

Criblez, Lucien; Manz, Karin

Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 2, S. 200-214



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Criblez, Lucien; Manz, Karin: Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 2, S. 200-214 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138859

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel

Lucien Criblez und Karin Manz

Zusammenfassung Fachdidaktiken orientieren sich in der deutschsprachigen Schweiz seit den 1990er-Jahren zunehmend an der (empirischen) Lehr-Lern-Forschung. Dadurch verändern sich die Fachdidaktiken selbst, aber auch die Anforderungen an das fachdidaktische Personal in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Erwartungen an die Professionalisierung der Fachdidaktiken sind deshalb nicht zuletzt Erwartungen an die Ausbildung des fachdidaktischen Personals. Fachdidaktiken konstituieren sich aber wesentlich über die Schulfächer als Referenzgrößen, die allerdings nicht konstant sind, sondern historisch gewachsene Konstrukte schulischer «Wissenspolitik»: Sie verändern sich sowohl in ihrer «Gestalt» als auch in ihrem Umfang und in ihrer inneren Struktur. Der Autor und die Autorin des vorliegenden Beitrags sehen deshalb in der intensiveren Auseinandersetzung mit dem, was den Kern der Fachdidaktik ausmacht – dem Schulfach als grundlegendem Ordnungsprinzip schulischen Unterrichts in seiner Historizität –, einen möglichen Beitrag zur Professionalisierung der Fachdidaktiken.

Schlagwörter Fachdidaktik – Schulfach – historische Bildungsforschung

School Subjects: The Constitutive References of Subject-specific Pedagogies in Transformation

Abstract Since the 1990s, subject-specific pedagogies have increasingly been oriented towards (empirical) educational research on teaching and learning. This way, not only the different subject-specific pedagogies themselves have been in constant change, but also the demands made on the staff working at universities of teacher education. Therefore, expectations regarding the professionalization of subject-specific pedagogies are not least also expectations regarding the training of the staff. School subjects are not stable references, but historical constructs, evolved within the context of an academic «knowledge policy». They change their appearance as well as the allotted amount of time to be spent on them or their inner structure. The authors of the article plead for a discussion about what represents the kernel of subject-specific pedagogies: the school subject as a basic organizing principle of school knowledge. Without a debate about the genesis and the development of school subjects as well as a reflective discussion on the core object of teaching and research – the central thesis of the article – professionalization within the domains of subject-specific pedagogy is not possible.

Keywords subject-specific pedagogy – school subject – historical educational research

1 Einleitung: Zur Verwissenschaftlichung der Fachdidaktik(en)

Die Fachdidaktiken sind im Begriff, sich durch stärkere (empirische) Forschungsorientierung zwischen den Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaft neu zu formieren. Die Forschungsorientierung ist ein Produkt der Professionalisierung des Lehrberufs bzw. der Einbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Hochschulbereich: Fachdidaktiken etablierten sich in der Schulgeschichte zunächst im über die Schulpraxis reflektierenden, meist normativen Diskurs zwischen schulischen Akteuren (Tenorth, 2006); in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung waren sie zunächst vor allem Lehrdisziplinen – Forschungsanliegen wurden mit ihnen nur selten verbunden. Erst in den letzten 15 bis 20 Jahren haben sie sich in der deutschsprachigen Schweiz (in anderen Ländern und in der Westschweiz zum Teil früher) – je nach Fachdidaktik in unterschiedlichem Ausmass – zunehmend der Unterrichts- bzw. Lehr-Lern-Forschung verpflichtet (Reusser, 2008; Schneuwly, 2009).

Historisch gesehen ist auf drei wesentliche Entwicklungen hinzuweisen: *Erstens* – und unabhängig von national ausgeprägten Traditionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – sind fachdidaktische Fragen in der Vergangenheit immer schon diskutiert worden. In der Schweiz fanden diese Diskussionen insbesondere in den pädagogischen Zeitschriften statt. Im Zentrum des Interesses standen oftmals Fragen nach dem «richtigen» Unterricht, also Fragen nach der «richtigen» Methode, teilweise auch verbunden mit Fragen nach den «richtigen» Inhalten. Ein breites Verständnis von Fachdidaktik, wie es etwa den englischsprachigen Curriculum Studies zugrunde liegt (vgl. Kridel, 2010; Malewski, 2009), wurde in diesen Diskussionen eher selten vertreten. Fragen der Selektion und Ordnung schulischer Inhalte zum Beispiel bleiben bis heute gegenüber Fragen zu Methoden und Unterrichtsarrangements eher zweitrangig.

Zweitens: Fachdidaktiken wurden als eigenständige Lehrbereiche in der Schweiz zunächst in der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingeführt. Seit den 1910er-Jahren etablierten sie sich allmählich als neuer Teil in der *universitären* Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrpersonen (Lussi & Criblez, 2011). An den Sekundar- und Gymnasiallehrämtern wurden die Fachdidaktiken von Privatdozierenden der entsprechenden Referenzdisziplin, später (und teilweise bis heute) von lehrbeauftragten Unterrichtspraktikerinnen und Unterrichtspraktikern der Zielstufe unterrichtet. In der Ausbildung von Primarlehrpersonen dagegen existierte ein eigenständiger Lehrbereich Fachdidaktik zunächst nicht. Fachdidaktik war in der seminaristischen Ausbildung entweder Teil der Allgemeinbildung in der entsprechenden Referenzdisziplin (z.B. Mathematikdidaktik als Teil des Mathematikunterrichts) oder wurde im Rahmen der Allgemeinen Didaktik, also im Bereich der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, unterrichtet (Badertscher, 1993; Schneuwly, 2013). Erst durch die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Tertiarisierungsprozess der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entstand allmählich ein eigenständiger Lehrbereich Fachdidaktik, der entweder von erfahrenen Unterrichtspraktikerinnen und Unterrichtspraktikern oder von

Fachlehrpersonen der Sekundarstufe II (z.B. Deutschdidaktik von Germanistinnen und Germanisten) unterrichtet wurde (Criblez, 2009).

Drittens: Fachdidaktik blieb in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Lehre konzentriert, fachdidaktische Forschung wurde bis in die 1990er-Jahre eher selten betrieben. Dies gilt allerdings nicht nur für die fachdidaktische Forschung, sondern für die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ganz allgemein. Zwar wurden vereinzelt Forschungsprojekte durchgeführt und einzelne Dozierende engagierten sich in der Forschung (Gretler, Grossenbacher & Schärer, 1998; Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998), generell blieb die Forschungsorientierung der Dozierenden im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Allgemeinen und der Fachdidaktikdozierenden im Speziellen aber eher gering – dies galt auch für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung.¹ Mit der zunehmenden Forschungsorientierung der Fachdidaktiken veränderten sich die Qualifikationsanforderungen an das fachdidaktische Personal in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie sind normativ einzig in den Anerkennungsreglementen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) geregelt, dies allerdings nur formal: So verlangt etwa das Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999: «Die Dozentinnen und Dozenten verfügen über einen Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fachgebiet, über hochschuldidaktische Qualifikationen sowie in der Regel über ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung» (EDK, 1999, Artikel 6).

Mit der Schaffung von Fachdidaktik-Masterstudiengängen und entsprechenden Doktoratsmöglichkeiten² scheint sich nun für das Qualifikationsproblem der Fachdidaktikdozierenden allmählich eine Lösung abzuzeichnen. Es fehlen bislang allerdings hochschulübergreifend systematische Reflexionen und ein entsprechender Diskurs darüber, wie solche Master- oder Doktoratsstudiengänge curricular aufgebaut sein sollen. (Es scheint jedoch eine Art impliziter Konsens darüber zu bestehen, dass in der Master- bzw. der Doktoratsausbildung in Fachdidaktik der aktuelle Stand der fachdidaktischen Forschung rezipiert und reflektiert werden soll und dass forschungsmethodische Anteile zur Ausbildung gehören.) In der Definition der EDK (1999, vgl. oben) gehören insbesondere fachwissenschaftliche Ausbildungsanteile und Unterrichtserfahrung dazu. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Anteile werden zwar implizit

¹ Die (Forschungs-)Qualifizierung des fachdidaktischen Personals war zwar spätestens seit dem Bericht «Lehrerbildung von morgen» (Müller et al., 1975) ein wiederkehrendes Thema bildungspolitischer Bemühungen um die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. EDK, 1982, 1990) und an der Universität Bern wurde 1974 der Studiengang «Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften» (Aebli, 1985) eingerichtet, in dem auch ein Profil «Fachdidaktik» studiert werden konnte. Doch dieses Studienprofil fand damals nur geringe Nachfrage.

² Zu den Masterstudiengängen in Fachdidaktik und zum schweizerischen Doktoratsprogramm in Fachdidaktik vgl. www.swissuniversities.ch/de/themen/forschung/fachdidaktik. An der Universität Zürich ist es seit 2014 möglich, in Fachdidaktik zu promovieren (vgl. www.ife.uzh.ch/study/doktorandenstudiumfd.html); ähnliche Möglichkeiten sollen in Basel und Bern geschaffen werden.

mit dem Lehrdiplom vorausgesetzt, in dieser Konzeption aber auf das Unterrichten auf der Zielstufe und nicht auf Lehre und Forschung an (pädagogischen) Hochschulen ausgerichtet. Die Anerkennungsreglemente der EDK verlangen also für die Anstellung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern formal keine über die Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern hinausgehende wissenschaftliche Ausbildung in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Sieht man sich die Masterprogramme für Fachdidaktik an, sind dies – neben den fachwissenschaftlichen Anteilen – aber die wesentlichen curricularen Inhalte.

Bei der Frage nach den Inhalten der Ausbildung des fachdidaktischen Personals setzt der vorliegende Beitrag an und plädiert für die reflexive Auseinandersetzung mit dem, was die einzelnen Fachdidaktiken erst konstituiert (wenn denn Fachdidaktik mehr sein soll als Allgemeine Didaktik), mit dem Schulfach. Weil Schulfächer sich historisch aber verändern, letztlich also gesellschaftlich-historische Konstrukte sind, muss die reflexive Beschäftigung mit dem Schulfach auch diejenige mit der Geschichte der Schulfächer umfassen. Der Beitrag vertritt deshalb die These, dass Professionalisierung in der Fachdidaktik jenseits einer reflexiven Beschäftigung mit der «Konstruktion» des Schulfachs und seiner historischen Entwicklung gar nicht möglich ist (vgl. Tenorth, 2006). Am «Schulfach» als Handlungsrahmen (Goodson, Hopmann & Riquarts, 1999) und als grundlegendem Ordnungsprinzip schulischen Unterrichts wird im Folgenden deshalb zunächst gezeigt, dass und wie das Schulfach als zentrale Referenzgröße der Fachdidaktik im historischen Prozess transformiert wird. Die Darstellung von Genese- und Entwicklungsmustern von Schulfächern wird danach exemplarisch an den Beispielen Schulsprache, Realien und Handarbeiten/Werken ausgeführt.³ Im letzten Teil wird zusammenfassend dargelegt, weshalb eine professionalisierte Fachdidaktik sich mit der Geschichte der Schulfächer und – allgemeiner – mit der historischen Dimension der Fachdidaktik auseinandersetzen sollte.

2 Das Schulfach als grundlegendes Ordnungsprinzip und historisches Konstrukt

Der Schule wird seit dem 19. Jahrhundert die wesentliche Funktion zugeordnet, zu gesellschaftlichen (Tradition und Innovation), wirtschaftlichen (Qualifizierung) und

³ Die präsentierten Erkenntnisse sind im Kontext eines durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Sinergia-Projekts zur Transformation schulischen Wissens seit 1830 (CSRII_160810) in Zusammenarbeit zwischen den Universitäten Zürich und Genf sowie den Pädagogischen Hochschulen FHNW, Tessin und Zürich entstanden. Das Teilprojekt am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich analysiert die langfristige Entwicklung von Lehrplänen – und damit von Schulfächern (vgl. www.ife.uzh.ch/research/hbs/forschung/forschungaktuell/sinergiateilprojektc.html; Stand: Juli 2015). Wir bedanken uns insbesondere bei Anja Giudici und Stefan Müller für die Mitarbeit bei der Beschaffung der Grundlageninformationen zur Entwicklung der in diesem Beitrag als Beispiele verwendeten Schulfächer, bei Thomas Lindauer für die Diskussionen zur Schulsprache und bei der ganzen Leitungsgruppe für die intensiven Diskussionen über die schulische Wissensordnung und deren Legitimationen.

politischen (Demokratisierung und Nation Building) Zwecken als wichtig erachtetes Wissen und Können zu verbreiten und zu popularisieren (Daum, 2002; Henningsen, 1966). Was vermittelt werden soll, kann in einem sehr weiten Verständnis als *schulisches Wissen*⁴ bezeichnet werden. Dieses schulische Wissen umfasst allerdings nicht nur das oft damit assoziierte – und kritisierte – «Faktenwissen». Neben *Inhaltswissen* (fachlichem Wissen) gehört auch *Können* (Fähigkeiten, Fertigkeiten) dazu; mit der Vermittlung von bestimmtem Inhaltswissen und Können sollen bei Schülerinnen und Schülern *Werte* und *Haltungen* evoziert werden (Tenorth, 1986). Der Selektion und Ordnung des Wissens liegt zudem *didaktisches Wissen* bzw. Vermittlungswissen («savoir pour enseigner», Hofstetter & Schneuwly, 2009), zugrunde, ohne das die «transposition didactique» (Chevallard, 1985), also die fachdidaktische Transformation von «wissenschaftlichen, praktischen und musischen Bildungsgegenstände[n]» (Reusser, 1991, S. 196) in schulförmig vermittelbares Wissen und Können nicht sinnvoll möglich wäre.

Das Schulfach, aus einer wissenssoziologischen Perspektive (vgl. Knoblauch, 2005; Maasen, 2009; Meja & Stehr, 1982) betrachtet, gilt als wichtigstes Ordnungsprinzip schulischen Wissens (vgl. z.B. Chervel, 1998; Künzli et al., 2013). Die Ordnung des Wissens in Fächern ist eine der wichtigsten Konstanten von Schule (Hopmann & Haft, 1990) bzw. ein wesentlicher Faktor in der «grammar of schooling» (Tyack & Tobin, 1994), also ein grundlegendes Merkmal der Institutionalisierung von Schule, das nur schwer zu verändern ist. Die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt existierende Wissensordnung der Schule, die unter anderem definiert, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll (und auch: was nicht), ist dabei stets das Resultat von Aushandlungsprozessen zwischen unterschiedlichen Akteuren auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems. Die schulische Wissensordnung ist also nicht per se gegeben, sondern entsteht (periodisch immer wieder neu) in einem Prozess, der in Anlehnung an Stehr (2003) als «schulische Wissenspolitik» bezeichnet werden kann: Gesetze und Verordnungen legen die Ziele der Volksschule fest, definieren den Rahmen für die schulische Wissensordnung und die entsprechenden Verfahren; sie konstituieren Schulfächer oder Fachbereiche.⁵ Lehrpläne wiederum konkretisieren, differenzieren und legitimieren den gesetzlich festgelegten öffentlichen Auftrag der Schule (Künzli, 2011; Künzli et al., 2013) und dienen als Referenzrahmen für Lehrmittel, die ihrerseits die Lehrpersonen bei der Festlegung, der Planung und der Durchführung von kleiner portionierten

⁴ In der neueren Lehrplandiskussion wird oftmals die Trias von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verwendet oder es wird auf die Trias von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz verwiesen (z.B. im Lehrplan 21, vgl. Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010; Rosenmund, Fries & Heller, 2002). Eine stringente Systematisierung bzw. Taxonomie schulischer Ziele und Inhalte liegt trotz verschiedener Versuche, die bereits im 19. Jahrhundert begannen (z.B. Dörpfeld, 1894) und im Rahmen der Curriculumtheorie der 1970er- und 1980er-Jahre auf der Grundlage der bloomschen Taxonomie von 1956/1972 (vgl. Göldi, 2011) ihren Höhepunkt erreichten, bis heute nicht vor.

⁵ Natürlich handelt es sich dabei nicht einfach um einen Top-down-Prozess der normativen Festlegung, sondern die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht beeinflusst diese Festlegungen immer wieder ganz wesentlich.

Unterrichtssequenzen für den Unterrichtsalltag unterstützen. Lehrpläne und Lehrmittel sind aber nicht nur die Grundlage für die Vermittlung kanonisierter Inhalte, sondern ordnen das schulische Wissen, indem Schulfächer definiert, mit bestimmten Zeitdotationen versehen, zeitliche Abfolgen festgelegt sowie Aufgabenkulturen und von Schülerinnen und Schülern zu erbringende Leistungen bestimmt werden (Oelkers, 2008). Schulfächer sind über längere Zeiträume betrachtet dem historischen Wandel unterworfen: Sie müssen im gesellschaftlichen Transformationsprozess den Erfordernissen der jeweiligen Gesellschaft immer wieder neu angepasst werden (Goodson, 1997; im englischen Sprachraum wurde die Entwicklung von Schulfächern auf der Grundlage historischer Analysen auch in Phasenmodellen beschrieben, vgl. z.B. für die Naturwissenschaften: Layton 1973; für die Geografie: Goodson, 1999).

Die Definition und die Selektion schulischen Wissens werden durch Referenzsysteme wesentlich beeinflusst, die im historischen Wandel selbst transformiert werden. Seit die Kirche ihre Definitionsmacht über die Schule zunehmend verloren hat, sind es neben pädagogischen und didaktischen Überlegungen insbesondere die Wirtschaft und die wissenschaftlichen Referenzdisziplinen, die ihre Einflüsse geltend machen. Dabei spiegelt die Schulfachentwicklung zumindest teilweise die Entwicklung der wissenschaftlichen Referenzdisziplinen und die Bedeutung der Schulfächer ist teilweise abhängig von der Bedeutung wissenschaftlicher Disziplinen – auf den Sekundarstufen I und II stärker als auf der Primarstufe. Die fachlich-disziplinäre Ordnung und Systematik der Referenzdisziplinen beeinflusst wesentlich die *äussere* und die *innere* Ordnung der Schulfächer (vgl. unten). Schule war und ist aber immer auch eine Institution, über die gesellschaftliche Probleme bearbeitet werden sollen und in der das künftige Personal der Wirtschaft qualifiziert werden soll. Schulisches Wissen wird deshalb zwar nicht nur, aber immer auch funktional bestimmt: vom Nutzen für Gesellschaft und Wirtschaft her. Gleichzeitig ist dieser utilitaristische Anspruch an schulisches Wissen mit dem Konzept der «Allgemeinen Bildung» (Tenorth, 1986) häufig kritisiert und relativiert worden: Das, was in Schulen gelehrt und gelernt werden soll, soll nicht vom (potenziellen) Nutzen her definiert werden, sondern vom Ziel einer umfassend und allseitig gebildeten Persönlichkeit her. In diesem Spannungsfeld waren Lehrpläne und Stundentafeln der Volksschule in der Schweiz stets zeitspezifische Kompromisse zwischen diesen beiden Anliegen, wobei die Wissensordnung in den Schultypen der Sekundarstufe I und der Oberstufe stärker auf die utilitaristische Perspektive ausgerichtet war als diejenige der Primarschule. Studien zum Aufbau des schulischen Kanons im 19. Jahrhundert zeigen denn auch, dass der Fächerkanon insgesamt eine «wechselseitige Ergänzungsfunktion» (Lohmann, 1986, S. 220) erfüllen sollte: Fächer wie Geschichte und Geografie sollten komplementär zu «instrumentellen» Fächern wie Sprachen und Mathematik zur allgemeinen Bildung beitragen. Seit der Reformpädagogik wird insbesondere die pestalozzische Formel von Kopf, Herz und Hand immer wieder bemüht, um die Bedeutung nicht kognitiver Lernziele und Unterrichtsinhalte, etwa in den Fachbereichen Handarbeiten/Werken, Turnen, Musik oder Zeichnen, hervorzuheben und einen entsprechend ausgewogenen Fächerkanon einzufordern.

Unter wissenssoziologischer und wissenshistorischer Perspektive können sowohl die horizontale Ordnung⁶ schulischen Wissens in Schulfächern als auch die Ordnung innerhalb der Schulfächer nicht einfach als gegeben angenommen werden: Trotz hoher Stabilität des Fächerkanons sind neue Fächer oder Fachbereiche eingeführt worden, die Bedeutung von Fachbereichen hat sich verändert, der Umfang eines Fachbereichs wurde erweitert oder reduziert oder Unterrichtsgegenstände und -ziele wurden neu eingeführt oder neu zugeordnet. Die Adaptationsprozesse sind einerseits durch das stetig wachsende und sich verändernde Wissen selbst motiviert, andererseits durch je zeitspezifische gesellschaftliche und wirtschaftliche Problemlagen, durch für die Schule bedeutsame Entwicklungen in den wissenschaftlichen Referenzdisziplinen und daraus abgeleitete Erwartungen an die Schule sowie durch zeitspezifisch dominierende Wertvorstellungen. Im Hinblick auf die Analyse der Genese und Transformation von Schulfächern kann zwischen der *äusseren Ordnung der Schulfächer* – also einem groben Ordnungsschema – und der *inneren Ordnung* – einem sachlogischen, feineren Ordnungsschema – unterschieden werden.

Äussere Ordnung: Darunter werden die (oftmals) von nicht schulischen Begründungszusammenhängen beeinflussten Transformationen von Schulfächern verstanden. Die Genese und die Transformation eines Fachs vollziehen sich nicht einfach beliebig, sondern folgen einer schulimmanenten Logik, die unumgebar ist, wenn Wissen institutionell vermittelt werden soll: Fachlich-wissenschaftliches Wissen, gesellschaftlich als notwendig erachtete Fähigkeiten und Fertigkeiten, als wichtig erachtete Kulturbestände sowie Werte und Normen müssen schulförmig gemacht werden, damit sie in der Schule überhaupt vermittelt werden können. Das so geordnete Wissen wird zu einem Teil der «grammar of schooling»: Schulfächer sind deshalb gleichzeitig Produkt *und* Voraussetzung für das «System» Schule. In diesem Prozess setzt sich allmählich eine Art Common Sense durch: eine gesellschaftlich breit akzeptierte Vorstellung eines Schulfachs, die wiederum konstitutiv für Schule und Grundlage für die weitere Entwicklung eines Schulfachs ist.

Grundsätzlich können drei Grundmuster der Schulfachgenese und -transformation beschrieben werden:⁷

- a) Einführung eines neuen Schulfachs ohne Referenz auf bislang bestehende Schulfächer (z.B. Turnen, Handarbeiten/Werken, Hauswirtschaft);

⁶ Das horizontale Ordnungsprinzip der Schulfächer wird durch das vertikale Ordnungsprinzip ergänzt: Unterrichtsgegenstände oder zu erreichende Lernziele oder Kompetenzen werden in Schuljahren, Schulstufen oder Zyklen im Sinne eines Curriculums geordnet. Die Ordnung folgt meist einfachen didaktischen Prinzipien wie «Vom Leichten zum Schweren», spiralcurricularen Überlegungen, entwicklungspsychologischen Überlegungen der Altersadäquatheit usw.

⁷ Ein weiteres Grundmuster der Schulfachentwicklung ist die Auflösung eines Fachs, weil a) die Inhalte nicht mehr als relevant betrachtet werden (z.B. Stenografie, Schulhygiene) oder weil b) die Inhalte nicht mehr durch die Volksschule vermittelt werden (z.B. Religion → Vermittlung durch die Kirchen).

- b) zeitweilige Angliederung neuer Fachbereiche an ein bestehendes Schulfach, anschliessend Aufteilung in zwei eigenständige Schulfächer (z.B. Rechnen und Geometrie → Aufteilung in zwei Fächer: Rechnen, Geometrie);
- c) Zusammenlegung bestehender Schulfächer (z.B. Rechnen, Geometrie → Mathematik; oder: Geschichte, Geografie, Naturkunde → Fächerkomplex Mensch und Umwelt⁸).

Innere Ordnungslogik: Darunter wird die schulfachspezifische Binnenordnung von Fächern verstanden, die im historischen Prozess durch Neuordnung, Neudefinierung oder Neusequenzierung der innerhalb eines Fachs versammelten Wissensbestände und Unterrichtsgegenstände transformiert wird. Analytisch lassen sich drei Muster der Transformation innerhalb von Schulfächern feststellen:

- a) Es werden neue Inhalte additiv an ein bestehendes Schulfach angegliedert (z.B. Geschichte → Geschichte und Vaterlandskunde) bzw. aus einem Schulfach ausgegliedert (Rechnen und Buchhaltung → Rechnen); das bestehende ursprüngliche Schulfach verändert sich dadurch nicht wesentlich.
- b) Es kommen neue Inhalte zu einem schon bestehenden Fach hinzu; die neuen Inhalte verändern das bestehende Fach massgeblich in seiner Konzeption (z.B. Religion → Religion/Lebenskunde).
- c) Die Fachinhalte (einzelne Unterrichtsgegenstände) werden innerhalb des «Fachbereichs» umgruppiert bzw. rekonfiguriert (z.B. Lesen, Schreiben, Sprechübungen → Sprache → Deutsch).

Die folgenden drei Beispiele zeigen, wie sich nicht nur der Fächerkanon (äussere Ordnung), ersichtlich in den Schulgesetzen und Stundentafeln, sondern auch die jeweilige Fachstruktur und die Inhalte eines Schulfachs (innere Ordnung), wie sie in den Lehrplänen dargestellt werden, im Laufe der Zeit wandelten.

3 Drei Schulfächer als Beispiele: Handarbeiten/Werken, Realien, Schulsprache

Die kurze Darstellung der drei Fächerbeispiele stützt sich auf Analysen im Kontext des Teilprojekts «Lehrpläne in der deutschsprachigen Schweiz seit 1830 – Inhalte und Konstruktionsprinzipien schulischen Wissens im Wandel», das zurzeit an der Universität Zürich im Rahmen des in Fussnote 3 erwähnten SNF-Sinergia-Projekts durchgeführt wird. Im Teilprojekt wurden die Lehrplandaten der zehn im Gesamtprojekt untersuchten Kantone (Aargau, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Genf, Luzern, Schwyz, Tessin, Waadt, Zürich) aufbereitet. Aus diesem Sample werden im Teilprojekt der Universität Zürich die sechs Kantone der deutschsprachigen Schweiz fokussiert untersucht. Unse-

⁸ Ist «Mensch und Umwelt» ein Schulfach? An diesem Beispiel liesse sich die Frage sehr schön diskutieren, was eigentlich ein Schulfach ist bzw. ausmacht.

re bisherigen Analysen zur deutschsprachigen Schweiz zeigen, dass sich sowohl die äussere als auch die innere Ordnung der Schulfächer über längere Zeiträume verändern, dass sich die Kantone hinsichtlich dieser Entwicklungen zum Teil wesentlich unterscheiden und dass deutliche Differenzen zwischen den Schultypen festzustellen sind, Letzteres sowohl zwischen der Primarschule und der Sekundarstufe I als auch zwischen den unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I (erweiterte Leistungsansprüche versus Grundansprüche).

3.1 Handarbeiten/Werken

Mädchenarbeitsschulen und weibliche Handarbeiten wurden in einzelnen Kantonen bereits im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts eingeführt (Suter, 1956). Im Kontext der Diskussionen um Lösungsansätze für das Problem der zunehmenden Verarmung breiter Bevölkerungskreise (Pauperismus) sahen einzelne Kantone in der Mädchenhandarbeit eine Möglichkeit, Mädchen so auszubilden, dass sie als Hausfrauen und Mütter einen Beitrag zur Subsistenz der Familien leisten konnten (Kellerhals, 2010). So weist beispielsweise der Lehrplan der Aargauer Arbeitsschule von 1871 für das 3. bis 8. Schuljahr neben dem Erlernen von grundlegenden Arbeitstechniken wie Strumpfsticken und Nähen auch das Flickeln von Strümpfen und von Weissnähereien aus. Die Mädchen wurden aber auch unterwiesen im sorgfältigen Aufzeichnen von Buchstaben und Ziffern, im Zuschneiden von verschiedenen «Weisszeugsstücken» sowie in der Materialkenntnis der wichtigsten in den weiblichen Handarbeiten verwendeten Stoffe (Lehrplan Arbeitsschule AG, 1871). Über die Einführung eines Äquivalents für Knaben wurde erst im Zuge der Arbeitsschuldiskussion seit den 1880er-Jahren nachgedacht. Die Hauptargumente für das neue Unterrichtsfach waren einerseits utilitaristische: Nach der Wirtschaftskrise der 1870er- und 1880er-Jahre wurde – insbesondere von Wirtschaftsseite – die allzu starke kognitive Orientierung der Schule kritisiert und eine stärkere Ausrichtung auf künftige Berufe eingefordert (Widmer, 1992). Dabei spielten bereits internationale Vergleiche, insbesondere an den Weltausstellungen, eine wichtige Rolle (Gonon, 1999). Andererseits wurde die Einführung der Knabenhandarbeit aber auch mit Gerechtigkeitsargumenten legitimiert: Auch Knaben sollten handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schule einüben können – nicht nur Mädchen. Die obligatorische Einführung der Knabenhandarbeit in den sechs untersuchten deutschsprachigen Kantonen erstreckte sich allerdings über einen Zeitraum von rund 70 Jahren: Zürich 1905, Basel-Stadt 1933, Luzern 1941, Bern 1947, Aargau 1964, Schwyz 1970.

Die Geschlechterspezifität des Handarbeitsunterrichts ist ein gutes Beispiel für die funktionale Legitimation von Schulfächern: Der Unterricht wurde auf die zukünftigen Aufgaben der Mädchen als Hausfrau und Mutter und der Knaben als Ernährer der Familie, meist in einem Beruf, der handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt, ausgerichtet (Criblez & Manz, im Druck). Erst die allmähliche Relativierung dieser geschlechterpolaren gesellschaftlichen Wert- und Normsetzungen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts und die zunehmende rechtliche Gleichstellung von Frauen und

Männern führten dazu, dass der geschlechtersegregierte Unterricht in den Handarbeiten infrage gestellt wurde (EDK, 1992). An die Stelle der geschlechterspezifischen Ausrichtung des Fachbereichs Handarbeiten/Werken trat in den 1980er- und 1990er-Jahren der koedukative, obligatorische Unterricht, der meist in die Bereiche textiles und nicht textiles Handarbeiten unterteilt wurde.

Das in das Volksschulcurriculum eingeführte Fach Handarbeiten (für Mädchen) bzw. Werken (für Knaben) ist ein Beispiel für die Schulfachgenese ohne Referenz auf ein bestehendes Schulfach. Dass dieser Fachbereich bis heute erhalten blieb, wenn auch in stark modifizierter Form, ist insbesondere auf die sich verändernde Legitimation zurückzuführen: Waren bis weit ins 20. Jahrhundert handfeste Gründe der Subsistenz ausschlaggebend, etablierte sich das Fach im Zuge der reformpädagogischen Schulkritik als Gegenpol zu den sogenannten «kopplastigen» Fächern und im Sinne der ästhetischen Erziehung als Teil einer umfassenden Allgemeinbildung.

3.2 Realien: Geschichte, Geografie, Naturkunde

Die Bezeichnungen der realistischen Unterrichtsgegenstände (hier ohne Fremdsprachenunterricht verstanden, der im 19. Jahrhundert teilweise auch zu den realistischen Fächern gezählt wurde) variieren sehr stark über das gesamte 19. und 20. Jahrhundert; insgesamt können für die sechs untersuchten deutschsprachigen Kantone über 30 unterschiedliche Fachbezeichnungen festgestellt werden: Wir finden auf der Primarstufe die drei separaten Fachbezeichnungen «Geschichte», «Geografie» und «Naturkunde» zeitgleich neben dem integrierenden Fachbegriff «Realien/Realunterricht/Realistische Belehrungen»; es lassen sich kaum Muster erkennen für die Verwendung der Fächerbezeichnungen in den Studentafeln der kantonalen Lehrpläne. Die Hypothese, dass die Etablierung der akademischen Referenzdisziplinen (Geschichtswissenschaft, Geografie, Naturwissenschaften) im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts grosse Auswirkungen auf die Fachbezeichnungen und die Fachstrukturen der Volksschule hatte, konnte in unseren Analysen nicht bestätigt werden. Von den Fachbezeichnungen lässt sich häufig, aber nicht immer, auf die Unterrichtsinhalte schliessen und auf die fachliche Erweiterung im Sinne einer Transformation der inneren oder äusseren Ordnung. Waren im 19. Jahrhundert bürgerkundliche Inhalte Teil des Geschichtsunterrichts, wurde dies beispielsweise in den 1970er-/1980er-Jahren in den Kantonen Bern und Luzern explizit in die Fachbezeichnung «Geschichte und Staatskunde» aufgenommen. Ab den 1970er-Jahren wird der Realienbereich inhaltlich um neue Unterrichtsgegenstände erweitert wie Berufskunde oder Umwelterziehung. Mit dem Fach Lebenskunde gelangen jedoch auch Inhalte in den Realienbereich, die früher in anderen Fächern wie beispielsweise Religion oder Sprache thematisiert wurden. Die enge Verbindung zwischen realistischen und sprachlichen Inhalten lässt sich insbesondere für das 19. Jahrhundert zeigen: Die Zuordnung zum einzelnen Fach variierte und die Fachgrenzen waren fließend. Der Kanton Schwyz verwies im Lehrplan von Geschichte, Geografie und Naturkunde bis 1970 mit der standardisierten Formel «nach dem Stoffe des Lesebuchs» auf die gängige Praxis, anhand von realistischen Unterrichtsgegenständen auch Sprachschulung zu be-

treiben. Das Fach Heimatkunde/-unterricht, das bis heute im Kanton Basel-Stadt im Curriculum der ersten sechs Schuljahre vorkommt und im Kanton Bern von 1926 bis 1994 vorzufinden war, weist inhaltlich eine starke Nähe zum Sachunterricht auf: Die Unterrichtsgegenstände folg(t)en in der Regel keiner erkennbaren fachlichen Systematik, sondern der Lebensweltbezug des Kindes und damit das Ordnungsmuster «Vom Nahen zum Fernen» bilde(te)n die vorherrschenden Ordnungsprinzipien.

Im Fächerbereich der Realien ist eine starke stufenspezifische Differenzierung feststellbar, auf der Sekundarstufe I wird zudem zwischen den unterschiedlichen Leistungsanforderungen differenziert. Tendenziell kann bei den Schultypen mit erweiterten Leistungsansprüchen seit der Einführung dieses Schultyps eher von der akademischen Fachbezeichnung ausgegangen werden. Unabhängig von der Fachbezeichnung ist bis in die 1970er-Jahre diesem Fachbereich vor allem ein Ziel inhärent: Schülerinnen und Schüler sollten durch die im Fachbereich Realien vermittelten Kenntnisse schulförmiges Wissen zur Schweiz vermittelt bekommen und gleichzeitig sollte die Liebe zur Heimat in ihnen geweckt werden. Der Bereich der realistischen Unterrichtsinhalte weist in der Phase der Fachgenese vor allem grosse Veränderungen in der äusseren Ordnung der Schulfächer auf: Bestehende Schulfächer wurden ergänzt mit neuen, teilweise auch nur zeitweiligen, Wissensinhalten; Schulfächer wurden zusammengeschlossen oder verselbstständigt. Die innere Fächerentwicklung muss differenziert werden: Für die Fächer Geschichte und Geografie kann bis 1970 ein relativ stabiler Wissenskanon nachgewiesen werden, der sich erst durch neue Forschungsergebnisse, beispielsweise aus der Sozialgeschichte, oder durch interdisziplinäre Herangehensweisen in den Naturwissenschaften veränderte. Im Bereich der Naturkunde (Biologie, Physik, Chemie) stellt sich die Sachlage anders dar, da dieser Fachbereich seit jeher neue Entwicklungen in den wissenschaftlichen Referenzdisziplinen relativ rasch ins Volksschulcurriculum aufgenommen hat. Gut ersichtlich ist dies beispielsweise bei der Einführung der Elektrizitätslehre auf der Sekundarstufe I: In diesem Wissenschaftszweig hatte die Schweiz im 19. Jahrhundert eine Vorreiterrolle inne, man war stolz auf die errungenen Forschungs- und Technologieergebnisse und erachtete dieses Wissen als für in der Volksschule vermittlungswürdig.

3.3 Schulsprache

Das Schulfach Sprache formierte sich im 19. Jahrhundert über einen langen Zeitraum hinweg aus einer Reihe zunächst nicht unmittelbar zusammengehörender, in der Stundentafel einzeln aufgeführter Unterrichtsgegenstände wie Lesen, Schreiben, Sprechübungen, Gedächtnisübungen, Anschauungsunterricht und Grammatik, die in ihrem Verhältnis zueinander auf den verschiedenen Schulstufen unterschiedlich definiert waren und sich im Verlaufe der Zeit vielfältig verschoben. Die sprachlichen Wissensbestände waren mehrheitlich an überfachlichen Kompetenzen im Sinne von Fertigkeiten orientiert, aber auch inhaltlich zeigten sich unterschiedliche Bezugspunkte: Hatte die Lesekompetenz («Literacy») in früheren Zeiten das primäre Ziel, eigenständig Bibeltexte lesen zu können, wurde die Fertigkeit in der modernen Volksschule als unmittel-

bare Basis für jeden anderen Unterricht eingeschätzt. So war das kantonale Lesebuch in vielen Kantonen *das* relevante Schulbuch, das neben erbaulich-moralischen Lesestücken im Sinne von Bildung durch Vorbilder (z.B. Heldengeschichten) auch geschichtliche und heimatkundliche Texte versammelte. Anhand dieser Texte wurde in Denk- und Sprechübungen das Vokabular erweitert und die Satzkonstruktion geübt. Auch der Schreibunterricht (im Sinne des schriftlichen Ausdrucks, nicht des Schönschreibunterrichts) war im 19. Jahrhundert nicht nur formal eng strukturiert, sondern darüber hinaus thematisch häufig an Realienthemen gebunden.⁹

Ohne erkennbares Muster, aber in allen Kantonen vollzieht sich auf der Primarstufe der Wechsel der Bezeichnung von «Sprache» zu «Deutsch».¹⁰ Die innerfachlichen Transformationen lassen ab der Mitte des 20. Jahrhunderts einen starken Einfluss des akademischen Referenzsystems Germanistik erkennen, besonders ersichtlich im Bereich des Grammatikunterrichts. Die Förderung von sprachlichen Kompetenzen in Kommunikation und Interaktion gewinnt zunehmend an Bedeutung. In den Anfängen des Sprachunterrichts lag der Fokus auf dem Vermitteln von «Literacy». Diese aus heutiger Sicht starke Eingrenzung auf die Schriftlichkeit wurde aber nicht von einem Legitimationsdiskurs begleitet: Lesen und Schreiben waren immer Kernelemente des schulischen Lernens. Der Sprachunterricht als Ganzes wurde nie infrage gestellt, Teile des Deutschunterrichts wurden hingegen intensiv diskutiert. Das Sprachfach ist deshalb ein Prototyp eines Fachs mit starker *innerer* Fachtransformation (*innere* Fachlogik): Aus anfänglich eigenständigen Unterrichtsbereichen entstand ein Fach, das jedoch gerade in der Primarunterstufe in der Praxis noch viel vom integrierenden Gesamt- oder Themenunterricht mit fluiden Fachgrenzen behalten hat.

4 Zur Notwendigkeit einer historischen Perspektive in der Fachdidaktik

Als Konsequenz des Ausgeführten plädiert der Beitrag einerseits dafür, dass sich zukünftige Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker in ihrer Master- und Doktoratsausbildung mit dem Schulfach als konstituierender Referenzgröße der Fachdidaktik auseinandersetzen sollten, andererseits für die reflexive Beschäftigung mit historischer

⁹ Erst in der Phase der (reformpädagogischen) Kritik nach 1900 begann man, den Schüleraufsatz als kreativ-literarische Tätigkeit und als Ausdruck der kindlichen Persönlichkeit im heutigen Sinn zu verstehen, auch fanden neue Konzepte der Vermittlung den Weg in den Unterricht. Mit der kommunikativen Wende erlebte die Schreibdidaktik eine Renaissance und das Konzept des adressatenorientierten Schreibens fand Eingang in den Schreibunterricht.

¹⁰ Basel-Stadt übernahm hier 1842 die Vorreiterrolle, in Zürich vollzog sich der Wechsel um 1900, es folgten Schwyz 1970, Luzern 1977 und Bern 1995. Basel-Stadt ist als Grenzkanton jedoch insofern ein Sonderfall, als schon auf der Primarschulstufe obligatorisch Französisch eingeführt wurde; die Bezeichnung «Sprache» reichte somit nicht aus zur Bestimmung des Unterrichtsgegenstands, wenn zwei Sprachen obligatorisch unterrichtet wurden. Zudem schloss sich die Volksschuloberstufe an das vierte Schuljahr an: In der Basler Real- und Sekundarschule wird bezüglich der Fächerbezeichnungen deutlich die Nähe zu den akademischen Referenzdisziplinen ersichtlich.

Fachdidaktik als Teil der Professionalisierungsstrategie der Fachdidaktik – dies aus mehreren Gründen: *Erstens*: Unterrichtsgegenstände und damit Schulfächer verändern sich über die Zeit. Das konstituierende Element der Fachdidaktik – das Fach – ist nicht als ahistorische Grösse zu betrachten. Es hat eine eigene Geschichte und eine eigene Tradition, die es zur Kenntnis zu nehmen gilt, wenn man seine innere und äussere Ordnung verstehen will. Versteht man Schulfächer im Sinne der Wissenssoziologie als gesellschaftliche Konstruktionen und die gegenwärtige Situation eines Schulfachs als vorläufigen Endpunkt seiner Geschichte, kann die Beschäftigung mit dieser Geschichte zum Verständnis des Fachs als Schulfach und in seiner Beziehung zu den wissenschaftlichen Referenzdisziplinen wesentlich beitragen. Die Geschichte eines Schulfachs stellt zudem eine Art Wissensarchiv, einen Wissensspeicher für die Profession dar.

Zweitens: Erst die reflexive Beschäftigung mit sich verändernden Fachgrenzen und Fachinhalten in der Ausbildung ermöglicht es den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, eine kritische Distanz gegenüber dem eigenen Gegenstand in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu vertreten. Wer glaubwürdig vermitteln will, was aktuell als das zu vermittelnde schulische Wissen in einem bestimmten Fach gilt und wie dieses Fach erfolgreich zu unterrichten ist, muss sich der Historizität der Festlegungen der inneren und äusseren Wissensordnung ebenso bewusst sein wie derjenigen schulischer Vermittlungsmodi und didaktischer Transformationen. Nur eine Profession, die ihre Geschichte zur Kenntnis nimmt, wird zur Profession, weil sie sich selbst die Möglichkeit gibt, dem Wiederholungszwang auszuweichen.

Drittens: Professionen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie selbst bestimmen, was zum Professionswissen gehört (Kurtz, 2002, S. 47 ff.). Denn über das notwendige Expertenwissen, das dafür notwendig ist, verfügt allein die Profession. Sie kann dies aber nur sinnvoll bestimmen, wenn sie sich der Historizität und der Veränderbarkeit des Professionswissens bewusst ist.

Viertens: Der Kern der Fachdidaktik – das Nachdenken über die Möglichkeiten und Grenzen von Lehren und Lernen in einem Gegenstandsbereich – ist kein genuin neues Thema, sondern Teil einer sehr langen Tradition pädagogischer Reflexion. Die fachdidaktische Forschung kann zur Professionalisierung der Fachdidaktik beitragen, wenn sie zusätzliche und neue Erkenntnisse zur Verfügung stellt. Was aber neue Erkenntnisse sind, ist wiederum eine Frage, die sich nur mit historischem Wissen über die Forschungs- und Denktradition in der jeweiligen Fachdidaktik beantworten lässt.

Aus diesen Gründen sollte es zu jeder fachdidaktischen Ausbildung auf Master- und Promotionsstufe gehören, sich mit dem Schulfach als historisch gewachsener Referenzgrösse auseinanderzusetzen. Die Geschichte des Schulfachs gehört zum Selbstverständnis einer professionalisierten Fachdidaktik – und damit auch zum Curriculum in der Ausbildung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern. Die Geschichte der Fachdidaktik beginnt erst – doch ohne die Geschichte des Schulfachs kann sie nicht erzählt werden.

Literatur

- Aebli, H.** (1985). Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen. Idee und Konzept des Studiengangs «Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften» (LSEB) an der Universität Bern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 23–27.
- Badertscher, H.** (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.
- Chervel, A.** (1998). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. In A. Chervel, *La culture scolaire* (S. 59–119). Paris: Belin.
- Chevallard, Y.** (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Criblez, L.** (2009). Fachdidaktik in der Schweiz: von der normativen Lehrdisziplin zur empirischen Unterrichtsforschung? In J. Hodel & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07»* (S. 21–37). Bern: hep.
- Criblez, L. & Manz, K.** (im Druck). «Unterricht auf werktätiger Grundlage» oder: Die Konstruktion einer doppelten curricularen Differenz durch Geschlechter- und Leistungsdifferenzierung in den Studentafeln der Zürcher Sekundarstufe I. In G. Kluchert & C. Groppe (Hrsg.), *Bildung und Differenz in historischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Daum, A.** (2002). *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert, 1848–1914*. München: Oldenburg.
- Dörpfeld, F.B.** (1894). *Grundlinien einer Theorie des Lehrplans*. Gütersloh: Bertelsmann.
- EDK.** (1982). *Praxis der Fachdidaktik in der schweizerischen Primarlehrerbildung*. Bern: EDK.
- EDK.** (1990). *Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker*. Bern: EDK.
- EDK.** (1992). *Mädchen – Frauen – Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung*. Bern: EDK.
- EDK.** (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: EDK.
- Göldi, S.** (2011). *Von der Bloomschen Taxonomy zu aktuellen Bildungsstandards*. Bern: hep.
- Gonon, Ph.** (1999). Weltausstellungen im 19. Jahrhundert als Ansporn für Schulreformen. In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & Ch. Magnin (Hrsg.), *Eine Schule für die Demokratie* (S. 377–401). Bern: Lang.
- Goodson, I.F.** (1997). *The Changing Curriculum. Studies in Social Construction*. New York: Lang.
- Goodson, I.F.** (1999). Entstehung eines Schulfaches. In I.F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen* (S. 151–176). Köln: Böhlau.
- Goodson, I.F., Hopmann, S. & Riquarts, K.** (Hrsg.). (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen*. Köln: Böhlau.
- Gretler, A., Grossenbacher, S. & Schärer, M.** (1998). Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Bestandesaufnahme. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (1), 57–68.
- Grossenbacher, S., Schärer, M. & Gretler, A.** (1998). *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: EDK.
- Henningsen, J.** (1966). Wer lehrt, popularisiert. In Th. Wilhelm (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrplangestaltung* (S. 99–106). Weinheim: Beltz.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (Hrsg.). (2009). *Savoirs en (trans)formation*. Brüssel: De Boeck.
- Hopmann, S. & Haft, H.** (1990). Lehrplangeschichte. Themen, Methoden und Probleme vergleichender Forschung. *Bildung und Erziehung*, 43 (4), 361–378.
- Kellerhals, K.** (2010). *Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen. Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835–1897*. Bern: Haupt.
- Knoblauch, H.** (2005). *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Kridel, C.A.** (Hrsg.). (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies* (2 volumes). Thousand Oaks: Sage.
- Künzli, R.** (2011). Der Lehrplan als Auftrag der Gesellschaft an die Schule. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 200–216). Zürich: NZZ Libro.
- Künzli, R., Fries, A.-F., Hürlimann, W. & Rosenmund, M.** (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurtz, Th.** (2002). *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript.

- Layton, D.** (1973). *Science for the People*. London: Allen & Unwin.
- Lehrplan Arbeitsschule AG.** (1871). *Lehrplan für die sechsklassigen Arbeitsschulen des Kantons Aargau vom 12. Weinmonat 1871*. Aarau: ohne Verlagsangabe.
- Lohmann, I.** (1986). Allgemeinbildung – Metawissen – Urteilskraft. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über die Zukunft* (S. 215–230). Weinheim: Juventa.
- Lussi, V. & Criblez, L.** (2011). Die Formierung der Erziehungswissenschaften und die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz* (S. 237–269). Bern: hep.
- Maasen, S.** (2009). *Wissenssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Malewski, E.** (Hrsg.). (2009). *Curriculum Studies Handbook – The Next Moment*. New York: Routledge.
- Meja, V. & Stehr, N.** (Hrsg.). (1982). *Der Streit um die Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, F. et al.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oelkers, J.** (2008). *Lehrplanentwicklung, Lehrmittel und Bildungsstandards*. Vortrag anlässlich der Klausurtagung der Leitungskonferenz des Staatsinstituts für Schulentwicklung und Bildungsforschung am 30. September 2008 im Bildungszentrum St. Quirin. Online verfügbar unter: http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprof/oelkers/vortraege2008/339_StQuirin.pdf (22.07.2015).
- Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen.** (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21, verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010*. Luzern: Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (2), 193–215.
- Reusser, K.** (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 219–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenmund, M., Fries, A.-V. & Heller, W.** (Hrsg.). (2002). *Comparing Curriculum-Making Processes*. Bern: Lang.
- Schneuwly, B.** (2009). Die Fachdidaktiken – im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (3), 313–326.
- Schneuwly, B.** (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (1), 18–30.
- Stehr, N.** (2003). *Wissenspolitik: Die Überwachung des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Suter, E.** (1956). *Volksschule, Arbeitsschule*. Baden: Gyr.
- Tenorth, H.-E.** (1986). Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft* (S. 7–31). Weinheim: Juventa.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Fachdidaktik im historischen Kontext. *Mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht*, 59 (7), 387–393.
- Tyack, D. & Tobin, W.** (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.
- Widmer, Th.** (1992). *Die Schweiz in der Wachstumskrise der 1880er-Jahre*. Zürich: Chronos.

Autor und Autorin

Lucien Criblez, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, lcriblez@ife.uzh.ch
Karin Manz, Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, kmanz@ife.uzh.ch