

**Les savoirs scolaires.
Culture scolaire, scolarisation et transposition
didactique**

**Schulisches Wissen.
Schulkultur, Skolarisierung, und didaktische
Transposition**

Nathalie Denizot
Inspé de Paris, Sorbonne Université
CELFF (UMR 8599)

Jongny, (CH), 13. 02. 2020

Einleitung

- Meine Arbeiten zielen darauf ab, zu verstehen und zu beschreiben, durch welche Prozesse das « schulische Wissen » entsteht.
- Ich habe mich zuerst mit den schulischen Textsorten befasst (literarische Textsorten wie die klassische Tragödie, die biografischen und die autobiografischen Textsorten, aber auch Textsorten wie der Aufsatz), die ich als « Schulformen » der Textsorten auffasse, die wiederum aus komplexen Prozessen der « Skolarisierung » entstehen.
- Ich beschäftige mich auch mit der Produktion einer *Schulliteratur* (Erarbeitung der schulischen Literaturkorpusse, Aufstellung der Textauszüge usw.)
- Und allgemeiner interessiere ich mich für die Produktion einer *Schulkultur* (indem ich mich auch mit den Schulübungen und den Schulbüchern befasse), und für den Begriff «Schulkultur » selber, zu dessen Neudefinierung ich beitragen möchte.

Gliederung des Vortrags

1. Die Frage des schulischen Wissens
2. Schulisches Wissen und Skolarisierung
3. Die Skolarisierung, eine Konstruktion
 - Die Korpusse der klassischen Tragödie
 - Die Skolarisierung des Rätsels in einer Klasse der Grundschule
 - Die Abhandlung
4. Fazit

Frage des « schulischen Wissens »

Die didaktische Transposition und die Frage des Wissens

- Die Frage des Ursprungs und der Natur der Schulkultur wurde viel um den in der Folge von Verrets Arbeiten (1975) von Yves Chevallard geprägten Begriff « didaktische Transposition » diskutiert (1985 und vor allem die zweite erweiterte Ausgabe 1991)
- Die Debatten um die didaktische Transposition haben schon in den 1990er Jahren mehrere Kritiken hervorgerufen und insbesondere :
 - Beschränkende Auffassung des schulischen Wissens
 - Beengende Definition des Prozesses des Transponierens selbst.
- Gewisse Kritiken waren fruchtbar und haben zu neuen Formulierungen und Neuausarbeitungen geführt.
- Der Begriff der didaktischen Transposition wurde im Feld der Didaktiken insbesondere um 3 Schwerpunkten herum erörtert und bearbeitet :
 - Die Übertragung dieses Begriffs aus dem Feld der Didaktik des Fachs Mathematik auf andere Didaktiken (die Spezifität der Schulfächer)
 - Die möglichen Alternativen zu diesem Begriff
 - Die Frage des Wissens

Die Frage des Wissens

- Das « wissenschaftliche Wissen » : ein Begriff, der bereits 1985 in dem Untertitel von Chevallards Werk auftrat, und viel diskutiert wurde (danach von Chevallard aufgegeben)
- Die Haupteinwände gegen den Begriff des « wissenschaftlichen Wissens » sind bedingt durch :
 - die Natur selbst dieses Wissens (Was nennt man « wissenschaftliches Wissen » in einem Schulfach, wo es weniger als bei Mathematik um Wissenschaft geht ?)
 - Ihren Status (Ist das wissenschaftliche Wissen das einzige Wissen, worauf die Schulfächer Bezug nehmen sollen ?)
- Parallel zu dem Begriff « wissenschaftliches Wissen » erarbeitet Martinand den Begriff « soziale Bezugspraktiken » (1986), um auf die spezifische Problematik des Wissens in den technologischen Fächern einzugehen
- Und auch « Experten-Wissen » (Johsua), « gemeinsames Wissen » (Perrenoud) usw.

Die Frage des Wissens

- Eine Typologisierung des Wissens, die das Verständnis des Schulischen Wissens manchmal erschwert
- Daher zwei Vorschläge, um die Zersplitterung zu vermeiden:
 - Halté führt den Begriff « Gegenstandekomplex » ein (1998)
 - Schneuwly (1995) : das Können und die sozialen Bezugspraktiken werden modelisiert, um Unterrichtsgegenstände zu werden, und gehören also auch zum Wissen.

Wissen, Gegenstände, Inhalte

- Der Begriff Wissen liegt zur Zeit bei den Didaktikern im Wettbewerb mit den « Gegenständen » und vor allem mit den Unterrichts- und Lerninhalten (welche sich auf das Wissen, auf das Können, auf die Praktiken, auf die Werte, usw., auf alles, was in der Schule unterrichtet und gelernt wird, Bezug nehmen).
- Aber die didaktische Transposition hat dazu beigetragen, den Begriff des « Wissens » im Rahmen der Didaktiken, und nicht mehr einzig und allein im Rahmen der Geschichte oder der Soziologie theoretisch aufzuarbeiten.
- Der Didaktik ist es auch zu verdanken, dass man sich unter dem Begriff « Schulkultur » nicht nur Inhalte vorstellt, sondern auch, dass man die Frage der Beschaffenheit, der Erarbeitung und der Zielsetzungen ebendieser Inhalte in Betracht zieht.

Schulkultur und Skolarisierung

Culture scolaire et scolarisation

Die Schulkultur

- Die « Schulkultur » galt lange Zeit als verdächtig : In den Arbeiten der Didaktiker des Fach Französisch wurde sie lange innerhalb des kritischen Rahmens, den die Arbeiten in der Erziehungssoziologie aus den Jahren 1960-1980 inspirierten (Bourdieu und Passeron 1964 und 1970) durchdacht. In diesem Rahmen ist die Schulkultur weder neutral noch universell, sie vermittelt die herrschende Kultur, diejenige der bürgerlichen Schichten der Gesellschaft.
 - Man steht also dieser Kultur, die in der Fachdidaktik « Französisch » vor allem als « kulturelles » Erbe eingeschätzt wird (die grossen Autoren, Belletristik, Lobesreden), misstrauisch gegenüber.
- Man geht also davon aus, dass die Schulkultur einer « Reform » bedarf.
- Und diese Einstellungen tragen dazu bei, dass das « Schulische » dauerhaft an Ansehen einbüsst.

Die Schulkultur

- Die Frage der Schulkultur rückte in den 70-80er Jahren in ein neues Licht, und zwar im Zuge von 3 Ansätzen, die sich in ihrem jeweiligen Feld mit der Frage des schulischen Wissens befassten.
 - Die Soziologie des Curriculums, die aus den angelsächsischen Arbeiten gespeist wurde (siehe Forquin 1989)
 - Die Arbeiten der Didaktiker bezüglich der didaktischen Transposition (Chevallard, 1985-1991) und allgemeiner bezüglich der Frage des Ursprungs und des Bezugssystems des Wissens
 - Die Geschichte der Erziehung und die Geschichte der Schulfächer (Chervels Werk aus dem Jahre 1977 über die « Schulgrammatik »)
- Diese Arbeiten befassen sich mit der Beschaffenheit und dem Erarbeiten des schulischen Wissens, und gehen davon aus, dass das schulische Wissen aus einem « Fabrikationsprozess » hervorgeht.
- Sie berücksichtigen dabei die historische Entwicklung des Wissens und der Praktiken

Das « Schulische » rehabilitieren

- Diese Arbeiten ermöglichen eine Rehabilitierung des « Schulischen » als Ort der Vermittlung und des Lernens des Wissens
- Die Schulkultur wird nicht mehr als untergeordneter Teil der Allgemeinkultur verstanden, sondern als spezielle, originäre, aus der Schule *hervorgegangene* Kultur (Chervel, 2005), ob es sich nun um Inhalte, Praktiken oder Werte handelt
- Das geschieht insbesondere über die Schulfächer, das heisst über soziohistorische Konstruktionen, deren Hauptzweck es ist, « Lehrbares zu produzieren » (Chervel, 1998)
- Man legt dem Begriff der Kultur eine anthropologische Basis zugrunde: man ist in der Sphäre des *Handelns* eher als in derjenigen des *Habens*. Es geht um kulturelle Praktiken eher als um die Kultur von Kunstwerken

Die Spezifität der Institution Schule analysieren

- Wenn man von « Schulkultur » spricht, zieht man die Spezifitäten der Schule als soziohistorische Konstruktion in Betracht
- Um dabei nicht *eine* sondern *mehrere* soziohistorische Kulturen zu untersuchen (und *mehrere* soziohistorische Schulformen, siehe Schneuwly und Hofstetter, 2017) und um auch die der Schule eigenen Prozesse in ihrer historischen Entwicklung zu überdenken
- Die Schulkultur ist also eine Konstruktion, die komplexe Prozesse voraussetzt (Transposition, Rekonfiguration, Neudefinition, Ansteckung, Erfindung, usw.) eine Konstruktion, die ich « Skolarisierung » nenne
- Die Schulgegenstände werden nicht aufgefasst, als seien sie von auswärtigen Akteuren umgestaltet, sondern als Gegenstände, die vom inneren des Schulsystems heraus konstruiert werden

- Der *skripturale* Gebrauch verschwand mit dem Verzicht auf den Diskurs (ab 1880) immer mehr, die Verwendung als *Lektürestoff* bestand jedoch fort, mit unterschiedlichen fachlichen Zielen in den verschiedenen Epochen (moralische Ziele, Lehre der Literaturgeschichte, Praxis der Texterläuterung usw.)
 - Als (im Laufe des 20. Jahrhunderts) die klassische Tragödie nur noch gelesen wurde, änderte sich das Tragödienkorpus; Tiraden rückten in den Hintergrund, Dialoge in den Vordergrund.
 - Seit den 1960er-Jahren wurde die psychologisierende Lektüre von Racine und Corneille geschätzt, wobei insbesondere Geständnis-, Eifersuchts-, Konflikt- und Liebesszenen ausgewählt wurden (Denizot, 2016b).
 - In den 2000er-Jahren wurde die klassische Tragödie im Rahmen des tragischen Registers und der (auch antiken) Tragödie studiert: Hier ging es insbesondere um den Bezug zu den grossen Mythen.
- Das Korpus der klassischen Tragödie ist eine *Konstruktion* aus einem Rezeptionsprozess, bei dem die Schule eine entscheidende Rolle spielt; es ist eine schulische literarische Textsorte.

Das Beispiel des Rätsels

- Im Rahmen einer kollektiven Untersuchung an einer Pariser Grundschule habe ich mich ganz speziell mit einer Unterrichtssequenz in einem CP (Schulkinder zwischen 6 und 8) beschäftigt (Denizot, 2016)
- Das untersuchte Korpus besteht aus Videos von 9 Unterrichtsstunden, die von 2 Lehrpersonen in Teamarbeit durchgeführt wurden, und aus Tonaufnahmen, die die Vorbereitungs- sowie die bilanzziehenden Arbeiten derselben 2 Lehrpersonen aufzeichnen (ebenfalls 9 Unterrichtsstunden)
- Die Unterrichtssequenz findet am Ende des Schuljahres statt, mit dem Ziel, dass die Schüler Rätsel erfinden, die sie anschliessend in ein Reisetagebuch einbetten (es handelt sich dabei um die Jahresprojektarbeit der Klasse)
- Meine Hypothese lautet: der gelehrte Gegenstand ist ein Gegenstand, der neu konstruiert und neu konfiguriert wird, und die Lehrpersonen erarbeiten eine « schulgerechte Form » des Rätsels

- Die Vorbereitungs- und bilanzziehenden Arbeiten sowie die Unterrichtsstunden weisen also auf einen Gegenstand hin, der sich ständig neu konstruiert.
 - Der gelehrte Gegenstand verändert sich ständig (die Lehrpersonen schränken zB. bereits in den ersten Stunden ihre Aufgabensetzung ein, und geben die Bilderrätsel und die Scharaden auf)
 - Die Rätseltypologie wird angepasst und eingeschränkt, um sich auf eine spezifische Form des Rätsels zu konzentrieren: « ich bin..., ich bin..., wer bin ich ? »
 - Die Ziele verändern sich auch, und werden im Laufe der Vorbereitungsarbeiten und der Arbeit in der Klasse erweitert

- Die Lehrpersonen entwickeln also eine schulische Variante des Rätsels, eine « schulgerechte Textsorte » des Rätsels
 - Indem sie sich als Vorbild für die Aufgabe das Problemrätsel (Sphinxrätsel) (Blanche-Benveniste 1977) auswählen. Das bezweckte Ziel ist eher erzieherisch als spielerisch
 - Indem sie die Spezifität der immer komplexen schulischen Kommunikation in Betracht ziehen (Rätsel für die Mitschüler erfinden ? für die Lehrpersonen ? Für die Eltern via das Reisetagebuch ?)
 - Indem sie eine starke thematische Komponente als Hilfsmittel für das Erfinden einbringen (Rätsel in Bezug auf Tiere erfinden, damit die Aufgabe mit dem Reisebuch harmoniert)
 - Indem sie den Lernzielen den Vorrang geben: es geht weniger darum, wahre Rätsel, die gelöst werden sollen, zu erfinden als Rätsel, die akzeptabel sind (in Bezug auf den Satzbau, auf den Ausdruck, auf die Rechtschreibung usw.
- Skolarisieren besteht auch darin, dass man umgestaltet, dass man eine schulgerechte Form im Dienste des Lernens herausarbeitet

Die Schulübungen

- Die geschichtliche Entwicklung der Schulübungen macht zwei andere Prozesse innerhalb der Skolarisierung klar sichtbar : die *Durchlässigkeit* und die *Ansteckung*.
- Ich werde diese 2 Prozesse anhand der geschichtlichen Entwicklung einer alten Schulübung veranschaulichen und zwar anhand der Abhandlung (die am Ende des 19. Jh in das Schulfach eingeführt wurde).
- Im 19. Jh basierte der Unterricht der Rhetorik auf schulisch schriftliche Übungen wie zB. dem Dialog-, Rede-, Porträt-, Briefschreiben usw. Es ging nicht darum, auf einer Meta-Ebene über Literaturtexte eine Abhandlung zu schreiben, sondern wohl darum, Texte zu verfassen.
- Die Einführung der Abhandlung hat die alten Kategorien der Rhetorik, die bis in die 1960er Jahre überlebt haben, nicht verdrängt. (Bernard Schneuwly nennt das « Sedimentierung », siehe 2007)

- Aber die alten Kategorien sind von der Abhandlung *angesteckt* worden : sie bestehen weiter als indirekte Formen der Abhandlung.
 - Zum Beispiel : man stellt als Aufgabe, einen Brief zu schreiben, aber dadurch soll der Schüler sich zu einem Werk, zu einem Autor usw. äussern.
 - Ansonsten ist die Abhandlung *durchlässig* für die Zielsetzungen des Schulfaches :
 - Im Jahre 1972 wird aus ihm ein Literaturessay, um besser mit den neuen Auffassungen des Lesens in der Schule, die in dieser Zeit auftauchen, und den persönlichen Lektüren der Schüler und deren Subjektivität einen Platz machen wollen, zu harmonisieren.
 - In den 80-90er Jahren wird die Abhandlung im Zuge des Auftauchens der Argumentation als Fachgegenstand mit neuen Übungen wie die « Diskussion » verbunden und dem neuen Lehrgegenstand Argumentation zugeordnet.
- Die Wandelbarkeit der Übungen muss diachronisch (Sedimentierung) und synchronisch (Ansteckung und Durchlässigkeit) aufgefasst werden.

Fazit

- Was ist gemeint, wenn man die Schulkultur als Ergebnis der Skolarisierung oder der Transposition rehabilitieren will ?
- Es geht nicht darum, sich pessimistisch über die Schulkultur zu äussern und sie somit in Verruf zu bringen, auch nicht darum, die von der Tradition und den langjährigen Sedimentierungen geprägten Innovationen andächtig zu bewundern,
- sondern darum, dass man eine Entwicklung in Betracht zieht, in der *etwas* in einem Schulfach durch die Schule und für die Schule erarbeitet wird und zwar in Wechselwirkung mit Kulturen, die in anderen Institutionen entstehen.
- Man muss dabei die Kultur als eine Gesamtheit von Werten, von Inhalten, von Praktiken, die in Wechselwirkung mit Orten stehen, die ihnen eine Existenz verleihen, auffassen : die Kultur wird als Dynamik verstanden, (nicht nur *Haben*, sondern *Handeln*) und nicht als eine Kultur, wo das Überlieferte die Hauptrolle spielt.
- Man muss auch dabei die Schule als einen Ort verstehen, wo originäre und spezifische Werte, Inhalte und Praktiken produziert werden, mit dem Ziel die Akteure darunter natürlich auch die Schüler zu verwandeln (Denizot, im Druck, 2020).

- BLANCHE-BENVENISTE C. (1977), « Énigme et Devinette. Discussion », *Réforme, humanisme, renaissance. Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance* n° 7, p. 79-91.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, éditions de Minuit.
- CHERVEL A. (1977), *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHERVEL A. (2005), « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? », dans Jacquet-Francillon F. et Kambouchner D. (dir.) (2005), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, p. 77-85.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique* (2^e édition), Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DENIZOT N. (2013), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles, Peter Lang.
- DENIZOT N. (2016), « Quand la devinette devient un genre scolaire. Analyse didactique d'une séquence de lecture-écriture en CP/CE1 », *Recherches* n° 65, p. 17-31.
- DENIZOT N. (à paraître, 2020), *La culture scolaire : perspectives didactiques*, Pessac, PUB.
- FORQUIN J.-C. (1989/1996), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (2^e édition), Paris/Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- HALTÉ J.-F. (1998), « L'espace didactique et la transposition », *Pratiques* n° 97-98, p. 171-192.
- MARTINAND J.-L. (1986), *Connaitre et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- PASCAL J.-N. (2003), « La Tragédie, cela sert notamment à enseigner la rhétorique », dans Plagnol-Diéval M.-E. (dir.), *Théâtre et enseignement, XVII^e-XX^e siècles*, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil, p. 89-104.
- SCHNEUWLY B. (1995), « De l'utilité de la "transposition didactique" », dans Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (dir.), *Didactique du français. États d'une discipline*, Paris, Nathan, p. 47-62.
- SCHNEUWLY B. (2007), « Genres écrits et oraux et forme scolaire », dans C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 13-26.
- SCHNEUWLY B. et HOFSTETTER R. (2017), « Forme scolaire, un concept trop séduisant ? », dans A. Dias-Chiaruttini et C. Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture*, V d'Ascq, PUS, p. 153-167.
- VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.