und im Unterricht wurde danach in unterschiedlichen Traditions- und Theoriezusammenhängen immer wieder neu formuliert, zum Beispiel beim deutschen Pädagogen Wolfgang Klafki (1958).

Der Begriff Lebenswelt kann nicht eindeutig von der Lebenslage, der Lebensnähe oder dem Leben allgemein abgegrenzt werden und bleibt insofern etwas vage. Dass der Lebensweltbezug in den Lehrmitteln und damit im Unterricht nicht einfach herzustellen ist, hängt mit der eingeschränkten und doch meistens notwendigen Planbarkeit von Unterricht zusammen (Wiechmann, 2006), das heisst zum Beispiel, dass man im Winter keine Wiesenblumen für den Biologieunterricht sammeln oder montags kein Museum besuchen kann.

2.1 Von unzusammenhängenden Sätzen zu Rahmenerzählungen im Französischunterricht

Ein Lebensweltbezug im Französischunterricht war im 19. Jahrhundert noch nicht zu erkennen. Karl Keller schrieb im Vorwort seines Lehrmittels für die zürcherischen Sekundarschulen: «Auch hier müssen an den passenden Stellen zur raschen Einübung der Formen, ohne welche keine Sprachfertigkeit denkbar ist, derartige technische Sprachetüden vorkommen, bei denen der logische Gehalt in den Hintergrund tritt [...]» (Keller, 1854, S. VII). Damit wies Keller darauf hin, dass die konkreten Inhalte der Sätze nicht relevant und damit weit entfernt von einem Lebensweltbezug seien. Weitere Quellen belegen, dass ausschliesslich unzusammenhängende Sätze aus diversen inhaltlichen Gebieten zur Einübung einer bestimmten Grammatikregel verwendet wurden: «Weil grammatische Schwierigkeiten an zusammenhängenden Stücken nicht systematisch geübt werden können, waren die zusammenhangslosen Sätze nicht zu vermeiden» (Baumgartner, 1886, Vorbemerkungen, unpaginieren).

Folgendes Beispiel aus Louis Miévilles Lehrmittel veranschaulicht dieses Vorgehen: «Der Garten des Veters ist schön, er ist auch teuer. Das Haus der Base ist hoch und angenehm. Ich gebe den Vorzug dem Federmesser dieses Kindes. Die Blätter dieses Baumes sind grün» (Miéville, 1859, S. 6). Der Anfängerunterricht bewegte sich demnach auf der Satz- und nicht auf der Textebene, was höchstens einen oberflächlichen lebensweltlichen Bezug

ermöglichte. Der geringe Lebensweltbezug beim Aufbau des Sprachsystems im Französischunterricht des 19. Jahrhunderts war vor allem im Anfängerunterricht ausgeprägt, weil die Sprachkenntnisse noch zu gering waren.

Anders verhielt es sich bei fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern. Da diese bereits über Grundsprachkenntnisse verfügten, standen die einzelnen Sätze nun mittels Lesetexten zur Geschichte des Altertums, zu Geografie, Naturkunde oder Poesie in einem inhaltlichen Zusammenhang, was zu weiteren Fortschritten führen sollte. Allerdings ist es gemäss Keller (1857) von Vorteil, wenn der Inhalt bereits aus dem Deutschunterricht bekannt und somit im «Ideenkreise» oder im «Lebensgebiete» der Schülerinnen und Schüler liege.

Seit der Wende zum 20. Jahrhundert war unter dem Einfluss der Reformpädagogik die Idee des Lebensweltbezugs auch im Anfängerunterricht in den Französischlehrmitteln nicht mehr wegzudenken. Diese Entwicklung stand, wie auch das Anschauungsprinzip, in engem Zusammenhang mit der direkten Methode. Sie war auf konkrete Inhalte unmittelbar aus dem Alltagsleben der Lernenden angewiesen, weil sie einen einsprachigen Unterricht einforderte (Eberhard, 1908; Hoesli, 1918; Lerch, 1925). Im Vorwort «Über die Methodik des Französischunterrichts» (1908) des bernischen Sekundarlehrers Otto Eberhard wurde die Lehrkraft anschaulich in die Methode eingeführt. Der neue Stoff, der aus der unmittelbaren, konkreten Lebenswelt der Lernenden kommt (zum Beispiel Klassenzimmer und Familie), wurde vorerst nur mündlich bei geschlossenem Buch behandelt.

Im Jahr 1925 veröffentlichte Christian Lerch, Lehrmittelautor für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern, das als Rahmenerzählung konzipierte Lehrmittel für die Primarschule *Henri Voisin ou la vie à Courtavaux* (Lerch, 1925). In der Rahmengeschichte kommen immer dieselben Personen in unterschiedlichen Situationen vor, mit denen die Lesenden sich identifizieren können. Die bildlich veranschaulichten Episoden erzählen Geschichten über Henri, die das emotionale Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken sollen. Die einzelnen Episoden waren lebensnah, nachvollziehbar und standen in einem Zusammenhang. Der lebensweltliche Bezug in einer Rahmenerzählung war bis in die 1990er-Jahre zentrales Vermittlungsprinzip in mehreren Französischlehrmitteln (zum Beispiel Brun, Thalmann, Tamborini & Thörig, 1980; Degoumois, 1966; Leber, 1959; Stänz, 1975).

Die kommunikative Wende in den 1970er-Jahren brachte eine neue Lehrmittelgeneration hervor, die den Schülerinnen und Schülern thematisch neue lebensweltliche Horizonte eröffnete. Durch Rollenspiele und Simulationen bestimmter Situationen sollten die Jugendlichen auf die zunehmende Mobilität, den Beruf oder den Umgang mit neuen Medien vorbereitet werden. In den Lehrmitteln *On y va!* (Brun, Thalmann, Tamborini & Thörig, 1980),

Bonne Chance! (Walther, 1981) und *Echanges* (Grunwald, Lamp, Lamp & Rolinger, 1982) wurden dialogische Situationen nachgestellt, wie zum Beispiel das Eintreffen in einem Hotel, das Suchen einer Metrostation in Paris, quasi als Vorbereitung auf eine authentische Situation im Sprachgebiet. Über die ganze Untersuchungsphase betrachtet, zeigt sich im Französischunterricht eine zunehmende Berücksichtigung des altersgerechten Prinzips des Lebensweltbezugs der Lernenden. Es geht darum, die französische Sprache in konkreten Situationen anwenden zu können.

2.2 *Lokalgeschichte als Beginn des Geschichtsunterrichts*

Der Lokalbezug für das historische Lernen war bis zu Beginn der 1960er-Jahre ein wichtiges methodisches Prinzip der Primarschule, um an die Lebenswelt der Kinder anzuknüpfen. Im Zentrum stand die Anordnung des Unterrichtsstoffes entlang eines Raumprinzips, das entwicklungspsychologisch begründet war (Götz, 2007).

Gemäss Zürcher Lehrplänen war vorgesehen, dass in der 4. Klasse das historische Lernen im Realienunterricht stattfindet. Dabei sollten zunächst die «Verhältnisse der engeren Heimat» und «vaterländische Verhältnisse» mit dem Ziel, die Verbundenheit mit der Heimat zu stärken, thematisiert werden (LP ZH, 1905, S. 30 f.; LP ZH, 1966, S. 29).¹² An anderer Stelle heisst es konkreter, dass sich die Belehrungen auf den Wohnort und seine Umgebung beziehen sollen (LP ZH, 1905, S. 32). Für die 5. und 6. Klasse bildete dann die Schweiz den Bezugsrahmen. Im Zentrum des historischen Lernens standen «ausgewählte Bilder aus der Landesgeschichte bis 1353, bzw. bis 1515» (LP ZH, 1905, S. 32). Bei den Überlegungen, die dieser Stoffanordnung entlang räumlicher Kriterien zugrunde liegen, heisst es: «Der Unterricht in Realien stellt im Wesentlichen eine mit dem Erlebnis- und Erfahrungskreis sich weitende Heimatkunde dar, welche den Stoff vor allem aus den Gebieten der Naturkunde, der Geographie und der Geschichte entnimmt» (LP ZH, 1966, S. 29). Die Vorstellung, dass sich Lernen entlang einer konzentrischen Raumordnung, die sich um ein Subjekt zentriert, vollziehe, geht bis auf Pestalozzi und Spranger zurück (Niesseler, 2007). Die Auffassung von der bildenden Wirkung der «nächsten Verhältnisse» (Götz, 2007, S. 224) mag dazu beigetragen haben, dass bis in die 1980er-Jahre für zahlreiche Gemeinden im Kanton

12 Erst im Zürcher Lehrplan von 1993 veränderte sich diesbezüglich der Fokus grundlegend, indem bei den Lernenden eine mündige, dem Ganzen verpflichtete, verantwortungsbewusste, die Zukunft aktiv mitgestaltende Haltung erzielt werden sollte (LP ZH Volks, 1993, S. 27).

Zürich, zum Beispiel für Winterthur (Schulamt der Stadt Winterthur, 1973) oder für Küsnacht (Kuen, o. J.), lokale Heimatkunden erschienen. In den obligatorischen kantonalen Lesebüchern sind ausserdem historische Erzählungen, die sich auf den Kanton beziehungsweise auf die Schweiz beziehen, zusammengetragen.¹³

Ab 1970 ging es im Zusammenhang mit dem Lebensweltbezug nicht mehr um ein Lernen entlang eines räumlichen Konzeptes. Lebensweltbezug wurde vielmehr verstanden als ein «Lernen in möglichst authentischen, bedeutsamen Situationen mit Bezug [...] zum Alltag» (Müller & Adamina, 2008, S. 9). Gemäss Lehrplan bedeutete dies, dass im Bereich des historischen Lernens «ausgehend von heutigen Tätigkeiten, Bedingungen, Problemstellungen und -lösungen [...] die Schülerinnen und Schüler nachzuvollziehen versuchen, wie das Leben der Menschen in früheren Zeiten ausgesehen hat» (LP ZH, 1991, S. 63). Noch konkreter ist dies in den Vorworten und Lehrercommentaren festgehalten, etwa dass «Geschichtsunterricht [...] von der Lebenswelt der Kinder ausgehen muss [...]. Eine systematische Analyse von Lebenswelten beginnt bei den Gemeinsamkeiten aller Lebewesen [...]. Dazu gehören Essen/Trinken, Wohnen/Schlafen» (Bräm, 1990, S. 36).

Auf der Volksschuloberstufe hingegen tauchten erst im ausgehenden 19. Jahrhundert Forderungen nach mehr Lokalbezug im Geschichtsunterricht auf, hauptsächlich in den Lehrplänen der Primaroberstufen (LP AG Prim Fort, 1895; LP AG Prim Fort, 1925). Offensichtlich herrschte die Meinung vor, dass sich dieser Ansatz bei schwächeren Schülerinnen und Schülern der Primaroberstufe besser für das historisch-politische Lernen eignen würde. Die obligatorischen Lehrmittel des Kantons Aargau hingegen beinhalteten den geforderten «Lokalbezug» nicht, obwohl gerade die Lehrpläne dieses Kantons diesen Ansatz hervorhoben. Sogar wenn man unter Lokalbezug den geografischen Raum des Kantons versteht, fehlten die dazugehörenden Inhalte für den Geschichtsbereich im obligatorischen *Realbuch für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen* von 1915 (Döbeli, Fischer & Suter, 1915).

Das Prinzip des Lokalbezugs setzte sich im Geschichtsunterricht für die Oberstufe nicht generell durch. In den 1930er-Jahren verschwand die Forderung auch wieder aus den Lehrplänen. Höchstens in den Vorworten von Lehrmitteln wurde teilweise auf den Einbezug lokaler Begebenheiten aufmerksam gemacht. Dies hatte aber weniger mit pädagogischen Konzepten als mit der geografischen Verortung von Schulbüchern zu tun. So hält das Autorenteam Gubler und Specker (1934) fest, dass das Buch für zürcherische Verhältnisse geschrieben worden sei und Lokalgeschichte einen entsprechenden Platz ein-

13 Vgl. zum Beispiel das Zürcher Lesebuch für das fünfte Schuljahr (Keller, 1927).

nehme, zum Beispiel beim Themenbereich Reformation, bei dem sehr genau auf die Ereignisse in der Stadt Zürich eingegangen wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Prinzip des Lebensweltbezugs im Geschichtsunterricht vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart gestärkt wurde. Dies auch, weil es zunehmend mehr mediale Möglichkeiten gab und die steigende Mobilität ausserschulisches Lernen ermöglichte. Lebensweltbezug bedeutet auch Anknüpfung an Themen, Fragen etc., welche Schülerinnen und Schüler beschäftigen, das heisst Transfer in die Gegenwart. Es bestanden erhebliche Differenzen zwischen der Primarschule und der Oberstufe. Im Französischunterricht kann die Forderung des Lebensweltbezugs grundsätzlich hinterfragt werden, denn das Erlebnis einer authentischen Situation mit frankofonen Personen im frankofonen Raum war während der Volksschulzeit eher die Ausnahme als die Regel. Der Lebensweltbezug konnte in der Schule höchstens mehr oder weniger gut simuliert werden.

3 Das Prinzip der Selbsttätigkeit

Bezogen sich die beiden Prinzipien Anschauung und Lebensweltbezug vorwiegend auf das lehrerseitige Angebot zur Unterstützung der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, geht es nunmehr um die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zur (mental)en Selbsttätigkeit. Klafki sah in der Selbsttätigkeit ein pädagogisches Prinzip:

Wenn man anerkennt, dass eines der allgemeinen Ziele einer humanen und demokratischen Erziehung unter den Bedingungen unserer historischen Epoche die Befähigung des jungen Menschen, sich selbst bestimmen zu können, abgekürzt also: Befähigung zur Selbstbestimmung sein muss, dann muss man zugleich Selbsttätigkeit als notwendiges pädagogisches Prinzip anerkennen (Klafki, 1998, unpaginiert).

Selbsttätigkeit kann aus eigenem Antrieb geschehen oder von der Lehrperson initiiert und gefördert werden. Selbsttätigkeit im Unterricht verändert die Lehrerrolle insofern, als der Grad der Selbststeuerung der Lernenden erhöht und ihnen schrittweise mehr Eigenverantwortung übergeben wird. Dabei interessieren in diesem Kapitel nicht in erster Linie die manuellen Tätigkeiten bei den konkreten Handlungsaufgaben, sondern der gewählte Schwerpunkt liegt auf den dafür vorausgesetzten deduktiven oder induktiven Denkprozessen.

Die deduktive und die induktive Methode gehören in den Bereich der Logik des Denkens und der damit verbundenen Verstehensprozesse bei der Erkennt-

nisgewinnung. Das deduktive Vorgehen schliesst vom Allgemeinen oder von einer Regel (Theorie) auf das Besondere oder den Einzelfall (top-down). Bei der deduktiven Methode werden den Lernenden beispielsweise die Grammatikregeln im Unterricht präsentiert, davon ausgehend, dass die Regeln auf andere Beispiele angewendet (transferiert) werden. Auf diese Weise sollen Lernende das lernen, was gelehrt wird, sodass die Lehrperson vom ungefähr gleichen Vorwissen ausgehen und darauf aufbauen kann.

Das induktive Vorgehen führt, von empirischen Einzelbeobachtungen, also vom Besonderen, ausgehend, zum Allgemeinen (bottom-up) und führt zu vorläufigen Erkenntnissen oder zu Hypothesen. Beim induktiven Vorgehen sollen die Schülerinnen und Schüler eine Sprachregel oder ein historisches Phänomen in mentaler Selbsttätigkeit durch einen eigenen Lernweg erschliessen, entdecken oder erklären und für sich sprachlich formulieren. Allenfalls geschieht dies nicht gleichzeitig bei allen Lernenden in der Klasse. Die mental oder manuell handelnde Selbsttätigkeit führt zu vertieftem prozeduralem und deklarativem Wissen. Gemäss Gwiasda (2015) können Aufmerksamkeitsintensität, Interesse und Entdeckungstrieb angenommen werden, was zur Vermeidung von trägem Wissen führen könne (S. 42). Im Unterricht kann von der Lehrperson oder vom Lehrmittel je nach Bedarf komplementär oder in Ergänzung die eine oder andere Vorgehensweise eingesetzt werden.

3.1 *Deduktives und induktives Vorgehen im Französischunterricht*

Im 19. Jahrhundert stellte sich für das Fach Französisch bezüglich der mentalen Selbsttätigkeit der Lernenden die Frage, welcher Zugang bei der vorrangigen Grammatikübersetzungsmethode gewählt werden soll. Die folgenden drei Beispiele zeigen, dass sowohl die induktive als auch die deduktive Vorgehensweise vorgesehen waren. Im Zürcher Lehrmittel (Keller, 1856) steht:

3. In Bezug auf die Sprachformen sind die Übungen so zu ordnen, dass daraus zusammenhängende und übersichtliche Gruppen verwandter Spracherscheinungen entstehen, aus denen sich die entsprechenden Sprachgesetze mit Leichtigkeit ableiten und systematisch zusammenfassen lassen.
4. Die Theorie darf nie anders als im Gefolge der Erfahrungen auftreten, so dass der Schüler, richtig geleitet, sich dieselbe aus den angeschauten Einzelfällen selbst abstrahieren kann (S. VI).

Im Schwyzer und Berner Lehrmittel wird gefordert, dass die Lernenden selber Beispiele bilden: «On trouvera [...] les règles que l'on fait déduire des exercices [...] effectivement ce sont les élèves qui doivent les tirer eux-mêmes des exercices» (Miéville, *Avertissement*, 1870, unpaginiert).

Die folgenden Beispiele waren bereits Vorläufer der direkten Methode, deren Autoren gemäss der induktiven Methode vorgehen. Im empfohlenen Berner Lehrmittel von Rufer (1896), das in über 40 Auflagen sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland vertrieben wurde, wird im Vorwort festgehalten, dass die Kinder das nach einer Sprachübung gefundene Sprachgesetz kurz und klar ausdrücken und zusammenfassen müssten. Das vom Kind gefundene Sprachgesetz sei sein geistiges Eigentum, das ihm lieb und mehr wert sei als unverstandene Grammatikregeln. Im Kanton Aargau hingegen wurde das Lehrmittel von Plötz (1849), der als einer der Hauptvertreter der deduktiven Übersetzungsmethode gilt, in der Bezirksschule wie auch in der Mädchenschule für obligatorisch erklärt, mindestens seit 1866 und bis zum neuen obligatorischen Lehrmittel 1928.¹⁴

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts gewinnt im Zusammenhang mit der Reformpädagogik die induktive Methode viele Anhänger, und der Fokus wurde auf das Lernen und damit die Selbsttätigkeit des Kindes gelegt, weniger auf das Lehren der Lehrpersonen. Aber bereits ein paar Jahre später wurde methodisch die Kombination beider Methoden wieder vermehrt eingesetzt:

Ein Gegensatz zwischen «direkter» und «grammatikalischer» Methode besteht meines Erachtens eigentlich nur in der Theorie. In der Praxis fliessen beide ineinander über. Auch die direkte Methode kommt ohne systematisch geübte, sogar gedrillte, Grammatik nicht aus; sonst wird gewissermassen ohne Fundamente gebaut, und alles hängt in der Luft (Lerch, 1935, S. 6).

In einigen Vorworten zu den Französischlehrmitteln wurde jedoch auch jeglicher Methodenzwang explizit abgelehnt. Dieser sei unvernünftig, da es auf die Umstände, die Schülermöglichkeiten und Zielsetzung ankomme. So sollte der Lehrer seine Unabhängigkeit bewahren und nicht Sklave des Lehrmittels sein (Banderet & Reinhard, 1897; Leber, 1959).

In den in den 1950er- und 1960er-Jahren geschaffenen Lehrmitteln, wie zum Beispiel *Ici Fondeval* (Désougoumois, 1956), *Parlons français!* (Müller, 1959), *J'apprends le français* (Leber, 1959) und *Cours de langue française* (Staenz,

14 In den Kantonen der Westschweiz benutzten die Lehrmittelautoren ebenfalls deduktive Methoden der Fremdsprachenautoren aus Deutschland, wie zum Beispiel Ahn und Ollendorff (zitiert nach Extermann 2013, S. 94).

1969), wurde eine Synthese der induktiven und intuitiven¹⁵ Methoden angewendet.

Nach der kommunikativen Wende ab den 1970er-Jahren wurden, begleitet von einer Diaschau, Dialoge ab Tonband abgespielt, die vorerst ein globales, lückenhaftes Verständnis erlaubten. Durch die dogmatisch geforderte Einsprachigkeit wurde beim Hörverstehen grosses Gewicht auf das induktive Vorgehen gelegt, hauptsächlich von den Lehrmittelautoren im Kanton Zürich (Brun, Thalmann, Tamborini & Thörig, 1980) in *On y va!*, im Kanton Bern (Walter, 1981) in *Bonne Chance!* und im Kanton Aargau (Burger & Meier, 1983) in *Bon Courage!*. Die induktiv gedachte Methode bei der absolut einsprachigen Einführung von Hörtexten, vor allem in *On y va!*, wurde als zu strukturiert und zu lehrerzentriert kritisiert, welche die Lernenden zuweilen zu falschem, unberichtigtem Verständnis und somit zu Frustration und Unsicherheit führte. Unter dem Einfluss von Butzkamms Forderung nach «aufgeklärter Einsprachigkeit» (1976) wurde die Schulsprache wieder so wenig wie möglich, aber so oft wie nötig zugelassen und damit das strikt geforderte einsprachige induktive Element abgeschwächt.

Gleichzeitig führten Erkenntnisse der kognitiv-konstruktivistischen Lernpsychologie, der Spracherwerbsforschung und insbesondere der Pragmalinguistik, die sich unter anderem mit der kontextabhängigen Wirkung von Sprache befasst, im Sinne des Prinzips der Selbsttätigkeit zu neuen methodischen Überlegungen. Viele verschiedene Aufgaben beabsichtigten im Sinn des Methodenpluralismus, bei den Lernenden Eigenaktivitäten auszulösen und damit die Lernmotivation zu erhalten oder zu steigern. Es lassen sich Aufgabentypen finden, wie zum Beispiel Bild-Text-Zuordnungen, Satzbautafeln als Hilfestellung bei kommunikativen Partneraufgaben, Rollenspiele, offene Aufgabenstellungen, zusätzliche Spielformen, Quiz, Rätsel, Cartoons, Witze, die nicht explizit mit Grammatik zu tun hatten. Die Annahme herrschte vor, dass inhaltlich bedeutungsvolle Aufgaben motivierender und sprachlich ertragreicher seien als ausschliesslich strukturgeleitete Übungen.

Es lässt sich aufzeigen, dass bereits im 19. Jahrhundert im Französischunterricht die induktive Methode der Sprachsystemvermittlung zunehmend als gewinnbringend erachtet wurde. Die Entwicklung hin zu einem Methodenpluralismus zeigt, dass die Wirkung oder Nichtwirkung der induktiven oder der deduktiven Methode nicht abschliessend aufgezeigt werden konnte.

15 Intuitive Methode ist gleichbedeutend mit Anschauungsmethode (*méthode intuitive*).

3.2 Später Beginn der induktiven Methode im Geschichtsunterricht

Auch wenn in Lehrplänen und Lehrmitteln für den Geschichtsunterricht weder auf der Primar- noch der Oberstufe die Begriffe induktiv und deduktiv in Zusammenhang mit einer Methode eine Rolle spielen, lassen sich durchaus ähnliche Vermittlungsweisen wie im Französischunterricht ausmachen. Den vom 19. Jahrhundert bis in die 1970er-Jahre verbreitete Schulbuchtypus beschreiben die Geschichtsdidaktiker Schönemann und Thünemann (2010) als ein fertiges Produkt, das nur noch rezipiert werden konnte. Damit ist gemeint, dass in den Büchern Erzählungen vorzufinden waren, die von den jeweiligen Autoren oder Autorinnen vorkonstruiert wurden und keinen Raum für Interpretationen offenliessen.

Auch in den Lehrmitteln für den Geschichtsunterricht in der Deutschschweiz lässt sich dies feststellen. Lehrmittel sollen anschaulich erzählen und Zusammenhänge darlegen, nicht bloss resümieren, stellte beispielsweise Oechsli (1885) fest, der ein Schulbuch für den Kanton Zürich schrieb, das fast 40 Jahre lang obligatorisch blieb. Ein Schulbuchautor sollte mit seinem Text also fesseln und gleichzeitig Kausalitäten aufzeigen, das heisst Ursache und Wirkung von bestimmten Vorkommnissen in ein Verhältnis setzen. Mit diesem Vorgehen wurde die Interpretation des Historischen dem Schulbuchautor überlassen. Dies zeigte sich zum Beispiel auch später im Fortbildungsunterricht gemäss dem Lehrmittel *Schweizer Rekrut* (Kälin, 1890), das zur Vorbereitung auf die Rekrutenprüfungen eingesetzt wurde, denn: «Im Vordergrund des Unterrichts steht das Auswendiglernen, nicht das vertiefte Verständnis politischer Zusammenhänge» (Crotti, 2008, S. 230). Zumindest historisch-politisches Lernen, das über Schulbücher erfolgte, entsprach also bis in die 1970er-Jahre hinein der deduktiven Methode.

In der Primarschule berichteten Erzählungen, gesammelt in Lesebüchern, über Vergangenes. Die Lehrperson vermittelte eine fertige Geschichte, die analytische und kritische Selbsttätigkeit der Lernenden war auf ein Minimum beschränkt, was auch kritisch angemerkt wurde:

Unser Geschichtsunterricht hat zu lange hauptsächlich von einer Methode gelebt [...]: der Erzählung des Lehrers [...]. Die spannende Erzählung ist ohne Zweifel eine wertvolle Unterrichtsform, die im Geschichtsunterricht einen wichtigen Platz behalten soll. Sie setzt aber einen mehr oder weniger geschickten Erzähler voraus, der lebendig und anschaulich darzustellen vermag. Einem langatmigen Vortrag werden die Schüler nur noch halbherzig folgen (Jenny, 1980, S. 2).

Nach dem Zweiten Weltkrieg änderte sich die Situation allmählich und induktive Lernwege wurden eingeräumt. Dies widerspiegelt sich in den Vorworten und Lehrercommentaren der Lehrmittel auf der Primarstufe. So findet sich im Lehrercommentar zu *Geschichte der Schweiz* (Steiger et al., 1980) folgende Anmerkung: «Ebenso gut könnte der Lehrer aber auch von einem Auswahlthema ausgehen und dann zu einem Grundproblem vorstossen» (S. 9). Die Selbsttätigkeit wird im Umgang mit dem Lehr-/Lernmaterial immer angesprochen (Jenny, 1980). Die Lehrmittel, die ab 1970 für die Primarschule erschienen, sind nicht mehr Lese-, sondern Arbeitsbücher. Sie enthalten weiterhin Erzählungen (oder Zeitbilder), vor allem aber weitere, historische Materialien wie Quellentexte (Pandel, 1995), Bilder oder Abbildungen von historischen Objekten. Entsprechende Arbeitsaufträge leiten die Schülerinnen und Schüler an, sich mit den Themen auseinanderzusetzen.¹⁶ Den Lernenden sollte auf diese Weise eine mehrperspektivische Beurteilung der Vergangenheit ermöglicht werden (Bräm et al., 2008). Ziel des historischen Lernens auf der Primarstufe sowie auf der Oberstufe war, aus den fragmentarischen Überlieferungen vergangener Zeit selber eine sinnhafte und intersubjektiv überprüfbare Erzählung zu bilden (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 60).

Einen solchen induktiven Lernweg ermöglichte erst die effektive Lehrmittelsituation mit geeigneten Arbeitsmaterialien. So umfasste zum Beispiel das im Kanton Zürich ab den 1970er-Jahren empfohlene Lehrmittel *Geschichte der Schweiz* (Steiger et al., 1980) zunächst noch ein Lesebuch in zwei Bänden. Ergänzend kam 1980 ein umfangreicher Lehrerordner mit historischen Materialien und methodisch-didaktischen Hinweisen heraus. Funktion dieser Sammlung war, die Lehrpersonen wissen zu lassen, wie sie die beiden umfangreichen Geschichtsbücher im Unterricht einsetzen, wie sie in geschichtliche Themen einsteigen und diese weiterführen können. Der Erzählung, als primärer Form, Vergangenheit zu vermitteln, mag auf der Primarstufe länger als auf der Oberstufe Bedeutung zugekommen sein, weil Erzählungen dem Lebensalter des Primarschulkindes angemessen schienen.

Die neuen Schulbuchgenerationen, die in den 1970er-Jahren für die Oberstufe entstanden, machten eine Art konstruktivistische Wende durch und folgten einem vollständig neuen Konzept. Das Buch von Peter Ziegler, Geschichtsdidaktiker an der Sekundarlehrerbildung der Universität Zürich, *Menschen, Zeiten, Kulturen* (1976), besteht in erster Linie aus Arbeitsmaterialien und nicht aus fertigen Texten. Die Arbeitsmaterialien setzen sich aus schriftli-

16 Jenny (1980, S. 3) spricht davon, dass sie gewissermassen in der Situation der Forschenden stünden, die einen Fund zu beurteilen hätten.

chen Quellenausschnitten, Bildern und Karten zusammen. Schülerinnen und Schülern soll damit ein eigenständiger Zugang zur Geschichte und mehr Multiperspektivität ermöglicht werden.

Schönemann und Thünemann (2010) nennen den neuen Schulbuchtyp Arbeitsbuch, da dieses zwar zahlreiche Arbeitsaufträge, aber keine zusammenhängende Narration mehr enthalte. Das neue Darstellungsprinzip bezeichnen sie als Baukastensystem, mit dem die Lernenden Geschichte selbst zusammensetzen können. Sie konstruieren sich somit das historische Wissen in Selbsttätigkeit, quasi durch induktives Vorgehen. Auch wenn die Materialenauswahl in Schulbüchern nicht frei ist von einer gewissen, beabsichtigten Narration der Schulbuchautoren, steht in der neuen Schulbuchgeneration ein anderes Konzept im Vordergrund als zwischen 1830 und 1970.

Das Lehrmittel von Ziegler hat sich jedoch schnell als zu anspruchsvoll erwiesen (Ziegler, 2001). Man kann vermuten, dass das stark induktive Moment mit ein Grund war, wenn man das nachfolgende Schulbuch *Durch Geschichte zur Gegenwart* betrachtet, das in den 1980er-Jahren erschien und bis heute in Gebrauch ist. Die Materialien sind zwar geblieben, doch es wurden wieder mehr Texte von Schulbuchautoren eingebaut, die den Lernenden Orientierung boten. Somit können die neueren Schulbuchgenerationen als Konglomerat von induktiven und deduktiven Ansätzen betrachtet werden (Meyer & Schneebeli, 1988). Unterschiedliche Lernwege sind im Lehrplan aus dem Jahr 1993 thematisiert: Ein Mittel, im Unterricht zu differenzieren, seien verschiedene methodische Zugänge, «z. B. vom Allgemeinen auf das Besondere schliessen oder das Allgemeine aus Einzelfällen herleiten» (LP ZH, 1993, S. 31).

Zusammenfassend lässt sich zum Prinzip der Selbsttätigkeit festhalten, dass im Französischunterricht sowohl die deduktive als auch die induktive Methode in den Lehrmitteln intendiert war und zur Zeit der Reformpädagogik und seit den 1970er-Jahren die induktive Methode und damit die Anregung zur Selbsttätigkeit überwogen. Im Geschichtsunterricht hingegen kam die induktive Methode erst in den 1970er-Jahren zum Durchbruch, als die Lernenden zu mehr autonomem Denken, zu Eigeninitiative und Eigenverantwortung geführt werden sollten.

4 Fazit: Gleiche methodische Prinzipien, aber fach- und zeitgebundene Umsetzungen

In diesem Kapitel wurden Fragen nach der Entwicklung der Vermittlungsprinzipien Anschauung, Lebensweltbezug und Selbsttätigkeit in den beiden Fächern Französisch als Fremdsprache und Geschichte von 1830 bis 1990

untersucht. Wir fragten, welche Bedingungen allenfalls den Wandel beeinflussten und ob sich Unterschiede in den Vermittlungsprinzipien der untersuchten Fächer nachweisen lassen. Ebenso wurde untersucht, inwieweit die zeitlichen Perioden des Sinergia-Gesamtprojektes mit Blick auf Vermittlungsprinzipien in den beiden Fächern relevant waren.

In Bezug auf den ersten Fragenkomplex hat sich gezeigt, dass die drei Prinzipien Anschauung, Lebenswelt und Selbsttätigkeit sowohl in den einzelnen Fächern als auch in den unterschiedlichen Schulstufen zu den methodischen Grundprinzipien gehörten, aber in den verwendeten Lehrplänen und Schulbüchern fach- und zeitgebunden waren und unterschiedlich umgesetzt wurden.

Das Anschauungsprinzip erweist sich als das älteste Prinzip und dessen Möglichkeiten erweiterten sich durch den technischen Fortschritt bis Ende des 20. Jahrhunderts ständig. Einige Unterrichtsmethoden blieben über Jahrzehnte hinweg populär, beispielsweise die biografische Methode im Geschichtsunterricht der Oberstufe. Die Prinzipien des Lebensweltbezugs und der Selbsttätigkeit gewannen gegen das Ende der Untersuchungsperiode in der Primarschule an Bedeutung, besonders im Geschichtsunterricht.

Die Entwicklung der Unterrichtsmethoden verläuft nicht linear, sondern weist zwei Entwicklungsschübe auf. Ein erster setzte um 1900 ein. Im ausgehenden 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts diskutierte man weitreichende Neuerungen in Erziehung und Unterricht und blickte kritisch auf die Konzepte des 19. Jahrhunderts zurück. Gemeinhin wird dieser erste Entwicklungsschub als «Reformpädagogik» oder «*éducation nouvelle*» bezeichnet (Oelkers, 2004). Im Französischunterricht wirkte die Periode der Reformpädagogik besonders stark und führte mit der Ausbreitung der direkten Methode zu grossen Veränderungen in den methodischen Prinzipien. Während im Französischunterricht alle drei methodischen Prinzipien in den Vordergrund rückten, nahm im Geschichtsunterricht der Primarschule der Lebensweltbezug einen grösseren Stellenwert ein als die beiden anderen Prinzipien. Im Geschichtsunterricht der Oberstufe gewannen hingegen weder das eine noch das andere Prinzip eine herausragende Stellung. Im Gegenteil, Selbsttätigkeit war kaum ein Thema und auch der Lokalbezug wurde nur für die schwächeren Schülerinnen und Schüler thematisiert.

Der zweite Entwicklungsschub lässt sich nach den 1960er-Jahren im Zusammenhang unter anderem mit der kommunikativ-pragmatischen Wende nachweisen, die sowohl sprach- als auch geschichtswissenschaftliche Folgen hatte. Nachdem sich die Linguistik vorwiegend auf das interne Sprachsystem konzentriert hatte, gewann jetzt die Funktion der Sprache in der interaktiven Kommunikation an Bedeutung. Neue Forschungszweige entstanden wie zum Beispiel die Soziolinguistik und neue Theorien wie die Sprechakttheorie,

die sich auf den (Fremd-)Sprachenunterricht auswirkten. Lehren und Lernen wurde zum schülerorientierten Interaktionsprozess.

Das Prinzip der Selbsttätigkeit, das sich in konkreten handlungsorientierten und vielfältigen Aufgabenstellungen spiegelt, rückte ab den 1970er-Jahren verstärkt in den Vordergrund und bestimmte den Geschichtsunterricht auf der Oberstufe völlig neu. Geschichte im Schulbuch wurde nun nicht mehr als vorgefertigte Erzählung präsentiert, sondern musste von den Lernenden selbständig in einer entsprechenden Lernumgebung erarbeitet werden. In der Geschichtsdidaktik wurde die Quellenorientierung zu einem wesentlichen Unterrichtsprinzip. Ein so gestalteter Unterricht verlagerte zugleich das Unterrichtsgeschehen vom Lehrkonzept zum Lernkonzept, das heisst von der Lehrpersonen-zentrierung zur Schüler-zentrierung und von der Methoden-einfalt zur Methodenvielfalt.

Dass das Prinzip der Selbsttätigkeit im Fach Geschichte ausgeprägter war als im Französischunterricht, kann möglicherweise damit begründet werden, dass eine Grammatikregel etwas klar Umrissenes ist, ähnlich wie eine mathematische Formel. Geschichtliche Ereignisse hingegen sind hochkomplex, mehrperspektivisch und werden teilweise interessengebunden dargestellt. Im 19. Jahrhundert wurde im Geschichtsunterricht vor allem eine (möglichst bürgerliche) Sichtweise im Dienst der nationalen Identitätsbildung vermittelt, wohingegen nach dem Zweiten Weltkrieg eher der unabhängig denkende, sozial verantwortungsbewusste Bürger und die Bürgerin thematisiert wurde. Es liegt auf der Hand, dass diese unterschiedlichen Zielsetzungen unterschiedliche Methoden verlangten.

Seit den 1960er-Jahren ist nachweisbar, dass die Lehrmittelautor/-innen (meist Volksschul- oder Gymnasiallehrpersonen) vermehrt wissenschaftlich begleitet wurden. Einmal veröffentlichte Lehrmittel wurden häufig über Jahrzehnte immer wieder aufgelegt. Dadurch kam es zum parallelen Einsatz unterschiedlicher methodischer Prinzipien.¹⁷ Das bedeutet, dass wissenschaftliche Erkenntnisse oft nicht sofort und nicht flächendeckend, sondern mit grosser zeitlicher Verzögerung im Unterricht und damit in der Praxis Eingang fanden und die Inhalte der Lehrmittel oftmals veraltet waren.

Die Beantwortung der zweiten Frage, ob sich die Ergebnisse zu den Vermittlungsprinzipien mit den Untersuchungszeiträumen des Sinergia-Projekts decken, hat ergeben, dass diese zeitlichen Perioden auch in den Vermittlungsprinzipien in den Fächern Französisch und Geschichte nachvollziehbar sind. Die Aussagen in Vorworten von Schulbüchern zeigen,

17 Beispielsweise war Rufer 1907 bereits bei der 41. Ausgabe; Baumgartners und Zuberrühlers Lehrmittel wurde von 1907 bis mindestens 1932 eingesetzt, Hoeslis von 1908 bis mindestens 1955 und Walthers von 1980 bis 2018.

dass zu allen Zeiten ein steter Reformwille vorhanden war, dass es immer darum ging, die Vermittlungsmethoden zu verbessern, dies auch vor dem Hintergrund immer wiederkehrender, gleicher Kritik (zum Beispiel, dass die Schülerinnen und Schüler zu wenig Wortschatz hätten und nicht sprechen würden).

Die drei Prinzipien Anschauung, Lebensweltbezug, Selbsttätigkeit gelten auch heute noch; sie erhielten im Laufe der Zeit jedoch neue, das heisst breitere Bedeutungszusammenhänge. Sie wurden durch zusätzliche ähnliche Begriffe ergänzt und ausdifferenziert, wie zum Beispiel Multimedia, Interdisziplinarität, Selbstevaluation, Motivation, Reflexion usw., da die Wissensgesellschaft immer vertiefter Einblick in kognitive Lehr- und Lernvorgänge gewinnt. Gleichzeitig zeigt sich die Komplexität der interagierenden Faktoren in Lernprozessen, was für die Lehr- und Lernforschung parallel zur gesellschaftlichen Entwicklung immer weiterführende Herausforderungen ergibt.

Bibliografie

Quellen

Lehrpläne

- LP AG Prim Fort 1895. *Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau*. Brugg 1895.
- LP AG Prim Fort 1925. *Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau*. Brugg 20. März 1925.
- LP ZH 1905. *Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- LP ZH Prim 1966. *Lehrplan Primarschule. Erziehungsratsbeschluss vom 12. Juli 1966*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, ZH GD II 1.
- LP ZH Ober 1976. *Lehrplan der Oberschule. Vom Erziehungsrat erlassen am 15. August 1976*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- LP ZH Volks 1993. *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Übrige Quellen

- Alge, S. (1887). *Leçons de Français: Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen*. Unter Benützung von «Hölzel's Wandbildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht». St. Gallen: Verlag.

- Alge, S. (1893). *Beiträge zur Methodik des Französischunterrichts*. St. Gallen: Fehr.
- Alge, S. (1904). *Méthode d'enseignement du français et commentaire aux leçons de français*. Première Partie. St. Gallen: Fehr.
- Banderet, P. & Reinhard Ph. (1897). *Cours pratique de langue française, à l'usage des écoles allemandes*. Berne: Schmid & Franke.
- Baumgartner, A. & Zuberbühler, A. (1932). *Neues Lehrbuch der französischen Sprache*. Zürich, Leipzig: Orell Füssli.
- Baumgartner, A. (1886). *Französisches Übersetzungsbuch*. Zürich: Orell Füssli.
- Baumgartner, A. (1898). *Grammaire Française. Französische Grammatik für Mittelschulen*. Zürich: Orell Füssli.
- Bräm, U. (1990). *Zollikon – eine Heimatkunde*. [Zollikon]: Schulpflege.
- Bräm, U., Reuschenbach, M., Stemmler, D. & Wyssen, H.-P. (2008). *Spuren – Horizonte. Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Brun, F., Tamborini, P., Thalmann, P. & Thörig, C. (1980). *On y va!* A: Lehrgang f. d. Französischunterricht an d. Oberstufe d. Volksschule. Ausgabe A: für Sekundarschulen, Progymnasien u. untere Klassen d. Mittelschulen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Burger, H. & Meyer, J.-J. (1983). *Bon courage!* [Aarau]: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Comenius, J. A. (1657). *Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren*. Zehnte Auflage 2007. Übersetzt und hg. von A. Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Degoumois, L. (1966). *Ici Fondevaal*. Première année et deuxième année de Français à l'usage des écoles secondaires et des progymnases de langue allemande. 5^e édition révisée. Berne: Librairie Francke.
- Diesterweg, A. (1850). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Bd. 1. Essen: Bädeker.
- Dietschi, P. (1872). *Kleines Lehrbuch der Weltgeschichte in vorzugsweise biographischer Form*. Dritte, vermehrte und verbesserte und bis auf die neuesten Ereignisse fortgeführte Auflage. Solothurn: Jent & Gassmann.
- Döbeli, S., Fischer, O. & Suter, E. (1915). *Realbuch für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau*. VI.–VIII. Schuljahr, VI.–VIII. Klasse der Gemeindeschule und I.–III. Klassen der Fortbildungsschule. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Eberhard, O. (1908). *Je parle français*. Conversations et lectures françaises à l'usage des écoles. Première partie: cours élémentaire. Zürich: Orell Füssli.
- Egli, G. (1893–1895). *Bildersaal für den Sprachenunterricht*. 9 Hefte. Zürich: Orell Füssli.
- Grunwald, B., Lamp, M., Lamp, R. & Rolinger, H. (1982). *Echanges*. Stuttgart: Ernst Klett.

- Gubler, H. & Specker, A. (1934). *Welt- und Schweizergeschichte*. Im Auftrag des Erziehungsrates nach Robert Wirz neu bearbeitet. 7. Auflage. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Hoesli, H. (1918/1955). *Eléments de langue française*. 6., vollständig neu bearbeitete Auflage und 13. Auflage. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Jenny, R. (1980). *Geschichte I*. Winterthur: Schubiger.
- Kälin, E. (1890/1901). *Der Schweizer Rekrut*. Zürich: Institut Orell Füssli.
- Keller, K. (1854/1856/1857). *Französisches Sprachbuch für deutsche Schulen*. Elementarmethode des französischen Sprachunterrichts. 1854: 2., ganz umgearbeitete Auflage, 1. Kurs Sprachbuch und Grammatik für zürcherische Sekundarschulen V–VIII, 1856: 3. Auflage, 1857: 4. Auflage. Zürich: Orell, Füssli.
- Kuen, E. (o. J.). *Unser Küsnacht*. Zürich: Speich.
- Leber, H. (1959). *J'apprends le français*. 1. Auflage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Lerch, C. (1925/1935). *Henri Voisin. Lehrbuch der franz. Sprache für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern*. 1. Auflage 1925, 2., gänzlich umgearbeitete Auflage 1935. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.
- Marty, J. B. (1880). *Illustrierte Schweizer Geschichte für Schule und Haus*. Einsiedeln: Benziger.
- Meyer, H. & Schneebeli, P. (1988). *Durch Geschichte zur Gegenwart*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Miéville, L. (1870). *Cours élémentaire servant de base à une étude solide et raisonnée de la langue française*. Première partie, 6^e édition. Berne: Dalp.
- Miéville, L. (1859) *Cours élémentaire servant de base à une étude solide et raisonnée de la langue française*. 2^e édition, 1874. Berne: Dalp.
- Müller, O. (1963). *Parlons français*. 8., überarbeitete und korrigierte Ausgabe. Erlenbach/Zürich: Rentsch.
- Müller, H. & Adamina, M. (2008). *Lernwelten Natur – Mensch – Mitwelt*. Grundlagenband. Bern: Schulverlag bmv.
- Oechli, W. (1885). *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. Vaterländische Geschichte*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Pestalozzi H. (1803/04). Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache. In H. Pestalozzi, *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe* (Bd. 16, S. 263 f.). Berlin: De Gruyter.
- Rufer, H. (1896). *Exercices et Lectures*. Cours élémentaire de langue française, à l'usage des écoles allemandes. 1^e partie, 28^e édition. Bern: Kaiser.
- Schulamt der Stadt Winterthur (1973). *Unser Winterthur*. Winterthur: Vogel.
- Stänz, M. (1969/1975). *Cours de langue française*. Unveränderte Ausgabe 1975. Zürich: Kantonalen Lehrmittelverlag.
- Steiger, W., Jaggi, A., Spiess, K. & Angehrn, O. (1980). *Lehrerkommentar zu <Geschichte der Schweiz>*. 2 Bände. St. Gallen: Kantonalen Lehrmittelverlag.

- Walther, R. (1981/1983). *Bonne Chance!* 1. Teil: Französische Grammatik für Sekundarschulen. Ausgabe 1983, BC 1–3: Livre de l'élève und cahier d'exercices. Bern: Lehrmittelverlag des Kantons Bern.
- Ziegler, P. (1976). *Zeiten, Menschen, Kulturen*. Bd. 1. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Sekundärliteratur

- Avgerinou, M. & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28 (4), 280–291.
- Beck, I. & Greving, H. (2012). Lebenswelt, Lebenslage. In I. Beck & H. Greving (Hg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (S. 19–59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bütikofer, A. (2006). *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*. Bern: Haupt.
- Butzkamm, W. (1976). Methodenstreit und kein Ende. 10 Thesen zur Konzeption und Rezeption der Aufgeklärten Einsprachigkeit. *Praxis*, (23), 227–235.
- Crotti, C. (2008). Schweizer sein – die Nationalisierung der Jugend: Politische Bildung im öffentlichen Bildungssystem. In C. Crotti & F. Osterwalder (Hg.), *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950* (S. 223–250). Bern: Haupt.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction* 14 (8), 25–27.
- Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)*. Neuchâtel: Alphil – Presses universitaires suisses.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, M. (2007). Zur Geschichte des Sachunterrichts. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hg.), *Handbuch Sachunterricht* (S. 220–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gwiasda, D. (2015). Induktive Grammatikeinführung unter allen Umständen? – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XV (2), 41–54.
- Hallet, W. (2010). Fremdsprachliche literacies. In W. Hallet & G. Königs (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 66–70). Seelze-Felber: Klett/Kallmeyer.
- Heuer, C. (2009). Personalisierung. In U. Mayer, H. J. Pandel, G. Schneider et al. (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (S. 176 f.). Schwalbach a. T.: Wochenschau.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50 (10), 450–471.
- Klafki, W. (1998). *Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee*

- und ihre Verwirklichung in der Schule, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/ko8.html> (22. 11. 2022).
- Mühlestein, H. (2017). *Mit Schulbüchern Geschichte vermitteln. Didaktische Konzeptionen in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern, 1870–1990*. Dissertation Universität Zürich, www.zora.uzh.ch/id/eprint/204877 (22. 11. 2022).
- Niesseler, A. (2007). Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hg.), *Handbuch Sachunterricht* (S. 30–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (1996). Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. (2004). Reformpädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 783–806). Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2014). *Aspekte einer Sprachgeschichte der Schule*. Vortrag am 2. Oktober 2014 an der Universität Zürich, www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efce-0000-000044dd3633/Zuerich_Sprachgeschichte.pdf (8. 5. 2025).
- Pandel, H.-J. (1995). Textquellen im Unterricht. Zwischen Ärgernis und Erfordernis. *Geschichte lernen*, (46), 14–21.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Plötz, K. J. (1849). *Elementarbuch der französischen Sprache*. Berlin: Herbig.
- Reinfried, M. (1992). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Reusser, K. (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 295–312.
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach a. T.: Wochenschau.
- Thijssen, J. (2010). Carl Wilke und seine Bildtafeln. Die ersten Schulwandbilder für den Anschauungsunterricht in deutschen Volksschulen. In Arbeitskreis Bild Druck Papier (Hg.), *Tagungsband Modena 2011* (S. 104–131). Münster: Waxmann.
- Wiechmann, J. (2006). Grundlagen der Unterrichtsmethodik. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hg.), *Handbuch Sachunterricht* (S. 215–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegler, P. (2001): Lehrmittel im Wandel. In R. Fuchs, R. Länzlinger & P. Ziegler, *1851–2001: 150 Jahre Lehrmittelverlag des Kantons Zürich* (S. 33–59). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.