

Kulturelle Erwartungen, Schule und Curriculum : das Beispiel des Religionsunterrichts an Solothurner Schulen um 1800

Autor(en): **Horlacher, Rebekka**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Geschichte = Revue suisse
d'histoire = Rivista storica svizzera**

Band (Jahr): **68 (2018)**

Heft 3

PDF erstellt am: **18.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-816650>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Kulturelle Erwartungen, Schule und Curriculum

Das Beispiel des Religionsunterrichts an Solothurner Schulen um 1800

Rebekka Horlacher

Cultural Expectations, School and Curriculum. The Example of Religion Classes in Solothurn Schools around 1800

The paper discusses the role of religion, as a subject taught in schools, from a curricular perspective. Based on the teaching materials in use in the Canton of Solothurn around 1800, I argue that education in religion is – in the tradition of curriculum studies – particularly suited for reconstructing the historical expectations placed on education. First, it is evident that the teaching materials in use were meant not just for instructing schoolchildren about religion but were also meant to educate teachers. Second, and precisely because classes in subjects such as reading or writing used religious material, religion must be understood as an expression of socially and culturally dominant expectations, quite apart from what was required of education in a curricular sense. By the end of the 18th century, religion was the dominant language used for expressing normative expectations – one which far transcended the classes explicitly devoted to it as a subject.

Dass elementarer Unterricht im 18. Jahrhundert mehr als das sinnlose «herabschnappeln» des Katechismus war, darf in der historischen Bildungsforschung mittlerweile als Gemeinplatz gelten.¹ Verschiedene Studien haben zudem gezeigt, dass die für die Schulgeschichte während langer Zeit hauptsächlich relevante Kategorie der Konfession in dem Sinne einer Revision unterzogen werden muss, als sie nicht die alleinige Begründung für Unterschiede in der Organisation und inhaltlicher Ausgestaltung von Schule und Curriculum ist. Geografische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen waren mindestens

¹ Vgl. z.B. Wolfgang Neugebauer, *Niedere Schulen und Realschulen*, in: Notker Hammerstein (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band 2: 18. Jahrhundert, München 2005, S. 213–261; Heinrich Richard Schmidt, *Neue Ergebnisse der Alphabetisierungsforschung für die Schweiz und Südwestdeutschland um 1800*, in: Daniel Tröhler (Hg.), *Volksschule um 1800*, Bad Heilbrunn 2014, S. 149–172; Andrea De Vincenti, *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*, Zürich 2016.

ebenso entscheidend für den konkreten Lehrplan, da dieser wesentlich von den vor Ort bestehenden Bedürfnissen bestimmt wurde.² Trotz diesen Relativierungen betreffend Konfession war Religion ein unbestreitbar wichtiger Unterrichtsinhalt der Schule des 18. Jahrhunderts; nicht zuletzt weil religiöse Publikationen als Lehrmittel verwendet wurden.³ Die Beschäftigung mit Religion in einer nicht religionspädagogischen Perspektive ist in den letzten Jahren in der historischen Bildungsforschung allerdings eher etwas aus dem Blick geraten, was auch für die Beschäftigung mit dem Katechismus als Schulbuch im 18. Jahrhundert gilt.⁴

Der «eigentliche» Religionsunterricht ist wegen seiner doppelten Inanspruchnahme als Inhalt und Lehrmittel ein nicht ganz einfach zu fassender schulischer Unterrichtsinhalt, wenn Religion in einer «fachspezifischen» Perspektive thematisiert wird. Wenn allerdings nicht nach dem Fächerkanon gefragt wird, sondern dieser Fächerkanon als zu vermittelndes Wissen und als Ausdruck der (dominanten) gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen an Schule verstanden wird, dann ist die Frage sekundär, ob es sich beim Sprachunterricht anhand eines Lehrmittels mit religiösem Inhalt um Sprachunterricht oder um Religionsunterricht handelt. Relevant sind vielmehr die in diesem Lehrmittel transportierten Inhalte und die damit verbundenen

² Vgl. z. B. Moritz Rosenmund, *Volksbildung als Verzichtleistung: Annäherung an die politische Ökonomie des Zürcher Landschulwesens im 18. Jahrhundert*, in: Daniel Tröhler, Andrea Schwab (Hg.), *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1773*, Bad Heilbrunn 2006, S. 51–63; Andrea De Vincenti, *Schule vor Ort. Die Zürcher Landschulen am Ende des 18. Jahrhunderts*, in: Daniel Tröhler, Urs Hardegger (Hg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*, Zürich 2008, S. 15–25; Jens Montandon, *Die Organisation von Schule aus konfessioneller Perspektive*, in: Daniel Tröhler (Hg.), *Volksschule um 1800*, Bad Heilbrunn 2014, S. 89–102.

³ Vgl. z. B. Nadine Pietzko, *Lehrmittellandschaften um 1800*, in: Daniel Tröhler (Hg.), *Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800*, Bad Heilbrunn 2016, S. 83–102.

⁴ Vgl. Stefan Ehrenpreis, *Katechismen und Katechese. Frühneuzeitliche Schulbücher als politisch-sozialer Konfliktstoff im Konfessionellen Zeitalter*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (2012), S. 49–64. Zur Katechese als didaktisches Mittel in der Schule des 18. Jahrhunderts vgl. Patrick Bühler, *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*, Paderborn 2013, S. 108–111.

sozialen und kulturellen Erwartungen.⁵ Schule wird so nicht primär als kirchlich, obrigkeitlich-staatlich oder privat organisierte und beaufsichtigte Institution verstanden, die pädagogische und didaktische Vorgaben gemäss eines bestimmten Lehrplans und eines bestimmten Fächerkanons umsetzt, sondern als institutionelle Manifestation der gesellschaftlichen Erwartungen an eine organisierte Form von Erziehung und Bildung.⁶ Mit dieser Perspektive, die auch als «*curriculum history*» bezeichnet wird,⁷ wird davon ausgegangen, dass im Unterrichtsinhalt Religion moralische und soziale Normen und Erwartungen, die in und mit Schulen implementiert werden sollen, besonders deutlich zum Vorschein kommen, da diese Normen und Erwartungen um 1800 in religiösen – christlichen – Überzeugungen gründeten. Es interessiert hier also *nicht* die Frage, welcher Religionsunterricht zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt wie stattgefunden hat, sondern es geht – unabhängig von der Frage, ob das entsprechende Lehrmittel zum Lesen lernen oder als Vorlage für eine Schreibübung verwendet wurde – um die Rolle religiöser Inhalte und Lehrmittel im Curriculum und um die damit verbundenen Normen, Aufgaben und Ziele.

Rekonstruiert werden diese moralischen und sozialen Normen und Erwartungen an und in Schule und Unterricht anhand der Antworten der

⁵ Vgl. Ian Green, *The Christian's ABC. Catechisms and Catechizing in England c. 1530–1740*, Oxford, UK 1996; Karen Carter, *Creating Catholics. Catechism and Primary Education in Early Modern France*, Notre Dame, IN 2011.

⁶ Vgl. John W. Meyer, Brian Rowan, *Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony*, in: *American Journal of Sociology* 83/2 (1977), S. 340–363.

⁷ Vgl. z.B. Thomas S. Popkewitz, *The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions*, in: ders., Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra (Hg.), *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*, New York 2001, S. 151–183; William F. Pinar, *Curriculumentwicklung*, in: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee, Jürgen Oelkers (Hg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim 2009, S. 149–162; Daniel Tröhler, Thomas S. Popkewitz, David F. Labaree (Hg.), *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century*, New York, NY 2011; Rudolf Künzli, Anna-Verena Fries, Werner Hürlimann, Moritz Rosenmund, *Der Lehrplan – Programm der Schule*, Weinheim 2013, S. 43; Daniel Tröhler, *Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century*, in: *European Educational Research Journal* 15/3 (2016), S. 279–292.

Stapfer-Enquête sowie von Lehrmitteln. Mit der Lancierung einer Umfrage beabsichtigte die 1798 neu an die Macht gekommene helvetische Regierung auf Initiative ihres Erziehungsministers Philipp Albert Stapfer (1766–1840), den Zustand des bestehenden Schulwesens zu erfassen, um auf dieser Basis die Schule zu reformieren und den neuen Ansprüchen anzupassen.⁸ Die Reform der Schule war für die helvetische Regierung ein besonders vordringliches Projekt, galt doch Schule – nicht nur für die helvetische Regierung –, als entscheidende Möglichkeit, den «*future citizen*» zu bilden, konkret die Bevölkerung der Alten Eidgenossenschaft zu helvetischen Bürgern zu «machen» und die damit verbundenen veränderten normativen Erwartungen zu popularisieren,⁹ wozu auch die politischen Katechismen oder die Lancierung des *Helvetischen Volksblatts* dienten.¹⁰

Der Stapfer'sche Fragebogen mit insgesamt 16 Hauptfragen, die teilweise in mehrere Unterfragen aufgeteilt sind und die sowohl auf die räumlichen, inhaltlichen, personellen sowie finanziellen Aspekte von Schule zielen, wurde von der helvetischen Regierung an sämtliche Lehrpersonen der elementaren

⁸ Vgl. André Holenstein, Reform und Rationalität. Die Enquêtes in der Wissens- und Verwaltungsgeschichte der Helvetischen Republik, in: Daniel Tröhler (Hg.), Volksschule um 1800, Bad Heilbrunn 2014, S. 13–32. Insgesamt sind von rund 2500 Schulen Antworten überliefert, die digital ediert sind (www.stapferenquete.ch). Auch wenn die Antworten aus einzelnen Kantonen oder Regionen (Luzern, Tessin, deutschsprachiges Wallis, Graubünden, Jura) mehrheitlich oder gar ganz fehlen (vgl. Markus Fuchs, Der rationale Staat und seine bürokratischen Grenzen – Philipp Albert Stapfer auf der Suche nach den Antworten der Luzerner Schul-Enquête, in: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 16/2 (2010), S. 122–128), ermöglichen die überlieferten Antworten einen detaillierten und breiten Einblick in die schulische «Praxis», das berufliche Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer sowie die organisatorischen und finanziellen Belange der Schweizer Schule am Ende des Ancien Regime.

⁹ Vgl. Rebekka Horlacher, Erziehung zum demokratischen Nationalbewusstsein. Das Beispiel der Helvetik (1798–1803), in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 17, Bad Heilbrunn 2012, S. 95–109.

¹⁰ Danièle Tosato-Rigo, Political Catechisms and Nation-State Building in Revolutionary Switzerland (around 1800), in: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 2/2 (2012), S. 162–175.

Schulen zur Beantwortung übergeben.¹¹ Der Besuch dieser Schulen – sowohl in der Stadt als auch auf dem Land –, war im Ancien Regime grundsätzlich obligatorisch und mehrheitlich koedukativ, wobei die Schulpflicht immer wieder angemahnt, aber eher selten sanktioniert wurde. Schule fand in der Regel im Winter, Martini bis Ostern, statt und der jeweilige Stundenplan war stark von den konkreten ökonomischen, finanziellen und konfessionellen Bedingungen vor Ort geprägt.¹² Auch wenn die Umfrage von der neuen helvetischen Regierung veranlasst worden war und damit als Teil der helvetischen Schulreformen gilt,¹³ rekurrieren die Antworten auf die Praxis der Schule des Ancien Regime, da sowohl Lehrpersonen als auch Unterrichtsmaterialien unter der neuen politischen Regierung identisch blieben und nur schrittweise verändert wurden.¹⁴

11 Daniel Tröhler, Die Stapfer-Enquête 1799 als historischer Meilenstein und historiographische Chance, in: ders. (Hg.), *Volksschule um 1800*, Bad Heilbrunn 2014, S. 7–12, hier S. 7; vgl. Danièle Tosato-Rigo, Damien Savoy, *Schulumfrageneifer in den Kantonen Freiburg und Léman. Die Stapfer-Enquête aus der Peripherie neu entdeckt*, in: Daniel Tröhler (Hg.), *Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800*, Bad Heilbrunn 2016, S. 103–126.

12 Daniel Tröhler, *Schulfächer und Lehrpläne der Schweizer Volksschule um 1800*, in: ders. (Hg.), *Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800*, Bad Heilbrunn 2016, S. 61–82; Rebekka Horlacher, *Mehr als eine Vorgeschichte. Schule im langen 18. Jahrhundert*, in: Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez, Claudia Crotti, Marianne Helfenberger, Michèle Hofmann, Karin Manz (Hg.), *Bildungsgeschichte Schweiz [Arbeitstitel]*, Zürich 2019, (Druck in Vorbereitung).

13 Vgl. z. B. Anna Bütikofer, *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*, Bern 2006.

14 Schulgeschichte folgte während langer Zeit mehrheitlich der Logik politischer Geschichte. Neuere Studien haben gezeigt, dass von politischen Veränderungen nicht unbedingt auf eine veränderte schulische Praxis geschlossen werden kann, wobei diese Studien Schule nicht ausschliesslich auf der Basis von normativen Quellen untersuchen sondern auch als kulturelle Praxis verstehen (vgl. Daniel Tröhler, *Schulgeschichte und Historische Bildungsforschung. Methodologische Überlegungen zu einem vernachlässigten Genre pädagogischer Historiographie*, in: ders., Andrea Schwab (Hg.), *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*, Bad Heilbrunn 2006, S. 65–93).

Aus der Gesamtheit der Fragen werden die beiden Fragen berücksichtigt, die sich mit dem Inhalt des Unterrichts und den verwendeten Schulbüchern beschäftigen, das heisst konkret die Frage II.5: «Was wird in der Schule gelehrt?» sowie die Frage II.7: «Schulbücher, welche sind eingeführt?».¹⁵ Die Antworten auf diese beiden Fragen werden für den Kanton Solothurn ausgewertet, einen in Bezug auf die «klassischen» schulgeschichtlichen Kategorien Konfession, Ökonomie und Geografie vielfältigen Kanton, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass der in diesen Antworten sichtbar werdende Religionsunterricht nicht konfessionell, ökonomisch oder geografisch determiniert ist, sondern die gesellschaftlichen Erwartungen an Schule spiegelt.¹⁶ Ergänzt wird dieses Datenmaterial durch verschiedene Lehrmittel, die an den Solothurner Schulen um 1800 in Gebrauch waren. Auch in dieser Hinsicht ist der Kanton Solothurn ein interessantes Fallbeispiel, da an der Waisenhauschule der Stadt Solothurn ab 1782 mehrwöchige (6–8 Wochen) Kurse in der sogenannten Normalmethode angeboten wurden, die in St. Urban «entwickelt» worden war und die vor allem an katholischen Schulen verbreitet war.¹⁷ Auf Veranlassung des St. Urbaner Abtes Benedikt Pfyffer

¹⁵ www.stapferenquete.ch/db/browse/fragen (1.9.2018).

¹⁶ Der in weiten Teilen katholisch geprägte Kanton Solothurn hatte auch einen reformierten Bezirk, umfasste sowohl städtische als auch ländliche Gebiete, lag teilweise an wichtigen Verkehrswegen, kannte aber auch sehr abgelegene Regionen und war von 1530 bis 1792 Sitz des französischen Botschafters bei der Eidgenossenschaft, was durch das Söldnerwesen viel Geld in den Kantonshauptort brachte. Die Kantonsgrenzen blieben zudem trotz der politischen Reorganisation der Alten Eidgenossenschaft durch die Helvetische Revolution relativ stabil, weshalb ein politisch und geografisch konstanter Untersuchungsraum gegeben ist, der sich durch eine ökonomische und konfessionelle Vielfalt auszeichnet. Vgl. Ruedi Graf, Solothurn (Kanton), in: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7386.php (22.05.2017).

¹⁷ Nach der 1773 erfolgten Auflösung des Jesuitenordens in der Schweiz engagierte sich St. Urban verstärkt in der Schulpolitik und richtete 1778 eine Elementarschule ein, die sich bald zu einer eigentlichen Musterschule ausweiten sollte. Das schulpolitische Engagement erfolgte nicht ganz zufällig, ging es doch auch darum, «den gehässigen Vorwurf der Unnützlichkeith [des Klosterlebens, RH] vor den Augen der Welt zu tilgen» (Abt Pfyffer 1774, zit. in: Hans Wicki, *Zur Geschichte der Zisterzienserabtei St. Urban im 18. und 19. Jahrhundert 1700–1848*, in: *Der Geschichtsfreund. Mitteilungen des Historischen Vereins Zentralschweiz* 121 (1968), S. 64–22, hier S. 104); vgl. Roger Egli, *Schulreform in der*

(1731–1781) hatten sich die mit der Elementarschule beschäftigten Patres mit Johann Ignaz von Felbigers (1724–1788) Normalmethode auseinanderzusetzen. Felbiger wiederum hatte seine Methode nach dem Vorbild der Tätigkeiten des Pietisten Johann Julius Hecker (1707–1768) und dessen 1748 in Berlin gegründetem Lehrerseminar für seine Schule im preussischen Sagan entwickelt¹⁸ und war 1774 von der Kaiserin Maria Theresia (1717–1780) mit der Reform des österreichischen Volksschulwesens beauftragt worden, von wo sich die Normalmethode in weitere, vor allem katholische Regionen Europas ausbreitete. Das Kernstück der Felbiger'schen Methode war die Verwendung einheitlicher Schulbücher, was die Ersetzung des Einzelunterrichts durch einen Klassenunterricht ermöglichte, womit die Effizienz des Unterrichts gesteigert werden konnte. In den 1780er Jahren veröffentlichte Nivard Crauer (1747–1799), der 1781 nach dem Tod Pfyffers die Leitung der Schule übernommen hatte, ein entsprechendes *Methodenbuch* (1786) sowie zahlreiche Lehrmittel.¹⁹

Die Antworten auf die Stapfer'sche Umfrage und die verwendeten Schul- und Lehrmittel ermöglichen es, den Unterrichtsinhalt Religion anhand verschiedener Quellen zu rekonstruieren und auf die moralischen und sozialen Normen und Erwartungen hin zu befragen. Im ersten Kapitel werden die Inhalte und Lehrmittel der Solothurner Schule um 1800 auf der Basis der Antworten der Stapfer-Enquête dargestellt, wobei diese immer auch

Praxis. Luzerner Landschullehrer und die St. Urbaner Normalmethode, Lizenziatsarbeit, Universität Bern 2009.

¹⁸ James Van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, UK 1988, S. 101.

¹⁹ In einer Geschichte der Stiftschule von Beromünster findet sich eine Liste der von Crauer verfassten Schulbücher: Lesebuch zum öffentlichen und Privatgebrauch (1782), Neues Rechenbuch, zum Gebrauch der Jugend (1784); Rechentabellen und ABC-Blätter (1784); Namenbüchlein mit gemalten Zeichnungen (1784); Methodenbüchlein mit gemalten Zeichnungen (1786); Methodenbuch für Lehrer der Normal- und Landschulen in der Republik Solothurn (1786); Auszug aus dem tabellarischen Katechismus, mit Fragen und Antworten zum Gebrauch der Landschulen (1786); Auszug aus der biblischen Geschichte (1786); Anleitung zum Recht- und Schönschreiben (1786); Der Religionslehren oder des Katechismus, 3 Teile (1788) (Melchior Estermann, *Die Stiftsschule von Bero-Muenster*, Luzern 1876, S. 107).

auf die Kategorien Konfession, Geografie und Ökonomie bezogen werden. Im zweiten Kapitel wird Crauers *Methodenbuch* dargestellt, da dieses als Anleitung für die Schulmeister und Leitfaden für den Unterricht konzipiert worden war und damit die Rekonstruktion der Erwartungen erlaubt, die mit Schule und Unterricht verbunden waren. Ergänzt wird diese Darstellung mit der Analyse verschiedener Lehrmittel, wobei hier hauptsächlich die *Muster und Beyspiele zur Schreibeübung, für die Jugend* (1797), der *Auszug aus dem tabellarischen Katechismus* (1801) sowie das *ABC, oder, Namenbüchlein* (1802) berücksichtigt werden. Damit kann auch gezeigt werden, ob und wenn ja wie religiöse Inhalte und soziale Erwartungen auch ausserhalb der «klassischen» religiösen Lehrmittel transportiert wurden. Das dritte Kapitel diskutiert die Rolle des Unterrichtsinhalts Religion in diesem Curriculum und zeigt, dass der Unterrichtsinhalt Religion nicht angemessen beschrieben werden kann, wenn der Blick von einer Vorstellung von «Fächern» bestimmt wird, die den Unterrichtsinhalt von seiner gesellschaftlichen Funktion trennt, wie das vor allem auch eine didaktisch geprägte Sicht auf Unterricht und Schule nahelegt.

Inhalte und Lehrmittel der Solothurner Schule um 1800

Aus dem Kanton Solothurn sind 81 Antworten auf die Stapfer-Enquête überliefert, wobei die meisten Schulen sowohl auf die Frage nach dem Inhalt des Unterrichts als auch auf die Frage nach den Lehrmitteln geantwortet haben. 13 dieser Schulen, das heisst etwa 16%, sind reformierte Schulen. Diese Schulen konzentrieren sich auf den Bezirk Bucheggberg an der Grenze zu Bern, der ursprünglich eine Adelherrschaft und bis 1798 eine solothurnische Landvogtei gewesen war.²⁰ Bei etwas mehr als der Hälfte der Schulen (44) wurde zudem bei der einen oder anderen Frage explizit auf die Normalmethode verwiesen, gehäuft im hügeligen und ökonomisch eher schwachen

²⁰ 1391 wurde die Herrschaft aus dem Besitz der Familie Senn von Münsingen an die Stadt Solothurn verkauft, wobei die Hochgerichtsbarkeit bei Bern blieb, weshalb Bern, gestützt auf diese Rechte, im 16. Jahrhundert die Reformation durchsetzte. Vgl. Othmar Noser, Bucheggberg, in: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7725.php (12.02.2015).

Norden des Kantons (Bezirk Dornach, Schwarzbubenland) sowie in den Gemeinden rund um die drei grösseren Ortschaften sowie um den Hauptort des Kantons, das heisst um Balsthal, Grenchen, Olten und Solothurn. Nicht genannt wird die Normalmethode von den reformierten Schulen. Hier wird dafür auf das Berner Lesebuch verwiesen, auf den Berner oder den Heidelberger Katechismus, auf Hübners Biblische Geschichten, Psalmen, Festlieder oder auf Kapitel aus dem Neuen Testament, das heisst mit Ausnahme des Lesebuchs ausschliesslich auf religiöse Texte.

Von den insgesamt 78 Schulen, die auf die Frage nach den Unterrichtsinhalten geantwortet haben, haben 16 Schulen ausschliesslich auf die Normalmethode verwiesen, weshalb nicht im Detail nachvollzogen werden kann, was unterrichtet wurde. Diese Schulen wurden hier nicht berücksichtigt. 14 Schulen erwähnen sowohl einzelne Inhalte als auch die Normalmethode, in diesem Fall wurden nur die konkreten Nennungen gezählt. Eine Schule unterrichtete grundsätzlich nur, «was ein Jeder haus Vater Beliebet» (Härkingen). Ob damit gemeint war, dass die Väter autonom über das Curriculum entscheiden konnten oder ob damit das «übliche Curriculum» gemeint war, bleibt unklar. Diese Schule wurde in der Auswertung ebenfalls nicht berücksichtigt, weshalb noch 61 Schulen die Grundgrösse bilden.

Gemäss den Antworten in der Stapfer-Enquête bestand das Curriculum an den Solothurner Schulen aus den beiden Spitzenreitern Syllabieren / Lesen und Schreiben, wobei Lesen an deutlich über und Schreiben an etwas weniger als 90% der Schulen unterrichtet wurde (58 und 54 Nennungen). Auf dem dritten Platz und damit immer noch an rund drei Vierteln der Schulen (48 Nennungen) wurde Religion unterrichtet, wobei zu berücksichtigen ist, dass Religion und / oder Christenlehre teilweise nicht explizit als Unterrichtsinhalt genannt wurde. Das gilt vor allem für Schulen, die gleichzeitig angeben, nach der Normalmethode zu unterrichten. Da das Methodenbuch von Crauer einen detaillierten Stundenplan beinhaltet, der Religion miteinschliesst,²¹ dürfte Religionsunterricht wohl an mehr als an den drei Vierteln der Schulen stattgefunden haben, die den Inhalt explizit in ihrer Antwort nannten. Rechnen folgt auf Platz vier und wurde noch an über der

21 Nivard Crauer, Methodenbuch für die Lehrer der Normal, Stadt- und Landschulen in der Republik Solothurn, [S.l.] 1786, S. 67–68.

Hälfte der Schulen (39 Nennungen) angeboten. In wenigen Fällen wurde Rechnen explizit nur auf Wunsch der Eltern unterrichtet; eine Bemerkung, die ausschliesslich im Zusammenhang mit Rechnen zu finden ist. Weit abgeschlagen folgt Singen (10 Nennungen), das nur an reformierten Schulen unterrichtet wurde, dort allerdings an drei Vierteln der Schulen (10 von 13). Ebenfalls nur an reformierten Schulen wurde auswendig gelernt (5 Nennungen). Französisch, Verfassungskunde, Zeichnen und Latein war ausschliesslich an der Schule der Stadt Solothurn im Angebot. Damit zeigt sich eine deutliche Bevorzugung von Lesen in all seinen Unterarten, Schreiben und Religion als Unterrichtsinhalt (in den reformierten Schulen auch Singen), dicht gefolgt von Rechnen.

Bei dieser quantitativen Übersicht bleibt unklar, was Unterricht in diesen Fächern konkret bedeutete. Diese Frage soll anhand des von Crauer verfassten *Methodenbuchs* diskutiert werden, da die «Normale» in mehr als der Hälfte der Schulen in irgendeiner Form als Unterrichtsmittel oder -gegenstand erwähnt wurde. Ergänzend hinzugezogen werden die von Crauer verfassten Lehrmittel sowie die in der Stapfer-Enquête genannten Schulbücher, wobei vor allem an den reformierten Schulen andere als die von Crauer entwickelten und in seinem *Methodenbuch* empfohlenen Lehrmittel verwendet wurden. Diese in den reformierten Schulen verbreiteten Unterrichtsmaterialien waren im Vergleich zu den katholischen Schulen des Kantons sehr viel stärker religiös orientiert bzw. entsprachen mehr den «traditionellen» Lehrmitteln an Landschulen. Damit hatte der Schulmeister an den reformierten Schulen im Vergleich zu seinem katholischen Kollegen weniger didaktische und methodische Unterstützung für seinen Unterricht. Wie für ganz Mitteleuropa zeigt sich auch für den Kanton Solothurn, dass die katholischen Gebiete am Ende der Frühen Neuzeit in Fragen der Reorganisation von Schule deutlich «fortschrittlicher» bzw. «reformorientierter» waren, wenn die Einführung von standardisierten Anleitungen für den Unterricht, neue Schulbücher und die Formulierung von organisatorischen und inhaltlichen Anforderungen an Räumlichkeiten, Lehrpersonen und personelle Zuständigkeiten als «fortschrittlich» bezeichnet werden sollen.²² Zwar fand gerade auch in protestantischen Teilen Deutschlands Friedrich Eberhard von

22 Vgl. Neugebauer, *Niedere Schulen*, S. 241.

Rochows (1734–1805) *Kinderfreund* (1776/79) als neues Lehrmittel und Teil von Schulreform Verbreitung und es werden auch philanthropisch oder pietistisch inspirierte Reformprogramme sichtbar. Diese blieben aber oft auf eher «städtische ‘Reforminseln’» beschränkt oder konzentrierten sich auf initiative Einzelpersonen, in der Regel Geistliche.²³ Die kulturellen und normativen Erwartungen an Schule werden hier deshalb vor allem auf der Basis von «katholischen» Lehrmitteln rekonstruiert. Da sich mit dem Felbiger’schen oder dem Crauer’schen *Methodenbuch* vergleichbare Handreichungen allerdings auch in protestantischen Regionen der Schweiz nachweisen lassen, wenn auch nicht vergleichbar flächendeckend²⁴ und sich die institutionalisierte Lehrerbildung im 19. Jahrhundert inhaltlich an diesen Modellen und Handbüchern orientierte,²⁵ können die hier an «katholischem» Material rekonstruierten Erwartungen und Anforderungen als nicht konfessionell gebunden gesehen werden.

Nivard Crauers Methodenbuch

Anlass zum Verfassen des Methodenbuchs waren die mehrwöchigen Kurse gewesen, die Crauer seit 1782 an der Solothurner Waisenhausschule in der Normalmethode abgehalten hatte und deren «Wirkung» mit dem Metho-

23 Ebd., S. 236; vgl. Hanno Schmitt, Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philanthropen, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*. Band 1: Von Erasmus bis Helene Lange, München 2003, S. 119–143.

24 1789 wurde beispielsweise Johannes Büel (1761–1830) vom Zürcher Examinatorenkollegium beauftragt, für die Schule in Ramsen ein Handbuch zu verfassen (Johannes Büel, Entwurf zu einer zweckmässigen Einrichtung der Schule in Ramsen, [Schaffhausen] 1790). Vgl. auch Emanuel Merian, *Anleitung für die Landschulmeister*, Basel 1779 oder Gustav Friedrich Dinter, *Die vorzüglichen Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit, als Leitfaden bei’m Unterrichte künftiger Lehrer in Bürger- und Landschulen bestimmt*, Leipzig 1806.

25 Vgl. Rebekka Horlacher, *Lehrerbildung als moralisches Unternehmen. Das Seminar MuttENZ*, in: Andreas Hoffmann-Ocon, dies. (Hg.), *Pädagogik und pädagogisches Wissen / Pedagogy and Educational Knowledge. Ambitionen in und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen / Ambitions and Imaginations in Teacher Education*, Bad Heilbrunn 2016, S. 35–54.

denbuch abgesichert werden sollte. Auf 80 Seiten bot diese Publikation einen eigentlichen Leitfaden für die Organisation und inhaltliche Gestaltung von Schule und Unterricht, der sich – wenn auch kürzer und knapper – sehr stark an das Vorbild Felbigers anlehnte. Mit dem Methodenbuch in der Hand – so das implizite Versprechen des Verfassers – konnte jeder Schulmeister, jeder Pfarrer und jede Schulbehörde nicht nur eine Schule einrichten, sondern auch betreiben und beaufsichtigen. Der Schulmeister verfügte zudem über eine Anleitung, wie die Unterrichtsinhalte aufzubauen und zu vermitteln waren und wie für Disziplin im Schulzimmer gesorgt werden konnte. Vor allem in methodisch-didaktischer Hinsicht sollte mit dem Methodenbuch der «alten» Form des Unterrichts begegnet werden, der wesentlich aus «kollektivem Einzelunterricht» bestanden hatte, bei dem jeder einzelne Schüler nacheinander im jeweiligen Unterrichtsinhalt abgefragt wurde, während die anderen Schüler untätig warten mussten.

Das Crauer'sche Methodenbuch besteht aus drei Hauptteilen und beschäftigt sich im ersten Teil mit der «Lehrart überhaupt», im zweiten Teil mit den konkreten «Lehrgegenständen» und im dritten Teil mit der «Anwendung der verbesserten Lehrart».²⁶ In diesem letzten Teil wird vor allem auf die Rechte und Pflichten der Lehrer sowie auf konkrete schulorganisatorische Fragen eingegangen. Für Crauer hatte die Normalmethode vier Vorteile: Erstens das Zusammenunterrichten, zweitens die Betonung des Verstehens, drittens die «Buchstaben-Methode» sowie viertens die Tabellen, womit kurze Zusammenfassungen der wichtigsten im jeweiligen Unterrichtsinhalt zu lernenden Dinge gemeint waren.²⁷ Im Zusammenunterrichten lag für Crauer der grosse Vorteil der Methode, wobei die Schüler neu in gemäss ihren Leistungen organisierten Klassen eingeteilt waren, die auch gemeinsam unterrichtet wurden. Mit dieser Organisationsform mussten die Schüler einer Klasse nicht mehr einzeln abgefragt werden, sondern konnten gemeinsam – im Chor – auf die Fragen des Schulmeisters antworten. Begründet wurde diese Neuerung mit einem verbesserten Lernerfolg und einer besseren Disziplin, da die Schüler während der Schulzeit verstärkt aktiv waren. Zur Verbesserung des Unterrichts gehört auch das «Katechisieren», womit eine Abfra-

²⁶ Crauer, Methodenbuch, S. 7–20, 20–53, 53–83.

²⁷ Ebd., S. 7.

gemethode bezeichnet wurde, bei der – entgegen einer möglicherweise vor-schnellen Annahme – nicht einfach Sätze nachzusprechen waren ohne deren Bedeutung verstanden zu haben, sondern die explizit darauf achtete, dass «man erfahre, ob und wie die Schüler eine Sache verstanden haben».²⁸

Die im *Methodenbuch* erwähnten Unterrichtsgegenstände entsprachen dem Curriculum, wie es auch in der Stapfer-Enquête deutlich geworden war. Es ging um das «Buchstabenkennen», um das «Buchstabiren» und um das «Lesen», wobei in diesem Zusammenhang auch in den Gebrauch des Namen- und Lesebuches eingeführt wurde.²⁹ Anschliessend wurde das «praktische Verfahren bey dem Schönschreiben» erläutert, das «praktische Verfahren bey dem Rechnen» sowie das «praktische Verfahren bey der Rechtschreibung, und den schriftlichen Aufsätzen».³⁰ Darauf folgte das «praktische Verfahren bey dem Katechismus», wobei auch hier anhand der entsprechenden Tabellen zu lernen war. Entscheidend bei den Tabellen war wie schon bei Felbiger die strukturierte, schematische und stufenartige Darstellung, so dass «die erlernenden Sachen in gehöriger Ordnung und Deutlichkeit, auch so ausführlich als nöthig ist, zu finden sind».³¹ Die Schüler waren für den Unterricht in drei Klassen aufgeteilt, wobei jede Klasse konkrete Lernziele verfolgte. In der ersten Klasse wurde buchstabiert, es wurden einsilbige Wörter gelesen und der kleine Katechismus vermittelt, in der zweiten und dritten Klasse wurde auch geschrieben und gerechnet.³²

Crauer unterschied in seinem *Methodenbuch* zwei Kategorien von Schulbüchern. Die eine Gruppe war für den Religionsunterricht bestimmt, die andere für «das wissenschaftliche Fache».³³ Zu den Schulbüchern für den Religionsunterricht zählte der zweiteilige *Katechismus* beziehungsweise der zweite Teil des *Lesebuches*, eine Zusammenfassung der biblischen Geschichten aus dem Neuen und Alten Testament, moralische Erzählungen beziehungsweise der erste Teil des *Lesebuchs*, die *Schulgesetze*, welche «die Schüler zu einer weisen und christlichen Aufführung» anleiteten und die Teil des

28 Ebd., S. 15.

29 Ebd., S. 20, 24, 26, 32.

30 Ebd., S. 35, 41, 46.

31 Ebd., S. 49, 7.

32 Ebd., S. 66–67.

33 Ebd., S. 65.

Methodenbuchs waren, sowie das «Gebetbuch für den Landmann».³⁴ Bei den erwähnten Schulgesetzen handelte es sich um normative Vorgaben, wie sich die Schüler gegenüber Gott, in der Kirche, in der Schule und gegenüber ihrem Lehrer und ihren Mitschülern zu verhalten hatten, wobei diese Vorschriften teilweise sehr detailliert ausfielen und sowohl die innere Einstellung als auch die äussere Haltung betrafen. So ist beispielsweise zu lesen, dass die Schüler «mit aufgehobenen Händen, und in gehöriger Leibesstellung, stehend oder knieend ihr Gebeth» zu verrichten haben, gewaschen und gekämmt zum Unterricht erscheinen sollen oder «auf alles, was gelehrt wird, mit wahrer Anstrengung des Geistes Achtung [zu] geben» haben.³⁵ Für den wissenschaftlichen Unterricht waren das *ABC oder Namenbüchlein*, die beiden *Lesebücher*, die *Anleitung zum Schönschreiben nach Regeln und Muster*, die *Anleitung zur Rechtschreibung*, die *Anleitung zur Rechenkunst in zwei Teilen*, die *Anleitung zur Verfertigung der im gemeinen Leben vorkommenden schriftlichen Aufsätze, und vorzüglich der Briefe* sowie das *Methodenbuch* für Lehrer vorgesehen.³⁶

Interessant an der Beschreibung des Religionsunterrichts in Crauers *Methodenbuch* ist, dass dieser Unterricht explizit in Absprache mit dem «Pfarrherr» stattzufinden hatte, wobei der Unterrichtsinhalt aus der «Haupttabelle des Katechismus, samt den beyden Auszügen» und den «erweiterten katechetischen Tabellen» bestand.³⁷ Der Unterricht konnte sowohl ausschliesslich innerhalb der Schule als auch teilweise ausserhalb der Schule stattfinden, wobei in beiden Fällen der Schulmeister zuständig war. Wenn der Katechismus, beziehungsweise die Tabellen während der «ordentlichen Schulzeit gelehrt werden», so musste die Hälfte der im Stundenplan dafür vorgesehene Zeit – 45 Minuten oder 60 Minuten, abhängig davon, ob der Schulanfang auf 8 Uhr oder 8.30 festgelegt war – für diesen Unterricht verwendet werden. Wenn der Katechismus am Sonntag und als Teil der Kinderlehre in der Kirche gelehrt wurde, dann hatte der Schulmeister in der für den Religionsunterricht reservierten Zeit «die 3 theologischen Tugenden samt der guten

³⁴ Ebd., S. 65.

³⁵ Ebd., S. 75, 76, 77.

³⁶ Ebd., S. 65–66.

³⁷ Ebd., S. 50, 49, 50.

Meynung, und nach selben das Vater Unser, den englischen Gruss und christlichen Glauben laut und deutlich vor[zu]betheu, und von den Kindern nachsprechen [zu] lassen».³⁸ Der schulische Unterricht begann damit in jedem Fall mit einer Form von Religionsunterricht, wobei die genaue Ausgestaltung dieses Unterrichts von der Organisationsform der Schule abhängig war und in Zusammenarbeit mit dem Pfarrer bestimmt wurde, der über den Einsatz der «erweiterten Tabellen» zu entscheiden hatte, beziehungsweise darüber, welche Teile davon im Unterricht Verwendung fanden. Es war zudem darauf zu achten, dass der Lehrer den Inhalt dieser Tabellen nicht selber interpretierte, sondern diese Aufgabe dem Pfarrer überliess, da hier die «schwierigeren» theologischen Inhalte dargestellt seien.³⁹ In religiösen Fragen, zumindest im katholischen Kontext, war die Hierarchie zwischen Pfarrer und Schulmeister also klar geregelt. Der Schulmeister hatte sich nicht in die hierarchisch strukturierte Dogmatik der Kirche einzumischen und in Bezug auf den Religionsunterricht eine den Pfarrer unterstützende Funktion einzunehmen.

Entscheidender allerdings als die Frage, welcher Inhalt während des Religionsunterrichts genau vermittelt wurde, sind die damit verbundenen Ansprüche und Erwartungen, die sich nicht im einzelnen Fachcurriculum bzw. Fachlehrplan konkretisierten. Im Fall von Crauers *Methodenbuch* sind diese im dritten Hauptteil zu finden, der mit «Anwendung der verbesserten Lehrart»⁴⁰ überschrieben ist und in dem die dreifachen Pflichten der Lehrer dargelegt werden. Die Schulmeister waren erstens Vertreter der Eltern, da sie dasjenige Wissen, das nicht oder nicht mehr im häuslichen Kontext vermittelt wurde oder werden konnte, zu vermitteln hatten. Sie waren zweitens Unterstützung für den Pfarrer beim Religionsunterricht und hier primär dafür zuständig, dass das Wissen, das den Kindern vom Pfarrer vermittelt worden war auch längerfristig gewusst und verinnerlicht wurde, was nicht nur eine intellektuelle Aufgabe, sondern ebenso eine erzieherische Angelegenheit war. Und sie hatten drittens dafür besorgt zu sein, dass «ihre Schüler nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft werden», weshalb sie die

38 Ebd., S. 50.

39 Ebd., S. 50.

40 Ebd., S. 53.

Schüler «aufklären» und sie lehren mussten, «vernünftig, und rechtschaffen zu denken, und zu handeln», wobei das explizit sowohl für Knaben als auch für Mädchen galt.⁴¹ Ein Missachten dieser Pflichten war denn auch nicht einfach eine ungenügende Amtsführung oder eine schlechte Ausführung der gestellten Aufgabe, sondern eine «Sünde» gegenüber Gott, der Obrigkeit, den Eltern, den Kindern und der eigenen Person.⁴² Die Tugend des Schulmeisters war denn auch – neben Liebe, Munterkeit, Geduld, Genügsamkeit, Fleiss und Klugheit – in erster Linie Frömmigkeit, wobei sich diese Frömmigkeit sowohl in religiösem Wissen als auch in konkreten Handlungen manifestierte, die durchaus auf «bürgerliche» Fähigkeiten und soziale Verhaltensweisen zielen konnten, die nicht primär als «religiös» zu bezeichnen sind.

Für die Ansprüche und Erwartungen, die mit dem Unterricht in Religion verbunden waren, sind auch die *Muster und Beyspiele zur Schreibeübungen* (1797), der *tabellarische Katechismus* (1801) oder das *ABC-Büchlein* (1802) aussagekräftig. Die *Schreibeübungen* bestehen aus drei Teilen: Briefe, «Haus- und Buchhälterische Aufsätze» und «Bürger- und Rechtliche Aufsätze»,⁴³ wobei in die Kunst des Briefeschreibens sowohl allgemein als auch mit Beispielen eingeführt wird. Im allgemeinen Teil wird der Brief von seiner äusseren Form und von seiner inneren Funktion her bestimmt, wobei gezeigt wird, wie sich sowohl die äussere Struktur als auch der Inhalt des Briefes in der formalen Gestaltung spiegeln. Diese Hinweise fallen teilweise sehr konkret aus, so hat etwa «der Haupttitel, welcher für diesen, oder jenen Stand gehört ... oben an der ersten Zeile, ungefähr zwey Finger breit vom Rande des Papiers gesetzt» zu werden oder es wird die richtige Art des Faltens der Briefe erläutert, wobei die Grösse des Briefes und ob ein Umschlag zu verwenden sei, vom Adressaten abhängig gemacht wird.⁴⁴

Auf diese grundsätzlichen Überlegungen folgen «Briefmuster», die ganz unterschiedliche Lebenssituationen abdecken. Es geht um «Bittschreiben», «freundschaftliche Briefe», «Berichtschreiben», «Empfehlungsschreiben»,

41 Ebd., S. 54.

42 Ebd., S. 55.

43 *Muster und Beyspiele zur Schreibeübung, für die Jugend, Luzern 1797*, S. 3–47, 47–68, 68–117.

44 Ebd., S. 5, 8.

Briefe, in denen um Rat gefragt wird, Dankesschreiben, «Ermahnungs- und Erinnerungsschreiben», «Bewerbungsbriefe», Briefe, in denen um die Hand angehalten wird, um eine Patenschaft angefragt oder das Beileid ausgedrückt wird, sowie «kaufmännische Briefe», «Glückwunschbriefe» oder Bestellungen.⁴⁵ Die zweite Abteilung enthält tabellarische Abrechnungen oder Vorlagen für Rechnungen sowohl aus dem Bereich der Landwirtschaft als auch aus dem gewerblichen und handwerklichen Umfeld. Die dritte Abteilung beschäftigt sich mit bürgerlichen (Zeugnisse, Inserate oder Verabredungen zum Spaziergang) und juristischen Schriftstücken (Ehevertrag, Testament, Lehens- oder Schenkungsvereinbarungen, Schuldbriefe). Relativ viel Raum nehmen verschiedene Vorlagen für Testamente und Erbvereinbarungen ein, wobei gerade bei verwitweten Erblassern die Einrichtung von Stiftungen «empfohlen» wurde.⁴⁶ Die Musterbriefe und Vorlagen decken eine breite Auswahl an Situationen ab, die nach einer schriftlichen Äusserung verlangen. Mit diesen Vorlagen wurden aber nicht nur die formale Richtigkeit der entsprechenden schriftlichen Äusserungen garantiert, sondern gleichzeitig auch inhaltliche Normen gesetzt, wenn etwa bei den Testamenten konkrete Aufteilungen (falls Erben vorhanden sind) oder Stiftungen (beim Fehlen von Erben) formuliert oder Schriftstücke präsentiert werden, die einen Schlussstrich unter Streitigkeiten ziehen. Auch wenn mit Ausnahme von eher formelhaften Anrufungen Gottes zu Beginn der Testamente keine explizit religiösen Themen zu finden sind und sich die Muster mit weltlichen Fragen und Lebenssituationen beschäftigen, lassen sie dennoch normative Fragen nicht unberücksichtigt und geben Richtlinien für das schulische Erziehungsziel, den christlichen Untertan und anschliessend den christlichen Bürger, vor.

Der *Auszug aus dem tabellarischen Katechismus* besteht aus fünf Hauptstücken, den drei christlichen Tugenden Glauben, Hoffnung und Liebe sowie den heiligen Sakramenten und der christlichen Gerechtigkeit, wobei die mit einem Stern markierten «Fragen sammt ihren Antworten jährlich von dem Schulmeister der Buchstabenmethode an die Schultafel angeschrieben und

⁴⁵ Ebd., S. 10, 18, 19, 22, 14, 18, 30, 32, 35, 37, 38, 42, 43.

⁴⁶ Ebd., S. 90.

von den Kindern auswendig gelernet» werden mussten.⁴⁷ Damit werden im eigentlichen Religionsunterricht die grundsätzlichen Glaubensüberzeugungen der katholischen Kirche vermittelt und damit auch das Wissen über das in religiöser Hinsicht richtige Verhalten im Leben.

Das *ABC, oder Namenbüchlein* stellt sowohl die einzelnen Buchstaben in all ihren Schreibformen vor, bietet Tabellen zur «Erkenntnis der Buchstaben», zum «Buchstabirn», Lesen und zu den Zahlen, enthält aber auch kurze «Sittenlehren», das heisst Sprichworte mit normativ-moralischem Inhalt, sowie kleinere Erzählungen in verschiedenen Schrifttypen.⁴⁸ Diese Erzählungen haben alle einen Knaben zur Hauptperson, der, teilweise im Dialog mit seiner Mutter, die Welt um ihn herum erkundet, wobei die Mutter oder der Erzähler Erklärungen auf alltägliche «Warum-Fragen» liefern, die teilweise religiös gerahmt sind. Ergänzend gibt es Erzählungen in explizit erzieherischer Absicht, etwa wenn es darum geht, vor Übermut und Waghalsigkeit zu warnen oder ökonomisch mit Geld umzugehen.⁴⁹ Abgeschlossen wird das ABC mit einem Anhang mit Gebeten, die den Tag begleiten und sich mit den «Haupttugenden»⁵⁰ beschäftigen. Das Lesebuch zeigt sich damit sehr viel enger an religiöse Inhalte gebunden als das Briefbuch, dessen Fokus deutlich über moralische Fragen hinausweist, die den Hauptinhalt der Lesestückchen ausmachen.

Der Religionsunterricht als Manifestation kultureller Erwartungen an Schule

Die hier präsentierten Schlaglichter auf den Religionsunterricht an den Solothurner Schulen am Ende des 18. Jahrhunderts zeigen – wenig überraschend –, dass Religion an der Volksschule unterrichtet wurde, wobei der quantitati-

⁴⁷ Nivard Crauer, Auszug aus dem tabellarischen Katechismus mit Fragen und Antworten zum Gebrauche der Landschulen, Luzern 1801, S. 3–14, 14–18, 18–30, 30–63, 63–80, 1.

⁴⁸ *ABC oder Namenbüchlein*, nach Anleitung der Normalschule in Sankt Urban, Luzern 1802, S. 12, 14, 16, 20, 10–11, 21–40.

⁴⁹ Ebd., S. 23, 31.

⁵⁰ Ebd., S. 43.

ve Umfang – nimmt man den in Crauers *Methodenbuch* präsentierten Stundenplan als Massstab, der von einer täglichen Unterrichtszeit von fünf bis sechs Stunden ausgeht – knapp 20% der ganzen Unterrichtszeit ausmachte (45–60 Minuten). Auch wenn ein Teil der Schulen Religion *nicht* als Unterrichtsinhalt erwähnt haben, legt der gleichzeitige Verweis auf das Methodenbuch nahe, dass Religionsunterricht stattgefunden hat. Dass aber einige Inhalte (Rechnen, Lesen, Schreiben), die ebenfalls Teil der Studentafel des Methodenbuchs sind, trotzdem explizit erwähnt wurden, kann dahingehend interpretiert werden, dass Religion zwar Teil der Schule war, aber nicht primär als zu vermittelndes Wissen oder Fachinhalt verstanden wurde, sondern als Vermittlung von normativen Erwartungen, die über den Bereich des Wissens hinausreichen. Es wurde aber auch deutlich, dass religiöse Inhalte auch ausserhalb des Religionsunterrichts und über den Katechismus hinaus in den Schulbüchern thematisiert wurden und dass ein nicht geringer Teil des Unterrichts weltlichen bzw. bürgerlichen Fragen und Anforderungen gewidmet war. Auf den Erwerb entsprechender Fähigkeiten wurde ebenfalls grosser Wert gelegt, wobei dieser Unterricht mit entsprechendem Unterrichtsmaterial unterstützt wurde, das ebenfalls gemäss den Vorgaben der Normalmethode eingerichtet war.

Die Darstellung der verschiedenen Unterrichtsinhalte hat auch gezeigt, dass eine rein auf die Zusammensetzung der verschiedenen «Fächer» orientierte Perspektive auf das Curriculum zu einer unpassenden Rekonstruktion des Schulcurriculums im ausgehenden 18. Jahrhundert verleitet, da eine von einer «modernen» Fächerlogik bestimmte Perspektive vor allem die mit Religionsunterricht verbundenen Erwartungen an Schule nicht adäquat zu berücksichtigen vermag. Wenn nämlich Religion hauptsächlich als Unterrichtsgegenstand verstanden wird, dann ist die Organisation Schule ein Ort, an dem zu bestimmten Zeiten bestimmte Inhalte – eben zum Beispiel Religion – mehr oder weniger erfolgreich gelehrt und gelernt werden, was dann je nach theoretischer Einbettung auch als «Sozialdisziplinierung» oder als Durchsetzen von Machtansprüchen verstanden werden kann.⁵¹ Wenn das

51 Heinrich Richard Schmidt, *Dorf und Religion. Reformierte Sittenzucht*, in: Berner Landgemeinden der Frühen Neuzeit, Stuttgart 1995; Allyson M. Poska, *Regulating the people. The Catholic Reformation in seventeenth-century Spain*, Boston 1998; Mathieu

Curriculum allerdings als Manifestation von kulturellen Erwartungen verstanden wird, dann werden nicht nur die einzelnen Unterrichtsinhalte in den Blick genommen, sondern es interessieren auch die Aufgaben und Rollen der Lehrpersonen und Schüler, deren Beziehungen zu den Eltern, dem Pfarrer und den vorgesetzten Behörden sowie die kulturell-normativen Erwartungen, die mit dieser Schule verbunden sind.⁵² In dieser Perspektive bündelten sich im Religionsunterricht die gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Erwartungen an Schule, wobei vor allem die normativen Erwartungen, die «Herstellung» eines bürgerlich brauchbaren, arbeitsfähigen, sittlich gefestigten Christen und Staatsbürger am Ende des 18. Jahrhunderts nicht anders als in einem religiösen Kontext formuliert werden konnten.

Diese religiös bestimmte Manifestation kultureller Erwartungen wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts immer stärker von pädagogisch bestimmten Manifestationen abgelöst, wobei die religiöse Sprache Bestand hatte.⁵³ Die mit Erziehung verbundenen normativen Ansprüche wurden der «Disziplin» Pädagogik übertragen,⁵⁴ wobei dieser Prozess von einer «Säkularisierung» begleitet war, indem sich die wissenschaftlichen Diskussionen um Erziehung und Bildung von ihrer disziplinären Verflechtung zur Theologie zu lösen suchten⁵⁵ und die ursprünglich kirchliche Aufsichtsfunktionen in eine staatli-

Caesar, Marco Schnyder (Hg.), *Religion et pouvoir. Citoyenneté, ordre social et discipline morale dans les villes de l'espace suisse (XIV^e–XVIII^e siècles)*, Neuenburg 2014.

⁵² Vgl. z. B. Danièle Tosato-Rigo, *Das Bild des Lehrers in der Helvetik: Neue Erwartungen, herkömmliche Praktiken und Vorstellungen*, in: Daniel Tröhler (Hg.), *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*, Bad Heilbrunn 2014, S. 55–73.

⁵³ Vgl. Daniel Tröhler, *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*, New York 2011; Daniel Tröhler, *Die Schule und die Religion der modernen Pädagogik*, in: Michael Domsgen, Henning Schluss, Matthias Spenn (Hg.), *Was gehen uns «die anderen» an? Schule und Religion in der Säkularität*, Göttingen 2012, S. 49–64.

⁵⁴ Vgl. Stefan Weyers, *Moral*, in: Sabine Andresen, Christine Hunner-Kreisel, Stefan Fries (Hg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart 2013, S. 10–19.

⁵⁵ Vgl. Johann Friedrich Herbart's Konzept der «einheimischen Begriffe», in: Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Göttingen 1806, S. 13.

che Organisationsform überführt wurden.⁵⁶ In diesem Prozess veränderten sich allerdings nicht unbedingt die Erwartungen an die Organisation Schule, sondern vor allem der Referenzrahmen für normative Bezugnahmen. Nicht mehr die Kirche bzw. die Religion gab das Ziel von Erziehung und Bildung vor, weshalb Schule auch nicht mehr ausschliesslich den «guten Christen» hervorzubringen hatte, sondern die Pädagogik, wobei die Pädagogik nicht – wie von vielen ihrer Protagonisten immer wieder gewünscht – «autonom» über die Ziele von Erziehung und Bildung bestimmen konnte. Vielmehr wurden gesellschaftlich und politisch geforderte Erziehungsziele, der «gute Bürger», der Schule zur Bearbeitung übertragen, die sich nicht zuletzt dank der Übernahme dieser Erwartungen, verbunden mit dem Versprechen, diese einlösen zu können, als Volksschule zu etablieren vermochte, womit dieser Prozess auch als Teil der «Pädagogisierung der Welt» zu verstehen ist.⁵⁷ Ein von der «*curriculum history*» informierter Blick auf den Unterrichtsinhalt Religion zeigt denn auch vor allem die fließenden Übergänge zwischen einer kirchlich und einer staatlich beaufsichtigten Schule, die besser nicht oder sicher nicht ausschliesslich von ihren normativen Quellen her zu rekonstruieren ist, sondern von der mit dieser Organisation kulturell und gesellschaftlich verbundenen Anforderungen und Erwartungen. So wird die Funktion des Religionsunterrichts im Gesamtcurriculum sichtbar und der Schulmeister als Beruf fassbar, der eine Lücke zwischen den Aufgaben der Eltern und

56 Martina Späni, Die Entkonfessionalisierung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert, in: Lucien Criblez, Carlo Jenzer, Rita Hofstetter, Charles Magnin (Hg.), Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert, Bern 1999, S. 297–323; Martin Annen, Säkularisierung im 19. Jahrhundert. Der Kanton Schwyz als ein historisches Fallbeispiel, Bern 2005; Martina Späni, Säkularisierung und Schule im 19. Jahrhundert, in: Matthias Fuchs, Beatrice Küng, Yvonne Leimgruber, Hansjörg Frank (Hg.), Augustin Keller 1805–1883, Baden 2006, S. 42–56.

57 Mit dem Begriff des «*educationalization of social problems*» wird die seit der Mitte des 18. Jahrhunderts sichtbar werdende gesellschaftliche Entwicklung bezeichnet, soziale Probleme der Erziehung zur Bearbeitung zu übergeben, vgl. David F. Labaree, The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States, in: Educational theory 58/4, (2008), S. 447–460; Paul Smeyers, Marc Depaepe (Hg.), Educational Research: the Educationalization of Social Problems, Dordrecht 2008; Daniel Tröhler, Pestalozzi and the Educationalization of the World, New York, NY 2013.

dem Pfarrer füllte, die es so in der Frühen Neuzeit nicht gab oder die zumindest nicht als solche wahrgenommen wurde. Religionsunterricht war damit gegen Ende des 18. Jahrhunderts zwar durchaus ein Unterrichtsinhalt, in dem konfessionelles Wissen vermittelt wurde, er bot aber vor allem die normative Orientierung für die gute, gesellschaftlich «richtige» und erwünschte Lebensführung, zu deren Implementierung Schule genutzt wurde.

Rebekka Horlacher, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 32, 8036 Zürich, rhorlach@ife.uzh.ch