pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lorenz, Marco; Wähler, Josefine; Reh, Sabine; Scholz, Joachim

Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Eine Einleitung

Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 9-20. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)

Quellenangabe/ Reference:
Lorenz, Marco; Wähler, Josefine; Reh, Sabine; Scholz, Joachim: Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Eine Einleitung - In: Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 9-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301005 - DOI: 10.25656/01:30100; 10.35468/6093-01

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301005
https://doi.org/10.25656/01:30100

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Marco Lorenz, Josefine Wähler, Sabine Reh und Joachim Scholz

Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Eine Einleitung

Die in der modernen Gesellschaft schulisch institutionalisierte Lehr- und Lernpraxis fußt maßgeblich auf dem Organisationsprinzip des Fachunterrichts. Mit Entstehung der Schule und bis heute sind nicht nur die schulisch zu vermittelnden Inhalte in der Form der Schulfächer und der für diese differenziert entworfenen Curricula organisiert, vielmehr variieren auch die Praktiken des Umgangs mit schulischem Wissen je nach Fach. Differenzierte Zensur- und Prüfungspraktiken folgen ebenfalls einer fachlichen Einteilung. Vor diesem Hintergrund erstaunt ein wenig, dass zumindest in der deutschsprachigen bildungshistorischen Forschung zur Schule und zum schulischen Unterricht der gleichzeitig differenzierte und doch zusammenfassende Blick auf die Schulfächer fehlt. Über sich transformierende Strukturen des Systems, über pädagogische Orientierungen und Normen, die Veränderung von Sanktionen und Strafen etwa, über methodische Reformen des Unterrichtens und auch über die besondere Bedeutung einzelner Fächer wird geforscht – oft aber ohne dabei der Geschichte der verschiedenen Schulfächer und deren jeweiligen *Fachlichkeit* Aufmerksamkeit zu zollen. Demgegenüber widmen sich die zumeist in den Fachdidaktiken angesiedelten Fachunterrichtsgeschichten dem je einzelnen Schulfach und seiner Geschichte intensiv. Das geschieht jedoch häufig, ohne das Augenmerk auf das Gesamtsystem der Schule und der Schulfächer und die hier erkennbare Besonderheit schulischer Fachlichkeit zu legen.[1] So

1 Eine Ausnahme bildet die Studie von Schubring (1991), eine Fachgeschichte des Mathematikunterrichts und seiner Lehrkräfte, die die Systembildungsprozesse im Erziehungswesen konsequent berücksichtigt. In der Regel nehmen die in den letzten Jahrzehnten vorgelegten Fachgeschichten das je einzelne Fach und seine Geschichte entweder global in den Blick (Frank 1976/77, Schoenebeck 2001) oder sie spezifizieren – häufiger noch – ihr Thema nach einzelnen Gesichtspunkten, wie zum Beispiel seiner Behandlung in und mit Hilfe von Unterrichtsmedien (meist dem Schulbuch, so Lüke 2007 für den Deutschunterricht, Schorcht 2018 für Mathematik), nach Adressaten, wie etwa Mädchen (Doff 2002) oder Sektoren des Schulwesens (vgl. die fachspezifischen Beiträge in Dühlmeier & Sandfuchs' Band zur Grundschulgeschichte 2019). Andere Studien fokussieren mehr oder weniger enggeschnittene inhaltliche Aspekte (so „Herodot als Schulautor" im Griechischunterricht, Kipf 1999), zeitliche Phasen (Lehberger 1986) oder Regionen bis hin zur Einzelschule (Biermann 2019).

doi.org/10.35468/6093-01

wundert es nicht, dass insgesamt eine historische Bestimmung dessen fehlt, was die besondere Fachlichkeit des Schulunterrichts bzw. der Schulfächer ausmacht und was jene z. B. und vor allem von der Fachlichkeit universitärer Disziplinen unterscheidet, wie sie als solche entstand und sich verändert hat. Diese Problematik spiegelt sich schließlich in den Anstrengungen, die etwa zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards vorgenommen werden. Gerade dann, wenn sie fordern, Fachlichkeit der unterrichtlichen Ordnung als Gestaltungsprinzip zugrunde zu legen (Klieme u. a. 2003), unterstellen sie diese meist als eher starres Konzept von tendenziell zeitloser Geltung, das sich gegenüber historischen Entstehungsbedingungen der Schulfächer und des Fachunterrichtes recht kurzsichtig zeigt. Historische Uninformiertheit kann hier etwa dazu führen, dass in der Diskussion um fachlich definierte Bildungsstandards Schulfächer meist einseitig aus Universitätsdisziplinen abgeleitet werden. Dabei wird übersehen, dass sich der im Wesentlichen auf das 19. Jahrhundert konzentrierte Prozess der *Verfächerung* (Reh & Caruso 2020) zeitgleich mit der Herausbildung der universitären Disziplinen vollzog, keineswegs das eine nur eine Ableitung aus dem anderen war (Goodson 1999), sondern sich vielmehr Traditionen schulfachlicher Kommunikations- und Vermittlungsformate herausbildeten (vgl. Reh & Pieper 2018), die es bei der Bestimmungen von Bildungsstandards zu berücksichtigen und vor allem in der didaktischen Ausbildung zu reflektieren gilt.

Eine nähere Bestimmung von Fachlichkeit muss die Geschichtlichkeit der Struktur von Curricula und schließlich von Schulfächern in Rechnung stellen. Die Zusammenschau historischer Vorarbeiten ergibt folgendes Bild:[2] Mit der Herausbildung der modernen Schule ist eine Struktur entstanden, die gesellschaftliche Relevanz und Wirkmächtigkeit besitzt. Zu ihr gehört an zentraler Stelle und mit bestimmender Funktion ein Kanon von zu vermittelndem Wissen, der in verschiedene Bereiche unterschieden ist. Die Form der Organisation dieser verschiedenen Wissensbestände ist das Schulfach; „das Gefüge der Fächer" wird die „schulspezifische Einheitsform zur Weitergabe des kulturell für notwendig gehaltenen Wissens" (Tenorth 1999, 198). Bei der *Fachlichkeit* des Unterrichts

2 Grundlage des folgenden Abschnitts sind v. a. die Arbeiten Heinz Elmar Tenorths (1994, 1999) sowie diejenigen von Goodson (1999) und die präzisierenden Neuansätze von Reh & Pieper (2018) und Reh & Caruso (2020). Dabei darf nicht übersehen werden, dass die für den modernen Schulunterricht konstitutive fachunterrichtliche Ordnung in der Vergangenheit bereits Angelegenheit bildungsgeschichtlichen Forschungsinteresses gewesen ist. Die erste wegweisende Arbeit zum Thema, Josef Dolchs opulenter „Lehrplan des Abendlandes" (1959) als ein Versuch, „zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte" in eine wissenschaftliche Darstellung zu bringen, ist vor geraumer Zeit bereits selbst wieder Gegenstand historischer Bearbeitung geworden (Keck & Ritzi 2000). Eine Historisierung des Kanons und des Kanon-Problems (Grundlage für mehrere nachfolgende, hier aufgenommene Schriften) unternahm Heinz-Elmar Tenorth in den 1990er-Jahren (Tenorth 1994, bes. 10–29 und 122–141) und zuletzt in dem von Heer und Heinen herausgegebenen Sammelband zu Fragen des Fachstudiums und zur Klärung fachlicher Identität in der Lehrerbildung (vgl. Tenorth 2020).

doi.org/10.35468/6093-01

handelt es sich in diesem Sinne um je nach Fach unterschiedliche schulische Praktiken des Umganges mit Wissen, seiner Weitergabe, seiner Vermittlung und Prüfung. Fachlichkeit repräsentierende schulische Wissenspraktiken entwickeln trotz ihrer Abhängigkeit vom historischen Wandel ein hohes Maß an Beharrungsvermögen; man könnte von der Tradition schulfachspezifischer unterrichtlicher Routinen oder fachdidaktischen Brauchtums sprechen. Folglich ist eine nicht unwesentliche Einsicht aus der historischen Betrachtung, die kritischen Einwänden gegenüber dem Fachprinzip und allen Versuchen der Überwindung oder der Transzendierung der Schulfächer entgegen gehalten werden muss, dass der funktionelle Beitrag der Fachlichkeit zum schulischen Lernen nicht unterschätzt werden sollte. Schulfächer sind, Tenorth (1999) folgend, eine einerseits zwar begrenzende, andererseits jedoch historisch bewährte Basis zur Bündelung von Zielen, Voraussetzungen und Realisierungsmöglichkeiten pädagogischer Arbeit. Sie konturieren, indem sie eben nicht mit universitären Disziplinen, also mit möglicherweise korrespondierenden Fachwissenschaften in eins fallen, den spezifischen Kompetenzbereich schulischer Lehrkräfte und geben als eine interne Ordnung Möglichkeiten zur Unterscheidung von Wissensbeständen und Wissenspraktiken vor. Sie bieten auf diese Weise der schulischen Klientel einen für die Schule typischen Modus der Weltbegegnung und Welterschließung, der von Alltagserfahrungen mehr und mehr abstrahiert und das schulische, in Teilen bereits wissenschaftspropädeutische Lernen auszeichnet. Nicht zuletzt machen Schulfächer die Bewertung dessen möglich, was in der Folge als schulische Leistung der Schüler und Schülerinnen verstanden wird und zu ihrer Individualisierung beiträgt (vgl. auch Tenorth 2020, 33f.)

Mangelt es der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um das Problem der Fachlichkeit auf der einen Seite an hinreichender Berücksichtigung der Historizität der Schulfächer, so hat sich die Form Schulfach und der sich in ihm Geltung verschaffende Modus des Umgangs mit Wissen – eben die *Fachlichkeit* – andererseits auch gegenüber Tendenzen zu erwehren, für die Vermittlung schulischer Inhalte weniger geschlossene Ordnungsstrukturen vorzusehen. Beispiele dafür findet man in den Diskussionen, die in den 1970er-Jahren um die Reform der Gymnasialen Oberstufe geführt wurden, in Wolfgang Klafkis Plädoyer, „Epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 1991) zu definieren, oder aber in neueren Vorschlägen, statt von Fächern von ‚Domänen’ oder ‚Gebieten’ zu sprechen. Hier kann eine historische Argumentation den Anspruch auf Fachlichkeit wiederum stützen, indem sie den Nachweis führt, dass sich mit schul- und kulturkritischer Rhetorik und der Rede von „Post-Disziplinarität“ die Geltungsansprüche fachlicher Denkweisen und die Besonderheit zu lernender Inhalte, die immer auch konkret, spezifisch und partikular sind, keineswegs aushebeln lassen. Reh und Caruso (2020) betonen, dass die in Fächern zum Ausdruck kommenden Praktiken der Produktion, Unterweisung und Prüfung eines lehrbaren Schulwissens nicht

doi.org/10.35468/6093-01

allein in der Vergangenheit konstitutiver Bestandteil der Herausbildung moderner Unterrichtsordnung gewesen sind; sie argumentieren mit Verweis auf Studien von Inés Dussel (2020) ebenso dafür, dass mit Schulfächern als Rahmen und Ordnungsprinzip schulischen Wissens und mit dem Modus von Fachlichkeit auch in Zukunft gerechnet werden dürfte, wenn es denn in der Auseinandersetzung mit Besonderheit und Konkretion um die Ausbildung von Urteilskraft gehen soll (vgl. Daston 2023, 99–104).

Bildet also das Schulfach als Form und Sammlung von Inhalten einerseits Konstrukte, die sich als längerfristig stabil und anpassungsfähig erweisen (vgl. Oelkers 2004), so sind sie auf der anderen Seite doch intern umkämpfte Gebilde. Die im Schulfach angesiedelten Wissensbestände befinden sich im permanenten Aushandlungsprozess, bei dem ihre Legitimität und Geltung auf dem Prüfstand stehen. Die Zeitlichkeit, der Wissensbestände von Schulfächern ausgesetzt sind, und die Transformationen, die sie in Abhängigkeit von wechselnden gesellschaftlichen und kulturellen Priorisierungen erfahren, lassen sich mit der Dynamik eines ‚Gravitationsfeldes' vergleichen, in dem die Wissensbestände unterschiedlich stark an den Kern eines Faches gebunden werden können, etablierte Fächer ihre Bindungskraft aber auch gänzlich einbüßen können und ihre Wissensbestände sich in anderen Fächern, um neue ‚Markenkerne' gruppieren. Schneuwly beschreibt, wie Schulfächer als Resultat der Modernisierung der Schulorganisation im 19. Jahrhundert einen Modus der Verbreitung des Allgemeinbildungspostulates in Gang setzten, über den im historischen Prozess erfolgreich universalistische Ansprüche in operatives Geschehen auf die lokale Ebene von Kommunen und einzelne Klassenzimmer übersetzt werden konnten. Dabei erwiesen sich Schulfächer als „ein ständiger Kampfplatz widersprüchlicher Tendenzen" (Schneuwly 2018, 291f.) und die „Wanderung von schulischen Inhalten von oben nach unten", d. h. die soziale Egalisierung der Verteilung legitimen Bildungswissens, als eine dominante Tendenz (ebd. 292).

Die Grundlage für die Beiträge des vorliegenden Bandes ist also der in historischen Arbeiten herausgestellte und zuletzt präzisierte Prozess der Herausbildung des Schulfachs als Organisationsform, die sich ausgehend vom Gymnasium im Laufe des 19. Jahrhunderts und damit etwa zeitgleich mit der universitär-disziplinären Verfachlichung der alten Artistenfakultät in Deutschland vollzogen hat. Indem die moderne Schule sich vom Schulfach aus organisierte, mussten schulische Operationen notwendig an dieser Form und der mit ihr vorgegebenen Ordnung ausgerichtet werden, wie umgekehrt das Fächergefüge sich durch Auseinandersetzungen um die Zugehörig von Wissensbeständen und Inhalten immer wieder auch verändert hat. Entscheidend ist, dass unter diesen Bedingungen jedes Bestreben zur Verankerung neuer schulischer Inhalte sich zur Organisation der Schulfächer ins Verhältnis setzen musste, indem neue Inhalte entweder zu einem Schulfach wurden oder als zu einem Schulfach zugehörig anerkannt werden mussten. Selbst in Fällen, wo beides nicht gelang, wie im Fall der Verkehrserziehung (s. Beitrag

doi.org/10.35468/6093-01

Nowak), sind Kämpfe um schulische Inhalte als Kämpfe um Schulfächer geführt worden. Schulische Wissensinhalte gewannen dabei in dem Maße an Legitimation, wie es gelang, sie als ein Schulfach zu verankern.
Die Beiträge des vorliegenden Bandes betrachten die historische Dynamik um die Organisation von Schulfächern aus einer historisch-praxeologischen Perspektive. Berücksichtigung finden vor allem Wissenspraktiken und Materialitäten, die für den jeweiligen Modus des Umgangs mit Wissen, der für sie kennzeichnend ist, bestimmend sind.[3] Uns interessieren dabei die Prozesse auf der Ebene der schulischen Praxis: Prozesse der Verknüpfung und Verwobenheit von Fächern und von Fachlichkeit genauso wie Grenzfälle und Ausnahmeerscheinungen, z. B. Fächer, die keiner bestimmten Universitätsdisziplin oder keinem klassischen Schulfach zuzuordnen, aber für die Entwicklung von schulischen Wissensbeständen dennoch von Bedeutung sind, Fälle umstrittener Fachlichkeit ebenso wie Beispiele für das Entstehen neuer Fächer oder das Verharren von Wissensgebieten als Unterrichtsprinzipien unterhalb des Niveaus eines Schulfaches.

‚Neue' Fächer

Den Anfang machen eine Reihe von Beiträgen, die sich mit Entwicklungen von Fachlichkeit beschäftigen, deren analytischer Fixpunkt entweder in der Etablierung eines ‚neuen' Unterrichtsfaches besteht oder derart tiefgreifende Veränderungen bereits etablierter Unterrichtsinhalte betrifft, dass von einem erneuerten Fach gesprochen werden kann. Eine frühe Entwicklung zeichnet **Michael Rocher** für den *naturkundlichen Unterricht* im protestantischen Schulwesen des 18. Jahrhunderts nach. Rocher beschreibt für das Pädagogium Regium, die höhere Schule des Halleschen Waisenhauses August Hermann Franckes, wie aus „einer fürstlichen und wissenschaftlichen Sammlungs- und Experimentierpraxis kommend" (S. 33) der Naturkundeunterricht in einem Zeitraum entstand, in dem die Ausdifferenzierung der Naturwissenschaften sich direkt auf die Entwicklung der damit verbundenen schulischen Wissensbestände auszuwirken begann.

3 Der Band versammelt die Erträge des in der Corona-Pandemie gemeinsam von der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibnitz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Berlin (Josefine Wähler) und dem Lehrstuhl Historische Bildungsforschung der Ruhr-Universität Bochum (Marco Lorenz) verantworteten digital durchgeführten Workshops *Geschichte der Praxis des (Fach-)Unterrichts. Zur Nutzung neuer Quellengattungen in der Historischen Bildungsforschung*, der am 25. und 26. Juni 2020 stattfand. Ein besonderer Fokus sämtlicher Vorträge lag auf der Frage, wie sich die Geschichte des Fachunterrichts im Spiegel der Überlieferung abbildete. Wissenschaftler*innen aus verschiedenen Disziplinen und Fachzusammenhängen stellten exemplarisch bisher vernachlässigte oder nur marginal genutzte Text- und Bildquellen, audiovisuelle Medien und Artefakte vor, die im Umfeld von Unterricht, Schule und Erziehung entstanden sind und Einblicke geben in die Transformation und Zirkulation von fachlichen und schulischen Wissensbeständen. Die Herausgeber*innen bedanken sich sehr herzlich bei Christine Heinicke und Theresa Mahn für ihre guten Augen und tatkräftige Unterstützung bei der Fertigstellung des Bandes.

doi.org/10.35468/6093-01

In ähnliche Richtung weist der Beitrag von **Benjamin Eibach**, **Erik M. Kirchgäßner**, **Timo Maul** und **Alexander J. Cvetko**, die anhand des Diskurses rund um die Kestenberg-Reform von 1922 nachzeichnen, wie sich das bisherige Fach *Gesang* als Musikunterricht neuen Idealvorstellungen von Fachlichkeit öffnete, die sich in den Diskursen um Lehrkräftebildung und mit dem Einbringen von Steuerungsinstrumenten wie der Prüfungsordnung im schulischen Bereich niederschlugen. Einerseits ist dabei die Absicht zur Ausschärfung eines eigenständigen Fachs *Musik* unverkennbar. Andererseits scheinen dessen Konturen durch die Suche nach Anknüpfungspunkten bei den bereits etablierten Fächern direkt wieder zu verschwimmen.

Harmjan Dam beschreibt in seinem Beitrag „*Evangelischer Religionsunterricht* – von bibelzentrierter Unterweisung zu subjektorientiertem Lebensweltbezug (1945–1970)" neue Aspekte einer Fachlichkeit des Religionsunterrichts, wie sie sich in der Nachkriegszeit herausbildeten. Während bisher in der Betrachtung der Geschichte des Religionsunterrichtes zumeist das zentrale Verhältnis von Kirche und Staat und die wissenschaftlichen Debatten um seine konzeptionelle Ausrichtung im Mittelpunkt standen, rücken nun Bezüge zu didaktischen Entwicklungen in anderen Fächern in das Blickfeld. Der Wandel von einer Auffassung des Religionsunterrichts als ‚Kirche in der Schule' hin zu einem stärker lebensweltlichen Ansatz wird von Dam anhand von Schulbuchanalysen nachgezeichnet.

Dana Maria Recki widmet sich dem in der Bundesrepublik neu entstehenden Fach *Gesellschaftslehre*, das im Reformmilieu der ausgehenden 1960er-Jahre fächerübergreifend unterschiedliche disziplinäre Bezüge zu vereinen sucht. Ziel dieser Bestrebungen war es, „den gesellschaftspolitischen Ansprüchen von Emanzipation, Gleichheit und Demokratie besser gerecht zu werden" (S. 66f.) als bisher. Recki fragt nach den unterschiedlichen Gewichtungen der in diesem Ansatz zusammengefassten Schulfächer Geschichte, Politik und Erdkunde, und sie untersucht Aushandlungsprozesse, die im zeitgenössischen Kontext eine explizit gesellschaftspolitische Dimension besaßen.

Mit einem besonderen Fokus auf die unterrichtspraktischen Herausforderungen eines neu entstehenden Faches untersucht **Carmen Flury** die schulische Implementierung der *Grundlagen der Informationstechnik* und deren theoretisch-pädagogische Reflexion in der DDR. In ihrer Analyse von ‚Pädagogischen Lesungen' als von Lehrkräften verfasste Berichte praktischer Unterrichtserfahrungen gibt sie Einblick in die Reflexionen über Wissensinhalte und Lernziele aus dem Unterrichtsalltages eines im Entstehen befindlichen Faches.

Unter dem Titel „Am Anfang war das Fach. Konflikte um die Einführung des Ethikunterrichts in Bayern, 1946–1972" widmet sich **Carla Seemann** den Diskursen um die Schaffung des *Ethikunterrichts* in Bayern, an denen sich wiederum zeittypische politische Brüche ablesen lassen. Bereits kurz nach Kriegsende wurde in der bayerischen Landesverfassung verankert, dass für diejenigen Schüler*innen,

doi.org/10.35468/6093-01

die nicht am Religionsunterricht teilnahmen, „ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten“ (S. 94) sei. Die Diskussion um dieses neue Fach nimmt jedoch erst in den 1970er-Jahren an Fahrt auf und Seemann skizziert, wie sich die Ausgestaltung der Lehrpläne und der allgemeinen Unterrichtsziele zwischen „Planungseuphorie, wissenschaftlichem Fortschrittsversprechen und konservativen Beharrungskräften“ (S. 95) gestaltete.
Ungeachtet des im 19. Jahrhunderts abgeschlossenen Verfächerungsprozesses sind bis heute Bestrebungen, neue Fächer zu etablieren, sichtbar. Die Beiträge zeigen, dass die Bedingungen und die Art und Weise, wie neue Wissensgebiete zur Bildung eines Unterrichtsfaches führten, keinesfalls feststehen. Die Untersuchung dieser Frage stellt damit auch kein abgeschlossenes Projekt schulhistorischer Forschungsbemühungen dar.
Schulfächer pädagogisieren soziale Probleme,[4] indem sie aus wahrgenommenen gesellschaftlichen Entwicklungen und Problemlagen Impulse für eigene Operationen aufnehmen, sie als veränderte Qualifizierungsbedarfe interpretieren und in bewährter Form an neue Schüler*innengenerationen herantragen. Versuche, neue Fächer zu etablieren, sind wie die Bestrebungen von Vertreter*innen bereits etablierter Fächer, hergebrachte Inhalte und Methoden zu modifizieren oder zu erneuern, Ausdruck dieser Bearbeitung und Anpassungsleistung.

Unterrichtsprinzipien oder Fächer

Die folgenden Beiträge befassen sich mit Wissensbeständen, die zeitweise oder dauerhaft Eingang in schulische und schulnahe Kontexte gefunden haben, hier gelehrt wurden oder auch noch gelehrt werden, ohne dabei jedoch nachhaltig als Schulfach institutionalisiert worden zu sein. Debatten darüber, ob die Schaffung eines neuen Schulfaches wirklich notwendig sei, um neue Wissensbestände in den schulischen Kanon aufzunehmen, oder ob lediglich ein Unterrichtsprinzip verankert werden solle, das sich an etablierten fachlichen Strukturen orientiert, durchziehen die Schulgeschichte. **Kai Nowak** stellt für die *Verkehrserziehung* fest, „dass ein anerkannter gesellschaftlicher Nutzen für die Einrichtung eines Schulfachs allein nicht ausreichte“, um ein Schulfach zu etablieren (S. 115) und sich Formen und Aspekte von Fachlichkeit durchaus auch außerhalb des Fächerkanons finden lassen.
Der Geschichte eines Faches, das trotz einer langen Tradition nur selten zum Kanon der Kernfächer oder überhaupt als Schulfach gezählt wurde, ist **Friederike Neumann** in ihrem Beitrag „Der Schulgarten in der DDR. Von der Grundkonzeption Gartenarbeit zum Lehrplan für Schulgartenunterricht 1963“ auf der Spur. In den Fokus stellt sie die Frage danach, wie die zum *Schulgartenunterricht*

4 Smeyers und Depaepe sprechen von “educationalization of social problems” (vgl. Smeyers & Depaepe, 2008).

doi.org/10.35468/6093-01

gehörenden Bildungsinhalte in den Lehrplan und vor allem in die Inhalte der Lehrer*innenausbildung eingebracht wurden. Anhand von Bildungsmaterialien untersucht sie, ob in Abgrenzung zum Biologieunterricht und unter Berücksichtigung der Idee einer sozialistischen Arbeitserziehung in der DDR „von einer ‚Verfachlichung' des Schulgartenunterrichts gesprochen werden" (S. 146) kann.
In ihrem Artikel über *Sexualerziehung* als Unterrichtsprinzip an Zürcher Volksschulen der 1970er- und 1980er-Jahre" berichten **Andrea De Vincenti und Rebekka Horlacher** von einem interessanten Fallbeispiel. „Der Lerninhalt Sexualerziehung wurde […] nicht als Fach ohne Fachlichkeit verstanden, sondern als notwendige Reaktion auf ein drängendes gesellschaftliches Problem – nämlich einer Sexualisierung der Gesellschaft –, zu dessen Lösung der Unterricht beizutragen habe." (S. 158) Der Beitrag zeigt, wie sexualpädagogische Lerninhalte im Untersuchungszeitraum legitimiert wurden und gekoppelt an den Sach-Unterricht Eingang in die disziplinär-fachliche Ordnung fanden.
Die hier diskutierten Beispiele legen den Verdacht nahe, dass die Wissensbestände und die dazugehörigen Unterrichtspraktiken, die in die schulische Vermittlung aufgenommen wurden, ohne dabei ein eigenes Schulfach zu bilden, einen stärker lebensweltlichen Bezug haben als kanonisierte Fächer und mit eigenen Formen im Sinne einer ‚educationalization of social problems' auf als drängend wahrgenommene Leerstellen in der schulischen Ausbildung reagierten. Der Schulgartenunterricht wiederum weist darauf hin, dass mit der Idee von der Erziehung zum ‚neuen Menschen' in der DDR auch bewusst Unterrichtsprinzipien gefördert wurden, die abseits des klassischen Kanons lagen, teilweise Überschneidungen zu konkurrierenden oder ergänzenden Schulfächern aufwiesen und damit teils neue Praktiken im schulischen Alltag herausbildeten.

‚Modernisierung' von Fächern

Neben der Etablierung neuer Unterrichtsfächer ist auch die Frage nach der Modernisierung und Aktualisierung schulischer Inhalte und Unterrichtsprinzipien ein immer wieder aufkommendes Thema.
Fanny Isensee und Daniel Töpper widmen ihren Beitrag den methodischen und fachlichen Entwicklungen in Lehrerbildungsanstalten des Elementarschulwesens im 19. Jahrhundert. Über die Ausrichtung des in den Institutionen zirkulierenden Wissens bestimmten zu Beginn lokale Autoritäten, später pädagogisch informierte Schulmänner. Vor diesem Hintergrund zeigen sie für den *Lese- und Schreibunterricht*, wie sich der Referenzrahmen des schulischen Wissens von einer „charismatisch-ambulierenden zur technisch-seminaristischen Fachlichkeit" veränderte.
Auch für die Reform des *Fremdsprachenunterrichts* um 1900, der sich **Friederike Klippel** zuwendet, bildete das Zusammentreffen gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Konstellationen den ‚Nährboden' für didaktische Überlegungen

doi.org/10.35468/6093-01

und sich herausausbildende Prinzipien, bei denen es darum ging, die Rolle mündlicher und schriftlicher Fertigkeiten in der Unterrichtspraxis neu zu definieren. Die damit verbundenen Folgen für die Lehrerbildung werden dabei ebenso berücksichtigt wie die Frage nach der Langlebigkeit der durch die Neusprachenreformer angeregten Diskussionen. „Zum Aufstieg der Ökologie in der Schule. Bildliche Naturdarstellungen als Varianten und Kennzeichen (impliziter) *Umweltbildung* in der Schweiz zwischen den 1920er- und 1990er-Jahren" nennt **Adrian Juen** seinen Beitrag zu einer Sammlung aus dem Pestalozzianum Zürich. Anhand von Glasdiapositiven und Schulwandbildern wird darin gezeigt, wie sich das veränderte Verständnis der Beziehung von Mensch und Natur im Laufe des 20. Jahrhunderts im schulischen Kontext niederschlug und in welcher Relation die Umweltbildung zu den hergebrachten wissenschaftlichen, universitären und schulischen Wissensbeständen stand.

Sandra Tänzer und Christian Fischer fokussieren den Transformationsprozess vom DDR-*Heimatkundeunterricht* zum *Sachunterricht*, für den gezeigt wird, dass mit der Neuauswahl von Wissensbeständen veränderte Angebote der ‚Weltbegegnung' einhergingen. Modernisierung wird hier am Beispiel der jeweiligen Schulbücher als Teil des Wandlungsgeschehens in der deutsch-deutschen Geschichte verstanden, der eben nicht Ergebnis einer kontinuierlichen Veränderung über einen längeren Zeitraum war, sondern vergleichsweise abrupt stattfand.

Der *Politischen Bildung*, einem Fach, das aufgrund der vielfältigen aktuellen Lebensweltbezüge einer fast ständigen Aktualisierung unterzogen wird, widmen **Stephan Benzmann und Tilman Grammes** ihren Beitrag, der die Gestaltung der Titelseiten von Politikschulbüchern einer Analyse unterzieht. Die Autoren erkennen trotz der Vielfalt der Wissensbestände und jenseits von Zeitgeist oder Modernisierungsansprüchen, die in erster Linie von den Verlagen ausgingen, seit Mitte der 1970er-Jahre „eine gewisse Persistenz in der Bestimmung von Fachlichkeit" (S. 241), die an den charakteristischen Prozessen der politischen Entscheidungsfindung und Interessenaushandlung orientiert war.

Umstrittene Fachlichkeit von Fächern

Standen bislang Fächer im Mittelpunkt, die im Laufe der historischen Entwicklung eher selten in Frage gestellt wurden und deren Wissensbestände zum Teil recht nah am Zentrum des Curriculums angesiedelt sind, so wird der Band abgerundet durch eine Reihe von Beiträgen, die sich mit Fächern oder Unterrichtsinhalten beschäftigen, deren Fachlichkeit in einem weit gefassten Sinne als umstritten gelten kann.

Andreas Hoffmann-Ocon und Norbert Grube beschreiben in ihrem Beitrag über „Pädagogik als (strittiges) Unterrichtsfach an Zürcher pädagogischen Gymnasien" die Ansprüche, Paradoxien, Wissenskämpfe und eine insgesamt eher diffuse Rol-

doi.org/10.35468/6093-01

le, die die *Pädagogik* in der Ausbildung angehender Lehrpersonen im Untersuchungszeitraum von 1920–1980 spielte. Hoffmann-Ocon und Grube sprechen angesichts der langen und kontrovers geführten Debatten um die Zürcher Lehrpersonenbildung, die sie nachzeichnen, „von ungeklärten Wissenschaftsbezügen", in denen das Fach stand und „in unterschiedlichen Bereichen allgemeinbildend, berufsbildend, wissenschaftlich, wissenschaftspropädeutisch oder die eigenen pädagogischen Fähigkeiten erkundend genutzt wurde." (S. 248) Die Gemengelage aus Wissensbeständen und Praktiken wird in diesem Beitrag anhand vielfältiger Quellen aus dem Umfeld von pädagogischen Gymnasien bzw. Unterseminaren anschaulich rekonstruiert.

Im Beitrag „‚Rasse-Konzepte' in deutschen Biologielehrbüchern im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse" beschreibt **Karl Porges,** dass sich rassistische Vorstellungen in Bezug auf menschliche Gruppen in Lehrmitteln der BRD und DDR und im wiedervereinigten Deutschland bis in die 2000er-Jahre wiederfinden lassen. Der Beitrag zeigt, wie sich diese Vorstellungen im Schulfach *Biologie* halten konnten, da der inhaltliche Fokus rassismuskritischer Bildungsinhalte in anderen Fächern konzentriert wurde. In einem weiten Bogen beschreibt Porges die Entwicklung „von der Darstellung rassentheoretischer Überlegungen, über die aktuelle ersatzlose Streichung, hin zu einer kritischen Reflexion über die fehlgeleitete biologistische Argumentation des sozialen Konstruktes ‚Rasse'." (S. 276)

Einen vergleichenden Ansatz wählt **May Jehle** in ihrem Beitrag „Kommunikative Praktiken als fachliche Umgangsweisen mit Wissen und Urteilen im politischen Fachunterricht. Fallstudien aus Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993". Anhand von historischen Videoaufzeichnungen, die zu vier Fallgruppen zusammengefasst wurden, wird für den *politischen Fachunterricht* in beiden deutschen Nachkriegsstaaten und im wiedervereinigten Deutschland unter der Prämisse herausgearbeitet, dass „dessen Fachlichkeit stets in Bezug zur jeweils geltenden politisch-gesellschaftlichen Ordnung zu denken ist" (S. 281) und sich deshalb unterschiedliche fachliche Praktiken ausgebildet haben. Mit Blick auf die Subjektivität der Schüler erstellt Jehle „aus der Kontrastierung dieser unterschiedlichen Fallgruppierungen eine Kriterientafel zur Unterscheidung kommunikativer Praktiken, die die ko-konstruktive Hervorbringung von Fachlichkeit im politischen Fachunterricht ermöglichen oder verhindern können". (S. 291)

Cäcilia von Malotki nutzt audiovisuelle Unterrichtsaufzeichnung für ihren Beitrag „*Deutschunterricht* der DDR in den 1970er und 1980er-Jahren – Inszenierung von Fachlichkeit". In der Zusammenschau mit fachdidaktischen Kontexten und öffentlichen Debattenbeiträgen macht sie Motive und Darstellungsmuster sichtbar, die von der prekären Stellung des Unterrichts zwischen fachlichen und gesellschaftspolitischen Ansprüchen zeugen. Gleichzeitig wird der Frage nach Traditionslinien dieser Stellung im Prozess der historischen Verfächerung nachgegangen.

doi.org/10.35468/6093-01

Literatur

Biermann, H. R. (2010): Praxis des Mathematikunterrichts 1750–1930: Längsschnittstudie zur Implementation und geschichtlichen Entwicklung des Mathematikunterrichts am Ratsgymnasium Bielefeld. Berlin: Logos Verlag.

Doff, S. (2002): Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdspracheunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert. München: Langenscheidt-Longman Verlag.

Dussel, I. (2020): The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reforms. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66. Jg., 666–689.

Dühlmeier, B. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2019): 100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Frank, H. J. (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945, München: Hanser Verlag.

Goodson, I. F. (1999): Entstehung eines Schulfaches. In: I. F. Goodson (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen: Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 151–176.

Heer, M., & Heinen, U. (Hrsg.) (2020): Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh Verlag.

Kipf, S. (1999): Herodot als Schulautor. Ein Beitrag zur Geschichte des Griechischunterrichts in Deutschland vom 15. Bis zum 20. Jahrhundert. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

Klafki, W. (1991): Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (2. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz, 43–81.

Lehberger, R. (1986): Englischunterricht im Nationalsozialismus, Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Lüke, M. G. (2007): Zwischen Tradition und Aufbruch. Deutschunterricht und Lesebuch im Deutschen Kaiserreich, Frankfurt am Main: Lang.

Oelkers, J. (2004): Fachunterricht in historischer Sicht. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 22. Jg., 201–217.

Reh, S. & Caruso, M. (2020): Entfachlichung? Transformation der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66. Jg., 611–625.

Reh, S. & Pieper, I. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: M. Martens u. a. (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–41.

Schneuwly, B. (2018): Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21. Jg., 279–298.

Schoenebeck, M. v. (2001): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte, Essen: Verlag Die Blaue Eule.

Schorcht, S. (2018): Typisierung mathematikhistorischer Beispiele in deutschen Mathematikschulbüchern der Klassenstufen 1 bis 7, Münster: WTM-Verlag.

Schubring, G. (1991): Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen (1810–1870). Bielefelder Beiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Smeyers, P. & Depaepe, M. (Hrsg.) (2008): Educational Research: the Educationalization of Social Problems. Wiesbaden: Springer.

Susteck, S. (2018): Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch. In: M. Martens u. a. (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 69–81.

doi.org/10.35468/6093-01

Autor:innen

Lorenz, Marco – Ruhr-Universität Bochum
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praktiken des Lesens und Schreibens in historischer Perspektive, Literarische Nachwuchsförderung in der DDR; Methodische Zugänge aus den Digital Humanities in der Historischen Bildungsforschung
marco.lorenz-z5x@rub.de

Wähler, Josefine – DIPF | Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung / Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, insbesondere Geschichte und Praxis des Fachunterrichts Musik; Professionalisierung und Weiterbildung von Lehrkräften in der DDR, Formen des digitalen Publizierens in der Bildungsgeschichte
j.waehler@dipf.de / waehlerj@hu-berlin.de

Reh, Sabine, Prof. Dr. – DIPF | Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung / Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte pädagogischer Institutionen und Praktiken, Fachunterrichtsgeschichte und Geschichte des pädagogischen Wissens nach 1945
s.reh@dipf.de / sabine.reh@hu-berlin.de

Scholz, Joachim, Prof. Dr. – Ruhr-Universität Bochum
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulgeschichte und kulturgeschichtliche Forschung zu neuzeitlichen Praktiken der Erziehung und Bildung; Transformation von Bildungswissen, Lehrkräftebildung und Schüler:innenforschung
joachim.scholz@rub.de

doi.org/10.35468/6093-01