

Matthias Martens / Kerstin Rabenstein /
Karin Bräu / Marei Fetzer / Helge Gresch /
Ilonca Hardy / Carla Schelle
(Hrsg.)

Konstruktionen von Fachlichkeit

**Ansätze, Erträge und Diskussionen
in der empirischen Unterrichtsforschung**

Martens / Rabenstein / Bräu /
Fetzer / Gresch / Hardy / Schelle
Konstruktionen von Fachlichkeit

Matthias Martens
Kerstin Rabenstein
Karin Bräu
Marei Fetzer
Helge Gresch
Ilonca Hardy
Carla Schelle (Hrsg.)

Konstruktionen von Fachlichkeit

Ansätze, Erträge und Diskussionen
in der empirischen Unterrichtsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2256-5

Inhaltsverzeichnis

*Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu, Marei Fetzner,
Helge Gresch, Ilonca Hardy, Carla Schelle*

Einleitung in den Band: Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge
und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung..... 9

I. Zwischen Disziplin und Schulfach: Fachlichkeit als theoretische Konstruktion

Sabine Reh, Irene Pieper

Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht
und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen
Bildungsansprüchen 21

*Horst Bayrhuber, Volker Frederking, Ulf Abraham, Werner Jank,
Martin Rothgangel, Helmut Johannes Vollmer*

Fachlichkeit im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik 42

*Karla Spendrin, Franziska Heinze, Christian Herfter, Iris Mortag,
Susan Melzer, Christopher Hempel, Maria Hallitzky*

Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstitution der fachlichen ‚Sache‘ in
allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische
Unterrichtsforschung 55

Sebastian Susteck

Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit
mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch 69

Philipp McLean, Gerhard Henke-Bockschatz

Geschichtsunterricht ohne konkrete Inhalte? Zur geschichtsdidaktischen
Modellierung von Fachlichkeit im Spannungsfeld zwischen Denkform
und Sachwissen 82

Alexander Tillmann, Philippe Kersting

Geographische Fachlichkeiten zwischen Gegenstands- und
Subjektorientierung 95

II. Methodologische Perspektiven auf die Erforschung von Fachlichkeit

Christoph Bräuer, Katharina Kunze, Torsten Pflugmacher, Kerstin Rabenstein

Zur Konstruktion von Fachlichkeit. Eine Topologie am Beispiel von
Forschung zu Literaturunterricht 111

Matthias Herrle

Soziale Ordnungen im Umgang mit Aufgaben. Interaktionsanalytische
Perspektiven auf Fachlichkeit in Unterrichtsprozessen 125

Barbara Asbrand, Anja Hackbarth

Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. Wissenssoziologische Modellierung
und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs 139

Sabine Manzel, Matthias Sowinski, Farina Nagel

Fachlichkeit im Politikunterricht. Untersuchung einer Lernaufgabe
zum Thema Flucht und Asyl mittels Frequenzanalyse und
Dokumentarischer Methode 153

Carla Schelle, Christel Adick, Annika Scholz, Mamadou Mbaye

Zur Konstruktion von nationaler Identität in Fremdsprachenlehrwerken
aus Frankreich, Senegal, Deutschland. Systematische und
methodische Herausforderungen des Vergleichs 166

III. Empirische Zugänge und Ergebnisse zur Fachlichkeit des Unterrichts

*Frank Lipowsky, Barbara Drollinger-Vetter, Eckhard Klieme, Christine Pauli,
Kurt Reusser*

Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität –
zwei Seiten einer Medaille? 183

Regina Bruder

Fachliche Unterrichtsqualität im Kontext der Basisdimensionen guten
Unterrichts aus mathematikdidaktischer Perspektive 203

Melanie Huth

Die Bedeutung von Gestik bei der Konstruktion von Fachlichkeit
in mathematischen Gesprächen junger Lernender 219

Johanna Leicht

Fachspezifische räumliche (An)Ordnungen. Eine explorative Studie
an japanischen Sekundarschulen 232

Yalız Akbaba, Karin Bräu, Laura Fuhrmann

Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits
didaktischer Absichten 247

Marion Pollmanns

Formen der Fachlichkeit des Unterrichtens und des Aneignens.
Zu Zuwendungsweisen zur „Sache“ des Unterrichts 260

Matthias Martens, Helge Gresch

Ambivalente Fachlichkeiten. Die (Re)Produktion fachlicher Vorstellungen
im Biologieunterricht 275

*Hedda Bennewitz, Georg Breidenstein, Rolf-Torsten Kramer, Norbert Kruse,
Michael Ritter, Tanya Tyagunova*

„Arbeit am Text“. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche
Perspektiven auf eine Szene aus dem Deutschunterricht 289

Verzeichnis der Herausgeberinnen und Herausgeber 305

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 307

*Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu,
Marei Fetzner, Helge Gresch, Ilonca Hardy, Carla Schelle*

Einleitung in den Band: Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung

Fachlichkeit als zentrale Dimension von Unterricht zu charakterisieren, erscheint aus erziehungswissenschaftlicher und aus fachdidaktischer Perspektive zunächst kaum strittig. Dabei ist der Begriff in der Unterrichtsforschung bei genauerem Hinsehen semantisch nur wenig konsolidiert (Susteck in diesem Band). Er findet sich weder als eigenständiger Eintrag in Nachschlagewerken der Erziehungswissenschaft (vgl. z.B. Tenorth/Tippelt 2007; Horn et al. 2011), noch erzielt eine Titelseitenabfrage der Begriffskombination „Fachlichkeit“ und „Unterricht“ beim Fachportal Pädagogik, in dem auch zahlreiche fachdidaktische Beiträge gelistet sind, einen Sucherfolg. Wenn man dann die Abfrage auf Freitextsuche erweitert, eröffnet sich in den Suchergebnissen ein semantischer Raum, in dem Fachlichkeit von Unterricht im Zusammenhang mit unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen verhandelt wird: In den Blick kommen fachbezogenes Lehren und Lernen, Erklären und Verstehen, die Frage nach Sache, Thema bzw. Inhalt des Unterrichts, Wissen, Kompetenz, Leistung, Bildung und Teilhabe. In der Regel wird mit den aufgerufenen Fragestellungen eine bestimmte fachliche Verortung vorgenommen, es geht also z.B. um mathematisches Lernen, naturwissenschaftliches Erklären oder literarisches Verstehen. Eine Spezifizierung des Begriffes Fachlichkeit als zentrale Dimension von Unterricht allgemein erfolgt dadurch allerdings nicht. Mit Fachlichkeit als Begriff rekurren wir also nicht auf einen bestimmten bereits etablierten Fachdiskurs, wohl aber auf eine Dimension von Unterricht, die in einer Vielzahl von mehr oder weniger miteinander verschränkten oder voneinander abgegrenzten Diskursen in unterschiedlichen Fachdidaktiken, der Allgemeinen Didaktik, der historischen Bildungsforschung sowie der erziehungswissenschaftlichen empirischen Unterrichts- und Lehr-/Lernforschung eine Rolle spielt.

Mit dem Ziel, einen interdisziplinären Austausch über ‚Konstruktionen von Fachlichkeit‘ zu initiieren, hat im Frühjahr 2017 die Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Sache – Dinge – Aufgaben? Zur Konstruktion

und Bedeutung von Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung“ an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main stattgefunden. Mit dem für den vorliegenden Band übernommenen Titel ‚Konstruktionen von Fachlichkeit‘ wollen wir deutlich machen, dass die Frage nach Fachlichkeit als Frage nach etwas Allgemeinem zu verstehen ist, das in der Forschung je unterschiedlich modelliert werden kann. Was die Modellierungen je genau ausmachen und wie sich die unterschiedlichen Forschungs- und Denktraditionen zueinander verhalten, wurde bisher noch nicht diskutiert. Mit der Betonung auf den Konstruktionscharakter dessen, was als Fachlichkeit von Unterricht in der Unterrichtsforschung in den Blick genommen wird, ist es möglich die Diskussion über die unterschiedlichen Modellierungen zu eröffnen.

Die Beiträge und die Diskussionen der Tagung haben verdeutlicht, dass Fachlichkeit als eine zentrale Kategorie des Unterrichts eine aktuelle Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung darstellt. Deutlich wurde die Diskrepanz zwischen der Selbstverständlichkeit, mit der in den verschiedenen disziplinären Diskursen auf Fachlichkeit rekurriert wird, und der noch ausstehenden Diskussion der vielschichtigen Konstruktionsprozesse von ‚Fachlichkeit‘ bzw. dem jeweiligen Fachlichkeitsverständnis über Disziplinengrenzen hinweg. Es ist das Ziel dieses Bandes, unterschiedliche Verständnisse und Modellierungen von Fachlichkeit zu explizieren, zusammenzutragen und für die empirische Unterrichtsforschung im interdisziplinären Austausch anschlussfähig zu machen.

Dies wird im vorliegenden Band mit Beiträgen aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer, aus historischer, theoretisch-modellierender, vergleichender sowie qualitativ- und quantitativ-empirischer Perspektive realisiert. Herangezogen werden dafür Beispiele bzw. Daten aus den Schulfächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Biologie, Chemie, Geografie, Geschichte sowie Politik. Der Band gliedert sich in drei Schwerpunkte, für die jeweils die in den einzelnen Beiträgen vorgenommenen Konstruktionen von Fachlichkeit kurz skizziert werden:

Zwischen Disziplin und Schulfach: Fachlichkeit als theoretische Konstruktion

Die Beiträge im ersten Schwerpunkt stellen ein Spektrum von fachbezogenen und vergleichenden Perspektiven bereit und beschreiben Fachlichkeit als etwas in Verhältnissen Entstehendes: Im Verhältnis unterschiedlicher historischer Konstituierungs- und Institutionalisierungsprozesse im Bildungswesen, im Verhältnis von Schulfach, Fachdidaktik, Fachwissenschaft(en) und Gesellschaft, von unterschiedlichen theoretischen Konzepten allgemeiner Didaktik, von fachspezifischen Denkformen und Inhalten sowie von Subjekt und Sache.

Sabine Reh und *Irene Pieper* beschreiben die Fachlichkeit des Deutschunterrichts aus einer wissenshistorisch-praxeologischen Perspektive. Sie stellen fest, dass die Fachlichkeit eines Schulfaches nicht direkt aus einer universitären Disziplin abzu-

leiten ist, sondern im Falle des Faches Deutsch eine gleichzeitige Entwicklung von Schulfach und akademischem Fach zu konstatieren ist. Die Herausbildung von Fachlichkeiten ist nur im Kontext des historischen Prozesses der Verfächerung, d.h. der Herausbildung von Schulfächern und akademischen Fächern im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu verstehen. Schulfächer als besondere Formen sind demnach das Ergebnis dieses Prozesses und Fachlichkeit ist der spezifische Modus der Organisation und des Umgangs mit dem Wissen, das dem Schulfach als Gegenstand zugeschrieben wird. Als das entscheidende Charakteristikum von Fachlichkeit ist ihre Konstruktivität, die sich durch Vereinheitlichung und Abgrenzung in Praktiken des Produzierens, Sortierens und Verknüpfens des Wissens auszeichnet. Auf die vergleichende Verhältnisbestimmung von Fachlichkeit zwischen Schulfächern, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften gehen *Horst Bayrhuber*, *Volker Frederking*, *Ulf Abraham*, *Werner Jank*, *Martin Rothgangel* und *Helmut Johannes Vollmer* in ihrem Entwurf einer Allgemeinen Fachdidaktik ein. In diesem Entwurf bezeichnet Fachlichkeit die Objektebene der Fachdidaktiken, als Fachlichkeit des Lehrens und Lernens stellt sie, so die Autoren, einen genuin fachdidaktischen Reflexionshorizont dar. Schulfach, Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden dabei als komplementäre Konzepte verstanden, deren Fachlichkeiten nicht identisch sind. Zur Plausibilisierung der Zuständigkeit der jeweiligen Fachdidaktiken für die Fachlichkeit des Unterrichts stellen die Autoren eine Theorie fachlicher Bildung vor, die als Alternative zu Konzepten der Allgemeinbildung verstanden wird. Einen vergleichenden Zugriff auf einer anderen Ebene unternehmen *Karla Spenderin*, *Franziska Heinze*, *Christian Herfner*, *Iris Mortag*, *Susan Melzer*, *Christopher Hempel* und *Maria Hallitzky* in ihrem Beitrag. Nicht unterschiedliche Fachdidaktiken, sondern unterschiedliche allgemeindidaktische Theorien sind der Gegenstand der Untersuchung. Während die Fachdidaktiken (Einzel-)Fachlichkeiten in den Blick nehmen, abstrahiert die allgemeindidaktische Perspektive von den (Schul-)Fachlichkeiten und fokussiert auf die Funktion der spezifischen Sache für die Allgemeinbildung. Gefragt wird, wie die unterschiedlichen Theorien Fachlichkeit konstruieren und es werden auf dieser Basis Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung herausgestellt. Die Sache als das „Dritte“, auf das sich Lehrende und Lernende beziehen, erfährt dabei in den Theorien keine einheitliche Konzeptualisierung, sondern wird je nach Ansatz als äußerer Kontext von Unterricht, als universitär-disziplinäre Wissensordnung, als schulfachbezogene Organisationslogik, als Lehrplanvorgabe oder als Merkmal der Unterrichtsplanung und -interaktion verstanden.

Dem Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach am Beispiel Deutsch widmet sich in kritischer Weise *Sebastian Susteck*. Er problematisiert die Vorstellung einer Verankerung von Unterrichtsfächern in korrespondierenden Fachwissenschaften und einer beide verbindenden Fachlichkeit. Vielmehr sei die Fachlichkeit des Schulfaches Deutsch teils von der Germanistik als Bezugswissenschaften

entkoppelt, teils greife sie in mehrere Wissenschaften aus. Dies sei insbesondere dadurch zu erklären, dass in der Referenzwissenschaft keine konsolidierte einheitliche Fachstruktur auszumachen sei. Für die Fachlichkeit des Deutschunterrichts ist daher eher von multiplen Referenzen auszugehen, die neben fachwissenschaftlichen auch aus wissenschaftsähnlichen, populärwissenschaftlichen Diskursen und dem Alltagswissen bestehen. Auch gibt der Autor zu bedenken, dass Tendenzen beobachtbar sind, die Fachdidaktik zur Referenzdisziplin des Unterrichtsfaches Deutsch zu machen und damit dessen Fachlichkeit zu beeinflussen.

Philipp McLean und *Gerhard Henke-Bockschatz* beschreiben die Fachlichkeit des Geschichtsunterrichts als Verhältnis von fachspezifischen Denkformen und Sachwissen. Fachlichkeit konstituiere sich im Oszillieren zwischen beiden Aspekten. Sie zeige sich in der fachdidaktischen Theoriebildung nicht als die Summe von Fachwissensbeständen, sondern als verstandenes, reflektiertes Wissen in Form des Geschichtsbewusstseins. Die Autoren zeigen auf, dass eine derartige Konstruktion von Fachlichkeit des Geschichtsunterrichts weniger auf eine korrespondierende Fachwissenschaft Bezug nimmt, als auf die Geschichtstheorie als epistemologischen Rahmen der Domäne. Die Fachlichkeit des Geschichtsunterrichts bestimmt sich in dieser Argumentation durch die allgemeine Form historischen Denkens, das in der Geschichtswissenschaft und im gesellschaftlichen Alltag/der Lebenswelt gleichermaßen vorkommt.

Der Verortung von Fachlichkeit zwischen Gegenstands- und Subjektorientierung gehen *Alexander Tillmann* und *Philippe Kersting* nach und untersuchen dieses Verhältnis im Kontext des Geographieunterrichts. Die Fachlichkeit des Faches Geographie orientiere sich an den zentralen wissenschaftlichen Konzepten Raum und System und der Beitrag geht der Frage nach, wie unter bestimmten didaktischen Bedingungen, die Differenz zwischen dem konkreten Erfahrungssubjekt und den von den Lernenden abgelösten kodifizierten Wissenssystemen des Faches Geographie überbrückt werden kann.

Methodologische Perspektiven auf die Erforschung von Fachlichkeit

Im zweiten Schwerpunkt werden unterschiedliche Perspektiven auf die Möglichkeit der empirischen Erforschung von Fachlichkeit im Unterricht eröffnet. In den Blick geraten dezidiert deren grundagentheoretische, methodologische und systematische Bedingungen. Fachlichkeit wird dabei zwischen Setzung und Rekonstruktion, zwischen sozialer Ordnung und fachlichem Anspruch, als Lernen, als Wissen und als gesellschaftlich-kulturell erzeugt beschrieben.

Christoph Bräuer, *Katharina Kunze*, *Torsten Pflugmacher* und *Kerstin Rabenstein* entwickeln am Beispiel der empirisch-qualitativen Forschung zum Literaturunterricht eine Topologie zur Verhältnisbestimmung unterschiedlicher Fachlichkeitskonstruktionen. Es wird gefragt, auf welche unterschiedlichen Weisen Fach-

lichkeit im Forschungsprozess konstruiert wird. Ziel ist es, einen theoretischen Rahmen zu einer vergleichenden Diskussion zu unterschiedlichen Varianten der Konstruktion von Fachlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Unterrichtsforschung zu leisten. Zwei Dimensionen der Verortung von Fachlichkeit werden dabei miteinander ins Verhältnis gesetzt: zum einen die Dimension zwischen Setzung und Rekonstruktion von Normen der Qualität fachlicher Vermittlung und Aneignung und zum anderen die Dimension zwischen einer substanziellen Vorstellung von Fachlichkeit als etwas Vorauszusetzendes, Ontologisches und der sozial-konstruktiven Vorstellung von Fachlichkeit etwas interaktiv Hergestelltes.

Einen methodologischen Blick auf Fachlichkeit als Verhältnis von sozialer und fachlicher Ordnung wirft *Matthias Herrle* in seinem Beitrag. Er untersucht soziale Ordnungen, die den Umgang mit fachlichen Aufgaben rahmen, aus einer interaktionsanalytischen Perspektive und beschreibt deren Potenzial für die Erforschung von Fachlichkeit in Unterrichtsprozessen. Fachlichkeit wird als sozial emergierende lokale Produktion durch Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern konzeptualisiert. Gefragt wird nach deren Beobachtbarkeit durch empirische Forschung. Es werden unterrichtliche Aufgaben fokussiert: deren Fachlichkeit aber allein über ihren curricularen Gehalt zu bestimmen, erscheint unzureichend. Vielmehr müsse untersucht werden, wie die Aufgaben im Interaktionszusammenhang des Unterrichts faktisch hergestellt werden.

Barbara Asbrand und *Anja Hackbarth* sind ebenfalls am Verhältnis von unterrichtlicher Ordnung und dem Umgang mit fachlichen Unterrichtsgegenständen interessiert und fragen in ihrem Beitrag nach Möglichkeiten, fachliche Lernprozesse in Interaktionen empirisch zu rekonstruieren. Auf der Basis der Wissenssoziologie modellieren sie Fachlichkeit als fachliches Lernen und rekonstruieren diese am Beispiel des Schriftspracherwerbs. Ausgangspunkt ist der forschungsmethodische Fokus auf Prozesse und Strukturen der Wissensgenese durch die Dokumentarische Methode. Fachliches Lernen wird als Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen verstanden und methodologisch als Veränderung und Ausdifferenzierung von impliziten und expliziten Wissensbeständen reformuliert. Forschungspraktisch sind die Fragen leitend, welches fachliche Wissen und Können in der Interaktion sichtbar wird und welche unterrichtlichen Strukturen und Rahmenbedingungen für die Konstruktion von Wissen und Können im Unterricht relevant sind.

In Hinsicht auf die Erforschung der Fachlichkeit des Politikunterrichts zeigen *Sabine Manzel*, *Matthias Sowinski* und *Farina Nagel* Potenziale eines multimethodalen Vorgehens von quantifizierender Frequenzanalyse und rekonstruktiver Dokumentarischer Methode auf. Damit werden sowohl Fachlichkeit setzende als auch Fachlichkeit rekonstruierende Aspekte aufgezeigt und zueinander in Beziehung gesetzt. Verknüpft werden unterschiedliche theoretische Operationalisierungen

von fachlichem Wissen: zum einen Fachlichkeit als kognitive Vernetzung domänenspezifischer Inhalte (konkret als politische Fachbegriffe in Schüleraussagen) und zum anderen Fachlichkeit als implizites, handlungsleitendes Wissen (konkret als Werthaltungen, die dem Umgang mit politischen Sachverhalten/Fragestellungen unterliegen). Die Kombination der Forschungsmethoden ermöglicht, so die Autorinnen und der Autor, zum einen einen relationalen Gesamtüberblick über fachliche Ausprägungen im Sinne einer politikdidaktischen Fachlichkeit und zum anderen Einblicke in die Bedingungen und Prozesse der Herstellung von fachlichen Aussagen und Werturteilen.

Eine international vergleichende Perspektive auf Fachlichkeit in Lehrwerken des Fremdsprachenunterrichts stellen *Carla Schelle, Christel Adick, Annika Scholz und Mamadou Mbaye* vor. Schwerpunkt ihres Beitrags ist ein methodischer Vorschlag und dessen methodologische Reflexion zur Erforschung der gesellschaftlichen Gebundenheit unterrichtlicher Fachlichkeit und deren (potenziellen) Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Im Zentrum steht die materiale Fachlichkeit des Schulbuches und gefragt wird, wie bestimmte landeskundliche Aspekte als Fachlichkeit im Fremdsprachenunterricht modelliert werden. Im internationalen Vergleich wird dabei deutlich, dass die Lehrwerke in spezifischer Weise nationale kulturelle Stereotype reproduzieren, die die interkulturelle Kommunikation möglicherweise einschränken und damit einen zentralen Aspekt von Fachlichkeit des Fremdsprachenunterrichts unterlaufen. Der Mehrwert dieser Vorgehensweise liegt in der Verschränkung von Mikrostudien (auf der Ebene der materialen Kultur des Fremdsprachenunterrichts) und der Makroebene des internationalen Vergleichs, um einen Zugang zur kulturellen Einbettung der Sache des Unterrichts zu ermöglichen.

Empirische Zugänge und Ergebnisse zur Fachlichkeit des Unterrichts

Die im dritten und letzten Abschnitt zusammengefassten Beiträge zeigen unterschiedliche empirische Zugänge der Beobachtung von Fachlichkeit im Unterricht und präsentieren eine Bandbreite an Forschungsergebnissen. Auch hier – die Mikroebene des Unterrichts im Blick – wird die Fachlichkeit des Unterrichts als eine relationale Konstruktion deutlich: In den Beiträgen wird sie verortet zwischen generischer und fachdidaktischer Unterrichtsqualität, zwischen verbalen und gestischen Ausdruckformen, in räumlichen Anordnungen, zwischen Unterricht und Alltag, zwischen fachlicher Norm des Unterrichts und Lehr-/Lernhabitus, zwischen Anspruch der Sache und deren Vermittlung und Aneignung sowie zwischen Aufgabe und unterrichtlicher/peerkultureller Ordnung.

Frank Lipowsky, Barbara Drollinger-Vetter, Eckhard Klieme, Christine Pauli und Kurt Reusser erarbeiten eine Verhältnisbestimmung von generischen bzw. allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Dimensionen von Unterrichtsqualität

am Beispiel des Mathematikunterrichts. Im Beitrag fragen die Autorinnen und Autoren, ob es sich bei der generischen und der fachdidaktischen Dimension um zwei Seiten einer Medaille handle. Ausgangspunkt sind konzeptionell-theoretische Überlegungen, ob das generische Modell insbesondere in der Dimension der kognitiven Aktivierung fachbezogene Aspekte ausreichend berücksichtigt. Fachlichkeit im Sinne einer fachdidaktischen Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht wird erfasst als Kombination aus dem Vorkommen von Verstehenselementen, der Qualität der Repräsentationsformen und der strukturellen Klarheit des vermittelten Inhalts. Die fachdidaktische Unterrichtsqualität beschreibt, wie auch die Basisdimensionen generischer Unterrichtsqualität, Merkmale des Unterrichtsangebots und damit eine Bedingung der Möglichkeit für verstehendes fachliches Lernen der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt kommen die Autorinnen und Autoren zu dem empirischen Schluss, dass fachdidaktische und generische Dimensionen voneinander unterscheidbare Säulen von Unterrichtsqualität darstellen.

Auch *Regina Bruder* beschäftigt sich mit dem Konstrukt der kognitiven Aktivierung, allerdings aus einer genuin mathematikdidaktischen Perspektive. Zwei Hauptthesen verfolgt sie in ihrem Beitrag: Zum einen, dass zur Konzeptualisierung und Messung von Unterrichtsqualität stärker domänenspezifische Aspekte beachtet werden müssen; zum anderen, dass nicht nur die Angebots- sondern stärker auch die Nutzungsseite kognitiver Aktivierung berücksichtigt werden sollte. Hierzu ist die Lernendenperspektive und auch die Unterrichtsinteraktion in ihrem didaktisch-fachlichen Verlauf stärker zu berücksichtigen. Unter Fachlichkeit fasst sie bisher in der Unterrichtsqualitätsforschung wenig berücksichtigte Ansprüche an fachliche Korrektheit und Widerspruchsfreiheit fachspezifischer Lerngegenstände sowie die Gegenstandsadäquatheit der Organisation der Lernprozesse und die Orientierung und Begründung der Lerngegenstände an zentralen Ideen der Fachwissenschaft Mathematik.

Ebenfalls im Fach Mathematik untersucht *Melanie Huth* die Bedeutung von Gesten in mathematischen Gesprächen. Mathematische Fachlichkeit wird über die Beobachtung kollektiver Bedeutungsaushandlung beim mathematischen Lernen rekonstruiert und wird dabei als soziale Konstruktion verstanden, die auch durch nicht sprachliche Äußerungen erzeugt wird. Die Autorin zeigt, wie fruchtbar es ist, die dominierende Perspektive auf Sprache im Matheunterricht zu erweitern und die Gestik der Schülerinnen und Schüler als fachliches Lernmedium einzu beziehen. Das didaktische Potenzial der Gestik liegt darin, dass sie in der unterrichtlichen Interaktion möglicherweise weniger exkludierende Effekte hat als die Verwendung fachlicher Sprachregister.

Ebenfalls eine dezidiert nicht sprachliche Konstruktion von Fachlichkeit zeigt *Johanna Leicht*, die fachspezifische räumliche (An)Ordnungen untersucht. Sie macht deutlich, dass unabhängig von der Sprache räumliche Konfigurationen

und Raumnutzungen einen spezifischen fachlichen Gehalt entfalten. Fachlichkeit beschreibt sie als erfahrbare Spezifik einer Unterrichtsstunde im Vergleich zu anderen Unterrichtsstunden. Das Unterrichtsthema bildet sich den empirischen Ergebnissen zufolge unabhängig von der Sprache interaktiv in aufeinander bezogenen räumlichen (An)Ordnungen der beteiligten Körper und Dinge ab. Gezeigt werden soll, dass eine bestimmte räumliche (An)Ordnung für eine soziale Situation notwendig ist, um eine zeigende Konstitution der Sache zu ermöglichen.

Yalız Akbaba, *Karin Bräu* und *Laura Fuhrmann* untersuchen im Unterricht emergierende Spannungsfelder zwischen Fachlichkeit und Lebensweltbezug. Lebensweltbezüge in Aufgaben sollen die Fachlichkeit des Unterrichts mit dem Schülerinnensubjekt verknüpfen. Dieser didaktischen Norm unterliegt eine gedachte Trennung von Subjekt und Objekt des Lernens und Fachlichkeit wird dabei als etwas vorgängig Vorhandenes verstanden, das durch Lebensweltbezug didaktisch in den verstehenden Horizont des Subjekts gelangen soll. Empirisch rekonstruieren die Autorinnen hingegen, dass in der konkreten Unterrichtsinteraktion durch den Lebensweltbezug Spannungen zwischen schulischen Wissens- und gesellschaftlichen Normalitätsordnungen bzw. zwischen lebensweltlich-offener und unterrichtlich-disziplinierter Fachlichkeit entstehen. In der Unterrichtsinteraktion ergibt sich durch die lebensweltlichen Aufgaben die implizit bleibende Anforderung an die Schülerinnen und Schüler, das lebensweltlich Spezifische des Fachlichen auf das unterrichtsfachlich Abstrakte zu beziehen.

Formen der Fachlichkeit des Unterrichtens und des Aneignens am Beispiel des Chemie- und Geschichtsunterrichts untersucht *Marion Pollmanns* in ihrem Beitrag. Gefragt wird, wie sich Unterricht als Fachunterricht vollzieht. Dabei vertritt die Autorin die These, dass die Stellung der Sache des Unterrichts den Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen Logik der Stunde und damit auch der Erforschung ihrer Logik bildet. Die Konstituierung von Fachlichkeit wird dabei interaktiv durch das Unterrichten wie durch das Aneignen geleistet. Fachlichkeit wird dabei nicht als ein Substanzbegriff verstanden, sondern als ein sowohl epistemologischer wie (fach)didaktischer: Sie zeigt sich empirisch durch das Unterrichten als in der Sache liegender Anspruch auf das Verstehen. Beobachtbar ist allerdings, dass dieser Anspruch häufig unterlaufen wird und dafür auch die im Unterricht realisierten Didaktisierungen der Sache verantwortlich gemacht werden können.

Matthias Martens und *Helge Gresch* beobachten am Beispiel einer Biologiestunde die Ambivalenz von Fachlichkeiten. Der Schwerpunkt des Beitrags ist, die Koexistenz und eigenlogische Entwicklung unterschiedlicher fachlicher Vorstellungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtsinteraktion in ihrer Wechselseitigkeit nachzuvollziehen. Fachlichkeiten werden im Plural gefasst und als etwas Prozesshaftes, im Zusammenspiel von Kontingenz und Routine interaktiv Entstehendes verstanden. Fachliche Normen und der naturwissenschaftliche Commonsense, die in Lehrwerken, Arbeitsaufträgen oder Lehrer- bzw.

Schüleräußerungen aufgerufen werden, werden lediglich als eine Bedingung der Möglichkeit für Fachlichkeit des Unterrichts aufgefasst. Konkret geht es in der Unterrichtsinteraktion darum, wie auf diese fachlichen Normen und den naturwissenschaftlichen Commonsense Bezug genommen wird, welche Rekontextualisierungsprozesse sich bei der Lehrperson (ggü. wissenschaftlichem Wissen, Curriculum, Lehrwerk, Schüleräußerungen etc.) und bei den Schülerinnen und Schülern (ggü. Lehrer- und Schüleräußerungen, Lehrwerk, Aufgabenstellungen etc.) ereignen. Auch hier sind die Konstitution der ambivalenten Fachlichkeiten und der sozialen Ordnung des Unterrichts in einem notwendigen Zusammenhang zu sehen. Welche Fachlichkeiten entstehen, ist dabei abhängig von den strukturellen Bedingungen von Unterricht und den Verhältnissen von expliziten und impliziten Wissensbeständen der beteiligten Personen.

Hedda Bennewitz, Georg Breidenstein, Rolf-Torsten Kramer, Norbert Kruse, Michael Ritter und Tanya Tyagunova zeigen mit ihren Analysen zur „Arbeit am Text“ eine multiperspektivische Zugangsweise auf die Fachlichkeit einer Unterrichtssequenz des Deutschunterrichts. Sie machen daran deutlich, dass sich die Perspektiven auf Fachlichkeit nicht nur disziplinär (Fachdidaktik im Vergleich zur Erziehungswissenschaft), sondern auch innerhalb der Disziplinen unterscheiden. Gemeinsam ist allen Interpretationsansätzen, dass die Konstitution der Sache und die Konstitution der unterrichtlichen Ordnung zusammengedacht werden. Unterschiede bestehen in der Schwerpunktsetzung auf fachliche Auseinandersetzungen und fachliches Lernen einerseits und der sozialen Konstellationen und Bedingungen dieser Auseinandersetzung andererseits. Der Blick auf die „Arbeit am Text“ richtet sich dabei sowohl auf deutschunterrichtlich relevantes Textwissen und explanative Praktiken bei der Textüberarbeitung als auch auf Hierarchisierungen und symbolische Kämpfe innerhalb der Peerkultur.

Die unter den drei Schwerpunkten zusammengefassten Beiträge zeigen die Verschiedenheit der Fachlichkeitsverständnisse auf, die sich beziehen auf

- eine Relationierung von differenten ‚Fachlichkeiten‘ von Schulfach, Fachdidaktik und Fachwissenschaft.
- die Fokussierung der Historizität des Konzeptes von Fachlichkeit eines bestimmten Schulfachs im diachronen Vergleich bzw. in der Differenz der Entstehung von wissenschaftlicher Disziplin und Schulfach.
- den Vergleich verschiedener Konzepte von Fachlichkeit im fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Denken und ihren Potenzialen und Herausforderungen für die empirische Forschung.
- internationale Vergleiche im Bereich der fachbezogenen Unterrichts- oder Schulbuchforschung.

- das Vergleichen von methodologischen Perspektiven und Befunden empirischer Unterrichtsforschung in Bezug auf die Frage, wie welche Fachlichkeit in den Blick gerät.
 - das Herausarbeiten bzw. Aufzeigen von Möglichkeiten, aber auch Grenzen der empirischen Beobachtung von Fachlichkeit.
 - das Herausarbeiten von Leerstellen sowie Anschlussstellen für die empirische Erforschung im interdisziplinären und forschungsparadigmatischen Vergleich.
- In der Zusammenschau schärfen die Beiträge das Verständnis für Fachlichkeit als eine allgemeine zentrale Dimension von Unterricht. Fachlichkeit wird als relationales, multiperspektivisches Konstrukt fassbar, dass sich u.a. zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Schulfächern und ihren fachlichen Normen, zwischen Alltagswelt und schulischen Aufgaben, zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern, zwischen Vermittlung und Aneignung, zwischen sozialer Ordnung und unterrichtlicher Anforderung sowie zwischen Subjekt und Sache verorten lässt. In diesem Sinne ergibt sich durch die Konzeptualisierung des Begriffs gleichzeitig ein Blick auf die differenzierten Möglichkeiten der Bearbeitung fachlicher Fragestellungen in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Unterrichtsforschung.

Unser Dank richtet sich an alle Autorinnen und Autoren, die diesen Band durch ihre Beiträge zu einer ertragreichen Lektüre machen. Schon die Tagung war auf reges Interesse gestoßen und wir freuen uns, die Diskussionen, die dort geführt wurden, nun in dieser Zusammenschau einem größeren Publikum zur Verfügung zu stellen. Wir hoffen, dass der Band und die darin aufgeworfene Frage nach der Konstruktion von Fachlichkeit in der empirischen Unterrichtsforschung die Kommunikation zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken bereichert und zu neuen Diskussionen und Kooperationen anregt.

Literatur

- Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W. & Sandfuchs, U. (2011) (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. 3 Bde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.

I. Zwischen Disziplin und Schulfach: Fachlichkeit als theoretische Konstruktion

Sabine Reh, Irene Pieper

Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen

In diesem Beitrag entwickeln die Autorinnen ausgehend von einer bildungshistorischen Betrachtung des „Verfächerungsprozesses“ in der Schule, also der Herausbildung der Form „Schulfach“ im Laufe des 19. Jahrhunderts, ein bestimmtes Verständnis von Fachlichkeit. Die Fachlichkeit eines Schulfaches ist nicht abgeleitet aus einer universitären Disziplin, die dem Schulfach mehr oder weniger stark entspricht und oft zeitlich parallel an den sich modernisierenden Universitäten entstanden ist, sondern vielmehr eine spezifische Wissenspraxis. Sie besteht in einem bestimmten Modus der Organisation des Wissens, der Produktion, Sortierung und Abgrenzung von Wissensbeständen zum Zwecke des Lehrens und Lernens in der Schule. Dargestellt wird das anhand der Geschichte des Deutschunterrichts und seiner fachdidaktischen Reflexionen. In wissenshistorisch-praxeologischer Perspektive zeigt sich dessen Fachlichkeit hier u.a. als eine Sammlung besonderer Praktiken des Umganges mit literarischen und anderen Texten, historisch sich verändernden ‚fachlichen‘ Gegenständen also, die ihren Niederschlag in konventionalisierten fachlichen Text-Gattungen finden.

In der Schule – nicht nur in Deutschland – scheinen sich gegenwärtig nachhaltige Veränderungen im Hinblick auf die Gegenstände schulischen Lernens und deren Organisation, Fragen also nach dem schulischen Curriculum, abzuzeichnen. Nicht nur werden Grenzen zwischen Schulfächern verschoben, einzelne Schulfächer in Frage gestellt, mit anderen zusammengelegt oder es werden neue eingeführt. 1996 wurde durch die Kultusministerkonferenz die Einführung von ‚Lernfeldern‘ verfügt, die die Aufteilung in berufskundliche Fächer im Curriculum der beruflichen Schulen ablöste (Clement 2003; Hentke 1986; Reinisch et al. 2004); in den Grundschulen – allerdings immer schon etwas weniger, vor allem historisch später „schulfachorientiert“ – werden heute wieder Stundenpläne und damit auch der Ablauf des Schultages und der Schulwoche des Öfteren nicht mehr nach Fächern gegliedert, sondern nach unterschiedlichen Lernformen organisiert (vgl. Rabenstein et al. 2018). Intensive didaktische Debatten der letzten 50 Jahre, etwa schon früh im Kontext des Konzepts der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki 1985, 1995) und des „fächerübergreifenden Unterrichts“ (Huber 1998, 2001; Tenorth 1997; Klafki 1998), vor allem im Kursangebot der Reformierten

Oberstufe, weisen in eine ähnliche Richtung. Fragen könnte man, ob die erhöhte Kontingenz von Inhalten und die Betonung „fächerübergreifender Kompetenzen“ (Klieme et al. 2005) das Schulfach als „Handlungsrahmen“ (Goodson et al. 1999; Tenorth 1999) der modernen Schule in Frage stellen oder gar in Richtung einer Transformation dessen, was Künzli et al. (2013) als die „Topik“ des Schulwissens in der modernen Schule bestimmte, weisen. Und wenn das richtig wäre: Welche Rolle spielt unter diesen Bedingungen noch die ‚Fachlichkeit‘ des Lehrens und Lernens?

Bis heute stellt die Fachlichkeit des Unterrichts eine Provokation für die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung wie aber in anderer Weise auch für die fachdidaktische Reflexion dar. So könnte man Versäumnisse der erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung – der ‚quantitativen‘ so gut wie der ‚qualitativen‘ – konstatieren. In der ‚quantitativen Unterrichtsforschung‘ wurde die Frage nach dem Curriculum abgelöst durch den Bezug auf grundlegende, anscheinend nicht kontingente domänenspezifische Kompetenzen; die didaktische Frage nach Merkmalen guten, qualitätsvollen Unterrichts hat sie im Konstrukt der Adaptivität oft gerade nicht fachspezifisch beantwortet. Die jüngere ‚qualitative Unterrichtsforschung‘ hat in Interaktionsstudien zumeist Machtverhältnisse und Muster von Disziplinierung und Subjektivierung, von Homogenisierung und Differenzierung, also (interaktionale) Ordnungen, rekonstruiert – und das oft jenseits der Frage nach fachlichen Inhalten. In der frühen, sogenannten „interpretativen Fachunterrichtsforschung“ (z.B. im Kontext der Fachdidaktik der politischen Bildung Richter 2000) wurde dagegen in kulturkritischer Tradition aufgezeigt, dass Lehrkräfte fast nie das volle Potential der Schüleräußerungen über den Unterrichtsgegenstand aufgriffen, damit die „Sache“¹ in ihrer vollen Bedeutung verpassten und der Unterricht auf diese Weise Bildungsprozesse eher verhin-dere (ähnlich später auch Gruschka 2008, 2010).

In der Fachdidaktik scheint Konsens, dass sie sich als wissenschaftliche Disziplin auf die Erforschung, Entwicklung und Modellierung fachlicher Lehr- und Lernprozesse richtet und gerade mit Blick auf die Qualität der fachlichen Lehr- und Lernprozesse werden schließlich Mängel des vorzufindenden Unterrichts ausgemacht. „Unterrichtsqualität braucht Fachlichkeit“ titelt in diesem Sinne ein

1 Im Kontext der Diskussionen um die Ausbildung von Lehrern hat schon früh Friedrich August Wolf den Begriff der „Sache“ genutzt, um ein gewünschtes Studienverhalten zu beschreiben, das darin bestünde, durch die „Sachen“ der Wissenschaften affiziert und auf sie neugierig zu sein und um ihrerwillen studieren zu wollen. Seine Doppeldeutigkeit zeigt der Begriff der „Sache“ nach dem 2. Weltkrieg. Er wurde in den 1950er Jahren in doppelter Aufladung einerseits dazu genutzt, Sachlichkeit zu bezeichnen, die als Zweckrationalität kritisiert oder im Sinne der ‚Sachzwänge‘ von konservativ-technokratischer Seite aus positiv bewertet wurde und andererseits die unhistorische Logik einer Sache zu kennzeichnen, der genau als solcher ein zentraler Bildungswert jenseits ideologischer Zusätze zugeschrieben wurde; vgl. Reh 2017a.

interdisziplinärer Beitrag von Susanne Prediger, Ilka Parchmann, Marcus Hammann und Volker Frederking (2016). Während nun aber Fachlichkeit in manchen Schulfächern oft diskussionslos unterstellt wird, also gar nicht fraglich ist, scheint sie in anderen, z.B. dem Deutschunterricht (vgl. Kämper-van den Boogaart 2011) die Frage danach zu werden, ob und wie fachliches Wissen denn bisher orientiert habe oder orientieren könne, was Schüler und Schülerinnen lernen sollen einerseits oder auch tatsächlich lernen andererseits (vgl. dazu auch Pieper/Wieser 2012; Spinner 2012). Woran also bei der Bestimmung dessen, was fachliches Lernen sein soll und wie es einen qualitätvollen Unterrichtsprozess bestimmt, Maß genommen werden kann, bleibt so auch in den Fachdidaktiken diskutabel.

Prägnant brachten die Anstrengungen um die Formulierung nationaler Bildungsstandards die Frage auf die Agenda, wie diese qualitativ zu bestimmen seien, woher also die „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbe-
reich (einer ‚Domäne‘, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach)“ genommen werden könnten (Klieme et al. 2003, 21f.). In der von Klieme und anderen verfassten Expertise wird Fachlichkeit der Standards als eines von fünf Kriterien an die erste Stelle gesetzt und rekuriert wird auf die universitären Disziplinen: „*Fachlichkeit*: Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus.“ (Klieme et al. 2003, 24) Die Unterrichtsfächer entsprächen „wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltansichten [...] ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ einführen“ (ebd.); man könne auf der Grundlage „korrespondierender“ wissenschaftlicher Disziplinen also Lernbereichen bestimmte grundlegende Wissensbestände und „Kernideen“ zuordnen (Klieme et al. 2003). Vorausgesetzt ist damit, dass die Frage nach Gegenständen und Inhalten von Disziplinen nicht historisch zu betrachten ist und diese ein Telos in sich entwickelnden ‚Sachlogiken‘ hätten und in vier zu unterscheidende Modi der Weltbegegnung bzw. Rationalitätsformen zu systematisieren wären (vgl. Baumert 2002). Diese aber – obwohl in ihrer Abstraktheit überzeugend – helfen im Hinblick auf das Problem der Bestimmung einer Fachlichkeit je vorliegender Schulfächer noch nicht in jedem Falle weiter.²

Wir werden im Folgenden in einer interdisziplinären bzw. transdisziplinären, grundlegend aber kulturwissenschaftlich-praxeologischen und historischen Perspektive entwickeln, was unter Fachlichkeit verstanden werden kann. Wir gehen dabei nicht nur von der Historizität der Bildungsinstitutionen, etwa der Schule und der Universität, sondern auch des Schulfaches, der wissenschaftlichen Disziplinen und der jeweiligen unterschiedlichen Gegenstände oder der referenzierten

2 Darauf weist Kämper-van den Boogaart (2011, 24) hin, wenn er die scheinbare Klarheit dieser Zuordnungen kritisch diskutiert und in Frage stellt, ob z.B. „physische Expression“ als „Weltbegegnung“ identisch mit Sportwissenschaft sei.

Wissensbestände, eines schulischen und wissenschaftlichen Wissens, wie auch der dafür entwickelten didaktischen Kategorien, aus. Wir fragen also: Was hat Fachlichkeit mit dem Schulfach, was mit einer universitären Disziplin zu tun und was ist sie, wenn sie eben nicht einfach aus einer Disziplin abgeleitet werden kann? In welchem Verhältnis steht die Fachlichkeit zu Gegenständen des Unterrichts, die ebenfalls nicht als historisch-unspezifische vorliegen? Ist Fachlichkeit das, was – über möglicherweise einen längeren Zeitraum betrachtet – die Einheit eines Schulfaches ausmacht? Um uns einer Beantwortung dieser Fragen anzunähern, werden wir nun im ersten Schritt erläutern, in welchem systematischen Kategoriengefüge Fachlichkeit als eine Wissenspraxis bzw. deren Organisationsmodus zu verstehen ist (1), um dann am Beispiel der Geschichte des gymnasialen Deutschunterrichts zu skizzieren, wie sich im Laufe des 19. Jahrhunderts hier Fachlichkeit als historisch besondere in Institutionalisierungsprozessen und Auseinandersetzungen um die Gegenstände und schulischen Wissenspraktiken, vermittelt über Prüfungen, konstituiert (2). Im dritten Schritt zeigen wir exemplarisch, wie sich darauf ein gutes Jahrhundert später die etablierte Fachdidaktik bezieht und das Problem der Fachlichkeit diskutiert bzw. welche Lösungsvorschläge sie dafür entwickelt (3). Schließlich werden wir den Erkenntnisgewinn aufzeigen, den wir aus unseren wissenshistorisch-praxeologischen Betrachtungen für eine gegenwärtige Bestimmung der Fachlichkeit ziehen und einen Vorschlag zur Konzeption von Fachlichkeit des Deutschunterrichts unterbreiten (4).

1 Ein Kategoriensystem: Verfächerung, Schulfach und Fachlichkeit

In einem anderen Forschungsteam von Bildungshistorikerinnen und -historikern und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern nutzen wir drei Kategorien, um Fragen nach der Konstituierung von Fachlichkeit und den Transformationen schulischen Wissens zu bearbeiten. Wir unterscheiden die Kategorien ‚Verfächerung‘, ‚Fach‘ und ‚Fachlichkeit‘. Verfächerung bezeichnet einen historischen Prozess³, Fach das Resultat dieses Prozesses, nämlich die Herausbildung einer besonderen ‚Form‘, und Fachlichkeit einen spezifischen Modus des Umganges mit dem Wissen.

Verfächerung ist ein umfassender Prozess, in dem nicht etwa ein Schulfach entsteht, sondern mehrere, miteinander in einer auch hierarchischen Beziehung stehende Fächer sich bilden. Es handelt sich damit – dem zentralen Narrativ der Bil-

3 So in einem Antrag von Sabine Reh, Marcelo Caruso und Eckhardt Fuchs 2016 entwickelt; jüngst nutzt den Begriff der „Verfächerung“ z.B. auch Schneuwly 2018.

dungsgeschichte folgend⁴ – um einen entscheidenden Prozess, in dessen Rahmen sich spezifische und gegeneinander abgegrenzte Wissensbestände und Praktiken der Wissensaneignung bzw. -vermittlung in besonderen Institutionen eines entstehenden Bildungswesens bilden. In Deutschland findet dieser vor allem zwischen etwa 1780 und 1850 statt. Im Gegensatz zur üblichen Auffassung (Künzli 2013) – Schulfächer entstehen in einer Art „Ausdifferenzierung“ aus größeren „Einheiten“ und seien gekennzeichnet bzw. definiert durch den Bezug auf ein vorausliegendes, abgegrenztes universitäres Fachwissen – muss in einer grundsätzlich historischen Perspektive davon ausgegangen werden, dass sowohl das Schulfach wie die universitäre Disziplin in den deutschsprachigen Ländern jedenfalls zu etwa derselben Zeit entstehen.⁵ Die entscheidende Veränderung ist die Etablierung einer modernen Universität mit forschenden Disziplinen, die fast alle aus der niederen philosophischen Fakultät – und eben nicht aus der theologischen, der juristischen oder der medizinischen Fakultät der frühen Neuzeit entstehen. Sie erfolgt gleichzeitig mit der Reformierung von Schulen, vor allem den alten gelehrten Schulen, zu modernen Gymnasien, die im Laufe dieses Prozesses klar abgegrenzt werden von den Universitäten. Dazwischen fungierte als zentrales Scharnier das neu erfundene und langsam zwischen 1788 und 1834 sich als Zugangsschwelle entwickelnde Abitur (vgl. Schwartz 1910; Bölling 2010): Nicht mehr als öffentliches Fest, sondern als ernst zu nehmende, womöglich im abgeschlossenen Zimmer durchgeführte Prüfung, in der keine Materialien oder Hilfsmittel genutzt werden durften und es dem Lehrer auch nicht mehr erlaubt war auszuhelfen. Erforderlich wurden nun immer detailliertere Lehrpläne für so etwas wie die Schulfächer – weil schließlich doch sinnvollerweise bestimmt werden musste, wer wann wo prüft, was wo und wann gelernt worden sein sollte. Mit anderen Worten: Es findet Systembildung statt, es entstehen in einem bestimmten Zeitraum parallel und in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander moderne Bildungsinstitutionen, darin justiziable Prüfungen, die Übergänge regeln, universitäre Disziplinen und Schulfächer, staatliche Prüfungen, die regeln, dass es eine Art „Qualitätssicherung“ der Lehrerausbildung gibt und spezialisierte Fachlehrer für die Schulen – vermittelt alles über die Idee der Meritokratie, die mit der bürgerlichen Gesellschaft Bedeutung gewinnt. In dem hier skizzierten Prozess kann mal ein Schulfach zuerst sich bilden und danach entsteht erst eine dem ‚entsprechende‘ universitäre Disziplin, mal entsteht sie auch sehr viel später oder umgekehrt gibt es Disziplinen, die nie zum Schulfach wurden. Mit dem Begriff der Verfächerung wird also die Herausbildung eines Systems von Fächern in verschiedenen Institutionen mit unterschiedlichen und

4 Vgl. u.a. Goodson et al. 1999, zur Geschichte der Verfächerung im Volksschulbereich Caruso 2003. Erforscht wurden Prozesse der Etablierung von Schulfächern und deren Bedingungen, vgl. Layton 1972; Goodson 1987, 1988, 2005; Popkewitz 1987.

5 Zum Verhältnis von Schulfach und universitärer Disziplin vgl. z.B. für Mathematik Schubring 1991, für den deutschen Unterricht Kopp 1994; Meves 1994, 2011.

sich wandelnden Inhalten, mit sich verschiebenden Gewichtungen und Prestigezuweisungen bezeichnet.

Damit also lässt sich von dem Fach als einer historischen Form sprechen, die ein besonderes Wissen annimmt. Ein Fach – nähme man es einmal wörtlich – ist eben nicht ein Wissensfeld oder gar eine „Domäne“, sondern eine Art Schublade, etwas, in das Wissen einsortiert wird und die eine deutliche Abgrenzung gegenüber dem Wissen in anderen Fächern erlaubt. Das Fach ist eine Form mit unterschiedlichen Ausprägungen in verschiedenen Institutionen des Bildungswesens, als Schulfach oder als universitäre Disziplin. Das Schulfach ist die Form, die einen Wissensbestand legitimiert und autorisiert als in der Schule Weiterzugebendes, eben als Schulwissen.

Fachlichkeit erscheint in dieser Perspektive als ein bestimmter Modus der Organisation dieses Wissens und des Umganges mit ihm in Institutionen. Es handelt sich also um eine bestimmte Wissenspraxis, die als Produktion, als Sortieren, Ordnen, Vereinheitlichen und Verknüpfen von Wissen in Wissensbestände und Abgrenzung gegenüber anderen Wissensbeständen existiert. Sie entsteht vor allem im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, Wissen weitergeben zu müssen. Unterscheidbar sind im Einzelnen je nach Fach dann variierende „practices of acquiring knowledge“, „practices of rehearsing and reinforcing knowledge“ und „practices of assessing knowledge“ (Ackerberg-Hastings 2014). Praktiken, mit denen das Wissen erzeugt, erhalten und weitergegeben wird, schaffen Einheitlichkeiten und Unterschiede und Terminologien erleichtern die Kommunikation. Dieses, Vereinheitlichung und Abgrenzung, die in Praktiken des Produzierens, Sortierens und Verknüpfens des Wissens geschieht, ist das entscheidende Charakteristikum der Fachlichkeit. Das heißt aber auch, dass Fachlichkeit eine eigene des Schulfaches wie eine eigene der universitären Disziplinen ist, die miteinander im Austausch stehen aber nicht identisch sind.

2 Konstituierung des gymnasialen Deutschunterrichts und seiner Fachlichkeit im historischen Prozess der Verfächerung

Zwei Punkte machen es sinnvoll, diese etwas abstrakte Skizze an der Geschichte des Deutschunterrichts zu exemplifizieren: Zum einen haben wir es für den Deutschunterricht mit einer relativ guten und neuen Forschungslage, gerade auch mit ‚quellengesättigten‘ Forschungen zur Praxis des Unterrichts, zu tun (vor allem Frank 1973; Jäger 1981; Bosse 2012; Kopp 1994; Meves 2004, 2011; Korte/Zimmer 2006; Dawidowski 2014a, b), die erkennbar macht, wie sich Fachlichkeit historisch konstituiert. Zum anderen ist der Deutschunterricht aufgrund seiner Besonderheit eines Querschnittsfaches und seiner spezifischen Stellung im Ver-

hältnis zu anderen Fächern von eminenter Bedeutung für die historisch kontextualisierte Frage nach einer Fachlichkeit schulischen Lernens überhaupt – und genau daher für die zu Beginn beschriebene gegenwärtige Problemlage interessant. Wir haben es beim „deutschen Unterricht“, wie er im Laufe des 19. Jahrhunderts eine Zeitlang hieß, nämlich mit einem sich etablierenden Schulfach zu tun, in dem umfassende Ansprüche reklamiert werden. Diese zeigten sich früh schon an der Idee, dass gerade im deutschen Abituraufsatz am allerbesten die Reife und umfassende, allgemeine Bildung einer Persönlichkeit sich erweisen könne, eben die „Gesamtbildung des Examinanden“, wie es in der preußischen Abiturprüfungsordnung von 1834 hieß (vgl. Reh et al. 2017). Gleichzeitig – so mindestens die Klagen der Zeitgenossen – entsprach diesem Schulfach zunächst kein entwickeltes, ausgearbeitetes Angebot an Wissensbeständen und Wissenspraktiken an den Universitäten. Für den Prozess der Etablierung des Schulfaches Deutschunterricht sind mehrere Faktoren von Bedeutung, wie sie in der Forschung zusammengetragen wurden. Sie lassen sich in mehreren Schritten nachzeichnen:

1. Das Fach Deutsch konstituiert sich im Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren etwa zwischen 1780 und 1850, um alltägliche Praktiken des Lesens deutschsprachiger Texte herum und in Kritik an der bis dato vorherrschenden schulischen Praxis des Lesens. Es entsteht als Leseunterricht, insofern es mehr und mehr darum geht, künstlerische Texte zu lesen, zu verstehen, dafür einen Geschmack und einen Sinn auszubilden, aber gleichzeitig zu erkennen, dass man nicht einfach nachahmend Kunst produzieren könne. Wie Bosse (2012) schreibt, geht es im entstehenden Deutschunterricht des 19. Jahrhunderts, anders als im bis dato gepflegten Stilunterricht oder im poetischen Unterricht, nicht mehr darum, ‚Verseschmieder‘ oder Dichter, sondern geschmackvolle Leser, Rezipienten eben, zu bilden.
2. Eine besondere Rolle spielt das Abitur, die Ausbildung einer Prüfungspraxis, die eine andere Praxis stärkt, das Schreiben, das Verfassen von Texten in der deutschen Sprache, die alles Mögliche zum Gegenstand hatten, in denen es also um ganz unterschiedliche „Sachen“ ging (vgl. Schwartz 1910). Die „Sachen“ waren oft eine „Sache“ der Wissenschaften, also gerade nicht der Philologie – das wurde durchaus kritisch unter den Schulmännern am Ende des 19. Jahrhunderts diskutiert. Wenn dagegen moderne deutsche Literatur (z.B. Klopstock) am Ende des 18. Jahrhunderts Gegenstand des Stilunterrichts bzw. poetologischer Unterweisungen geworden war, dann als Vorbild für Stil, Vorbild dafür, wie Verse zu bilden seien. Darüber wurden aber offensichtlich zu jener Zeit keine Aufsätze geschrieben – schaut man sich die Themen der Abituraufsätze um 1800 an.
3. Die Bedeutungssteigerung, die das Schulfach in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erhielt, wird ‚getriggert‘ durch einen Bezug auf die Nation, ein Nationalbewusstsein und dann auch einen entstehenden Nationalismus – aber

das, so inzwischen eine These, ist nicht der einzige Grund, aus dem heraus der Deutschunterricht seinen Sinn erhielt bzw. der im Laufe der Zeit seine Funktion ausmachte. Behauptete man dieses, würde man nur – wie es Wegmann für die Disziplingeschichtsschreibung der deutschen Philologie kritisiert (Wegmann 1994), Selbstbeschreibungen reproduzieren. Vielmehr sind gerade in der gymnasialen Ausbildung für die Beamten eines Verwaltungsstaates Lese- und Schreibfähigkeiten zu kultivieren und gleichzeitig zu zähmen – als Dichter durfte der Schüler sich zweifellos nicht verstehen wollen (vgl. Reh 2017b).

4. Sowohl Wissenspraxis wie auch Gegenstände der entstehenden universitären Disziplin und des deutschen Unterrichts sind nicht identisch (Kopp 1994; Meves 2004, 2011) – auch wenn es dazu in der Forschungsliteratur durchaus unterschiedliche Auffassungen gibt (Dawidowski 2014a). Im Deutschunterricht wird etwas gemacht, was an der Universität nicht stattfindet, wozu die eingesetzten Lehrer daher auch gar nicht ausgebildet sind; und sogar als es schon Prüfungen für Lehrer – auch für den deutschen Unterricht – gibt, werden die Lehrer für das, was sie im deutschen Unterricht machen sollen, von Nicht-Fachleuten geprüft und manchmal auch kaum ausgebildet. Die Disziplin dagegen entwickelt im Laufe des 19. Jahrhunderts u.a. eine Forschungspraxis als philologisch-positivistische Mediävistik, weil und insofern sie sich als Disziplin an der Universität (im Vergleich mit der Geschichtswissenschaft und der Altphilologie im Rahmen der Philosophischen Fakultät) halten können will. Erst mit Scherer, gegen Ende des 19. Jahrhunderts, differenziert sich wirklich eine neuere deutsche von einer älteren deutschen Philologie aus.⁶
5. Das Schulfach, der deutsche Unterricht bzw. „Deutsch“, entsteht eher – insofern er schneller eine institutionelle Verankerung findet – als eine universitäre Disziplin, die deutsche oder germanistische Philologie, an den neu entstehenden bzw. sich reformierenden Universitäten. Eine erste Professur ausdrücklich für deutsche bzw. germanistische Philologie entsteht zwar auch schon 1812 an der Berliner Universität – aber ohne Bezahlung wird sie besetzt, schnell wieder verlassen und nicht nachbesetzt, weil ihr Inhaber, von der Hagen, nach Breslau auf eine bezahlte Professur wechselte, die keine für germanistische Philologie war. Beide Institutionalisierungsprozesse ziehen sich über einen längeren Zeitraum hin und in unterschiedlicher Weise wird von Akteuren, der Schulverwaltung, von Schulmännern und Gelehrten dabei aufeinander Bezug genommen (Kopp 1994; Meves 1994; Janota 1980).

⁶ Das ist der Zeitpunkt, für den Dawidowski eine Trennung von Schulphilologie und Universitätsphilologie annimmt, vgl. Dawidowski 2014a; die Argumentation überzeugt nur insoweit, als die Trennung im Sinne einer institutionellen Ausdifferenzierung der Disziplinen an den Universitäten hier vollzogen scheint, aber nicht, weil vorher von einer Identität von Gegenständen und Methoden zwischen deutschem Unterricht und germanistischer Philologie auszugehen war.

6. Erst langsam wurden vor allem Dramen (vgl. Mackasare 2017) – Romane noch lange nicht (vgl. Korte 2006) – zu einem Gegenstand der unterrichtlichen Lektüre (vgl. Dawidowski 2014b) oder einer Idee der Literaturgeschichte. Das ‚Interpretieren‘ moderner deutscher Literatur – aber genauer zu untersuchen bleibt immer noch, was das denn eigentlich hieß – wird anscheinend vorangetrieben im schulischen Unterricht (und damit auch die „hermeneutische Lebensform“, wie Gumbrecht (1996) sie nennt), und dies mehr als in der Universität (vgl. Weimar 1989). Hier ging es darum, den versteckten, auf den ersten Blick nicht erkennbaren Sinn eines künstlerischen deutschen Textes zunächst mindestens zu suchen – und schließlich ihn zu verstehen. Hilfen dazu entstehen mit ersten didaktischen Veröffentlichungen, in einer allerdings nur zwei Jahre lang, nämlich 1843/44 erschienenen Zeitschrift, in der Erläuterungen zur Literatur gegeben werden und ansonsten bald mehr und mehr entsprechende Literatur für die Hand des Lehrers erscheint (vgl. Reh 2016).

Fachlichkeit des Deutschunterrichts und der germanistischen Philologie entsteht also auf unterschiedliche Weisen im Gymnasium und in der Universität. Wenn nun der Deutschunterricht am Gymnasium und seine Fachlichkeit historisch betrachtet nicht aus der germanistischen Philologie abzuleiten sind, die Ausprägung gerade des Literaturunterrichts wie des Abiturs vielmehr in interessanter „Wechselwirkung“ (Dawidowski 2014a) mit der historischen disziplinären Entwicklung an den Universitäten steht, ist aber dennoch gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine gemeinsame – möglicherweise Einheit stiftende – Praxis des Deutschunterrichts auszumachen. Sie bestand – folgt man etwa Matthias (1907) – in der Untersuchung bzw. Betrachtung von Sprache in mehr oder weniger funktionaler Perspektive, in der Ausbildung von Produktionsfähigkeiten im Bereich des Verfassens von mündlichen und schriftlichen Texten und in der Ausbildung des Lesens als vor allem ästhetischer Rezeptionsfähigkeit. Kanonisch geworden ist in Deutschland die Auseinandersetzung mit Literatur – was, blickt man sich um in der Welt, nicht selbstverständlich ist.

3 Fachlichkeit als Gegenstand fachdidaktischer Reflexion

Die Entwicklung, wie sie hier für das 19. Jahrhundert nachgezeichnet wurde, lässt sich mit Blick auf die universitäre Disziplin als eine der weiteren Differenzierung begreifen. Diese korrespondiert auch heute nicht mit einem Fach Deutsch in der Schule. Das Schulfach ist inzwischen deutlich stärker curricular normiert: Es wird nun in Deutschland schulform- und stufenübergreifend in vier sogenannten Kompetenzbereiche unterteilt, die allgemein auf die Produktion und Rezepti-

on mündlicher und schriftlicher Texte sowie auf Sprachbetrachtung ausgerichtet sind: „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“, „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Basis dieser curricularen Normierung sind die entsprechenden Beschlüsse der KMK über die nationalen Bildungsstandards (KMK 12/2003).⁷ Deren Reichweite muss über die oben angesprochenen Abiturregelungen und Prüfungsordnungen – insofern sie alle Schulformen, Schulstufen und Bundesländer betreffen und mit Prozessen des Bildungsmonitorings verbunden sind – hinausgehen. Worin die Fachlichkeit des Schulfaches Deutsch besteht, ist allerdings trotz seines hohen Etablierungsgrads und der immer stärkeren curricularen Formierung strittig – und Gegenstand insbesondere fachdidaktischer Reflexion, seitdem die Fachdidaktik universitäre Disziplin wurde, die für die Erforschung, Modellierung und Entwicklung fachlicher Lehr- und Lernprozesse Zuständigkeit reklamiert.

Dem Verständnis, das nicht nur die oben schon angesprochene Expertise (Klieme et al. 2003) nahelegt, wonach sich fachunterrichtliche Gegenstände aus den Fachwissenschaften umstandslos herleiten ließen, etwa in dem Sinne, dass deren Gegenstände auf ein antizipiertes Schülerniveau heruntergebrochen würden, ist gerade seitens der Fachdidaktik vielfach widersprochen worden (z.B. Prediger et al. 2016, 408; Abraham/Kepser 2016, 13) – auch wenn z.B. Volker Frederking die Germanistik als fachwissenschaftliches „Zentrum“ und Garanten der „Fachlichkeit der Deutschdidaktik“ sieht und mindestens eine Nähe zwischen fachlichen Lerninhalten und diesem „Nukleus“ indiziert (Frederking 2014, 110ff.). Dabei ist es für die Frage der Fachlichkeit aufschlussreich, dass mit der Entstehung der Fachdidaktik als Disziplin neben oder sogar vor das – aus heutiger Sicht: praxeologische – Interesse am „unterrichtlichen Brauchtum“ (Ivo 1975) im Fach Deutsch die Grundlagenreflexion auf einen gemeinsamen Gegenstandsbereich von Fachwissenschaft und Fachdidaktik tritt.⁸

Schon früh hat Hubert Ivo entsprechend die wissenschaftssystematische Frage gestellt, ob Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik die gleichen Gegenstände bearbeiten, und sie bejaht: „Beide sind den Vermittlungsinstanzen zuzuordnen,

⁷ Deren Vorbereitung, die Entwicklung der Standards, verlief parallel zur Arbeit an der bereits erwähnten Expertise „Zur Erstellung nationaler Bildungsstandards“, Klieme et al. 2003. Eine Herleitung fachlicher „Kernideen“ im Sinne der Expertise (ebd.) mit dem Ziel einer Implementierung in die Standards und in den Unterricht fand denn auch nicht statt. Insofern scheint es folgerichtig, dass die Bildungsstandards vielfach an die vorhandene Praxis der Lehrpläne anschlossen, aber nicht selbst ein Modell des Fachs im Sinne der Fachlichkeitsvorstellungen der Expertise präsentierten; auch wurde es als wesentliche Einschränkung betrachtet, dass sie nicht auf fachlichen Kompetenzmodellen aufbauen konnten, Kämper-van den Boogaart 2008, 30. Interessanterweise unterbleibt bis heute eine Revision der Standards.

⁸ Diese Grundlagenreflexion ist stark von einem Interesse an der wissenschaftspolitischen Etablierung der neuen Disziplin bestimmt, wie etwa bei Ivo 1969, dem im Folgenden herangezogen Band, deutlich wird.

ihr reflektierender Umgang mit Literatur zielt auf Einsichten in die Eigenart des ‚Literarischen‘.“ (Ivo 1969, 118) Für Ivo, der die Orientierung an der literarischen Kommunikation zentral setzt, ist es folgerichtig, diese Eigenart des ‚Literarischen‘ bzw. die Bestimmung des literarischen Kodes als Fundamentum für die Bestimmung des je angemessenen Rezeptionsverhaltens zu betrachten: „Während die Definitions- und Bestimmungsaufgaben von der *Wissenschaft universell* wahrgenommen werden, kommt es im *Unterricht* darauf an, grundlegende literarische Kodes unter den Bedingungen des Unterrichts *bestimmten Gruppen, nämlich Kindern und Jugendlichen*, zu erschließen, indem diese Gruppen die Kodes beherrschen und sie reflektieren lernen.“ (ebd., Hervorh. d. A.) Von dieser Argumentation aus erscheint dann die Didaktik des Literaturunterrichts als Teildisziplin der Literaturwissenschaft, gemeinsames Gegenstandsfeld sei die Theorie der Literaturrezeption: „Man kann also, ohne den Sachverhalt unzulässig zu vereinfachen, sagen, dass die Fragen der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik im Grundsatz identisch sind, dass die Didaktik Teilaspekte des literarischen Kommunikationsprozesses reflektiert, die angemessen nur auf der Basis einer allgemeinen Theorie literarischer Kommunikationsprozesse beschrieben und gedeutet werden können.“ (ebd., 119) Entsprechend fokussiert ist in der systematischen Positionierung Ivos die Leitorientierung an der *Befähigung* zur literarischen Kommunikation im Sinne der gegenstands- und lernerangemessenen Rezeption literarischer Texte einschließlich der Reflexion von Rezeptionsprozessen und -normen. Für Ivo ist es damit selbstverständlich, die fachlichen Gegenstände als fachliche *Lerngegenstände* zu begreifen.⁹

Ausgehend von dieser Position Ivos kann fachdidaktisch nun neu Fachlichkeit – eines jeweiligen Schulfaches – bestimmt werden: die Praxis der Wissensorganisation im Schulfach findet ihre Besonderheit darin, dass die fachlichen Gegenstände Lerngegenstände sind. Unter fachdidaktisch-praxeologischer Perspektive interessieren demnach die „practices of acquiring knowledge“ und „practices of rehearsing and reinforcing knowledge“ (s.o., mit Ackerberg-Hastings 2014).¹⁰

9 Die Tatsache, dass die institutionellen Lehr-/Lernprozesse unter spezifischen Bedingungen stehen und zudem eine Entwicklungsdimension Berücksichtigung finden muss, bedingt Ivo zufolge, dass die Aufgaben der Literaturdidaktik in interdisziplinärer Kooperation zu bearbeiten sind, nämlich gemeinsam mit Linguisten, Soziologen, Pädagogen (noch nicht mit Psychologen). Die Rhetorik des Beitrags gilt allerdings nicht der Herleitung der Gegenstände des Literaturunterrichts aus der Literaturwissenschaft. Vielmehr wird umgekehrt, ausgehend von den Anforderungen an eine universitäre Lehrerausbildung, die sich inzwischen an Lehramtsstudierende für alle Schulformen wendet, nach dem gemeinsamen Gegenstandsbereich gefragt. Entsprechend programmatisch lautet der Titel des Beitrags: „Die Einheit von Fachwissenschaft und Didaktik. Anmerkung zur künftigen Ausbildung von Deutschlehrern.“

10 Wir schließen also in zweierlei Hinsicht an Ivo an: Hinsichtlich seines – praxeologischen – Interesses am „unterrichtlichen Brauchtum“ und hinsichtlich des lernerbezogenen Gegenstandsverständnisses, wo der Literaturunterricht angesprochen ist. Die Verhältnisbestimmung von Lite-