

Reh, Sabine

## **Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung**

*Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. [61]-70*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Reh, Sabine: Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. [61]-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218090 -

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218090>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2018

■ *Thementeil*

**„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,  
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft**

■ *Allgemeiner Teil*

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive

## Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: „Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,  
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft*

*Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach*

„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,  
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung ..... 1

*Eigenlogik der Erziehung ...*

*Sabine Andresen*

Gewalt in der der Erziehung als Unrecht thematisieren.  
Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs ..... 6

*Ulrike Mietzner*

Widerspenstige Körper. Nonkonformität und Eigensinn von Bewegungen ..... 15

*Wolfgang Kaschuba*

„Migration“. Wanderungen, Parallelgesellschaften,  
Milieus, Bildung – und die Perspektiven ihrer Beobachtung.  
Ein Gespräch mit Wolfgang Kaschuba ..... 31

*Michael Geiss*

Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion ..... 42

*Heinz-Elmar Tenorth*

Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert:  
Emphase und Ermüchterung, Befreiung und Unterdrückung ..... 51

## ... Fortschreiten der Erziehungswissenschaft

*Sabine Reh*

Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale.  
Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik  
und Unterrichtsforschung ..... 61

*Kai S. Cortina/Hans Anand Pant*

Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten – Über Betriebsblindheit  
im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung ..... 71

*Franziska Felder*

Inklusion – oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet ..... 80

*Johannes Drerup*

Gefährliches Halbwissen. Zur Kritik liberaler Toleranzbegründungen ..... 88

*Roland Reichenbach*

Tabuisierung und Desinteresse: Die zwei Seiten  
der anti-essentialistischen Medaille ..... 99

## Allgemeiner Teil

*Dietrich Benner*

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen  
und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung  
und empirische Bildungsforschung ..... 107

*Arnd-Michael Nohl*

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive ..... 121

## Besprechungen

*Diana Auth*

Katja Natalie Andersen: Spiel und Erkenntnis in der Grundschule.  
Theorie – Empirie – Konzepte ..... 139

*Stephan Schlüter*

Katharina Schneider: „Wege in das gelobte Land.“  
Politische Bildung und Erziehung in Vormärz, Regeneration  
und Deutscher Revolution 1848/49 ..... 141

*Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....	145
Impressum .....	U3

## Table of Contents

*Topic: 'Movement': The inner logic of education,  
the progression of educational science*

*Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach*

'Movement': The inner logic of education,  
the progression of educational science ..... 1

*The Inner Logic of Education...*

*Sabine Andresen*

Addressing Violence in Education as Injustice:  
Perspectives on the reappraisal of sexual abuse of children ..... 6

*Ulrike Mietzner*

Resisting Bodies. Non-conformity and obstinacy of movements ..... 15

*Wolfgang Kaschuba*

Migration – Movement, Parallel Societies, Milieus, Education –  
and perspectives of observation: An interview with Wolfgang Kaschuba ..... 31

*Michael Geiss*

'Zeitdiagnostik' and the Debts of Educational Expansion ..... 42

*Heinz-Elmar Tenorth*

Looking Back at a Pedagogicalised Century:  
Emphasis and disillusionment, liberation and oppression ..... 51

*...The Progression of Educational Science*

*Sabine Reh*

Subjects, Forced Discourse, Rituals of Interaction:  
A plea for a new understanding of the topic of didactics  
and classroom research ..... 61

*Kai S. Cortina/Hans Anand Pant*

Ignored Differences, Illegitimate Disparities:  
The disparity discourse in educational research and its trend  
towards routine-blindedness ..... 71

<i>Franziska Felder</i>	
It's Inclusion, Isn't it? What Gets Lost in the Fog of Ideologies .....	80
<i>Johannes Drerup</i>	
Dangerous Superficial Knowledge: A critique on liberal justifications of tolerance .....	88
<i>Roland Reichenbach</i>	
Taboo and Ignorance: Two sides of the anti-essentialistic coin .....	99
 <i>Articles</i>	
<i>Dietrich Benner</i>	
On three Forms of Causality in Educational Processes and their Impact on Didactics, Research on Teaching and Learning and Empirical Educational Research .....	107
<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
The Intentional Structure of Education: A praxeological perspective .....	121
 Book Reviews .....	139
New Books .....	145
Impressum .....	U3

Sabine Reh

### Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale

*Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung*

**Zusammenfassung:** Um das erziehungswissenschaftliche Wissen über die Qualität von Unterricht zu erweitern, sind Neuausrichtungen in der quantitativen und in der qualitativen Unterrichtsforschung notwendig. Stärker als bisher sind dabei konzeptionell, d. h. im Hinblick auf theoretische Modellierungen, fachliche Aspekte des Unterrichtens zu berücksichtigen. Im Beitrag wird – auf alte didaktische Denktraditionen zurückgreifend – vorgeschlagen, historische Muster der Fachlichkeit des Unterrichts, wie sie sich erst in unterrichtlichen Interaktionen realisieren, zu rekonstruieren.

**Schlagnote:** Unterrichtsforschung, Didaktik, Fachlichkeit, Fachunterricht, Unterrichtsinteraktion

#### 1. Als Ausgang: Ein doppeltes Problem

In den letzten Jahren sind einerseits Engführungen in der Unterrichtsforschung zu beobachten, z. B. die Konzentration auf Standards, *large scale assessments* oder outcomeorientierte Analysen, gleichzeitig erleben aber auch abgebrochene Debatten eine Renaissance, z. B. über das Curriculum, Unterrichtsinhalte oder Fragen der Kanonisierung. Diese Themen scheinen heute etwa erneut auf, wenn angesichts der Betonung ‚metafachlicher‘ Kompetenzen die erhöhte Kontingenz oder Vernachlässigung von Inhalten beklagt und mindestens im Feuilleton oder in Tischgesprächen unter Bildungspolitiker\*innen, Lehrer\*innen und Intellektuellen erneut eine Debatte über den Kanon und notwendiges Wissen gefordert wird.

Zu den Engführungen gehören sowohl eine modelltheoretische Vereinseitigung in der empirischen Bildungsforschung als auch, sogar bei Kritiker\*innen, die Hypostasierung einer dem Unterricht vorausliegenden ‚Sache‘ in der qualitativen Rekonstruktion des Unterrichts. Während einerseits Lernergebnisse, fachliche Lernzuwächse, auf Seiten der Schüler\*innen oder der Input auf Seiten der Lehrkraft und dessen Bedingungen, etwa deren fachliches Wissen (Prenzel & Doll, 2002, S. 23; Reiss, Hellmich & Thomas,



2002), als abhängige und unabhängige Phänomene bzw. umgekehrt modelliert werden, ohne letztlich beobachten zu können, was im Prozess zwischen einem ‚In-‘ und einem ‚Output‘ mit den Adressat\*innen geschieht, wird andererseits so getan, als gäbe es die ‚Sache‘ des Unterrichts auch ohne den Unterricht, an der gemessen dieser zumeist versagt und eigentlich kaum je einmal Bildung ermöglicht (vgl. Gruschka, 2008, 2010, 2011). Mit diesen Engführungen ist aus dem Blick geraten, was in der deutschen didaktischen Denktradition (vgl. Hopmann, 1999; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995; auch Terhart, 2015) als unhintergebar unterstellt wurde – nämlich die Dreistelligkeit des Verhältnisses zwischen einem Unterrichtsgegenstand, der Lehrperson und ihren Schüler\*innen (vgl. jünger und bildungstheoretisch begründet Musolff & Hellekamps, 2003). Die grundlegende Erkenntnis, dass es sich bei Unterricht im modernisierten Schulwesen seit dem 18. Jahrhundert um ein Interaktionssystem handelt (vgl. Petrat, 1979; Caruso, 2011), in dem die Beteiligten über etwas, das gleichzeitig als Gegenstand eines ‚Schulfaches‘ bestimmt ist, miteinander sprechen und dabei in bestimmten Praktiken und Interaktionsritualen Schulwissen ‚koproduzieren‘, hätte die Augen dafür öffnen können, dass Fachlichkeit und Interaktivität im unterrichtlichen Geschehen eng zusammengehören, das eine vom anderen auch zu analytischen Zwecken nur mit größeren Verlusten an ‚Realitätsnähe‘ getrennt werden kann.

Das Problem wird durchaus gesehen: Eckhard Klieme hat in einem kritischen Resümee der Unterrichtsforschung seit den 1970er Jahren – immerhin nach verschiedenen DFG-Schwerpunktprogrammen zur Unterrichtsforschung (vgl. DFG-Kommission Erziehungswissenschaft, 1974; Prenzel & Allolio-Näcke, 2006; Klieme, 2006) und dem Aufstieg der *large scale assessments* in den 1990er Jahren (vgl. Baumert & Lehmann, 1997; Baumert et al., 2001) – konstatiert, dass diese Anstrengungen theoretisch in hohem Maße unbefriedigend geblieben seien. Die Qualität von Unterricht, der explizit als sozialer Prozess verstanden wird, in dem Lehrerhandeln keineswegs Schülerhandeln determiniere, in dem es vielmehr um eine Koproduktion von Wissen gehe, sei mit Hilfe einfacher „Zusammenhangsmuster“ zwischen Prozessen und Ergebnissen kaum angemessen zu erfassen (Klieme, 2006, S. 772). Die für Zusammenhänge, neben „Klassenführung“, „Beziehungsqualität“, und „Motivationsunterstützung“, besonders wichtigen Variablen „Zielklarheit“ und „Transparenz“ und schließlich auch das, was als „kognitive Aktivierung“ bezeichnet wird, dominierten, aber sie hingen eng mit der „Aufbereitung fachlicher Inhalte“ zusammen, die wiederum nicht angemessen berücksichtigt würden:

Dies ist ein Hinweis darauf, dass die empirische Unterrichtsforschung doch sehr genau auf fachspezifische Zusammenhangsmuster achten muss. Dazu bedarf es einer engen Zusammenarbeit mit Fachdidaktiken, denen in der neuen Unterrichtsforschung nicht nur die Rolle von Anwendern allgemeiner Theorien zukommt; der Fachbezug gehört vielmehr zum theoretischen Kern dieser Forschung. (Klieme, 2006, S. 772)

Noch deutlicher äußert sich Frank Lipowsky, der die Bedeutung der „fachgebundenen Interaktion“ und die „kognitiv anspruchsvolle Auseinandersetzung“ mit zentralen fach-

lichen Kernideen für den Aufbau kognitiven Wissens betont (Lipowsky, 2009, S. 94) und zusammenfasst:

Die angeführten theoretischen Erklärungen für die berichteten Effekte der dargestellten Unterrichtsmerkmale können nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine konsistente Theorie des Unterrichts, die die Spezifität der einzelnen Unterrichtsfächer ausreichend berücksichtigt und empirische Befunde unterschiedlicher Disziplinen einbezieht, noch aussteht. (Lipowsky, 2009, S. 98)

Eine Tagung der Kommission „Schulforschung und Didaktik“ hat zwar im Jahre 2017 unter dem Titel „Sache – Dinge – Aufgaben? Zur Bedeutung von Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung“ das Thema aufgegriffen, aber selbst die ‚qualitative‘ bzw. ‚interpretative Unterrichtsforschung‘ bestätigt immer noch die zentrale Defizitdiagnose. Auf dem Weg zur Beantwortung der Frage, was Unterricht sei, was ihn in seiner pädagogischen Spezifik kennzeichne (Geier & Pollmanns, 2016, S. 7), kommt sie entweder weitgehend ohne Überlegungen zu den Unterrichtsinhalten aus oder droht in einen bildungstheoretischen Konsens der auslaufenden 1950er und 1960er Jahre über die Bedeutsamkeit einer unhistorischen ‚Sache‘ des Unterrichts zurückzufallen (vgl. Gruschka, 2010; vgl. kritisch Reh, 2014, 2017). So analysiert auch Andreas Gruschka, der vor dem Hintergrund der didaktischen Tradition die Bedeutsamkeit der ‚Sache‘ des Unterrichts hervorhebt und deren Logik zwar als Leitgröße des Unterrichts und damit auch der Qualität von Unterricht bestimmt (Gruschka, 2011, S. 136), die ‚Sache‘ jedoch nicht konsequent und empirisch als Produkt unterrichtlicher Interaktion.

Exemplarisch zeigt das die Rekonstruktion eines ‚Präsentations-Unterrichts‘ über das Mittelalter. Gruschka stellt hier die Darlegung des problematischen Epochenbegriffs ‚Mittelalter‘ – wie in einer Art ‚Sachanalyse‘ zur Unterrichtsvorbereitung – voran (Gruschka, 2008, S. 39–40) und kritisiert im Anschluss die im Unterricht vorgenommene Schwerpunktsetzung auf die Rekonstruktion von zufällig ausgewählten historischen Lebenswelten statt auch auf „Gesellschafts- und Herrschaftsgeschichte“ (Gruschka, 2008, S. 117). Er erklärt diese Schwerpunktsetzung als Unvollständigkeit der thematisierten ‚Sache‘ oder deren, gemessen an ihrer Wahrheit, falsches Verständnis – zu einem entscheidenden Qualitätsproblem des beobachteten Unterrichts. Nun könnte man in Frage stellen, ob gerade das Verfehlen des zufällig oder erklärbar von Gruschka vorgetragenen, jedenfalls historisch-spezifischen Epochen- und im Besonderen des Mittelalter-Verständnisses verantwortlich ist für das Qualitätsdefizit des beobachteten Unterrichts. Immerhin könnte Gruschkas Verständnis zumindest ergänzt werden, denn mit guten Argumenten betrachten manche Historiker\*innen gerade das „lange Mittelalter“ als in den Strukturen der Lebenswelt jedenfalls auch verankert (vgl. LeGoff, 2016). Man könnte andererseits aber vor allem vermuten, dass auch und gerade das fachliche Problem dieses Unterrichtsbeispiels fundiert ist in der Missachtung konventionalisierter Arbeitsformen und Interaktionsgepflogenheiten des historischen Unterrichts, nämlich im Umgang mit Quellen und in der Diskussion von Zeugenschaft und Beglaubigung des Wissens (vgl. Reh & Wilde, 2016) – mithin in der Logik dessen, was auch für Gruschka Stein

des Anstoßes ist, in der Logik eines Unterrichtes, der auf ‚selbständige Informationsbeschaffung‘ und Präsentation durch die Schüler\*innen setzt – und etwas anderes zur ‚Sache‘ macht als das Mittelalter. In Gruschkas Analyse wird letztlich die vollständige Repräsentation einer Sache, die er selbst immer schon kennt (tatsächlich eine immer strittige wissenschaftliche Wahrheit), identisch mit der Ermöglichung von Bildung auf Seiten der beteiligten Schüler\*innen, mit der bildenden Qualität von Unterricht.

Was könnte es aber heißen, Unterrichtsqualität, wie in diesem Beitrag argumentiert wird, als eine Funktion von Fachlichkeit und diese wiederum konstitutiv im Zusammenhang mit der Interaktivität des Unterrichts zu konzeptionieren? Einen Vorschlag unterbreiten Klieme und Kolleg\*innen (BMBF, 2003). Wenn es gilt, „die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar heraus[zuarbeiten“, etwa „die grundlegenden Begriffsvorstellungen (z. B. die Idee der Epochen in der Geschichte, das Konzept der Funktion in der Mathematik, die Vorstellung von situations- und adressatengerechten Textsorten in den philologischen Fächern), die damit verbundenen Denkoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen“ (BMBF, 2003, S. 26), scheint es einfach: Man identifiziere die einem Fach, einer „Wissensdomäne“ oder einem „Gegenstandsbereich“, entsprechende „Universitätsdisziplin (BMBF, 2003, S. 25) und bestimme damit die jener „Wissensdomäne“ angemessenen Aktivitäten und Interaktionen. Aber auch das scheint leichter gesagt als getan – wie ein Blick auf die Diskussion über Kerncurricula aus eben dieser Zeit lehren kann (vgl. Tenorth, 2001, 2004). Was für das Fach Mathematik noch vergleichsweise wenig Platz erfordert (vgl. Tenorth, 2001, S. 22–25), entpuppt sich schon beim zweiten Unterrichtsfach, dem Fach Deutsch, als problematisch, wo es auch auf mehr Seiten und mit mehr Autor\*innen nicht wirklich gelingt (vielleicht auch gerade deshalb), über sehr abstrakte Formulierungen hinausgehend, einen solchen Kern festzulegen (vgl. Tenorth, 2001, S. 78–81). Das aber ist kein Versagen der Fachdidaktiker\*innen, verweist vielmehr auf Geschichte: die der Unterrichtsfächer und die der damit verbundenen Fachlichkeit. Das einzelne Schulfach steht in einem Wechselverhältnis und in historisch sich wandelnden hierarchischen Relationen zu Wissensfeldern außerhalb der Schule und zu anderen sich entwickelnden und transformierenden Schulfächern. Offenbar liegt hier letztlich ein falsches Verständnis von Schulwissen oder der ‚Sache‘, die der Unterricht konstruiert, vor.

## 2. Schulfach als historische Form und Fachlichkeit

Die Herausbildung der Form ‚Schulfach‘ zum „Handlungsrahmen“ der modernen Schule (vgl. Goodson, Hopmann & Riquarts, 1999; Tenorth, 1999) ist ein umfassender Prozess der Verfächerung. Dabei handelt es sich – dem zentralen Narrativ der Bildungsgeschichte folgend – um den entscheidenden Prozess, in dessen Rahmen sich spezifische und gegeneinander abgegrenzte Wissensbestände und Praktiken der Wissensaneignung bzw. -vermittlung, und damit eben auch Fachlichkeit, herausbilden. Darunter sind im Einzelnen je nach Schulfach variierende „practices of acquiring knowledge“, „practices of rehearsing and reinforcing knowledge“ und „practices of assessing knowledge“

(vgl. Ackerberg-Hastings, 2014) zu unterscheiden. Im Gegensatz zur früher üblichen Auffassung – Schulfächer entstünden in einer Art ‚Ausdifferenzierung‘ aus größeren ‚Einheiten‘ und seien gekennzeichnet bzw. definiert durch den Bezug auf ein diesen vorausliegendes, abgegrenztes Fachwissen – muss also in einer grundsätzlich historischen Perspektive davon ausgegangen werden, dass sowohl das Schulfach als Form wie die Form der universitären Disziplin zu etwa derselben Zeit entstehen. Dabei bilden sich manche Schulfächer früher als andere, kann mal ein Schulfach zuerst erscheinen und danach erst eine dementsprechende universitäre Disziplin, mal entwickelt sie sich auch sehr viel später oder umgekehrt gibt es Disziplinen, die nie zum Schulfach wurden – und auch Schulfächer, denen sich keine Disziplin zurechnen lässt.

Damit lässt sich von dem Fach als einer historischen Form sprechen, die ein besonderes Wissen in besonderen Institutionen eines entstehenden ‚Bildungswesens‘ bzw. mit diesem Prozess findet. In Deutschland spielt sich ein solcher Prozess im langen 19. Jahrhundert ab. Gleichzeitig mit der Reform von Schulen, vor allem den alten gelehrten Schulen, zu modernen Gymnasien, erfolgt die der traditionellen Universitäten zu modernen Forschungsuniversitäten. Dazwischen vermittelt das neu erfundene und langsam zwischen 1788 und 1834 sich als Zugangsschwelle etablierende Abitur als zentrale Gelenkstelle in den deutschen Ländern. Erforderlich wurden nun Schulpläne (oft erst nur Prüfungsreglements) für so etwas wie ein Schulfach – weil bestimmt werden musste, wer wann wo prüft, was wo und wann gelernt wurde. Mit anderen Worten: Das Schulfach ist die Form, die einen Wissensbestand als Schulwissen legitimiert und autorisiert, eine Form der Kanonisierung, der schulische „Kanonisierungsstil“ (Tenorth, 1994, S. 127), mit dem in besonderer Weise „unselbstverständliche Normen[en] einer spezifischen Verbindlichkeit“ (Assmann, 2005, S. 116) gesetzt werden.

Um das zu veranschaulichen, sei auf das Beispiel des Deutschunterrichts zurückgegriffen – handelt es sich hier doch um ein Fach, für das es im Entstehungszeitraum um 1800 kein ausgearbeitetes Angebot an Wissensbeständen und Wissenspraktiken gab, weder an Universitäten, noch eigentlich, aber da schon eher, an Schulen. Gleichzeitig wurden umfassende Ansprüche an einen Unterricht in der Muttersprache reklamiert. Der in deutscher Sprache zu schreibende Aufsatz (Bestandteil schon der ersten durchgeführten Abiturprüfungen nach 1788) und die zu zeigenden Kenntnisse in der deutschen Literaturgeschichte, die seit 1812 im überarbeiteten Abiturreglement gefordert wurden, sollten nämlich eine umfassende, allgemeine Bildung der Persönlichkeit zeigen. Die Aufsätze hatten alle möglichen ‚Sachen‘ zum Gegenstand, vor allem ‚Sachen‘ der Wissenschaften, z. B. der historisch-geographischen, der Altertumswissenschaften, aber auch moralerzieherische Fragen bzw. solche eines Verhaltenskodexes. Zusammen mit den in den Stundenplänen erwähnten Stilübungen, der Rhetorik, der Ästhetik, dem poetischen Unterricht, den Deklamationsübungen entsteht der deutsche Unterricht als neuer Leseunterricht, in dem schließlich Geschmack und Sinn ausgebildet werden sollen (vgl. Jäger, 1977; Bosse, 2012), der geschmackvolle Leser und Kunst-Rezipient. So wurde nach und nach und früher als an den Universitäten, wo die zukünftigen Deutschlehrer darin weder unterwiesen und oft auch nicht geprüft wurden, weil andere Formen der philologischen Arbeit dominierten (vgl. Weimar, 1989; Kopp,

1994; Meves, 2011), Literatur des ausgehenden 18. und des 19. Jahrhunderts zum Gegenstand des Unterrichts, in dem Schülern nicht nur das Interpretieren gezeigt, sondern auch gelehrt werden sollte, dass selbst scheinbar leichte Texte nicht leicht zu verstehen seien (vgl. Hiecke, 1842; Reh 2016). Damit bildeten sich Bestandteile von Interaktionsritualen, Denkformen und Aufgabenformate heraus, in und mit denen über „autonome“ Literatur schulisch gesprochen wurde, die man als „didaktische Transposition“ eines außerschulischen Wissens (vgl. Chevallard, 1985; Aeby Daghe & Schneuwly, 2012) verstehen kann: Dazu gehörte nicht nur ein Kanon von Denkbildern als kanonisierte verdichtete Erzählungen oder Leitmotive, die für typisches Figurenhandeln stehen (Knoche, Koch & Köhnen, 2003, S. 8), sondern eben auch sich bewährende Denkformen: der Autor, das Werk, die Personenkonstellation in den Dramen – zunächst das beliebteste Genre der Schullektüre (vgl. Mackasare, 2017) oder die Aufgabe, Personen zu charakterisieren. Wer kennt eine solche Aufgabe aus dem Deutschunterricht (und nur aus diesem) nicht?

Fachlichkeit ist – betrachtet man den historischen Prozess – also ein bestimmter Modus der Organisation eines Wissens und des Umganges mit ihm, eine bestimmte ‚Wissenspraxis‘, die im Sortieren, Ordnen, Vereinheitlichen und Verknüpfen von Wissen in Wissensbeständen und in der Abgrenzung gegenüber anderen besteht. Sie entsteht im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, Wissen weitergeben zu müssen bzw. zu wollen. Praktiken, mit denen das Wissen erzeugt, erhalten und weitergegeben wird, schaffen Einheitlichkeiten und Unterschiede und Terminologien erleichtern die Kommunikation. Dieses, die Vereinheitlichung und Abgrenzung, die in Praktiken des Sortierens und Verknüpfens des Wissens geschieht, ist das entscheidende Charakteristikum der Fachlichkeit. Fachlichkeit kann in ihrer Genese, historisch betrachtet, nicht mit Inhalten und Konzepten universitärer Disziplinen gleichgesetzt werden, sondern kennzeichnet die jeweils sortierenden Wissenspraktiken in den unterschiedlichen Institutionen. Insofern gibt es eine eigene Fachlichkeit des Schulfaches wie eine andere der universitären Disziplin. Zur Fachlichkeit des Schulfaches gehört zentral dessen Funktion: die Weitergabe oder Vermittlung von Wissen in Interaktionspraktiken.

### **3. Fachlichkeit: Unterrichtliche Interaktionspraktiken und Bearbeitungsmuster**

Diese Interaktionspraktiken wiederum, etwa Fragen, die zunächst unabhängig davon, wie sie im Einzelnen formuliert sind, bestimmte Bearbeitungsmuster eines Textes hervorrufen, eine bestimmte Art des Wissens über und des Umganges mit Literatur aktivieren, sind im Hinblick auf Fachlichkeit bisher so gut wie nicht untersucht. ‚Unterricht‘ als der Ort dieser Konstruktion, ist kein Thema einer Forschung, die vorgibt, diese Praxis zu untersuchen. Aber es würde sich lohnen, dieses zu tun (vgl. Caruso & Reh, im Druck). In einer historischen Untersuchung von Abituraufsätzen in einer Klasse aus dem Jahr 1930, den Reaktionen der Schüler (es handelte sich hier wirklich nur um männliche Schüler) auf diese und wiederum den Reaktionen der Lehrpersonen dar-

auf, konnte das gezeigt werden. Die Schüler kamen zu – auf den ersten Blick erstaunlich – ähnlichen Bearbeitungen und Lösungen der Aufgabenstellung. Es zeigte sich das offensichtlich hohe Maß an Konventionalisierung in den Organisationsformen des schulischen Wissens z. B. über literarische Texte. Varianz in der Bearbeitung der Aufgabe – „Wie soll man das Volk regieren? In Anlehnung an Goethes Egmont“ – entstand nur im Rahmen des von allen Schülern gewählten Formats der ‚Charakterisierung‘, weil etwa unterschiedlich viele Figuren einbezogen oder Vergleiche zu Figuren aus anderen literarischen Werken bzw. ‚Denkbildern‘ vorgenommen wurden. Entsprechend gingen die Forscherinnen – ohne rekonstruieren zu können, was in dem der Abiturprüfung vorangegangenen Deutschunterricht geschehen war bzw. wie dieser abgelaufen war – davon aus, dass im Unterricht eine Art geteilten Wissens um Formen des Umganges mit spezifischen Gegenständen entstanden war – und so den Gegenstand zu einer spezifischen ‚Sache‘ werden ließen (vgl. Zach & Reh, in Vorb.). Was genau eine Aufgabe ‚ist‘, hängt wohl ab von dem, was sich im Umgang mit Aufgaben und Erwartungen, mit Interaktionen und Interaktionsritualen im Unterricht einer Klasse als gemeinsames Verständnis von Aufgaben zu einer gegebenen Zeit herausbildet und hier als Fachlichkeit verstanden wird. Weder muss das vollständig identisch mit dem sein, was wir heute als spezifisch fachliche Kernideen ansehen würden, noch mit dem, was ein heutiger Beobachter daran als kognitiv aktivierend deuten würde.

Was hier im historischen Rückblick aufscheint – der in Verbindung miteinander stehenden Produktion von kognitiver Aktivierung durch fachliche Inhalte, durch ‚Fachlichkeit‘ in der Interaktion, in Wissenspraktiken des Unterrichts – gilt auch für die Gegenwart. Wenn in der Interaktion im Klassenraum, d. h. im Zusammenspiel von einer bestimmten Schülerreaktion auf eine gegebene Aktion, eine Aufgabenstellung, und damit eine Anregung durch die Lehrperson, sich herauskristallisiert, was eine Aufgabe ist, könnte es sinnvoll erscheinen, diese Relation zu untersuchen, zu erheben und zur unabhängigen Variablen zu machen und sie wiederum zu erhobenen Lernzuwächsen ins Verhältnis zu setzen – anders formuliert: Lernzuwächse ins Verhältnis zu setzen zu einem selbst schon als Relation sich vollziehenden und dann im Forschungsprozess zu codierenden Geschehen. Das hieße also, etwas Anderes zu machen, als Lehrer\*innenwissen und Lernzuwächse der Schüler\*innen zu erheben und diese als jeweils auf die einzelnen Individuen zuzuschreibende Merkmale in eine nur rechnerische Relation zu setzen. In diesem Sinne wäre einer Engführung der Unterrichtsforschung, die sich im Zuge ihrer Empirisierung eingeschlichen hat, zu begegnen. Es wäre sinnvoll, nicht nur von den Untersuchenden, den Beobachtenden und den einzelnen Beteiligten selbst Aufgaben als mehr oder weniger kognitiv aktivierend einschätzen zu lassen, sondern ein Unterrichtsgeschehen, in das diese eingebettet sind, anhand der Varianz in den Antworten der Schüler\*innen zu untersuchen und zu bewerten. Es müsste also Aktivierung als ein relationales, interaktionales Geschehen dort empirisch aufgesucht werden, wo es sich nicht einfach zeigt, indem es für etwas Anderes steht, z. B. für das Interesse oder die kognitiven Leistungen der Schüler\*innen, sondern dort, wo es emergiert, wo Antworten als Reaktionen in einem Gespräch entstehen. Und hier müsste es auch theoretisch konzeptioniert und dimensioniert werden.



Zukünftige erziehungswissenschaftliche Forschung zur Qualität von Unterrichtsprozessen, die diesen Zusammenhang von Fachlichkeit und Interaktion in Rechnung stellen will, muss also in einem Blick zurück auf die oft beschworene didaktische Denktradition gleichzeitig zwei Schritte über diese und damit auch über die derzeit praktizierte Unterrichtsforschung hinaus tun: Sie muss zum einen empirisch bleiben, gleichzeitig den methodologischen Individualismus überwinden und zum anderen die ‚Sache‘ selbst historisch denken und zugleich als primär schulische Konstruktion erfassen. Eine Möglichkeit, das zu tun, besteht darin, schulfachspezifisch ausgeprägte Interaktionsformate historisch – auch in ihrem Wandel – herauszuarbeiten und in ihrem Wirksamwerden in Unterrichtsprozessen, d. h. in Interaktionen, rekonstruierend zu beobachten.

### Quellen und Literatur

- Ackerberg-Hastings, A. (2014). Mathematics Teaching Practices. In A. Karp & Schubring, G. (Hrsg.), *Handbook on the History of Mathematics Education* (S. 525–540). New York: Springer.
- Aeby Daghé, S., & Schneuwly, B. (2012). „De l’horrible danger de la lecture“. Voltaire: Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (S. 15–33). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Assmann, J. (2005). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (5. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Baumert, J., & Lehmann, R. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bosse, H. (2012). Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770. In H. Bosse (Hrsg.), *Bildungsrevolutionen 1770–1839* (S. 193–236). Heidelberg: Winter.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung = BMBF (2003) (Hrsg.). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- Caruso, M. (2011). Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 24–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Caruso, M., & Reh, S. (2017). Unterricht. In M. Caruso, C. Groppe, K.-P. Horn, G. Kluchert & U. Mietzner (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Ein Handbuch* (im Druck).
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- DFG-Kommission Erziehungswissenschaft (1974). Erziehungswissenschaftliche Schwerpunktprogramme der Deutschen Forschungsgemeinschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20(6), 967–972.
- Geier, T., & Pollmanns, M. (2016). *Was ist Unterricht? Zur Konstruktion einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer.
- Goodson, I. F., Hopmann, S., & Riquarts, K. (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Gruschka, A. (2008). *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode*. Opladen/Farmington Hills: Budrich.

- Gruschka, A. (2010). *An den Grenzen des Unterrichts*. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Gruschka, A. (2011). Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischen Prozess. In W. Meseth, M. Prose & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 130–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hiecke, R. H. (1842). *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch*. Leipzig: Eisenach.
- Hopmann, S. (1999). Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 75–92). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Jäger, G. (1977). *Der Deutschunterricht auf den Gymnasien der Goethezeit. Eine Anthropologie; mit einer Einführung in den Problembereich, Übersetzung der Zitate und biographischen Daten. Nachdr. d. Ausg. 1787–1834*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- Knoche, S., Koch, L., & Köhnen, R. (2003). *Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht*. Frankfurt a. M./Bern/New York: Peter Lang.
- Kopp, D. (1994). (Deutsche) Philologie und Erziehungswissenschaften. In J. Fohrmann & W. Voßkamp (Hrsg.), *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert* (S. 669–741). Stuttgart: Metzler.
- Le Goff, J. (2016). *Geschichte ohne Epochen? Ein Essay*. Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–101). Heidelberg: Springer.
- Mackasare, M. (2017). *Klassik und Didaktik 1871–1914. Zur Konstituierung eines literarischen Kanons im Kontext des deutschen Unterrichts*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Meves, U. (2011). *Deutsche Philologie an den preußischen Universitäten im 19. Jahrhundert. Dokumente zum Institutionalisierungsprozess. Teilband 1 und 2*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Musolff, H.-U., & Hellekamps, S. (2003). *Die Bildung und die Sachen. Zur Hermeneutik der modernen Schule und ihrer Didaktik*. Frankfurt a. M./Bern/New York: Peter Lang.
- Petrat, G. (1979). *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945*. München: Ehrenwirth.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Prenzel, M., & Doll, J. (2002). Einleitung in das Beiheft. In dies. (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 9–29). Weinheim/Basel: Beltz.
- Prenzel, M., & Allolio-Näcke, L. (2006). *Untersuchungen zur Bildungsqualität in der Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua*. Münster: Waxmann.
- Reh, S. (2014). Bildung als Zueignung – Zueignung als Bildung. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 327–343.). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Reh, S. (2016). Literatur lesen lehren im deutschen Unterricht. Lesehinweise in der Zeitschrift „Archiv für den Unterricht im Deutschen in Gymnasien, Realschulen und andern höhern Lehranstalten“, 1843/44. In dies. & D. Wilde (Hrsg.), *Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts* (S. 159–1990). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Reh, S., & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“. Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 103–122). Wiesbaden: Springer.
- Reh, S. (2017). Die Ambivalenz der Rede über die „Sache“ des Unterrichts. Beobachtungen zur Korrektur von deutschen Abituraufsätzen aus den 1950er Jahren. In C. Thompson, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Die Sache(n) der Bildung* (S. 107–125). Paderborn: Schöningh.
- Reiss, K., Hellmich, F., & Thomas, J. (2002). Individuelle und schulische Bedingungsfaktoren für Argumentationen und Beweise im Mathematikunterricht. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 51–64). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen und Grenzen. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Tenorth, H.-E. (2001). *Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik, Deutsch, Englisch*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2004). *Kerncurriculum Oberstufe II. Mathematik, Deutsch, Englisch*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2015). Drifting Didactics. US-amerikanische Einflüsse auf die deutschsprachige Didaktik 1945–1975. In M. Caruso & C. Kassung (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2014, Band 20* (S. 285–306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weimar, N. (1989). *Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*. München: Fink.
- Zach, B., & Reh, S. (in Vorb.). „Auch im Leben wird niemand gezwungen, über etwas zu schreiben, wovon er nicht versteht.“ Anforderungen und ‚Offenheit‘ von Abituraufgaben in der späten Weimarer Republik. *Zeitschrift Didaktik Deutsch*.

**Abstract:** To extend our knowledge of teaching quality it is necessary to realign quantitative and qualitative methods of classroom research. More than ever, we have to consider subject-specific aspects of teaching to conceptualise appropriate theoretical models. Against the background of didactical traditions, this paper proposes to reconstruct historical patterns of subject-specificity of teaching by examining classroom interactions.

**Keywords:** Classroom Research, Didactics, Subject Specificity, School Subjects, Classroom Interaction

### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)  
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),  
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland  
E-Mail: sabine.reh@dipf.de