

Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven



Josefine Wähler / Marco Lorenz
Sabine Reh / Joachim Scholz
(Hrsg.)

Fachunterrichtsgeschichten

Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts

Wähler / Lorenz / Reh / Scholz
Fachunterrichtsgeschichten

Bildungsgeschichte.

Forschung – Akzente – Perspektiven

Josefine Wähler
Marco Lorenz
Sabine Reh
Joachim Scholz
(Hrsg.)

Fachunterrichtsgeschichten

Studien zur Geschichte
der Praxis des Fachunterrichts

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule Zürich, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin, Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a. M., Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig, Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Staats- und Universitätsbibliothek Bremen, Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, Staatsbibliothek zu Berlin - Preussischer Kulturbesitz, Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover, Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Universitätsbibliothek Greifswald, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Siegen, Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bielefeld, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg, Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Gießen, Universitätsbibliothek Graz, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Universität) Frankfurt a. M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Mainz, Universitätsbibliothek Mannheim, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Osnabrück, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Trier, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Wuppertal, Universitätsbibliothek Würzburg.

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>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © kasparart, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6093-2 digital

doi.org/10.35468/6093

ISBN 978-3-7815-2638-9 print

Inhaltsverzeichnis

Marco Lorenz, Josefine Wähler, Sabine Reh und Joachim Scholz
 Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des
 Fachunterrichts. Eine Einleitung 9

„Neue“ Fächer

Michael Rocher
 Naturkundlicher Unterricht im protestantischen Schulwesen des
 18. Jahrhunderts: Zwischen Rekreation, Anschauung, Experiment
 und ordinärem Schulfach 23

Benjamin Eibach, Erik M. Kirchgässner, Timo Maul und Alexander J. Cvetko
 „...so muß die Ausbildung der Gesanglehrer einheitlich und planmäßig
 den Forderungen des Faches angepasst werden.“ – Die Prüfungsordnung
 für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen vom 22. Mai 1922
 und die Etablierung des Schulfachs Musik 36

Harmjan Dam
 Evangelischer Religionsunterricht – von bibelzentrierter Unterweisung
 zu subjektorientiertem Lebensweltbezug (1945–1970) 54

Dana Maria Recki
 Demokratisierung und Wissenschaftsorientierung durch Verfächerung?
 Die Entstehung des Faches Gesellschaftslehre für die Gesamtschule in
 Nordrhein-Westfalen (1969 bis 1980) 66

Carmen Flury
 „Außer großem Staunen keinerlei Lerneffekt“.
 Didaktische Herausforderungen des schulischen Computerunterrichts
 in der DDR aus der Sicht der Lehrpersonen, 1985–1990 80

Carla Seemann
 Am Anfang war das Fach. Konflikte um die Einführung
 des Ethikunterrichts in Bayern, 1946–1972 94

Unterrichtsprinzipien oder Fächer

Kai Nowak

Verfachlichung ohne Fach. Die Debatte um den schulischen Ort von Verkehrserziehung in (West-)Deutschland 1925–1975 115

Friederike Neumann

Der Schulgarten in der DDR. Von der Grundkonzeption Gartenarbeit zum Lehrplan für Schulgartenunterricht 1963 136

Andrea De Vincenti und Rebekka Horlacher

Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung jenseits disziplinärer Fachlichkeit. Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip an Zürcher Volksschulen der 1970er- und 1980er-Jahre 149

„Modernisierung“ von Fächern

Fanny Isensee und Daniel Töpfer

Von der charismatisch-ambulierenden zur technisch-seminaristischen Fachlichkeit – das Beispiel des Lese- und Schreibverständnisses um 1800 165

Friederike Klippel

Die neusprachliche Reformbewegung (1880–1914): Initiativen zur Neugestaltung des Französisch- und Englischunterrichts 182

Adrian Juen

Zum Aufstieg der Ökologie in der Schule. Bildliche Naturdarstellungen als Varianten und Kennzeichen (impliziter) Umweltbildung in der Schweiz zwischen den 1920er- und 1990er-Jahren 196

Christian Fischer und Sandra Tänzer

Vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht. Veränderte Fachlichkeit im Schulbuch – Eine erste Annäherung am Beispiel Thüringens 210

Stephan Benzmann und Tilman Grammes

Das Fach der politischen Bildung auf der Suche nach seinem Proprium. Cover von Politikschulbüchern als bildungshistorische Quellen (1974–2016) 225

Umstrittene Fachlichkeit von Fächern

Andreas Hoffmann-Ocon und Norbert Grube

Pädagogik als (strittiges) Unterrichtsfach an Zürcher pädagogischen
Gymnasien – Ansprüche, Paradoxien, Wissenskämpfe 1920–1980 247

Karl Porges

„Rasse-Konzepte“ in deutschen Biologielehrbüchern
im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse 262

May Jehle

Kommunikative Praktiken als fachliche Umgangsweisen mit Wissen
und Urteilen im politischen Fachunterricht. Fallstudien aus Ost-, West-
und Gesamtberlin von 1978 bis 1993 281

Cäcilia v. Malotki

„Welches Ziel verfolgen wir mit unserer Diskussion?“ –
Kontroversen über Fachlichkeit im Deutschunterricht der DDR 296

Autorinnen und Autoren 317

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).

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 kurzfristig 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 & Ritzl 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).

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

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 Austauschprozess, 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 Zugehörigkeit 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

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 | Leibniz-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.

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 Unterrichtsalltag 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,

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. Jahrhundert 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 Schulfaches 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).

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

und sich herausbildende 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-

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 biologische 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.

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.
- Schnewly, 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 Auszubildungsforschung 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.

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-Institut 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-Institut 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

„Neue“ Fächer

Michael Rocher

Naturkundlicher Unterricht im protestantischen Schulwesen des 18. Jahrhunderts: Zwischen Rekreation, Anschauung, Experiment und ordinärem Schulfach¹

Naturkundlicher Unterricht verbreitete sich im 18. Jahrhundert an immer mehr Schulen im protestantischen Raum. Dabei handelt es sich nicht etwa um ein Fach ‚Naturkunde‘, sondern um ein breites Wissensspektrum, welches über die Religion bis hin zur Chemie, Naturbeobachtung, Naturgeschichte, Physik, Astronomie und sogar Botanik wie auch der Anatomie reichen konnte. Am Anfang der Entstehungsgeschichte der heutigen Schulfächer ‚Biologie‘, ‚Chemie‘ oder ‚Physik‘ stand also ein sehr breiter, nicht differenzierter Wissenskanon, dessen Gravitationspunkt im weitesten Sinne die Erkenntnis natürlicher Zusammenhänge bildete. Im vorliegenden Artikel soll danach gefragt werden, inwieweit sich eine ‚Verfächerung‘ von naturkundlichem Unterricht im Verlauf des 18. Jahrhunderts beobachten lässt. Außerdem soll der Ort dieses naturkundlichen Unterrichts im Curriculum in den Blick genommen sowie der Frage nachgegangen werden, an welche sozialen Schichten dieser Unterricht adressiert war. Der Gottesbezug, der im gesamten 18. Jahrhundert eine grundsätzliche Rolle für den naturkundlichen Unterricht spielte, soll dagegen hier nicht in den Fokus gerückt werden. Es genügt, darauf zu verweisen, dass sich nach zeitgenössischem Verständnis Gott in der Natur manifestierte und es galt, Gott im ‚Buch der Natur‘ mithilfe von Wissenschaft zu lesen – eine Auffassung, die über das gesamte 18. Jahrhundert hinweg Bestand hatte.²

-
- 1 Der vorliegende Text basiert auf einem Abschnitt meiner Doktorarbeit, in der das Pädagogium Regium, die höchste Schuleinrichtung innerhalb des Halleschen Waisenhauses, mit dem Dessauer Philanthropin, der 1774 von Johann Bernhard Basedow gegründeten philanthropischen ‚Musterschule‘ in Hinblick auf die institutionelle Entwicklung, die Sozialdaten ihrer jeweiligen Schülerschaften und den Lehrplänen mit zeitlichem Schwerpunkt auf der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verglichen werden. Anders als in der Dissertation, in der weitere Schulen mitbetrachtet werden, beinhaltet der vorliegende Artikel keinen systematischen Vergleich. Es wird eine Entwicklung von naturkundlichem Unterricht anhand mehrerer Einrichtungen nachgezeichnet.
 - 2 Hierzu exemplarisch gezeigt am Wirken August Hermann Franckes und dem Wissenschaftsverständnis in Halle: Müller-Bahlke 2004, 362. Vgl. zur Verortung Gottes im Buch der Natur: Gierl 2013, 120. – Über Religion, Theologie, Natur und säkuläre Bildungskontexte, die erst ganz am Ende des 18. Jahrhunderts in Spannung zueinander gerieten: Sparr 2005, 160–163.

1 Die Anfänge: Naturkunde an Schuleinrichtungen um 1700

In der europäischen Frühen Neuzeit kam es besonders im 17. Jahrhundert zu immer mehr neuen Erkenntnissen in Physik, Mathematik, Anatomie, aber auch in der Botanik sowie der Erd- und Naturgeschichte. Anders als in der Renaissance ging es nicht mehr um die Rückgewinnung von Wissen aus antiken Quellen, sondern zunehmend um neue, auf eigene Empirie und dem Experiment basierende wissenschaftliche Erkenntnis (Fend 2006, 35–137). Eine wichtige Rolle spielte hierbei der Empirismus Francis Bacons (1561–1626), aber auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse vieler weiterer gelehrter Personen des 16. und 17. Jahrhunderts.³

Einen guten Ausgangspunkt des naturkundlichen Unterrichts um 1700 stellt das Hallesche Waisenhaus und hier besonders dessen höhere Schule, das Pädagogium Regium dar. August Hermann Francke (1663–1727) begann bereits 1698, eine Naturalien- und Raritäten-Kammer anzulegen (Hornemann & Veltmann 2013, 129), die er wie folgt in den Unterricht des Pädagogiums einbezog:

„Ueber die Naturalien=Kammer wird gleichfalls wöchentlich eine Stunde gelesen / wozu bald eine Frey-Stunde / bald eine andere von einer lection genommen wird / damit es den Knaben zugleich eine Recreation sei / wenn sie unvermuthet aus einer anderen lection zu dieser geruffen werden. Hier werden nun diejenigen Dinge vorgenommen / die in der Naturalien=Kammer befindlich / und nach ihrer Natur und Eigenschaften / Nutzen und Gebrauch erklärt. An derer statt werden bisweilen auch andere Naturalien / so in der Apothecken zu finden / und jedermann nicht so gar bekannt sind / genommen: auch wol dann und wann einige experimenta physica gezeiget.“ (Francke 1702, 73)

Naturkundlicher Unterricht fand zur Gründungszeit des Pädagogiums also noch außerhalb des normalen Curriculums in den Freistunden statt, die zur ‚Rekreation‘ der Schüler dienen sollten. Damit implizierte dieser Unterricht eine Freiwilligkeit und ist dennoch zum vermittelten Wissenskanon der Schule zu zählen, da die Schüler aus anderen Lektionen ‚unvermuthet‘ gerufen wurden.⁴ Dieser frühe naturkundliche Unterricht stellte damit ein ‚Divertissement‘ für die Schülerschaft des Pädagogiums dar (Dolezel u. a. 2018, 7f.), die sich fast ausschließlich aus den gehobenen und vermögenden Gesellschaftsschichten rekrutierte und damit eben nur diese ansprechen sollte (Menck 2005, 32–35).

3 Hier ließen sich viele weitere nennen: Neben Bacon werden im Kontext der Naturwissenschaften und Technik vor allem Descartes (1596–1650) oder Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) genannt, wobei sich auch die Verbreitungswege von wissenschaftlichen Erkenntnissen erweiterten, besonders durch das bessere Postwesen und damit einhergehend durch das Entstehen regelmäßig erscheinender Zeitungen. Vgl. Gierl 2013, 115–121.

4 Dieses komplizierte Verhältnis zwischen den technisch-realen Lehreinheiten im Rekreatiionsunterricht in Bezug zum Lehrplan und die dahinterstehenden Bildungsziele wurde verschiedentlich besprochen. Vgl. dazu etwa Schlagenhaut 1997, 126–142.

Auch in der Folgezeit blieben naturkundliche Lehreinheiten im freiwilligen Rekreationsunterricht, der zugleich eine Erweiterung und allmähliche Systematisierung erfuhr. Im Jahr 1714 fand er zwischen elf und zwölf Uhr statt. Die Schüler konnten hier zwischen verschiedenen Motions- und Rekreationsübungen wählen, die als mechanische und nützliche Wissenschaften zu verstehen seien, so Francke in seinem ‚Kurzen Bericht vom Paedagogio‘ aus dem Jahr 1714 (Francke 1714, 48). Francke führt folgende ‚ordentliche‘ Rekreationsübungen auf:

- „ 1. Das Glasschleifen: da ferne-Lese-Brenngläser, Brennspiegel, im gleichen Gläser zum *microscopiis*, *Perpectiven* [...] geschliffen werden.
2. Die Papp-Fabric: Worinn die Scholaren die zu den geschliffenen Gläsern gehörige Maschinen und andere nützliche Sachen aus Papp machen.
3. Das Drechseln.
4. Das Zeichnen.
5. Das Trenchiren: womit anietzo das Serviettenbrechen verknüpft ist.
6. Die Anatomie nebst einer Anweisung zur Erhaltung der Gesundheit.
7. Die Mechanic: Da sie Lineale, Maßstäbe, Reissfedern, Transporteurs, Zirkel und andere dergleichen Sachen machen.
8. Die Botanic: Da sie im Sommer aufs Feld geführt und in dem *hortum medicum*⁵ geführt werden, die Kräuter zu kennen, zu sammeln und in ihre *Hebraia vius* zu tragen.
9. Die Astronomie: da ihnen nicht allein in dem *auditorio* die *principia* und *problemata astronomica*, sondern des Abends auch bei bequemen [!] Wetter die Gestirne auf dem erbauten *observatorio* bekannt gemacht werden.
10. Die Vocal- und Instrumentalmusic, als die Fleute douce, das Clavir und dergleichen.
11. Die *physica experimentalis*: da ihnen die vornehmsten Dinge in der Natur mit ihren Eigenschaften durch die *antilam pneumaticam*⁶ und durch anderen mechanische und mathematische Instrumente demonstrieret werden.“ (Francke 1714, 49f.)

Der Textausschnitt zeigt die Bandbreite des vermittelten naturkundlichen Wissenskanons auf, der von mathematisch-mechanischem Wissen über Experimente bis zur Anschauung von Natur und Sternen reichte. Gleichzeitig stellte der Rekreationsunterricht aufgrund seiner Fülle keinen Wissensbestand dar, den alle Schüler vermittelt bekommen konnten, da die meisten Schüler kaum länger als

5 Der ‚hortum medicum‘ war ein Botanischer Garten, der in Verbindung mit der Medizinischen Fakultät der Universität Halle stand und vor dem Schulgebäude des Pädagogiums angelegt worden war. Es handelt sich dabei um den bisher ältesten belegbaren Schulgarten im deutschsprachigen Raum, er wurde sowohl von Schülern des Pädagogiums als auch von den Medizinstudenten der Halleschen Universität zu Lehrzwecken genutzt: Vgl. Jäger 2013, *Vom Hortus Medicus zur modernen Umweltbildung*. Die Geschichte der Schulgärten in den Franckeschen Stiftungen, 25–34.

6 Eine kostspielige pneumatische Pumpe, die Francke 1707/08 anschaffen ließ. Vgl. Müller-Bahlke 2004, 367.

2,5 Jahre am Pädagogium blieben. Wenig später, im Jahr 1721, wird er vom Inspektor Hieronymus Freyer (1675–1747, Inspektor von 1705 bis 1747) in der ‚Verbesserten Methode‘⁷ systematisierter dargestellt. Die ‚Freystunde‘ am Montag von elf bis zwölf Uhr diente hier als erste Abteilung der anschaulichen Einführung in die unterschiedlichen Lehreinheiten des Rekreativunterrichts, weitere drei Abteilungen an den anderen Tagen mit Freistunden (Dienstag bis Samstag) dienten dann den ‚mechanischen‘, ‚zur Physic gehörenden‘ und ‚zur mathesi [Mathematik, M.R.] gehörenden‘ Disziplinen. Während sich in der ersten Abteilung die naturkundlichen Lehreinheiten des Unterrichts von den Tieren, Kräutern und Bäumen, des Unterrichts von Metallen, Steinen und anderen Mineralien, des Unterrichts von Erde, Wasser, Feuer, Luft und mancherlei Meteoris sowie der Unterricht von der ‚materia medica‘ befanden, enthielt die dritte Abteilung die Botanik, die Experimental-Physik und die Anatomie und die vierte Abteilung die mit der Experimentalphysik verknüpfte Astronomie. Einzig in der zweiten Abteilung war nur ein geringer naturkundlicher Bezug vorhanden, da dort die mechanischen Übungen im Drechseln, der Papp-Fabrik und dem Glasschleifen enthalten waren (Freyer 1721, 116–140). Dies ist als ein Versuch Freyers interpretierbar, den Bereich des Rekreativunterrichts stärker dem Kerncurriculum anzugleichen. In späteren Schulprogrammen wurde dies allerdings nicht wieder aufgegriffen, sodass sich die von Freyer beschriebene Systematik wohl nicht durchsetzte.⁸

Auch wenn der Umfang und die Systematik des naturkundlich-rekreativen Unterrichts wohl in dieser Breite einzigartig gewesen sein dürfte, war das Pädagogium nicht die einzige und auch nicht die erste Schul-, bzw. Bildungseinrichtung, an der anschauliche naturkundliche Lehreinheiten Teil des Lehrplans gewesen sind. Dorothea Hornemann und Claus Veltmann konnten das Umfeld des Einzugs von naturkundlichem Anschauungsunterricht beleuchten, welches sich auch an Franckes eigener Biografie und seinen Briefkontakten aufzeigen lässt. Das didaktische Prinzip der Anschauung, besonders in einem naturkundlichen Kontext, ist viel älter: Es lässt sich am Aufkommen von Naturalienkammern am Ende des 16. Jahrhunderts genauso erkennen wie auch in der Pädagogik des 17. Jahrhunderts (Hornemann & Veltmann 2013, 130).⁹ Francke selbst könnte damit bereits zu

7 Dabei handelt es sich um die zweite umfassende Schulkonzeptionsschrift des Pädagogiums nach August Hermann Franckes ‚Ordnung- und Lehrart‘, die zugleich aber viel stärker als Franckes Schrift aus dem Jahr 1702 aus einer geübten pädagogischen Praxis heraus verfasst ist. Freyer, Hieronymus (1721), *Verbesserte Methode des Paedagogii Regii* zu Glaucha vor Halle. Halle: Waisenhaus.

8 Der Sohn und Nachfolger August Hermann Franckes als Direktor des Hallesches Waisenhauses, Gotthilf August Francke (1696–1769), beschreibt den Rekreativunterricht in seinem kurzen Bericht zum Pädagogium im Jahr 1746 ähnlich unsystematisch wie sein Vater zu Beginn des Jahrhunderts: Francke 1746, 27–31.

9 So wird es unter anderem von Johann Amos Comenius (1592–1670) und Andreas Reyher (1601–1673) als didaktisches Prinzip eingefordert.

Schulzeiten in Kontakt gekommen sein: Ab dem Jahr 1675 lässt sich belegen, dass am Gymnasium illustre die herzogliche Kunst- und Naturalienkammer von den Lehrern mit den Schülern planmäßig besucht wurde (Salatowsky 2013, 64). Francke besuchte das Gothaer Gymnasium 1676/77.¹⁰ Bei seinem anschließenden Studium in Kiel nahm er an Vorlesungen von Daniel Georg Morhof (1639–1691) und Johann Daniel Major (1634–1693) teil, die für die frühneuzeitliche Sammlungspraxis eine große Bedeutung hatten, da beide Systematiken erdachten und selbst Sammlungen anlegten (Hornemann & Veltmann 2013, 135). Allerdings gab es um 1700 nur vereinzelt universitäre Sammlungen.¹¹ Wichtiger ist vielmehr die Sammlungspraxis der Höfe und des Adels, die auf das höhere Schulwesen und dessen Unterricht ausstrahlte. Neben illustren Gymnasien, die sich meist bei den fürstlichen Residenzen befanden¹², sind hier vor allem Ritterakademien zu nennen, die nur adligen Schülern offenstanden.

So scheint es für die Ritterakademie Wolfenbüttel plausibel, dass dort ebenfalls um 1700 ein naturkundlich-anschaulicher Unterricht stattfand. Der dortige Hofbibliothekar, Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716), forderte bereits 1671 die Einrichtung von umfangreichen Sammlungen nebst Druckereien und Papiermühlen, allerdings in ‚Waisenhäusern‘, in denen die Kinder aller Schichten anschaulich und lebensnah unterwiesen werden sollten. Leibniz pflegte spätestens ab 1697 einen engen Austausch mit Francke (Hornemann & Veltmann 2013, 136f.) und könnte zumindest die Anlage von naturkundlichen Sammlungen befördert haben, die in Halle zwar in den Unterricht des Pädagogiums eingebunden waren, aber auch den Kindern an den anderen Schulen des Waisenhauses nicht gänzlich verschlossen blieben.¹³ Noch eine weitere in Wolfenbüttel tätige Person ist bezüglich der Etablierung von naturkundlichen Sammlungen an Schulen der Oberschicht zu nennen: Der dort seit 1694 tätige Professor für Mathematik Leonard

10 Tatsächlich besuchte Francke das Gothaer Gymnasium illustre nur ein Jahr in der *Classis Selecta*. Dazu ist auch ein Zeugnis von ihm überliefert: Vgl. Katalogteil, in: Salatowsky 2013, 168–174.

11 Hornemann und Veltmann führen hier an, dass es keine größeren Naturaliensammlungen an Universitäten gegeben habe. Nur die zahlreichen Botanischen Gärten an Universitäten (Leipzig 1580, Jena 1586, Tübingen 1663, Helmstedt 1682) und wenige astronomische Observatorien (Gießen um 1600) sowie mathematisch-physikalische Sammlungen (Rostock 1569, Marburg 1695) schlugen hier zu Buche: Vgl. Hornemann & Veltmann 2013, 136. Allerdings kann auf eine aktuelle Arbeit von Miriam Müller verwiesen werden, die zumindest für das 18. Jahrhundert professorale Sammlungen umfassend erforscht hat: Müller 2020.

12 Dieser Zusammenhang ist bisher nicht ausreichend erforscht worden. Auch der hier getätigte Verweis auf das Gothaer Gymnasium ist bisher nur in einer einzigen Fußnote belegt. Es erscheint plausibel, dass auch die Curricula anderer illustrier Gymnasien oder fürstlichen Landschulen Anschauung und Experimente in ihre Lehrpraxis integrierten.

13 Tatsächlich kann in der Sekundärliteratur meist nur der Einsatz dieses Unterrichts am Pädagogium konkret belegt werden, die Schüler der anderen Schulen und die Waisenkinder wurden dagegen wohl nur gelegentlich in die Kunst- und Naturalienkammer geführt oder am Bau von Modellen beteiligt: Vgl. Laube 2018, 50–55 sowie Müller-Bahlke 2004, 365–367.

Christoph Sturm (1669–1719) (Conrads 1982, 305), wobei insbesondere seine Schrift „Die geöffnete Raritäten- und Naturalienkammer“ aus dem Jahr 1704 hervorzuheben ist.¹⁴ Sturm beschreibt dort ausführlich den Typ eines eigenständigen Akademiemuseums, wie es weitgehend von Gottfried August Gründler (1710–1775) in Halle als Kunst- und Naturalienkammer verwirklicht wurde (Dolezel 2018, 41–44). Er konzipiert seine Raritätensammlung an der Ritterakademie als einen didaktischen Ort, an dem ein guter sozialer Habitus der heranwachsenden Adligen ausgebildet werden sollte (Dolezel 2018, 22). Dazu findet sich in einer seiner architektonischen Schriften die Skizze einer idealtypisch eingerichteten Ritterakademie, in der ein „Kunst- und Modellen Sahl“ nicht fehlen darf (Sturm 1720, Tab VI.). Leibniz und Sturm kannten sich durch ihre Tätigkeit an der herzoglichen Bibliothek beziehungsweise der Ritterakademie Wolfenbüttel und strebten beide die Verwirklichung des von Leibniz entworfenen Idealbilds einer didaktischen Sammlung an.¹⁵ Und selbstverständlich – wie sollte es auch anders sein – pflegte auch Sturm einen regelmäßigen Briefkontakt zu Francke. Insgesamt zeigt dies, dass sich die Wurzeln naturkundlichen Unterrichts aus einer adligen Sammlungstradition und einem gelehrten-akademischen Erkenntnisinteresse speisten und damit anfangs nur im höheren Schulwesen als zu vermittelnder Wissenskanon aufgenommen wurden. Allerdings lässt sich hier nicht von systematischem, naturkundlichen Unterricht in Fächern sprechen, sondern von einer unbestimmteren Form als Ergänzung zum regulären Unterricht (hier als Kerncurriculum bezeichnet), der eben damit nicht verpflichtend war und auch nicht klarer umrissen werden musste, auch wenn es am Pädagogium Regium hierzu erste Ansätze gab.

2 Die Expansion: Naturkunde in der Jahrhundertmitte zwischen 1730 und 1770

Um die Mitte des 18. Jahrhunderts fand naturkundlicher Unterricht Verbreitung an den meisten Einrichtungen des höheren Schulwesens. Das betraf zum einen die Schulen, deren Lehrer am Halleschen Waisenhaus ausgebildet worden waren, sowie Einrichtungen, die keine personellen Beziehungen zu den Gluchaschen Anstalten unterhielten. Für das Pädagogium Kloster Berge sowie an der Lateinschule in Neustadt an der Aisch lässt sich in den 1730er und 1740er-Jahren ein ähnlicher naturkundlicher Unterricht wie am Pädagogium Regium nachweisen. In Neustadt an der Aisch ging eine Erneuerung für die dortige Lateinschule von

¹⁴ Sturm 1704, Die geöffnete Raritäten- und Naturalien-Kammer: worinnen d. galanten Jugend, andern Curieuses u. Reisenden gewiesen wird, wie sie Galerien, Kunst- u. Raritäten-Kammern mit Nutzen besehen u. davon raisonniren sollen.

¹⁵ Dazu und über ihr Wirken in Wolfenbüttel, das auch nicht immer gänzlich konfliktfrei gestaltete, ausführlich Conrads 1982, 300–307.

Johann Adam Steinmetz (1689–1762) und dem lange als Lehrer am Pädagogium Regium tätigen Georg Sarganeck (1703–1743) aus.¹⁶ Bald nach dem feierlichen Einzug in das 1731 eingeweihte Gebäude ist hier die Vorführung von hydraulischen und mathematischen Maschinen verschiedenster Art überliefert (Lehnes 1834, 247). Steinmetz wechselte 1732 als neuer Abt an das Kloster Berge und leitete damit auch das dortige Pädagogium. Er ließ auch dort sofort eine umfangreiche Naturalien-, Modellen-, und Maschinensammlung sowie einen Botanischen Garten anlegen, wie es ihn in Halle gab. All dies wurde noch in den 1770er-Jahren unter dem meist der pädagogischen ‚Aufklärung‘ zugerechneten Friedrich Gabriel Resewitz (1729–1806) – nun immer systematischer – in den Unterricht einbezogen (Ruhland 2021, 125–133).

Aber auch an Schulen, die nachweislich nicht von halleschen Lehrkräften geprägt waren, lässt sich feststellen, dass zumindest mathematische Instrumentensammlungen Mitte des Jahrhunderts ein ‚must have‘ wurden und eine Schule, die etwas auf sich hielt, schon aus Prestige Gründen nicht auf eine solche Sammlung verzichten konnte. Ein solches Beispiel stellt das eher in der europäischen Peripherie gelegene städtische Gymnasium in Reval (heute Tallinn) dar¹⁷, für das eine 1764 angefertigte Liste der ‚physikalischen Instrumente‘ eine umfangreiche Sammlung von mathematisch-physikalischen Instrumenten als auch Globen und Karten ausweist, die bereits zuvor angelegt worden sein muss. So kamen im Unterricht der beiden höchsten Klassen Instrumente der Experimentalphysik, wie Maschinen zum ‚Glazersprengen‘, metallene Glocken, Brenngläser und eine Camera obscura sowie anschauliche Gegenstände wie Erdkugeln oder das Modell einer Festung zum Einsatz. Besonders die Experimente sollten – sogar viermal im Jahr – öffentlich von den Schülern vorgeführt werden.¹⁸

Auch am Rittercollegium in Brandenburg, einer Schule, die nur adligen Schülern offenstand, drängte naturkundlicher Unterricht ins Kerncurriculum: Dort fand einmal pro Woche ein kombinierter Unterricht der Geografie, Kunst- und Naturgeschichte sowie zweimal pro Woche ein Unterricht der Naturgeschichte und Physik statt. Eine Naturalien-, Maschinen-, und Modellsammlung befand sich, wie es im Schulprogramm 1763 als Absichtserklärung angekündigt wurde, in der Anschaffung (Breyman 1763, 10–12).

Das zeigt, dass Anschauung und naturkundliche Lehrinhalte zum Standard im höheren Schulwesen geworden waren, zunehmend einen Teil des Kerncurriculums ausmachten und nicht mehr nur der Rekreation dienten. Das deutet zwar

16 Beide kannten sich aber aus ihrem Wirken in Teschen, dazu immer noch einschlägig: Parzelt 1969, 57–62.

17 Dies lässt sich mit einer Auswertung der Professorenschaft des Gymnasiums belegen, die bis auf einen Fall keinen direkten Bezug zum Halleschen Waisenhaus hatte. Rocher 2019, 75–80.

18 Tallinn Linna-Arhiiv (TLA) 230.1.Bp 29, Bl. 63: „Inventarliste der physikalischen Instrumente, Reval, den 12. Mai 1764, angefertigt von Christoph Heinrich Siegel, Prof. Jur. Math. et L. Gall.“

eine zunehmende Systematisierung und Integration von naturkundlichen Inhalten in den Unterricht an, eine wirkliche Verflüchtigung lässt sich indes noch nicht feststellen. Der naturkundliche Unterricht blieb vielseitig; er vereinte mehrere Fächer und kombinierte sie miteinander, auch wenn sich allmählich eine Trennung anhand der Pole mathematisch-physikalisch und naturgeschichtlich-geografisch-biologisch herauskristallisierte. Vom Gesamtumfang blieben naturkundliche Lehrinhalte eher am Rand des Kerncurriculums angesiedelt.

Aber nicht nur in den Schulen, die die gesellschaftlichen Eliten frequentierten, etablierte sich naturkundlicher Unterricht: Auch in neuen Schulformen wurde dieser aufgenommen – allerdings nicht im ländlichen Elementarschulwesen, sondern nur in Schulen in Städten und Vorstädten. Hier entwickelten sich um die Jahrhundertmitte die ersten ‚Realschulen‘, deren naturkundliche Lehrplanelemente viel stärker berufsvorbereitend ausgerichtet waren, als dies für das höhere Schulwesen der Fall war.¹⁹ Als ein erster Vorläufer dieser Schulform ist die zwischen 1707–1710 und dann noch einmal zwischen 1738–1740 bestehende Einrichtung von Christoph Semler (1669–1740) in Halle zu nennen. Für sie hatte Semler selbst festgelegt, dass dort meist Handwerkskinder auf ein ‚gemeines‘ Leben vorbereitet werden sollen, da „die wenigsten Schulkinder zum Studieren, die meisten aber zu anderen Professionen und zu Handwerkern gelangten“.²⁰ Lange galt diese Schule als erste Realschule, was aber in der aktuellen Forschung, auch aufgrund der geringen Strahlkraft der Anstalt, in den Zweifel gezogen wird.²¹

Wesentlich größere Bedeutung erlangte dagegen die im Jahr 1747 von Johann Julius Hecker (1707–1768) gegründete ökonomisch-mathematische Realschule in Berlin. Sie führte zu weiteren Realschulgründungen im deutschsprachigen Mitteleuropa (Neugebauer 2005, 246). Hecker ging es darum, einen dritten Typus von Schule zu etablieren, der zwischen den nur elementare Kenntnisse vermittelnden Landschulen und den auf das Studium abzielenden Stadtschulen steht, denn:

19 Da die Schüler an den höheren Schulen ein Studium anstrebten, mit dem sie als Adlige und Nichtadlige in die höheren Verwaltungsdienste gelangten, beziehungsweise als Nichtadlige in gelehrten Berufen als Ärzte oder Theologen arbeiten konnten. Zudem strebte die Gruppe der adligen Schüler an solchen Schulen höhere Offiziersränge an, den Hofdienst oder weitere adlige Funktionsbereiche. Nichtadlige aus der städtischen Oberschicht, zumeist Söhne von Kaufleuten oder Patriziern, besuchten ebenfalls diese Schulen. Bis auf Offiziere (Festungsbau und Architektur) und Ärzte ergab sich für die meisten Kinder der Oberschichten kein beruflicher Nutzen aus dem naturkundlichen Unterricht. Siehe dazu auch die Dissertation des Verfassers, die voraussichtlich Mitte 2024 erscheinen wird, sowie: Schlagenhauf 1997, 72–204.

20 Zit. nach: Jonas, Fritz, „Semler, Christoph“ in: Allgemeine Deutsche Biographie 33 1891, 694–698 [Online-Version]; URL: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd142262595.html#adbcontent>.

21 Zwar war das von Semler mit Francke entwickelte didaktische Prinzip anschaulicher Erkenntnis von Bedeutung. Semlers Schule bestand jedoch nur kurz, hatte eine geringe Außenwirkung und wies nur kleine Schülerzahlen auf, sodass Pfister Zweifel anmeldet, Semler als ‚den‘ Begründer ‚der‘ Realschule zu sehen. Vgl. Pfister 2015, 152–165. Ähnlich äußerte sich auch bereits Neugebauer dazu: Neugebauer 2005, 245.

„Durch kluge Einrichtung solcher Schulen konnten gleichwol manche junge Gemüther die nicht studieren sollen, [...] angeführet werden, mit der Zeit in der Republic auf andere Weise besonders brauchbar zu seyn und künftig durch die Feder, durch die Handlung, durch Pachten, durch Wirthschaften auf dem Lande, durch schöne Künste, durch gute Manufacturen und Profeßionen sich wohl zu etablieren [...].“ (Hecker 1747, 4)

In einem stark ausdifferenzierten Fachklassensystem (Pfister 2015, 154–155) konnten die Schüler neben Sprachunterricht in Deutsch, Latein und Französisch allgemeinbildenden Rechen-, Geschichts- und Theologieunterricht belegen. ‚Praxisnahen‘ Unterricht erhielten sie in Fachklassen in Zeichnen, Mechanik, Geometrie, Architektur, Ökonomie sowie in einer Naturalien-Manufaktur-Handlungs-klasse und einer Kuriositäten-Klasse. Daran zeigt sich, dass hier naturkundlicher Unterricht bewusst an nicht-studierende Schüler adressiert wurde, was einen stark ausgeprägten berufsvorbereitenden Impetus anzeigt (Pfister 2015, 156–165). Das legte zwar den Grundstein für das heutige Verständnis von Realschule, in dem naturkundlicher Unterricht direkt in den Unterricht eingebunden wird und stärker dem späteren beruflichen Nutzen der Schüler entsprechend vermittelt werden soll. Dennoch mussten die Schüler aus Heckers ‚Realschule‘ nicht unbedingt ärmeren Schichten oder den Handwerksberufen entstammen.²²

3 Eine zunehmende ‚Verfächerung‘ des naturkundlichen Unterrichts am Ende des Jahrhunderts

Am Ende des 18. Jahrhunderts ist ein erhöhter Umfang von naturkundlichem Unterricht in den Lehrplänen des höheren Schulwesens zu konstatieren, der nun verpflichtend für alle Schüler wurde. Diese Integration in den allgemeinen schulischen Wissenskanon lässt sich exemplarisch anhand dreier Schulprogramme aus den 1790er-Jahren feststellen. Am Pädagogium Regium besetzte naturkundlicher Unterricht, anders als zu Beginn des Jahrhunderts, nun zwei verpflichtende Plätze im Lehrplan. Er fand nicht mehr nur im Rahmen eines freiwilligen Rekreationsunterrichts statt. In Halle wurde ein naturgeschichtlich-anthropologisch-philosophischer Unterricht interessanterweise in den Religionsunterricht eingegliedert. Er bestand aus einzelnen Fachklassen, in denen die Schüler nach bestandenen

22 Die Schülerschaft der Heckerschen Realschule bildet bis heute ein Desiderat der Forschung. Allgemein wird mit dem Realschulwesen eine Nähe zu Handwerksberufen assoziiert. Das von Hecker angesprochene Curriculum legt eher Gegenteiliges nahe: Die Schüler lernten hier Französisch und Latein, was einfache Handwerkerkinder kaum gebrauchen konnten. Das lässt die Vermutung zu, dass hier vielmehr nur Kinder aus vermögenden Kaufmanns- und Patrizierfamilien sowie höhere technische Berufsgruppen wie Architekten und Ingenieure angesprochen werden sollten. Auch wenn sich Handwerkerkinder finden sollten, müsste zudem das Handwerk selbst differenziert angeben werden. Zum beruflichen Bezug der Schule vgl. Schlagenhauf 1997, 194–201. Mehr als Überblick zu Heckers Schule und immer noch aktuell: Bloth 1968, 34–42.

Prüfungen je in die weiteren Klassen des Religionsunterrichts versetzt wurden.²³ Andere Elemente der Naturkunde, wie die Physik, wurden nun den mathematischen Fachklassen zugeteilt. Eine anschauliche Vermittlung von Lehrinhalten durch Modelle, Kupferstiche oder Naturalien wurde beibehalten (Niemeyer 1796, 97–102).

Einen anderen Weg ging das Berlinisch-Köllnische Gymnasium, welches in einer Schulprogrammschrift aus dem Jahr 1796²⁴ die meisten naturkundlichen Inhalte der zweithöchsten Klassenstufe, der Sekunda, zuordnete, indem dort Naturgeschichte, Anthropologie, Physik und Experimentalphysik abwechselnd unterrichtet wurden. Auch die Botanik als ‚Gewächskunde‘ findet sich hier. Wenig überrascht, dass die Vermittlung anschaulich erfolgte: Natur- und Tiergeschichte sollte den Schülern anhand von „illuminierten Kupfern“ nahegebracht werden, zusätzlich gab es ein umfangreiches Mineralienkabinett und die Experimentalphysik konnte mit einem „nicht unansehnlichen physikalischen Apparat“ in einem eigenen Versuchszimmer durchgeführt werden (Gedike 1796, 21f.).

Am Gothaer Gymnasium illustre teilte sich dagegen der naturkundliche Unterricht auf zwei Fächer auf. Es gab einen drei Klassenstufen umfassenden Unterricht der Naturgeschichte, in dem den Schülern in anschaulicher Weise das Tierreich, die Zoologie und die Anthropologie vermittelt werden sollte. Daneben gab es einen physikalischen Unterricht, der aber eben nicht mittels Versuchen erfolgte, sondern sich mehr auf die Theorie fokussierte, was deutlich von den anderen zwei Schulen in Berlin und Halle abwich (Döring 1794, 28–34).

So lässt sich hier eine zunehmende Verfächerung im höheren Schulwesen feststellen, indem sich die Zuordnung zum verpflichtenden Kerncurriculum verfestigte und die einzelnen naturkundlichen Teilbereiche systematisch – und zwar meist die physikalisch-mathematischen von den naturgeschichtlichen Lehrinhalten – getrennt wurden. Allerdings hatte dieser Unterricht an allen drei Schulen einen anderen Platz. Mal wurde die Naturgeschichte der Religion zugeordnet, mal wechselten sich Naturgeschichte und Physik in einem Kursus ab.

Auch in den Schulen für städtische Kaufleute und Handwerker, selbst denen für ärmere Schichten, diversifizierte sich naturkundlich-praxisnaher Unterricht, ohne am Ende des 18. Jahrhunderts bereits eine verbindliche Einheitlichkeit auszubilden (Schlagenhauf 1997, 204–228). Viele Schulversuche verschwanden gar nach kurzer Zeit (Bruchhäuser 2005, 408f.).

23 Aus den erhaltenen Stundenlisten des Pädagogiums lassen sich dort in den 1790er-Jahren zahlreiche, immer wieder variierende Fachklassenbezeichnungen entnehmen, etwa „Naturgeschichte“, „System der Naturgeschichte“, „Anthropologie“ aber auch „gemeinnützige Vernunftkenntnisse“. AFSt/S A 120, pag. 151–176.

24 Es handelt sich um eine umfangreiche Darstellung der Geschichte der Schule nebst allen Unterrichts des dort seit 1793 als Direktor tätigen Friedrich Gedike (1754–1803): Gedike 1796, Kurze Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums.

4 Fazit

Am Beispiel des naturkundlichen Unterrichts im 18. Jahrhundert lässt sich ein interessanter Wissensbestand ausmachen, der in dieser Zeit Eingang in die Curricula des höheren Schulwesens fand, aber zunehmend auch zur Gründung von frühen Realschulen sowie weiteren, stärker berufsorientierten Schulformen führte. Der zunächst sehr breit angelegte naturkundliche Unterricht fand über Umwege zur Fachlichkeit, die aber bis 1800 nicht vollständig abgeschlossen werden konnte, sondern variabel blieb und sich von Schule zu Schule unterschied. Bemerkenswert sind hier die zahlreichen Formen, die dieser Lehrinhalt im Untersuchungszeitraum annahm: Aus einer fürstlichen und wissenschaftlichen Sammlungs- und Experimentierpraxis kommend, diente er zunächst an wenigen Schulen den Kindern wohlhabender Oberschichten als Divertissement, sollte aber zugleich Wissen durch Anschauung und Selbsttätigkeit (Modell- und Instrumentenbau sowie Experimente) vermitteln. Zunehmend geriet er zum Aushängeschild von Schulen und zur Mitte des Jahrhunderts konnte kaum eine höhere Schule, die etwas auf sich hielt, auf naturkundlichen Unterricht sowie Modell- und Instrumentensammlung verzichten. Das alles diente aber meist dem Prestige der Schule und markierte selten einen Wissensbestand, der systematisch allen Schülern innerhalb eines definierbaren Faches gelehrt werden konnte. Diese Offenheit bezeugt auch den neugierigen Blick auf Naturwissenschaft im weitesten Sinne und eine historisch wohl einmalige Verschränkung von Schule und Wissenschaft. Wissenschaftliche Erkenntnisse wurden damals direkt in den Schulen erprobt und vermittelt. Erst zum Ende des Jahrhunderts erfolgte der Unterricht systematischer und Konturen von Fachlichkeit lassen sich erkennen.

Verwendete Archivbestände

Schularchiv der Franckeschen Stiftungen

AFSt/S A I, 120 (paginiert)

Tallinner Stadtarchiv (Linna-Arhiiv)

TLA 230.1.Bp 29

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Bloth, H. (1968): Johann Julius Hecker (1707–1768) und seine Universalschule. Dortmund: W. Crüwell.
- Bruchhäuser, H.-P. (2005): Berufsbildung. In: U. Herrmann & N. Hammerstein (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: C. H. Beck, 401–419.
- Conrads, N. (1982): Ritterakademien der Frühen Neuzeit. Bildung als Standesprivileg im 16. und 17. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Dolezel, E., Godel, R., Pecar, A. & Zaunstöck, H. (2018): Ordnen – Vernetzen – Vermitteln. Kunst- und Naturalienkammern der Frühen Neuzeit als Lehr- und Lernorte. In: E. Dolezel, R. Godel, A. Pecar & H. Zaunstöck (Hrsg.): Ordnen – Vernetzen – Vermitteln. Kunst- und Naturalienkammern der Frühen Neuzeit als Lehr- und Lernorte. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft Stuttgart, 7–18.
- Döring, F. W. (1794): Nachricht von der gegenwärtigen Verfassung des herzogl. Gymnasiums zu Gotha. Gotha: Ettingsche Buchhandlung.
- Fend, H. (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Francke, A. H. (1702): Ordnung und Lehrart/Wie selbige in dem Paedagogio zu Glaucha an Halle eingeführt ist. Halle: Waisenhaus.
- Francke, A. H. (1714): Kurzer Bericht von der Gegenwärtigen Verfassung Des Paedagogii Regii Zu Glaucha vor Halle: Aus der vormals schon edirten, nunmehr aber in vielen Stücken nach und. Halle: Waisenhaus.
- Francke, G. A. (1746): Kurzer Bericht von der gegenwärtigen Verfassung des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle. Halle: Waisenhaus.
- Freyer, H. (1721): Verbesserte Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle. Halle: Waisenhaus.
- Gedike, F. (1796): Kurze Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Berlinisch-Kölnischen Gymnasiums. Berlin: Unger.
- Gierl, M. (2013): Francke, die Wissenschaft und das Wissen – die Praxis des Glaubens und die Praxis des Wissens um 1800. In: H. Zaunstöck & T. Müller-Bahlke (Hrsg.): Die Welt verändern. August Hermann Francke – Ein Lebenswerk um 1700. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen, 115–127.
- Hecker, J. J. (1747): Nachricht von einer Oeconomisch-Mathematischen Real-Schule, welche bey den Schul-Anstalten der Dreyfaltigkeits-Kirche im Anfange des Maymonats dieses Jahres eröffnet werden soll. Berlin: Henning.
- Hornemann, D. & Veltmann, C. (2013): „Zu Erziehung der Jugend“. Die Naturalienkammer Franckes in der Tradition der frühneuzeitlichen Sammlungs- und Bildungskultur. In: C. Veltmann, H. Zaunstöck & T. Müller-Bahlke (Hrsg.): Die Welt verändern. August Hermann Francke – Ein Lebenswerk um 1700. Halle (Saale): Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft Stuttgart, 129–143.
- Jäger, C. (2013): Vom Hortus Medicus zur modernen Umweltbildung. Die Geschichte der Schulgärten in den Franckeschen Stiftungen. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- Laube, S. (2018): Privilegierte Dinge für Unprivilegierte? Die Kunstkammer im Waisenhaus. In: E. Dolezel, R. Godel, A. Pecar & H. Zaunstöck (Hrsg.): Ordnen – Vernetzen – Vermitteln. Kunst- und Naturalienkammern der Frühen Neuzeit als Lehr- und Lernorte. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 49–72.
- Menck, P. (2005): Das Pädagogium der Franckeschen Stiftungen in Halle an der Saale. In: A. Hoffmann-Ocon, K. Koch & A. Schmidtke (Hrsg.): Dimensionen der Erziehung und Bildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Margret Kraul. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 29–48.
- Müller-Bahlke, T. (2004): Naturwissenschaft und Technik. In: H. Lehmann (Hrsg.), Geschichte des Pietismus. Band 4: Glaubenswelt und Lebenswelt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 357–385.
- Müller, M. (2020): Der sammelnde Professor. Wissensdinge an Universitäten des Alten Reichs im 18. Jahrhundert. Stuttgart: Franz Steiner.
- Neugebauer, W. (2005): Niedere Schulen und Realschulen. In: U. Herrmann & N. Hammerstein (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte – Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: C. H. Beck, 213–261.
- Niemeyer, A. H. (1796): Vollständige Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des königlichen Pädagogiums zu Halle: Nebst einer Geschichte desselben. Halle: Waisenhaus.
- Parzelt, H. (1969): Der Pietismus im Teschener Schlesien 1709–1730. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Pfister, S. (2015): Religion an Realschulen. Eine historisch-religionspädagogische Studie zum mittleren Schulwesen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rocher, M. (2019): Über die Verbindungen der Franckeschen Stiftungen in das nördliche Baltikum des 18. Jahrhunderts. Eine Untersuchung über den Export des Lehrpersonals, der Schulorganisation und der Unterrichtsmethoden von Halle nach Reval (heutigem Tallinn) und Riga. In: A. Chodorowska, B. Burda, B. Husak & B. Klosterberg (Hrsg.): Halle i Sulechów – ośrodki pietyzmu i edukacji tło religijno-historyczne, powiązania europejskie. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 67–91.
- Salatowsky, S. (2013): Was soll man wissen? Ratke, Reyher und Vockerodt über den Wert des Philosophieunterrichts. In: S. Salatowsky (Hrsg.): Gotha macht Schule. Bildung von Luther bis Francke. Gotha: Forschungsbibliothek, 61–68.
- Schlagenhauf, W. (1997): Historische Entwicklungslinien des Verhältnisses von Realschule und Technischer Bildung. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Sparn, W. (2005): Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung. In: N. Hammerstein & U. Herrmann (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II – 18. Jahrhundert: Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: C.H. Beck, 134–168.
- Sturm, L. C. (1704): Die geöffnete Raritäten- und Naturalien-Kammer: worinnen d. galanten Jugend, andern Curieusen u. Reisenden gewiesen wird, wie sie Galerien, Kunst- u. Raritäten-Kammern mit Nutzen besehen u. davon raisoniren sollen. Hamburg: Schiller.
- Sturm, L. C. (1720): Vollständige Anweisung, Grabmahle zu Ehren der Verstorbenen, Wie auch Parade-Betten und Castra Doloris, verstorbener Fürsten Denck-Säule behörig anzugeben. Worinnen Goldmanns IV. Buch Cap. XIX. und XVI. erkläret, Und Mit Figuren und Anmerckungen weiter ausgeführt werden. Augsburg: Jeremia Wolfffen.

Autor

Rocher, Michael – Universität Siegen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung zwischen 1650–1850; eine miteinander verbundene Kultur- und Sozialgeschichte; Struktur- und Verwaltungsgeschichte; historische Jugend- und Devianzforschung; Kultur- und Wissenstransfer in der Bildungsgeschichte; Jugendpartizipation im kommunalen Handeln (letzteres in der Gegenwart)
michael.rocher@uni-siegen.de / m_rocher@hotmail.com

*Benjamin Eibach, Erik M. Kirchgässner, Timo Maul
und Alexander J. Cvetko*

„...so muß die Ausbildung der Gesanglehrer einheitlich und planmäßig den Forderungen des Faches angepasst werden.“ –

Die Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen vom 22. Mai 1922 und die Etablierung des Schulfachs Musik

1 Einführung

Die Einführung der *Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen* jährt sich 2022 zum einhundertsten Mal. Sie war der erste Teil eines umfangreichen Maßnahmenbündels zur Neuordnung der preußischen Schulmusik, das heute eng mit dem Namen Leo Kestenberg verknüpft ist. Kestenberg wirkte u. a. als Musikreferent im Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung und hatte bereits 1921 in seiner Schrift *Musikerziehung und Musikpflege* ein Konzept für die Umgestaltung des gesamten Musikwesens entworfen. Gemeinhin wird mit der sogenannten Kestenberg-Reform die Geburtsstunde des heutigen Schulfachs *Musik* angesetzt. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass in den damals entstandenen Richtlinien, die sukzessive für höhere und mittlere Schulen (1925) sowie Volksschulen (1927) erlassen wurden, explizit von *Musikunterricht* die Rede ist. Während des 19. und frühen 20. Jahrhunderts hatten die Bezeichnungen für das entsprechende Schulfach zumeist noch *Singen* oder *Gesang* gelautet (vgl. Lemmermann 1978, 260).¹ Mit Einführung der Richtlinien war allerdings weitaus mehr intendiert als ein bloßer Etikettenwechsel. Es wurden darin neue Lehrziele definiert. Zudem sollten die Arten des Umgangs mit Musik im Unterricht eine Erweiterung erfahren, die deutlich über das bislang vornehmlich praktizierte Singen von Liedern mitsamt der dafür erforderlichen elementaren Gehör-, Stimm- und Musiktheorieschulung hinausging (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Kunst

1 Allerdings wurden bereits im 19. Jahrhundert vereinzelt Ideen für eine inhaltliche Erweiterung des Gesangunterrichts an höheren Schulen entwickelt, wobei explizit von schulischem Musikunterricht die Rede ist (vgl. z. B. Hientzsch 1827; Langhans 1872).

& Volksbildung 1925, 38–42).² Das bisherige Schulfach *Gesang* erhielt im Zuge der Kestenberg-Reform also nicht nur ein anderes Label, sondern auch einen neuen Zuschnitt. Betrachtet man die neuen Richtlinien mit Hilfe einer zentralen Kategorie aus der historischen Bildungsforschung, so zeugen sie davon, wie sich Idealvorstellungen von *Fachlichkeit* – verstanden als ein durch das Schulfach geprägter Modus der Organisation von und des Umgangs mit fachlichem Wissen und Können (vgl. Reh & Pieper 2018, 24–26, 33f.) – verändern.

Kestenberg war klar, dass es adäquat qualifizierter Lehrkräfte bedürfen würde, um seine Ideale zu verwirklichen. In einer wohl maßgeblich von ihm verfassten Denkschrift des Kultusministeriums heißt es daher: „Wenn die Musik aber in ihrer vollen erzieherischen Kraft unserem Volke wiedergegeben werden soll, so muß die Ausbildung der Gesanglehrer einheitlich und planmäßig den Forderungen des Faches angepaßt werden“ (Kestenberg 1923, ed. Gruhn 2009, 169).³

Damals wie heute ist die Bildung des Lehrpersonals eine wichtige Möglichkeitsbedingung, um neue Vorstellungen von Fachlichkeit in der Unterrichtspraxis realisieren zu können. Folglich sind es nicht nur Lehrpläne, durch die der Staat Entwicklungen anstoßen kann. Auch Prüfungsordnungen sind ein Instrument, um über den Weg der Lehrkräftebildung Reformen des Schulwesens einzuleiten (vgl. Günther 1988, 22). Nun fallen administrative Vorgaben nicht einfach vom Himmel. Zumindest in demokratisch verfassten Staaten sind sie in aller Regel Resultate von Diskussions- und Entwicklungsprozessen, auf die unterschiedliche Faktoren einwirken. Um Prüfungsordnungen aus fachhistoriographischer Perspektive gerecht zu werden, ist es daher angebracht, sie nicht nur in ihrer Steuerungsfunktion zu betrachten. Ebenso lassen sie sich als Kristallisationskerne vorgängiger pädagogischer Debatten um Fachlichkeit und Lehrerbildung begreifen. Bei unserer Untersuchung zur Prüfungsordnung von 1922 werden wir daher zunächst deren ideen- wie realgeschichtlichen Hintergrund ausleuchten. Dabei geht es uns allerdings nicht um eine umfassende Analyse, sondern vielmehr darum, in Grundzügen nachzuzeichnen, welche Vorstellungen von Fachlichkeit seinerzeit zirkulierten. Anschließend arbeiten wir heraus, wie sich spezifische Auffassungen vom Format des Fachs *Musik* und dessen Zielsetzung in der Ausgestaltung der Prüfungsordnung konkret niederschlugen. Schließlich richten wir den Blick auf Auswirkungen, welche die von Kestenberg initiierten Maßnahmen zeitigten. Dabei gehen wir zunächst auf unmittelbare Folgen für die Gestaltung des Unterrichts und die Stellung der Musiklehrkräfte ein. Abschließend zeigen wir, inwiefern die in den 1920er-Jahren entwickelten Strukturen bis in die Gegenwart nachwirken.

2 Richtlinien v. 1925 i. F. zit. als „RL 1925“.

3 Denkschrift v. 1923 i. F. zit. als „DS 1923“.

2 Das Schulfach *Gesang* im 19. und frühen 20. Jahrhundert

Das Schulfach *Gesang* fristete im 19. und frühen 20. Jahrhundert an höheren Schulen oftmals ein eher randständiges Dasein:⁴ Es galt weithin als technisches Fach und wurde zumeist nur in den unteren Jahrgangsstufen im Klassenverband erteilt, während man ältere Schülerinnen und Schüler im Chor zusammenfasste (vgl. Nolte 1975, 17). Wenn 1860 in einer pädagogischen Enzyklopädie geradezu apodiktisch formuliert wird, in der „Singstunde“ habe „der Schüler lediglich nichts anderes zu lernen als singen, d. h. den Ton richtig aus der Brust und in der Kehle erzeugen, die Noten richtig treffen, im Takte bleiben und das Ganze musikalisch gut vortragen“ (Palmer 1860, 751), so ist dies ein Indikator für die Verbreitung einer eindimensionalen Vorstellung über den Zuschnitt des Fachs. Beeinflusst durch die Kunsterziehungsbewegung mehrten sich um die Jahrhundertwende Stimmen, die für eine Reform der schulischen Musikpflege plädierten. So forderte der Klavierpädagoge Rudolf M. Breithaupt (1902, 338) „die fakultative Einführung der Musikwissenschaften und der Musik als Kunst“ in die Lehrpläne höherer Schulen. Hintergrund eines solchen Postulats waren Defizite, wie sie etwa der Komponist Dario Saavedra (1909, 99) diagnostizierte und in rhetorische

⁴ Die Genese des schulischen Musikunterrichts im deutschsprachigen Raum für alle Schulformen bis zu ihren Wurzeln zurückzuverfolgen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Zur Einordnung unserer Untersuchung sollen hier lediglich einige wenige Aspekte angedeutet werden: In kirchlichen Schulen des Mittelalters war in der Regel der Kantor für die musikalische Erziehung verantwortlich, die sich auf die Einstudierung liturgischer Gesänge konzentrierte. Angelehnt an das antike Quadrivium wurden dabei aber durchaus auch musiktheoretische Inhalte vermittelt. In den Schulordnungen lutherischer Prägung hatte Unterricht in Musik ebenfalls seinen Platz. Er zielte auf die Verbreitung des reformatorischen Liedguts sowie das Erlernen geistlicher Figuralmusik zur Bereicherung des Gottesdienstes (vgl. Ehrenforth 2010, 151–225). Für preußische Schulen wurde die Unterweisung im Singen im 18. Jahrhundert verbindlich geregelt: In der *Königlich Preussischen Evangelisch-Reformierten Inspections-, Presbyterial-, Classical-, Gymnasien- und Schulordnung* (1713) wurde sie für die Gymnasien und die Deutschen Schulen, im *General-Landschul-Reglement* (1763) für die Elementarschulen angeordnet. Sie blieb dabei stark an kirchliche Zwecke gekoppelt. Der Schulgesang dürfte an den Gymnasien oftmals im Rahmen von Chorarbeit betrieben worden sein. An den übrigen Schulformen markierten Einüben und Singen geistlicher Lieder den Beginn bzw. den Rahmen des Schultags. Sie waren eng mit der Katechisation verknüpft und sollten der Stärkung des Gemeindegesangs dienen (vgl. Friedrich Wilhelm I. 1713, Clausnitzer & Rosin 1912, 5; Friedrich II. 1763, §§ 6, 19, 23). Gesang hatte also in der Regel nicht den Status eines selbstständigen Schulfachs mit einem klar definierten Stundendeputat. Innerhalb des im Zuge der preußischen Bildungsreformen Anfang des 19. Jahrhunderts entstandenen sogenannten Süvern'schen Lehrplans werden „Kenntnis und Fertigkeit im Gesange“ als „ein allgemeines Erfordernis und Lehrobjekt“ an preußischen Gymnasien definiert (vgl. [Süvern] 1816, ed. Nolte 1975, 80). Da dieser Lehrplan bekanntlich nie offiziell in Kraft trat, oblag die konkrete Regelung des Schulgesangs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts den regionalen Behörden (vgl. Nolte 1975, 13). Seit dieser Zeit erschien eine Vielzahl an Gesangbildungslehren, welche die Bemühungen dokumentieren, Singen unter den Lerngegenständen aller Schulformen zu verankern und Gesanglehrkräfte allmählich zu professionalisieren. Ein Überblick über die Geschichte der Musikerziehung in Deutschland nebst einer umfangreichen Kompilation einschlägiger Historiographien findet sich bei Cvetko 2017a.

Fragen gekleidet aufführte: „Wer von den Primanern kann [...] eine Symphonie nach ihrem Aufbau und ihren schönheiterfüllenden Formen geistig in sich aufnehmen? Wer weiss etwa, wann Palestrina gelebt, welchen Einfluss Luther auf die Gestaltung des damaligen Musiklebens gehabt hat?“ Sogar Absolventen höherer Schulen selbst waren solche Schwächen bewusst. Sie sahen den Gesangunterricht daher in der Pflicht, stärker musikgeschichtliche Kenntnisse zu vermitteln, denn deren Fehlen bedeute eine „Lücke in der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung, wie sie die höheren Schulen den Söhnen der ‚gebildeten‘ Stände geben“ wollten (Walter 1915, 137).

Tendenzen zum Wandel zeichneten sich in Preußen mit den unter der Ägide Hermann Kretzschmars entstandenen Richtlinien ab. Kretzschmar, Ordinarius für Musikwissenschaft an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität und ab 1907 Leiter des mit der Ausbildung der Gesanglehrkräfte an höheren Schulen betrauten Königlich Akademischen Instituts für Kirchenmusik, war beauftragt worden, für eine Reform des Schulgesangs notwendige Maßnahmen zu initiieren. Mit den seit 1908 für alle Schulformen neu eingeführten Lehrplänen sollte neben der Singtechnik auch die Musik selbst zum Unterrichtsgegenstand werden (vgl. Pfeffer 1992, 253, 282–315). Entsprechend definierte man als allgemeine Ziele des Gesangunterrichts an höheren Lehranstalten nicht nur die Fähigkeiten des Vom-Blatt-Singens und des Vortrags von Vokalmusik, sondern auch die darauf fußende „Einführung in das Verständnis der musikalischen Kunst überhaupt“ (Minister der geistlichen, Unterrichts- & Medizinalangelegenheiten 1910a, Nolte 1975, 96).

Allerdings verfügten die Gesanglehrkräfte höherer Lehranstalten zumeist bloß über eine seminaristische Ausbildung; nur wenige hatten die zur weiteren Qualifikation am Institut für Kirchenmusik eingerichteten zweisemestrigen Kurse besucht (vgl. Gruhn 2003, 209). In der Praxis dürften sie daher nicht selten schon mit der Erteilung eines den damaligen Standards genügenden technischen Gesangunterrichts stark gefordert gewesen sein. Kretzschmar sah sich nämlich bereits kurz nach Übernahme der Leitung des Instituts genötigt, jährlich zweiwöchige Fortbildungsmaßnahmen zu organisieren, deren Schwerpunkt im methodisch-praktischen Bereich lag – neben musikgeschichtlichen Vorlesungen nahmen vor allem Solo- und Chorgesang, Partiturstudien, Stimmphysiologie sowie Methodik des Gesangunterrichts breiten Raum ein (vgl. Pfeffer 1992, 258f.). Nach Abschluss des ersten Kurses stellte Kretzschmar (1907, zit. n. Pfeffer 1992, 259) fest, die „für das Fach nötige spezielle Vorbildung“ derjenigen, die teilgenommen hatten, lasse „sehr viel zu wünschen“.

Insgesamt war die Gesanglehrerschaft an höheren Schulen noch in den 1920er-Jahren heterogen. Es herrschte ein Nebeneinander von meist gering qualifizierten und kärglich entlohnten Hilfskräften, seminaristisch ausgebildeten Lehrpersonen mit und ohne Zusatzqualifikation für den Gesangunterricht an höheren Schulen

sowie Lehrenden, die über akademische Bildung verfügten – etwa durch ein künstlerisches oder musikwissenschaftliches Studium (vgl. Hammel 1990, 84–87). Studierende wie bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte wissenschaftlicher Fächer hatten die Möglichkeit, die *Facultas für Gesang* zu erwerben, indem sie eigenständig im Privatunterricht erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse nachwiesen (vgl. Ewoldt 1912, 41; Pfeffer 1992, 274). Die im wissenschaftlichen Fach beheimatete Gesanglehrkraft sah sich allerdings teils vehementer Kritik ausgesetzt. Der Wert eines wissenschaftlichen Studiums wurde dabei zwar nicht grundsätzlich angezweifelt, jedoch maß man einer soliden künstlerisch-praktischen Qualifikation für die Schulpraxis größere Bedeutung bei: So polemisierte Ernst Paul (1911, 55), das „Kunstparadies“ dürfe „kein Krüppelheim werden für invalid gewordene Wissenschaft!“

Als Maßnahme zur Etablierung fachlicher Standards wurde 1910 die *Ordnung der Prüfung für Gesanglehrer und -lehrerinnen an höheren Lehranstalten* erlassen. In Ermangelung entsprechender institutioneller Möglichkeiten blieb die Vorbereitung jedoch den Prüflingen selbst überlassen. Erwartet wurde eine zweijährige musikalische und gesangspädagogische Ausbildung. Bewältigt werden mussten u. a. eine Tonsatz-Klausur, die schriftliche Ausarbeitung einer Gesangsstunde sowie eine mündliche Prüfung über den Stimmapparat, musikgeschichtliches Wissen und weitere unterrichtsrelevante Kenntnisse. Außerdem waren eine Lehrprobe zu geben und Aufgaben im musikpraktischen Bereich zu lösen (vgl. Pfeffer 1992, 271–273). Die Anforderungen an das Instrumentalspiel legen den Schluss nahe, dass es dabei weniger um den Nachweis eines ausgeprägten künstlerischen Profils ging als vielmehr um die technische Beherrschung von Musikinstrumenten als Hilfsmittel für den Gesangunterricht: Überprüft wurde die Fähigkeit zur Liedbegleitung und des Spiels eines Chorsatzes bzw. einer einzelnen Chorstimme auf einem Tasteninstrument respektive auf der Violine (vgl. Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten 1910b; Kestenberg & Günther 1925, 31f.). Auch die geforderten musikgeschichtlichen Kenntnisse waren klar auf die Bedingungen der Tätigkeit als Gesanglehrkraft ausgerichtet. Sie konzentrierten sich auf für die Schule relevante Vokalmusik (vgl. ebd., 31f.).

In musikpädagogischen Fachblättern der ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts finden sich zahlreiche Forderungen nach umfassenderen Zielsetzungen des Gesangunterrichts. Sie folgten der Stoßrichtung Kretzschmars, gingen aber zum Teil noch über das mit dessen Maßnahmen Anvisierte hinaus. Diese Postulate entsprangen unter anderem der Einsicht, dass Gesang nur einen Teil des facettenreichen Phänomens der musikalischen Kunst abbildet, mit dem der Mensch außerhalb der Schule konfrontiert wird. Die Bedeutung des Singens und des Erlernens von Liedern wurde dabei zwar kaum in Abrede gestellt; einen Unterricht, der lediglich „Treffathleten“ (Ast 1921, 194) hervorbrachte, in dem es also ausschließlich um die Vermittlung der Fähigkeit zu einem möglichst korrekten Erreichen

der geforderten Tonhöhen ging, empfand man jedoch vielfach als unzureichend (vgl. Schäfer 1918, 175; Kahse 1920, 353; Kühn 1921, 79; Paul 1921, 201; Zahn 1921, 214). Das Fach sollte demgegenüber darauf ausgerichtet werden, „musikalische Urteilsfähigkeit“ zu heben (Noatzsch 1907, 232), die Schüler stärker „zur musikalischen Deutungskunst vorzubilden“ (Scheuren 1915, 152), „Verständnis“ von Musik „vorzubereiten“ (Rabich 1920, 193), „Musik verständnisvoll genießen“ zu können (Ast 1921, 195) sowie „Empfänglichkeit“ für (Paul 1921, 201) oder gar „Ehrfurcht“ vor „den musikalischen Schöpfungen des Menschengesistes“ zu entwickeln (Kühn 1921, 82). Es ging also um die Förderung individuellen Rezeptionsvermögens, Musikverständnisses und Bewusstseins für den Wert von Kunstmusik. Immer wieder wurden im Rahmen solcher Ausführungen zur Neuausrichtung des Fachs Bezeichnungen wie „Schulmusikunterricht“ (Paul 1921, 169; vgl. Zahn 1921, 214) oder „Musikunterricht“ (Kahse 1920, 353; vgl. Schäfer 1918, 174) ins Spiel gebracht. Dies markiert sinnfällig, wie der bisherige fachliche Rahmen angesichts neuer Zielsetzungen auch in inhaltlicher Hinsicht gesprengt wurde: Über die Kulturtechnik Singen hinaus sollte er nunmehr ein ganzes Gebiet der Kunst umschließen.⁵ Der Boden für eine Neudimensionierung des Schulfachs *Gesang* war während der ersten beiden Dekaden des 20. Jahrhunderts also schon bereitet worden. Nachdem der Zusammenbruch des Kaiserreichs eine Reorganisation des Bildungswesens notwendig gemacht hatte, ergab sich die Möglichkeit, tatsächlich größere Reformen anzustoßen. Richtungsweisend wurde hier die 1920 einberufene Reichsschulkonferenz.

3 Neue Weichenstellungen durch die Reichsschulkonferenz

Die in den einzelnen Ausschüssen der Reichsschulkonferenz verabschiedeten Leitsätze waren für die Regierung zwar nicht bindend, dennoch wurde damit ein Grundstein zu den kommenden Reformen gelegt; dies gilt insbesondere für die im Kunsterziehungsausschuss formulierten Maximen und die Neuordnung der preußischen Schulmusik (vgl. Braun 1957, 74f.; Schmidt 1970, 235; Kluchert 1993, 274f.).

Bereits in dem vor der Konferenz zusammengestellten Handbuch wird betont, angesichts der besonderen Bedeutung des Gesangunterrichts sei Sorgfalt bei der Auswahl künftiger Lehrkräfte geboten. Neben ausgesprochen künstlerischer Begabung sollten sie „eine allgemeine und pädagogische Bildung besitzen, die der des wissenschaftlichen Lehrers nicht“ nachstehe (Zentralinstitut für Erziehung & Unterricht 1920a, 128). Während der Konferenz wurde diese Forderung konkretisiert: Im Rahmen einer Lehrkräftebildung, welche zum ‚Künstlertum‘ hinführe, solle für künftige Musiklehrende an eigens dafür einzurichtenden Instituten eine

⁵ Skladny (2012) zeigt eine analoge Entwicklung für den Zeichenunterricht auf.

Möglichkeit zur Entwicklung ihrer „künstlerische[n] Anlagen“ gegeben werden (Zentralinstitut für Erziehung & Unterricht 1920b, 757 u. 759). Gleichzeitig wurde das Ideal einer Ausbildung angestrebt, „die derjenigen der wissenschaftlichen Lehrpersonen nach der allgemeinen und pädagogischen Seite hin völlig gleichartig, in der besonderen Fachausbildung völlig gleichwertig ist“ (ebd.). Hier deutete sich also bereits ein Modell für die künftige Bildung von Fachlehrkräften an, welches auf drei Säulen ruht: Künstlerische Praxis, Wissenschaft und Pädagogik. Kestenbergs griff diesen Ansatz auf und konkretisierte ihn mit Blick auf eine nicht gänzlich widerspruchsfreie Vorstellung vom Zuschnitt des Schulfachs *Musik*.

4 Zuschnitt des Schulfachs *Musik* bei Kestenberg

Trotz der Impulse Kretzschmars beklagte man noch zu Beginn der 1920er-Jahre die „Aschenbrödelstellung“ der Schulmusik (Reuter 1922, 35). Ziel der während Kestenbergs Amtszeit ergriffenen Maßnahmen war es, dieser anhaltenden Marginalisierung entgegenzuwirken. Die neu formulierten Aufgaben des Musikunterrichts waren daher umfassend und verknüpften inhaltliche Breite und fachliches Niveau mit allgemeinen Erziehungsintentionen: Erstmals wurden die Behandlung und die Ausführung von Instrumentalmusik in gesetzlichen Vorgaben für den Unterricht verankert (vgl. RL 1925, 40f.). Neben der Vermittlung eines Verständnisses „instrumentaler Ausdrucksmittel und Formen“ (ebd., 41) sowie musikgeschichtlicher Kenntnisse galt es auch, „die im Kinde sich regenden musischen Kräfte“, also „Gefühl, Phantasie, Gestaltungswillen und Gestaltungsvermögen“, vom Musikalischen her zu „entwickeln“, um „der gesamten Persönlichkeitsbildung“ zu dienen (ebd., 38). Im Kern blieb der bisherige Gesangunterricht dabei jedoch unangetastet. Nach wie vor waren Lied und Singen zentral. Die neuen Inhalte wurden daran angebunden. So hatte etwa die Auseinandersetzung mit Instrumentalmusik in der Unterstufe an die Liedpflege anzuschließen und die Ergebnisse von auf kreative Gestaltung abzielenden Erfindungsübungen sollten auch vokal dargeboten werden (vgl. ebd., 39–41).

Zur weiteren Legitimierung und Etablierung des Musikunterrichts in der Schule wurde der Schulterschluss mit anderen Fächern gesucht. Im Sinne der allgemein geforderten ‚Konzentration‘, also der Verteilung bestimmter Lehrinhalte auf mehrere Schulfächer, ohne diese jedoch aufzulösen (vgl. ebd., 2), ging man gerade mit dem wissenschaftlichen Bereich auf Tuchfühlung. Musik, so hieß es, sei „kein für sich abgeschlossenes Sonderfach, sondern die wesentliche Ergänzung der wissenschaftlichen Fächer“ (DS 1923, 160). Sogenannte ‚Querverbindungen‘ zwischen Musik und den übrigen Lehrgebieten zielten darauf ab, allgemeinen, „über die Einzelfächer hinausgreifenden Forderungen, wie Nationalerziehung, staatsbürgerliche Erziehung, Kunsterziehung und philosophische Vertiefung“, Rechnung zu tragen (RL 1925, 2). Dadurch ließ sich die Relevanz des Musikunterrichts für die

Gesamterziehungsidee herausstellen und somit der Status eines gleichberechtigten Schulfachs untermauern (vgl. Münnich u. a. 1932, 230). In den Richtlinien heißt es bspw., der Musiklehrer könne zur Unterstützung des neusprachlichen Unterrichts und zur Belebung des im Geschichtsunterricht behandelten Stoffes beitragen sowie dem Turnlehrer im Bemühen um „schönen Turngesang“ helfen (RL 1925, 41). Intendiert war aber keineswegs eine einseitige Zuarbeit: Auch der Musikunterricht sollte von anderen Fächern profitieren. So wird etwa die Möglichkeit aufgeführt, die textliche Erarbeitung von Liedern an den Deutschunterricht zu delegieren (vgl. ebd., 41). In der Praxis scheinen die Querverbindungen – wenn überhaupt – aber wohl häufiger vom Fach *Musik* zu anderen Fächern gezogen worden zu sein als in die umgekehrte Richtung (vgl. Müller & Fischer 1930, 131). Der Dualismus von fachlicher Profilierung des Musikunterrichts einerseits und dem Bemühen um dessen Anbindung an die übrigen Bestandteile des Fächerkanons andererseits spiegelt sich auch in Kestenbergs Konzeption der Ausbildung künftiger Musiklehrkräfte wider. Diese fußt auf den drei Säulen, die bereits auf der Reichsschulkonferenz definiert worden waren. Dabei wird jeder Säule ein spezifischer Wert beigemessen: „Die wissenschaftliche“ Ausbildung befähige den Musiklehrer, „den Gesamtunterricht mit musikalischen Erkenntnissen und Ergebnissen zu bereichern; die pädagogische“ mache „ihn zum Erzieher einer musikfreudigen Jugend“ und „die künstlerische“ werde „in den Unterricht den Geist der Meisterwerke der Tonkunst und die Grundlagen einer umfassenden deutschen Musikkultur tragen“ (DS 1923, 170f.). Während die Lehrperson mittels ihrer wissenschaftlichen Qualifikation zu einer gleichberechtigten Stellung des Musikunterrichts im Konzert der Fächer beitragen sollte, waren musikalisch-praktische und pädagogische Fähigkeiten wohl vor allem Garanten spezifischer Fachlichkeit. Perspektivisch sollte der bisherige Wildwuchs unterschiedlich qualifizierter Kräfte dem neuen Musiklehrertypus, dem „Mittler künstlerischer Eindrücke und wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Kestenberg 1921, 27), weichen. Durch die eingeführte Amtsbezeichnung *Musik-* bzw. *Obermusiklehrer* wurde dieser formal dem zuvor geschaffenen Studienrat in allen Belangen gleichgesetzt und der bisherigen „*half-caste*-Stellung eines ‚bloß technischen‘ Lehrers“ enthoben (Moser 1928, 120). Die Musiklehrkraft sollte Bestandteil eines geschlossenen, an fachlichem und pädagogischem Austausch auf Augenhöhe interessierten Kollegiums sein (vgl. DS 1923, 162; RL 1925, 4).

Wie schlugen sich der Zuschnitt des Musikunterrichts und das damit einhergehende neue Bild von der Rolle der Lehrkraft nun auf Ebene der 1922 erlassenen Prüfungsordnung nieder?

5 Die Prüfungsordnung von 1922

Die Prüfung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen untergliederte sich in zwei Bereiche: künstlerische und pädagogische Prüfung. Der pädagogische Teil basierte noch auf Vorgaben von 1917 (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung 1922; Kestenbergs & Günther 1925, 104).⁶ Der künstlerische Teil trug hingegen die Handschrift Kestenbergs und ließ bereits erahnen, welche Gestalt der künftige Musikunterricht annehmen würde. Lied und Singen blieben weiterhin wichtig. Dies spiegelte sich in der Stellung wider, die der Gesang in der Prüfungsordnung einnahm. Neben einem der Instrumente Orgel, Klavier oder Violine sowie Musiktheorie, Musikgeschichte und Musikerziehung zählte er zu den verbindlichen Prüfungsgegenständen. Dabei überschritten sich im Bereich Gesang künstlerische Praxis und musikpädagogische Inhalte: Die Prüfungsaufgaben umfassten sowohl Lied- oder Arienvorträge der Kandidatinnen und Kandidaten als auch Gesangstechnik und -methodik, Literaturkunde und Gesangunterricht (vgl. PO 1922, 70f.).

Als wahlfreie Fächer konnten Sprechkunde, Rhythmische Erziehung, Kompositionslehre und Musikwissenschaft hinzutreten. Die einzelnen Gebiete ließen sich allerdings unterschiedlich gewichten. Gesang und eines der drei Instrumente waren als Hauptfächer und mindestens einer der übrigen Bereiche war als Nebenfach zu belegen. Wählte man Violine als Hauptfach, so musste Klavier Nebenfach sein. Das instrumentale Hauptfach konnte durch ein wissenschaftliches Fach ersetzt werden. Über dieses für das Bestehen erforderliche Mindestmaß hinaus ließen sich weitere Nebenfächer nach Wahl sowie ein drittes Hauptfach zur Prüfung anmelden. Neben Musikgeschichte, Sprechkunde oder Kompositionslehre konnte dabei auch auf den schulischen Fächerkanon zurückgegriffen werden (vgl. PO 1922, 59). Die zunächst fakultative Wahl eines Schulfachs als Drittfach wurde auf Betreiben des Kultusministers ab 1928 verbindlich, um die Anstellungsfähigkeit für höhere Schulen zu erhalten. Dies gab Kestenbergs Anlass zur Sorge. Bislang hatte er sich für den Einbezug der Wissenschaft in das Musiklehrerstudium starkgemacht. Nun fürchtete er, durch die Verpflichtung zur Belegung eines Drittfachs aus dem schulischen Fächerkanon werde die Gleichberechtigung von wissenschaftlichen und künstlerischen Anteilen in Studium und Musikunterricht gefährdet und dem Dilettantismus Tür und Tor geöffnet. Offenbar sah er die Gefahr, der für das vollwertige zusätzliche Studium eines Schulfachs notwendige zeitliche Raum werde zulasten des künstlerischen Niveaus erkauft (vgl. Kestenbergs 1928, ed. Gruhn 2010, 228f.; Cvetko 2017b, 72f.).

Die Bedeutung, die Kestenbergs dem künstlerischen Moment beimaß, fällt auch mit Blick auf die Anforderungen im instrumentalen Bereich ins Auge. Vergleicht man sie mit denjenigen von 1910, so zeigt sich, dass hier deutlich mehr als eine

⁶ Prüfungsordnung v. 1922 i. F. zit. als „PO 1922“.

vorwiegend schulpraktisch-technisch ausgerichtete Instrumentenbeherrschung gefragt war. Zum Vortrag hatte nicht mehr bloß das zu kommen, was zur erfolgreichen instrumentalen Unterstützung des Gesangs notwendig erschien. Darzubieten waren in der Prüfung ausdrücklich Klavier-, Orgel- bzw. Violinwerke. Diese mussten überdies auch in formaler und inhaltlicher Hinsicht analysiert werden können (vgl. PO 1922, 65). Der Ausrichtung des künftigen Musikunterrichts, in dem ein Verständnis instrumentaler Werke angebahnt werden sollte, trug dies bereits Rechnung. Auch die relevanten musikgeschichtlichen Kenntnisse beschränkten sich nicht mehr ausschließlich auf Vokalmusik (vgl. ebd., 66). Im Prüfungsgebiet Musikerziehung wird ebenfalls deutlich, wie sich der Fokus über das bloße Reproduzieren von Vokalmusik erweiterte: Von den angehenden Lehrkräften erwartete man Verständnis für die „produktive und rezeptive musikalische Veranlagung“ des Kindes (ebd., 67).

Die Zulassung zur Prüfung erforderte neben dem Reifezeugnis den Nachweis eines mindestens achtsemestrigen Studiums an einer Hochschule (vgl. ebd., 54f.). Bedingung für die Anerkennung dieses Studiums war die erfolgreiche Teilnahme an „praktischen und Lehrübungen“ in den künstlerischen Hauptfächern sowie der Nachweis über den Besuch von Vorlesungen in Philosophie, Pädagogik und Musikgeschichte (ebd., 55). Stätten, an denen eine auf die Prüfungsanforderungen zugeschnittene Ausbildung möglich war, wurden erst nach und nach in Berlin (1922), Königsberg (1924), Köln (1925) und Breslau (1931) geschaffen (vgl. Gruhn 2003, 248f.). Die Entscheidung über die Adäquatheit der Ausbildung potentieller Prüflinge und deren Zulassung zur Prüfung erfolgte daher nach Aktenlage (vgl. PO 1922, 57).

6 Auswirkungen auf den Musikunterricht und die Stellung der Lehrkräfte

Bereits kurz nach Einführung der neuen Richtlinien für den Musikunterricht (1925) konstatierte Susanne Trautwein (1928, 106), es sei „deutlich fühlbar“, in welch „hohem Maße“ die darin „lebenden Gedanken sich als Wirklichkeit erwiesen“ hätten. Allerdings geben mindestens drei Sachverhalte Anlass, diesen Befund in Zweifel zu ziehen:

(1.) Die Stundentafeln wiesen lediglich zwei verpflichtende Wochenstunden in Sexta und Quinta sowie für Quarta bis Oberprima weitere vier Stunden aus, die aber bereits die Zeit für einen Schulchor enthielten. Vereinzelt wurden dem Musikunterricht zwar mehr Stunden zugestanden, jedoch war die allgemeine Folge die Zusammenfassung unterschiedlicher Klassen und Klassenstufen, so dass Musikstunden „mit bis zu 120 Schülern“ wohl „keine Seltenheit“ waren (Hammel 1990, 94; vgl. Piersig 1928, 200; Seubel 1931, 227f.). Mit Blick auf

derart widrige Umstände erscheint es schwer vorstellbar, dass anspruchsvoller Fachunterricht nebst den in den Richtlinien geforderten fachübergreifenden Bezügen tatsächlich flächendeckend möglich war.

(2.) Es stellt sich die Frage, ob die vorhandenen Lehrkräfte den gegenüber dem bisherigen Gesangunterricht gestiegenen fachlichen Anforderungen überhaupt gerecht werden konnten. Der neue Typus der Musiklehrkraft war noch nicht in der Schule angekommen: Zwischen 1924 und 1930 wurde die Prüfung nach der Ordnung von 1922 lediglich von 75 Personen absolviert (vgl. Braun 1957, 104). Bedenkt man, dass damals weit über 1000 höhere Schulen für Knaben und Mädchen existierten (vgl. Zymek & Neghabian 2005, 160f.), war die Zahl neuer Musiklehrkräfte verschwindend gering. Dabei handelte es sich zwischen 1924 und 1927 sogar überwiegend um Studierende, die lediglich „sinngemäß eine Ausbildung vorweisen konnten, die den vorgeschriebenen Anforderungen entsprach“ (Oberborbeck 1928, 134). Überdies waren Fortbildungen bisheriger Gesanglehrkräfte im Sinne der gewandelten Vorstellungen von Fachlichkeit „oft nur durch schwere Geldopfer“ möglich (Münnich 1931, 210).

(3.) Angesichts mangelnder Qualifikation mag es für manche Lehrkräfte nahegelegen haben, die Richtlinien im Sinne des hergebrachten Gesangunterrichts auszulegen, denn der Lehrplan sicherte ja nach wie vor „dem gesungenen Liede in seinen verschiedensten Formen den Vorrang“ (Löbmann 1928, 105). Auch Neuauflagen älterer Liederbücher und methodischer Werke sind Indizien für ein Fortbestehen der bisherigen Praxis (vgl. Günther 1967, 24; Hammel 1990, 96; Kramer 1990, 113 u. 158f.).

In Hinblick auf die intendierte Vereinheitlichung der Ausbildung sowie die Aufwertung und Gleichberechtigung der Musiklehrkraft innerhalb des Kollegiums entwickelte die Prüfungsordnung von 1922 die erhoffte Wirkung ebenfalls nicht in vollem Maße. Während einer Übergangszeit war es noch bis 1927 möglich, eine Prüfung nach der Ordnung von 1910 zu absolvieren (vgl. PO 1922, 51). Die mit den Bezeichnungen *Musik-* und *Obermusiklehrer* verbundene Nobilitierung stand nicht nur denen zu, die sich einer Prüfung nach der Ordnung von 1922 unterzogen hatten. Auch die ursprünglich bloß seminaristisch gebildeten Gesanglehrkräfte, die sich später einer Prüfung nach der Ordnung von 1910 unterzogen hatten, durften mit Erlass von 1924 „ihre Vorbildung als akademische“ bezeichnen (Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung 1924, 136). Im Deutschen Philologen-Blatt wurde eine Verleihung des Prädikats ‚akademisch‘ an ursprünglich bloß seminaristisch gebildete Mitglieder des Kollegiums daher als „Entwertung des neumodischen Studienrates“ kritisiert (X 1927, 173). Hinsichtlich der intendierten Geschlossenheit der Kollegien war dieser Erlass also offenbar eher kontraproduktiv und kaum geeignet, zur Steigerung des Ansehens der Musiklehrkräfte beizutragen. Die Vertreterinnen und Vertreter

des ehemals technischen Fachs scheinen von denjenigen der wissenschaftlichen Fächer weiterhin kaum gewürdigt worden zu sein (vgl. Oberborbeck 1928, 133). Angesichts der wirtschaftlichen Notlage wurden gegen Ende der Weimarer Zeit sogar wieder „unzureichend vorgebildete, ungeprüfte Kräfte“, welche „nicht einmal pädagogisch vorgebildet“ waren, „zum Musikunterrichte herangezogen“ (Seubel 1931, 227). Die Sparmaßnahmen trafen gerade jene Lehrkräfte, die Kestenbergs Ideal entsprachen. Münnich (1931, 211) beklagt darum:

„Dieser neue junge Lehrer, den wir in unseren Assessoren nach vieler Müh und Arbeit endlich verkörpert sehen, ist also der einzige zur Musikunterrichterteilung im Sinne der Schulreform planmäßig, allseitig und unmittelbar vorgebildete Lehrer, der heute der Unterrichtsverwaltung zur Verfügung steht – und ausgerechnet diesen einzigen Bürgen restloser künftiger Verwirklichung ihrer eigenen Reform hat dieselbe Unterrichtsverwaltung jetzt durch Notverordnung aus dem Sattel gesetzt!“

Im „Assessorenabbau“, so Münnichs düsteres Fazit, habe sie „das Schulmusikfach“ nun „tödlich getroffen“ (ebd., 211).

Wie nun lassen sich Kestenbergs und die unter seiner Federführung initiierten Maßnahmen aus heutiger Sicht angemessen würdigen?

7 Kestenbergs Reformen: Erbe und Herausforderung

Die Idee eines schulischen Musikunterrichts, der über das Erlernen der Kulturtechnik Singen hinaus eine umfassendere Einführung in das Gebiet der Tonkunst leistet, wurde keineswegs erst in der Weimarer Zeit geboren. Sie lässt sich mindestens bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen und wurde im musikpädagogischen Diskurs seit Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkt beschworen. Es ist ein Verdienst Kestenbergs und seiner Mitstreiterinnen und Mitstreiter, die sich bietende Gelegenheit zum Anstoßen von Neuerungen genutzt zu haben und im Rahmen der Fachdiskussion zirkulierende Vorstellungen über idealen Zuschnitt und Zielsetzung schulischer Unterweisung in Musik aufgenommen, konkretisiert und in organisatorische Maßnahmen überführt zu haben. Ähnlich wie Bollenbeck (1994, 166f.) den Prozess der Institutionalisierung im Rahmen der preußischen Bildungsreformen des 19. Jahrhunderts charakterisiert, lassen sich daher auch die Neuausrichtung der Schulmusik und die Etablierung des Fachs *Musik* in der Weimarer Zeit beschreiben: Sie sind Resultate eines Zusammenspiels längerfristig präsenter Reformmentalitäten, ereignisgeschichtlich bedingter Reformmöglichkeiten, eines zwecksetzenden Bewusstseins und staatlicher Verwaltungsmaßnahmen.

Auch wenn Kestenbergs Reformen seinerzeit nicht ihre volle Durchschlagskraft entfalten konnten,⁷ wirken sie bis in die Gegenwart nach. Dass im Rahmen des schulischen Musikunterrichts mehr stattfinden soll als ein bloß reproduzierender Umgang mit Musik, ist heutzutage Konsens: Bundesweit werden in Curricula drei bis vier Kernbereiche des Unterrichts bestimmt, die in aller Regel den praktischen Umgang mit Musik, die strukturierend hörende und verstehende Wahrnehmung von Musik sowie das Nachdenken über und die Beurteilung von Musik umfassen (vgl. Knigge 2011, 32–37).

Auch die gleichberechtigte Verknüpfung von künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Elementen, die konstitutiv für die heutigen Musiklehrmatsstudiengänge ist, geht in ihrer Grundstruktur auf die 1920er-Jahre zurück. Sie ergab sich aus dem Bestreben, im Schulmusikunterricht eine avancierte Vorstellung von Fachlichkeit zu realisieren, wurde aber offenbar schon damals als extrem herausfordernd wahrgenommen. So trieb bereits Kestenberg die Frage um, inwieweit der Anspruch nach künstlerischem Niveau, wissenschaftlicher Qualifikation und pädagogischer Befähigung auf dem Gebiet der Musik mit dem vollwertigen Studium eines zweiten Unterrichtsfachs in Einklang zu bringen sei. Noch heute erscheint diese Frage dringlich und ist bislang in unterschiedlicher Weise beantwortet worden: In Bayern etwa war das Studium von Musik für das Lehramt an Gymnasien ohne Verbindung mit einem weiteren Unterrichtsfach bis 2008 die Norm (vgl. Clausen u. a. 2016). Auch in Nordrhein-Westfalen ist an einigen Standorten ein Studium von Musik als Doppelfach möglich. Ein anderer Weg besteht in der Erweiterung der Regelstudienzeit. So sind die Bachelor-Studiengänge für die künstlerischen Schulfächer an den Ausbildungsstätten in Baden-Württemberg nicht auf die üblichen sechs, sondern auf acht Semester angelegt. Andere deutsche Hochschulen versuchen ebenfalls, auf diesem Weg Freiräume für eine größere künstlerische und wissenschaftliche Ausbildungsbreite und -tiefe sowie das Studium des zweiten Schulfachs zu gewinnen.⁸ Dennoch hat sich das Musiklehrmatsstudium überwiegend in Strukturen zu bewegen, welche die Vergleichbarkeit aller Studienfächer gewährleisten sollen. Ob damit eine Nivellierung fachlicher Spezifika einhergeht und wie dem entgegenzuwirken wäre, bedürfte eingehenderer Betrachtung. Festzuhalten bleibt daher: Rund 100 Jahre nach ihrer Entstehung sind die *Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen* und Kestenbergs Zuschnitt des Fachs *Musik* gleichermaßen Erbe wie Herausforderung.

7 Zu bedenken ist, dass Kestenberg 1932 seine Ämter verlor und sich als Jude und Sozialist in der NS-Zeit zur Emigration gezwungen sah.

8 Vgl. die Internetpräsenz der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover: <https://www.hmtm-hannover.de/de/bewerbung/studienangebote/facheruebergreifender-bachelor/> (Zugriff: 06.04.2024); auch die Musikhochschulen Hamburg und Lübeck bieten solche BA-Studiengänge an.

Literatur

- Ast, M. (1921): Musikalische Erziehung in der Schule. In: *Melos. Monatsschrift für Musik*, 2. Jg., 193–195.
- Bollenbeck, G. (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters.* Frankfurt/M. u. a.: Insel.
- Braun, G. (1957): *Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform.* Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Breithaupt, R. M. (1902): *Musik und Schule.* In: *Die Musik*. 2. Jg., 336–344.
- Clausen, B., Schäfer-Lembeck, H.-U. & Mohr, K. (2016): *Zum Lehramtsstudium Musik an Gymnasien. Hinweise aus Sicht der bayerischen Musikhochschulen.* In: *Neue Musikzeitung*, 65. Jg. Online unter: <https://www.nmz.de/artikel/zum-lehramtsstudium-musik-an-gymnasien> (Zugriff: 13.12.2021).
- Cvetko, A. J. (2017a): *Geschichte der deutschen Musikpädagogik in ausgewählten Etappen/An Overview of Music Education in Germany (English Translation by Bernd Clausen).* Online unter: <http://music-ed.net/ihme/> (Zugriff: 13.12.2021).
- Cvetko, A. J. (2017b): *Schulmusiker als Künstler und Pädagogen im Denken und Wirken Leo Kestenberg.* In: J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.): *Der Lehrer als Künstler. Beiträge der Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt vom 20.–21. Februar 2015 (= Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 2).* Aachen: Shaker, 64–79.
- Ehrenforth, K. H. (2010): *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart.* 2. Aufl. Mainz u. a.: Schott.
- Ewoldt, C. (1912): *Ist für die höheren Lehranstalten die Heranziehung der Philologen zum Gesangunterricht wünschenswert, möglich und notwendig?* In: *Deutsches Philologenblatt*, 20. Jg., 41–42.
- Friedrich II. (1763): *Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement, wie solches in allen Landen Seiner Königlichen Majestät von Preussen durchgehends zu beobachten.* Berlin: Hechtel.
- Friedrich Wilhelm I. (1713): *Königlich Preußische Evangelisch-Reformirte Inspections-, Presbyterial-, Classical-, Gymnasien- und Schulordnung. Viertens. Eine Gymnasien- und Schul-Ordnung.* In: L[eonold] Clausnitzer & H. Rosin (1912): *Geschichte des Preußischen Unterrichtsgesetzes mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. Neue, bis zum Jahr 1911 fortgeführte Auflage.* Spandau: Verlag der Preußischen Lehrer-Zeitung, 3–6.
- Gruhn, W. (2003): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung.* 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Hofheim: Wolke.
- Günther, U. (1967): *Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Ein Beitrag zur Dokumentation und Zeitgeschichte der Schulmusikerziehung mit Anregungen zu ihrer Neugestaltung (= Aktuelle Pädagogik. Eine Schriftenreihe zur Empirischen Bildungsforschung).* Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Günther, U. (1988): *65 Jahre Musiklehrerausbildung im Spiegel ihrer Prüfungsordnungen – am Beispiel Preußens, des Deutschen Reiches und Niedersachsens.* In: *Zeitschrift für Musikpädagogik*, 13. Jg., 45–47, 22–30, 23–32, 26–35.
- Hammel, H. (1990): *Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren.* Stuttgart: Metzler.
- Hientzsch, J. G. (1827): *Ueber den Musik-Unterricht, besonders im Gesange, auf Gymnasien und Universitäten, nebst Vorschlägen zu einer zeitgemäßen Einrichtung desselben, sowie nebenbei über Choralisten-Institute, kirchliche Sänger-Chöre und andere Singe-Vereine oder Sing-Academien, für alle die, welche lehrend oder leitend das Musikwesen in den genannten Anstalten oder Instituten zu fördern haben.* Breslau: Max & Comp.
- Kahse, G. O. (1920): *Musik, nicht Gesang, in die Schulen.* In: *Zeitschrift für Musik*, 87. Jg., 353–355.

- Kestenberg, L. (1921): *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Kestenberg, L. (1923): *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk*. In: W. Gruhn (Hrsg.) (2009): *Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften, Bd. 1: Die Hauptschriften*. Freiburg i. Br. u. a.: Rombach, 150–203.
- Kestenberg, L. (1928): *Brief an Schünemann vom 31. August*. In: W. Gruhn (Hrsg.) (2010): *Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften, Bd. 3.1. Briefwechsel. Erster Teil*. Freiburg i. Br.: Rombach, 228–229.
- Kluchert, G. (1993): *Das große Treffen: Reichsschulkonferenz, Juni 1920*. In: H. Becker & G. Kluchert (Hrsg.): *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*. Stuttgart: Klett-Cotta, 263–364.
- Knigge, J. (2011): *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 2)*. Berlin: Lit.
- Kramer, W. (1990): *Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jahrhundert (= Schriften zur Musikpädagogik, Bd. 15)*. Wolfenbüttel: Möseler.
- Kühn, W. (1921): *Von den neuen Aufgaben der Schulmusikpflege*. In: *Die Stimme. Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene*, 15. Jg., 78–83.
- Langhans, W. (1872): *Das musikalische Urtheil und seine Ausbildung durch die Erziehung*. Berlin: Oppenheim.
- Lehmann, H. (1978): *Musikunterricht*. In: Gieseler, W. (Hrsg.): *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht (= Kritische Stichwörter, Bd. 2)*. München: Fink, 259–264.
- Löbmann, H. (1928): *Musiklehrpläne an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend*. In: *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden*. Leipzig: Quelle & Meyer, 102–106.
- Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten (1910a): *Lehrplan für den Gesangunterricht an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend vom 21. Juli 1910*. In: E. Nolte (Hrsg.) (1975): *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation (= Musikpädagogik. Forschung & Lehre, Bd. 3)*. Mainz u. a.: Schott, 96–100.
- Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten (1910b): *Ordnung der Prüfung für Gesanglehrer und -lehrerinnen an höheren Lehranstalten in Preußen*. In: L. Kestenberg & W. Günther (Hrsg.) (1925): *Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Lehranstalten in Preußen (= Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preussischen Unterrichtsverwaltung, Heft 13)*. Berlin: Weidmann, 27–35.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1922): *Ordnung der Prüfung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen in Preußen*. In: L. Kestenberg & W. Günther (Hrsg.) (1925): *Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Lehranstalten in Preußen (= Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preussischen Unterrichtsverwaltung, Heft 13)*. Berlin: Weidmann, 51–134.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1924): *Reform des Musikunterrichts in den höheren Lehranstalten*. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen*, 66. Jg., 135–143.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung (1925): *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens (= Beilage zum Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung, 67. Jg., Heft 8)*. Berlin: Mittler und Sohn.
- Moser, H. J. (1928): *Die Ausbildung der akademischen Schulmusiklehrer*. In: *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden*. Leipzig: Quelle & Meyer, 119–128.

- Müller, E. J. & Fischer, H. (1930): Der junge Musiklehrer an höheren Schulen. In: Zeitschrift für Schulmusik, 3. Jg., 129–135.
- Münnich, R. (1931): Der Abbau. In: Zeitschrift für Schulmusik, 4. Jg., 208–212.
- Münnich, R., Günther, S. & Stoverock, D. (1932): Sinn und Schicksal der Reform von 1925. In: Zeitschrift für Schulmusik, 5. Jg., 221–235.
- Noatzsch, R. (1907): Die Erziehung des Publikums zum selbständigen Genießen musikalischer Kunstwerke. In: Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges, 1. Jg., 228–232, 246–254.
- Nolte, E. (1975): Einführung. In: E. Nolte (Hrsg.): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation (= Musikpädagogik. Forschung & Lehre, Bd. 3). Mainz u. a.: Schott, 12–30.
- Oberborbeck, F. (1928): Die Prüfung für das künstlerische Lehramt. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden. Leipzig: Quelle & Meyer, 128–137.
- Palmer [ohne Vornamen] (1860): Gesang. In: K. A. Schmid (Hrsg.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Zweiter Band: Director-Globus. Gotha: Besser, 746–770.
- Paul, E. (1911): Hochschulbildung für Musiklehrer. In: Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges, 6. Jg., 49–55.
- Paul, E. (1921): Neue Aufgaben im Schulmusikunterricht. In: Die Stimme. Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene, 15. Jg., 169–175, 201–208.
- Piersig, F. (1929): Nochmals „Der vertriebene Schulmusiker“. In: Zeitschrift für Musik, 96. Jg., 199–201.
- Pfeffer, M. (1992): Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915 (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 29). Mainz u. a.: Schott.
- Rabich, E. (1920): Der künftige Musikunterricht an der höheren Schule. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 47. Jg., 193–195, 204–208.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu u. a. (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–41.
- Reuter, O. (1922): Die Umgestaltung des Gesangsunterrichts in den höheren Schulen. In: Zeitschrift für Musik, 89. Jg., 34–36.
- Saavedra, D. (1909): Musikalische Kultur. Populäre Abhandlungen über Musik und ihre erzieherische Bedeutung. Berlin u. a.: Wigand.
- Schäfer, O. (1918): Neues zur Bewertung des Gesanges und der Musik im Schulunterricht. In: Die Stimme. Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene, 12. Jg., 169–177.
- Scheuren, W. (1915): Musikalische Hermeneutik im Schulgesang. In: Die Stimme: Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene, 9. Jg., 151–156, 189–197.
- Schmidt, R. (1970): Die Lehrerfrage auf der Reichsschulkonferenz von 1920. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Seubel, K. (1931): Schulmusikunterricht vor und nach der Notverordnung. In: Zeitschrift für Schulmusik, 4. Jg., 226–228.
- Składny, H. (2012): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung (= Kontext Kunstpädagogik, Bd. 22). München: Kopaed.
- [Süvern, J. W.] (1816): Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen vom 12. Januar 1816 (Auszug). In: E. Nolte (Hrsg.) (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation (= Musikpädagogik. Forschung & Lehre, Bd. 3). Mainz u. a.: Schott, 79–80.

- Trautwein, S. (1928): Gedanken zum Lehrplan für den Musikunterricht an den höheren weiblichen Schulen. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden. Leipzig: Quelle & Meyer, 106–110.
- Walter, H. (1915): Wunsch nach musikgeschichtlichen Darbietungen im Gesangunterricht. In: Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesangs, 9. Jg., 136–138.
- X [Anonymisierung] (1927): Ursachen der Mißstimmung. In: Deutsches Philologen-Blatt, 35. Jg., 173–174.
- Zahn, W. (1921): Die Schulmusikwoche. In: Die Stimme. Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene, 15. Jg., 175–181, 209–214.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (1920a): Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (1920b): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Zymek, B. & Neghabian, G. (2005): Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, Teil 3). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Autoren

Eibach, Benjamin, Dr. – Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ideen-, Begriffs- und Theoriegeschichte der Musikpädagogik, Instrumentales Musizieren im schulischen Kontext
eibach@uni-bremen.de

Kirchgäßner, Erik M. – Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte des Musikunterrichts in Bremen, Verzahnung Empirischer und Historischer Musikpädagogik, Strukturgeschichtliche Studien
erik.kirchgaessner@uni-bremen.de

Maul, Timo, Dr. – Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogik nach 1945, Musikpädagogische Historiographie(n)
timomaul@posteo.de

Cvetko, Alexander J., Prof. Dr. – Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Unterrichtsforschung, Interdisziplinäre Forschung zu Geschichte im Musikunterricht, Interkulturelle Musikpädagogik, Wissenschaftstheoretische Fragestellungen zur (Historischen) Musikpädagogik
alexander.cvetko@uni-bremen.de

Harmjan Dam

Evangelischer Religionsunterricht – von bibelzentrierter Unterweisung zu subjektorientiertem Lebensweltbezug (1945–1970)

Das Fach *Evangelischer Religionsunterricht* hat sich unter dem Namen erst am Ende des 18. Jahrhundert etabliert, aber schon im Mittelalter wurden in den Dom-, Stadt- und Klosterschulen Inhalte des christlichen Glaubens unterrichtet. Was und wie unterrichtet wird, hat sich jedoch geändert und es wurden in den letzten 500 Jahren bei der inhaltlichen und konzeptionellen Ausrichtung des Religionsunterrichts immer wieder andere Akzente gesetzt.¹ In diesem Beitrag wird besonders die Entwicklung im Evangelischen Religionsunterricht zwischen 1945 und 1970 betrachtet, weil sich in dieser Zeit eine entscheidende Veränderung vollzogen hat, die bis heute Einfluss auf das Profil des Faches hat.² Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Religionsunterricht von vielen als ‚Kirche in der Schule‘ verstanden, was seine Besonderheit im schulischen Fächerkanon stark hervorhob. Im Lauf der 1960er-Jahre setzten sich, wie bei anderen Fächern auch, dagegen das curriculare Denken und die sog. ‚Problemorientierung‘ durch, die den Evangelischen Religionsunterricht in der Nähe von *Sozialkunde* und *Lebensgestaltung* verortete.

Die Geschichte des Religionsunterrichts kann aus verschiedenen Gesichtspunkten beschrieben werden. In der ersten umfassenden Darstellung von Helmreich (1959)³ wurde vor allem die Rolle des Religionsunterrichts in der wechselhaften Beziehung zwischen Kirche und Staat beschrieben und es ging vor allem um juristische Aspekte, wie Schulgesetze, Trägerschaft und geistige Schulaufsicht. Ein anderer Gesichtspunkt ist der konzeptionell-religionspädagogische. In den letzten

1 Eine einführende Übersicht über die Geschichte des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts seit der Alten Kirche bis heute erscheint 2024: Dam H. & Weidlich L. (2024): Arbeitsbuch Historische Religionspädagogik. Eine Geschichte der Didaktik des Religionsunterrichts. Stuttgart: Kohlhammer.

2 Die Entwicklung in der DDR bleibt außer Betracht, weil hier der Glaubensunterricht als ‚Christenlehre‘ an die Kirchengemeinden gebunden war. Siehe dazu Lachmann & Schröder 2007, 299–330.

3 Helmreich E.C.: Religious education in German schools, 1959 USA, 1966 Deutschland.

Dezennien des 20. Jahrhunderts erfuhr die wissenschaftliche Religionspädagogik an den Universitäten eine starke Ausbreitung und es wurden insbesondere viele Debatten über die konzeptionelle Ausrichtung geführt. Dies spiegelt sich in der zweiten ausführlichen historischen Darstellung von Lachmann und Schröder (2007, 299f.). In dem hier vorliegenden Beitrag wird ein dritter Gesichtspunkt verfolgt, der versucht die didaktischen Veränderungen des Faches ‚von unten‘, in der Schule, zu beschreiben. Dazu wird vor allem auf Schulbücher zurückgegriffen, weil diese die schulische Praxis und den Zeitgeist, in dem sie verfasst wurden, gut widerspiegeln (vgl. Fuchs u. a. 2014, 34f.).⁴

1 Die Erfindung des evangelischen Religionsunterrichts

Schon in der Anfangszeit der Reformation legte Martin Luther viel Wert auf Bildung und auf die Gründung von Schulen (Luther 1524, *passim*), aber sie sollten nicht der einzige Ort für die christliche Unterweisung sein. Diese fand auch in der Familie und in der Kirche statt. Für alle drei Orte waren die Bibel, der Katechismus und das Gesangbuch die wichtigsten Medien. Als im Jahr 1763 in Preußen das General-Land-Schul-Reglement eingeführt wurde, mussten der traditionell kirchliche Charakter der von den Schulen in kirchlicher Trägerschaft und die ‚christliche Catechese‘ überdacht werden. Im aufklärerischen Sinne sollte nun die im Kind angelegte ‚natürliche Religion‘ entfaltet werden. Erst ab den 1770er Jahren kann daher im eigentlichen Sinne von ‚Unterricht in der Religion‘ bzw. ‚Religionsunterricht‘ gesprochen werden.⁵ Anstelle des Kleinen Katechismus Luthers‘ sollte nun die Geschichte der Religion unterrichtet werden, weil damit Entwicklungen auf rationale Weise erklärt werden konnten. Weil das Christentum die vorhandene und weit verbreitete Religion war, wurde, neben den biblischen Geschichten, die Kirchengeschichte zum neuen rationalen Inhalt des Faches.

In den höheren Schulen galt am Anfang des 19. Jahrhunderts ebenso, dass das Humanum und die Ratio stark betont wurden und die Transzendenz in der Schule somit einen immer geringeren Platz einnehmen sollte. Im preußischen Abiturientenexamen von 1812 kam das Fach Religion kurzzeitig nicht mehr vor, weil man meinte, dass damit die wissenschaftliche Reife nicht geprüft werden könne (Phillips 1971, 133–137). Dass der Religionsunterricht an Gymnasien erhalten blieb, ist

⁴ In meiner Habilitationsschrift (Dam 2022, *passim*) habe ich die Geschichte der Kirchengeschichts-didaktik seit Anfang des 18. Jahrhunderts aus diesem Gesichtspunkt beschrieben. Dafür wurden über 400 Religions- und Kirchengeschichtsschulbücher analysiert.

⁵ Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) betonte die Sittenlehre, die natürliche Gotteslehre und die Religion Jesu. Johann Bernhard Basedow (1723–1790) plädierte für eine vernünftige Einführung in die Wahrheiten der ‚natürlichen Religion‘. Vgl. Helmreich 1966, 57–59, Lachmann & Schröder 2007, 85–88 u. 108–118. Der Begriff ‚Religionspädagogik‘ wurde erst in den 1890er-Jahren etabliert. Die erste spezifische „Honorarprofessur für Religionspädagogik“ wurde 1924 in Göttingen eingerichtet: Ihr Inhaber war Hermann Schuster (vgl. Schröder 2018, *passim*).

u. a. dem aufgeklärt-rationalistischen Schulbuch von August Hermann Niemeyer zu verdanken: „Lehrbuch für die Oberen Religionsklassen gelehrter Schulen“. ⁶ In diesem Schulbuch ging es um „theoretische und historische Kenntnisse“ der Religion: Die Hintergründe der biblischen historischen Bücher, die Religions- und Kirchengeschichte sowie die ‚christliche Sittenlehre‘. Im Jahr 1817 wurde der Religionsunterricht in den Gymnasien in Preußen zu einem ‚Fach‘, das meist zwei Unterrichtsstunden pro Woche erteilt wurde. In den Jahren 1832 und 1834 verfestigte sich die *Verfächerung* und der Religionsunterricht bekam einen Ort in den neuen Abiturverordnungen und Lehrplänen (Philipps 1971, 136–138, 181).

In den Volksschulen, die in dieser Zeit größtenteils weiter in kirchlicher Verantwortung standen, blieben die wichtigsten Inhalte des Religionsunterrichts die biblischen Geschichten, die Glaubensinhalte und die Kirchengeschichte. Der Unterricht bekam im 19. Jahrhundert oft einen missionarischen und fromm-erwecklichen Duktus, wie zum Beispiel sichtbar in den Schulbüchern von Christian Gottlob Barth, die über lange Zeit hohe Auflagen erhielten: *Zweymal zwey und fünfzig biblische Geschichten* (1832, 483. Aufl. 1945) und *Christliche Kirchengeschichte* (1835, 23. Aufl. 1893). Die biblischen und historischen Begebenheiten wurden vor allem anhand von Personen erzählt und als ‚Lebensbilder‘ ausgeschmückt vermittelt. Der Übergang zwischen biblischer und Kirchengeschichte war fließend, womit einerseits beabsichtigt wurde, den ‚historischen Wahrheitsgehalt‘ der Bibel zu verstärken und andererseits, die Wahrheit des Christentums durch seine Geschichtlichkeit und seinen Kulturbeitrag beweisen zu können.

In den Realschulen und Gymnasien etablierten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Schulbücher, die eine hohe Ähnlichkeit aufweisen, über lange Zeit erschienen und auf diese Weise die Bildung eines inhaltlichen Kanons des Faches Religionsunterricht gefördert haben. Die vier inhaltlichen Schwerpunkte waren: biblische Geschichten, Kirchengeschichte, der christliche Glaube und Kirchenlieder. Hohe Auflagen hatten die Schulbücher von Heinrich und Johannes Wendel. „Evangelisches Religionsbuch“ (Breslau 1857, 462. Aufl. 1927) und von Wilhelm Adolf Hollenberg *Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien* (Berlin 1857, 42. Aufl. 1893). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts nahmen biblische Geschichten und Kirchengeschichte immer mehr Raum ein. Geschichte war in dieser Zeit die wissenschaftliche Leitwissenschaft, und das Historische von Bibel und Tradition wurde auch im Religionsunterricht immer mehr zum ‚Anker der Wahrheit‘. Zudem konnten sich alle evangelischen Denominationen trotz divergierender Konzeptionen – wie liberal, orthodox oder missionarisch-erwecklich – darauf einigen.⁷ Es kann um 1900 von einem ‚historischen Religionsunterricht‘ gesprochen werden.

6 Erste Auflage 1801, 18. Aufl. 1843. Stoodt 1985, 435–437, 453f.

7 Das gängige Narrativ, die Zeit von 1900 bis 1930 als „Reformzeit“ zu bezeichnen (vgl. Wiater 1984, Osmer & Schweitzer 2003 e.a.), basiert auf der Analyse von Zeitschriften und wissenschaftlichen

Im Jahr 1919 wurde mit der Weimarer Reichsverfassung das Verhältnis von Kirche und Staat neu geregelt. Die ‚geistige Schulaufsicht‘ wurde aufgehoben und in Art. 149 wurde der Religionsunterricht als ‚ordentliches Lehrfach‘ bezeichnet, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen sei. Die Bezeichnung ‚ordentlich‘ deutete auf seine Vergleichbarkeit mit anderen Fächern hin, die Bindung an Konfessionen und Religionsgemeinschaften zeigte gleichzeitig seine besondere Rolle im Fächerkanon. Die Formulierung der WRV wurde im Grundgesetz der BRD 1949 faktisch unverändert übernommen und gilt bis heute. Ausnahmen wurden 1949 für Bremen und Berlin gemacht; Die sog. ‚Bremer Klausel‘ im GG 141. Die Erwähnung des Faches Religion als *einziges Fach im Grundgesetz* (GG 7,3), und zwar im Rahmen der Artikel über Freiheit, Erziehung und Schule, zeigt seine besondere Stellung und wird von den Unterrichtenden und der Religionspädagogik als eine hohe Verantwortung erfahren.

2 Von „historischem Religionsunterricht“ zu „Evangelischer Unterweisung“

Das Ende des Zweiten Weltkriegs läutete für den evangelischen Religionsunterricht in der BRD, auf die ich mich im Folgenden beschränke, einen konzeptionellen Neuanfang ein. Der Optimismus über den Kulturbeitrag des Christentums war erloschen und das historische Verstehen bot keine Erklärung mehr für „den Untergang des Abendlandes“⁸. Nun galt für viele Menschen, was der Religionspädagoge Gerhard Bohne (1929) in seinem Buch *Das Wort Gottes und der Unterricht* im Rückblick auf den Ersten Weltkrieg formulierte:

„Verdun beendete eine Epoche der deutschen Geistesgeschichte. Keiner, der dort mitkämpfte, konnte in die geistige Welt der Vorkriegszeit wie in eine Heimat zurückkehren.“⁹

Exemplarisch für viele, die nach dem Zusammenbruch im Jahr 1945 eine konzeptionelle Neuorientierung gesucht haben, steht der Religionspädagoge Helmuth Kittel. In seinem Buch *Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung* (1947; Vgl. Nipkow & Schweitzer 1994, 144–153) verabschiedete Kittel sich von

und konzeptionellen Debatten. In Schulbüchern und Lehrplänen zeigen sich diese angestrebten „Reformen“ weniger. Da gilt die Dominanz des Historischen in Verbindung mit der moralischen Bildung. Der Begriff „historischer Religionsunterricht“ stammt von Ernst Thrändorf, der, wie u. a. auch Wilhelm Rein, dem „Bund für Reform des Religionsunterrichts“ angehörte (vgl. Dam 2022, 172–174).

8 Obwohl so nicht intendiert, wurde der Titel von Oswald Spenglers kulturphilosophischem Werk „Der Untergang des Abendlandes“ (Wien 1918) zum Inbegriff der umfassenden Katastrophe, die schon der Erste Weltkrieg für Europa bedeutet hat.

9 Bohne, Gerhard (1966): Verdun. Die Spur. In: Schröder & Zilleßen 1989, 226. Siehe auch: Käbisch & Wermke 2007, passim.

dem Begriff ‚Religionsunterricht‘ und plädierte für eine verkündigende Unterweisung, die als wichtigste Elemente Bibel, Beten und Katechismus haben sollte. Die Lehrer sollten wieder ‚echte Katecheten‘ und ‚Verkündiger‘ werden.

„[Evangelische Unterweisung] ist Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium. Es geht nicht um ‚geschichtliche Bildung‘, Information über eine ‚christliche Weltanschauung‘ oder christliche Moral, sondern um das richtige Hören auf das Evangelium, auf ‚Gottes Wort in Jesu Christi Wort und Werk‘. [...] Je sachgemäßer man die Beziehungen zwischen Bibel, Gesangbuch und Katechismus knüpft, desto beziehungsloser scheint die Kirchengeschichte im Gefüge der Evangelischen Unterweisung zu werden. Also gerade das Gebiet, das bisher für so viele den roten Faden aller einschlägigen Stoffe abgab. [...] Dieses Gebäude wird in der Tat zum Einsturz gebracht“ (Kittel 1949, 10–15).

Unschwer lassen sich Parallelen zwischen der ‚Evangelischen Unterweisung‘ und der ‚christlichen Catechese‘ aus dem 17. und 18. Jahrhundert feststellen, in der auch Bibel, Gesangbuch und Katechismus die wichtigsten Schulbücher waren.

Diese religionspädagogische Entwicklung korrespondierte mit einer Akzentverschiebung der Leitwissenschaft der Religionspädagogik. Anstelle von Geschichte war es nun die Theologie. Die Offenbarungstheologie, die schon in den 1920er- und 1930er-Jahren insbesondere durch Karl Barth geäußert wurde und scharfe Kritik an dem Kulturprotestantismus und an der liberalen Theologie des 19. Jahrhunderts formulierte, erhielt nun eine breite Rezeption. Ausgangspunkt waren nicht mehr die ‚Religion‘ und die Geschichte, sondern Gott, der sich in seinem Wort und in Jesus Christus offenbart hat. Karl Barth war auch einer der Autoren der sog. *Barmer Erklärung* gewesen, mit der sich 1934 ein Teil der evangelischen Kirche der Gleichschaltung durch den Nationalsozialismus widersetzte: die ‚Bekennende Kirche‘. Die Theologie der Bekennenden Kirche wurde nach dem Zweiten Weltkrieg die dominante kirchliche Dogmatik.

Eine damit übereinstimmende prominente religionspädagogische Stimme war die von Martin Rang (1900–1988). Er war 1930 als Dozent für evangelische Religionspädagogik an der neuen *Pädagogischen Akademie* in Halle ernannt worden, aber im April 1933, nach der Annahme des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums, in den Wartestand versetzt worden. Martin Rang gehörte der Bekennenden Kirche an. Ab 1935 erlaubten die nationalsozialistischen Behörden ihm wieder an einer Schule zu unterrichten. In der Zeit legte er die Basis für eine neue Schulbuchreihe: *Unser Glaube – Unterrichtswerk für die evangelische Unterweisung*. Sie erschien zwischen 1952 und 1975 in vielen Auflagen und war ein Bestseller. Rang wurde 1951 Professor für Pädagogik in Oldenburg und im Jahr 1960 in Frankfurt (Adam 2001, Ulrich 2002). Er bezeichnete den Religionsunterricht im Sinne der ‚Evangelischen Unterweisung‘ als ‚Kirche in der Schule‘. In *Unser Glaube* war die Bibel zum neuen Kerninhalt geworden. Im

Unterstufenband 1 *Biblische Geschichte und Bilder aus der Kirchengeschichte* umfassten die biblischen Erzählungen 75% des Inhaltes. Der Band erschien 1949 bei Vandenhoeck & Ruprecht und hatte 1975 eine 27. Auflage. Die Kirchengeschichte, die vor dem Zweiten Weltkrieg in der Mittelstufe einen breiten Platz einnahm, wurde nun fokussiert auf das ‚Wirken Christi‘ in der Welt und in der Kirche.

„Die Kirchengeschichte zeigt uns, wie das Evangelium in den verschiedenen Völkern und Zeiten lebendig und wirksam war. Wir sähen den Wald vor Bäumen nicht, wenn wir nicht hinter allem geschichtlichen Wandel und allen Kämpfen und Zwistigkeiten diese eine überragende Macht am Werke sähen: Jesus Christus mit seiner frohen Botschaft der Erlösung, [Es geht um die Sache Gottes,] um seine *Offenbarung* und um seine *Gemeinde*.“ (Rang 1967, 1)

Andere erfolgreiche Schulbuchreihen, die schon in den 1920er- und 1930er-Jahren erschienen, wie die von Hermann Schuster, wurden in den 1950er-Jahren neu aufgelegt und leicht an die neuen konzeptionellen Schwerpunkte angepasst. Sie bekamen neue Titel, wie zum Beispiel das viel verbreitete Kirchengeschichtsbuch für die Mittelstufe aus dieser Reihe, Walter Franke, *Helden und Werke der Kirche* (1939). Ab 1950 erschien es leicht geändert unter dem Titel *Evangelium und Kirche*. In der Neuausgabe wurde auch bei Schuster/Franke der Akzent auf biblische Geschichten und auf die Bedeutung von Personen als Beispiele für den Glauben gelegt. In dem Unterstufenbuch aus dieser Reihe lasen die Fünft- und Sechs-Klässler folgende Aussagen über Augustinus und Elisabeth:

(Augustinus) „Die Menschen haben, so lehrte er aus eigener Erfahrung, keinen freien Willen zum Guten, weil sie durch die Sünde gefesselt sind. Nur Gott allein kann einzig helfen; einzig seine Gnade schenkt das Heil.“ (Elisabeth von Thüringen – „die fromme Landgräfin“) „Auf ernste Dinge war ihre Seele von früh an gerichtet. Sie suchte Trost in ihrem christlichen Glauben und fand Stillung ihres Kammers in der Linderung fremder Not.“ (Schuster & Brecht 1951, 135, 157)

Am Ende der 1950er-Jahre wurde Kritik an der neuen konzeptionellen Ausrichtung des Religionsunterrichts laut. Einerseits waren zwar viele nach der Zeit des Nationalsozialismus von der Orientierung an Verkündigung und Glaubensgeschichten überzeugt, weil sie eine mögliche Unterordnung unter politische und gesellschaftliche Ziele verhindern würde (Grethlein 1998, 117; Meyer-Blank 2003, 130). Andererseits sollte der Religionsunterricht sich nicht außerhalb des rationalen schulischen Rahmens bewegen. In einer Fortbildungstagung zu den neuen ‚verkündigenden‘ Lehrplänen in NRW im Jahr 1957 formulierten zum Beispiel gymnasiale Lehrkräfte: „Die biblische Ausrichtung und die Aktualisierung des historischen Faktums darf nicht dazu führen, daß dieses selbst bzw. die Quellentexte nicht mit größter Sorgfalt und wissenschaftlicher Genauigkeit erarbeitet werden.“ (Ev. Erzieher 9/1957, 85)

Am Ende der 1950er-Jahre wurde Martin Rangs Formel ‚Kirche in der Schule‘ aus pädagogischen und politischen Gründen als nicht mehr zeitgemäß erfahren (Schröder & Zilleßen 1989, 260). Dies korrespondierte mit dem Infragestellen der traditionell-konfessionellen Gesellschaft, die in der Nachkriegszeit zunächst noch als Idealbild für Orientierung gesorgt hatte. Eine öffentliche Debatte über die Umwandlung von konfessionellen in bekenntnisfreie Schulen begann. Das traf vor allem die katholischen Schulen. Auch in der evangelischen Kirche wurde man sich immer mehr bewusst, kein weltanschauliches Monopol zu besitzen, sondern Teil einer säkularen Gesellschaft zu sein, und zwar mit abnehmendem Einfluss. Im Jahr 1958 bekannte die Generalsynode der Ev. Kirche in Deutschland in ihrem ‚Schulwort‘: „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit“ (Stoedt 1985, 159–160). Junge evangelische Religionspädagogen wie Martin Stallman oder Gert Otto verorteten den Religionsunterricht nun als schulische Bildung. Wenn im schulischen Unterricht die Bibel ausgelegt werde, könne es nicht um Verkündigen gehen, sondern um Verstehen.¹⁰ Bei Jugendlichen fing am Ende der 1950er-Jahre ebenso ein kultureller Umbruch an. Während Deutschland wieder aufgebaut wurde und für viele Erwachsene die Kirche als wichtige Instanz angesehen wurde, galten für viele Jugendliche eher säkulare Werte wie Prosperität und Konsum und sie interessierten sich vor allem für englische und amerikanische Popmusik (vgl. Rickers & Schröder 2010, 19–25). Eine wirkliche Reform des Religionsunterrichts fand dann im Laufe der 1960er-Jahre statt. Die politischen Studentenproteste in Paris im Mai 1968 bildeten dabei nicht den Umschwung, sondern sie können eher als das Ende einer Entwicklung betrachtet werden.

3 „1968“ und der „Problemorientierte Religionsunterricht“

Die Impulse für die Akzentverschiebungen in der Didaktik des Religionsunterrichts kamen vor allem ‚von unten‘ aus den Schulen. Der Anlass war eine starke Abmeldewelle vom Religionsunterricht: bundesweit zwischen 25 und 33 %, in Niedersachsen bis zu 40 % (Lachmann & Schröder 2007, 284). Ein neues Phänomen waren in dieser Zeit die Flugblätter, in denen Schüler*innen aufgerufen wurden, sich vom evangelischen und katholischen Religionsunterricht abzumelden. Zum Beispiel 1968 in Frankfurt:

„Der Religionsunterricht macht euch unkritisch. [...] Alle entscheidenden Fragen werden übergangen oder verkürzt: so der kirchliche Antisemitismus, die triebfeindliche Sexualmoral oder die Diffamierung der Frauen mit den Folgen im Hexenwahn, die Inquisition, die Verflechtung von Mission und Kolonialismus, die religiöse Rechtfertigung

10 Die neueren Konzepte in dieser Zeit werden öfter als „hermeneutischer Religionsunterricht“ bezeichnet. Stallmann, M. (1958): Christentum und Schule. Otto, G. (1961): Schule, Religionsunterricht, Kirche.

der Klassenstruktur der Gesellschaft. [...] Lasst euch nicht von den pseudo-kritischen Bultmanns und Rahners einlullen! [...] Meldet euch beim Religionslehrer ab!“ (Ev. Erz. 20/1968, 484)

In diesem Zitat wird die bis mindestens in die 1960er-Jahre hinein erkennbare autoritäre und herrschende gesellschaftliche Hierarchien bestätigende Struktur des Religionsunterrichtes kritisiert. Die Argumente spiegeln das, was vor allem bei sozialistischen und marxistischen Studentenverbänden und Schülergruppen zu hören war. Neben der Kriegsdienstverweigerung war nun für junge Menschen die Abmeldung vom Religionsunterricht eine der wenigen Möglichkeiten, wo durch Verweigerung das traditionelle System kritisiert werden konnte und sie das Gefühl größerer Freiheit erlangten. Es gab in dieser Zeit lautstarke Fürsprecher für eine klare Trennung von Kirche und Staat und für die Abschaffung des Religionsunterrichtes in der öffentlichen Schule (Wegenast & Grosch 1970, 18).

Von Seiten des Staates wurde als Reaktion auf diese Entwicklungen im Jahr 1972 das ‚Ersatzfach‘ *Ethik* eingeführt. Seitens der Kirchen wurden in den Landeskirchen religionspädagogische Institute gegründet, die die Erneuerung in enger Kooperation mit den Unterrichtenden von Religion vorantreiben sollten. Sie stellten nachdrücklich die ‚Evangelische Unterweisung‘ in Frage. Der Direktor des Instituts in Loccum, Hans-Bernhard Kaufmann, referierte zum Beispiel 1966 bei einer Tagung in der Ev. Akademie in Loccum über das Thema: „Muss die Bibel immer im Mittelpunkt stehen?“ (Nipkow & Schweitzer 1994, 182). In seinen Thesen ging es vor allem um das *Wie* der Vermittlung, die einseitige Betonung von Glauben und Offenbarung und die damit einhergehende Vernachlässigung der Adressaten und ihrer Erfahrungen. Seine scheinbar einfache Frage spielte in den Jahren darauf eine große Rolle bei der Neuausrichtung des Faches.

Ein weiterer Impuls für die Erneuerung nach 1968 war, wie für andere Schulfächer ebenso, die Einführung der Curricula, mit denen die Ziele für Schule, Schulfächer, Unterrichtsreihen und einzelne Schulstunden in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen rückten (Lachmann & Schröder 2007, 285). Wie in anderen Fächern sollte es auch im Religionsunterricht nicht länger um Tradition und Lernstoff gehen, der „vermittelt“ werden müsse, sondern habe man sich an den Schüler*innen und an ihren Erfahrungen und Problemen und an ihren zukünftigen „Lebensbewältigungssituationen“ zu orientieren. An den Universitäten fand in dieser Zeit eine starke Ausweitung der religionspädagogischen Lehrstühle und Institute statt und eine Akademisierung der Ausbildung für alle Schulformen (Schröder 2009, passim). Am Anfang der 1970er-Jahre wurde nun eine neue Didaktik sichtbar, für die sich der Name ‚problemorientierter Religionsunterricht‘ durchgesetzt hat. Der hessische Oberkirchenrat H. M. Schreiber umschrieb ihn so: „Es ist das Ziel problemorientierten Unterrichtens, Schüler zur Mündigkeit zu erziehen, indem in diesem Unterricht die religiösen Vorstellungen, Werthaltungen und Sinnfragen der Schüler thematisiert und kritisch aufgearbeitet werden.“

(Ev. Komm. 1970)¹¹ Es kann von einer ‚anthropologischen Wende‘ in der Religionspädagogik gesprochen werden. Dass die Lernenden Subjekte ihres Lernens seien und es um den Bezug zu ihrer Lebenswelt geht, ist eine Überzeugung, die bis heute vorrangig geblieben ist.

Die alten Schulbücher und Arbeitsmaterialien hatten nun ausgedient und bei der Lehrerschaft bestand ein großes Bedürfnis nach neuem, praktikablem Material, konzipiert für Unterrichtsreihen von 15 bis 20 Stunden. In den Religionspädagogischen Instituten wurden durch Teams von Lehrkräften und Dozent*innen schülernahe Themen gesucht, ausgearbeitet und als ‚Modelle‘ für Unterrichtsreihen in Zeitschriften und in ‚grauer Literatur‘ publiziert. Die neuen ‚problemorientierten‘ Themen waren zum Beispiel: Dritte Welt, Widerstand, Rassismus, Angst, Umweltschutz, Jesus People, Revolution, Stars und Idole, Sekten, autoritäre Erziehung, Krieg und Frieden usw. Mit einiger Verzögerung wurden sie später auch in Lehrplänen und Schulbüchern aufgegriffen.

Mitte der 1970er-Jahre erschien ein neues Schulbuch, das *Kursbuch Religion*. Es wurde von einem breiten Team aus Lehrer*innen sowie universitären Religionspädagog*innen geschrieben und ist bis heute das meist verbreitete Religionsbuch in Deutschland.¹² Die Autor*innen beabsichtigten, theologisch nicht viele Antworten vorzugeben, sondern einen ‚Reisebegleiter‘ mit mehreren Möglichkeiten zu bieten. Man unterschied im Buch zwischen „Themen“ und „Kursen“. Die Themen gingen von Schülerfragen aus. Für 5/6 waren dies zum Beispiel: „Wer gibt mir eine Chance? (Mein Lebensweg), Spiel und Fest, Wahrheit und Lüge, Religionsunterricht wozu?“. Die *Kurse* waren für die Vermittlung von biblisch-christlicher Überlieferung gedacht. Der Unterricht sollte ein Gespräch zwischen Glauben und Lebenswirklichkeit sein (Korrelationsdidaktik). Als wichtigstes didaktisches Stichwort für die reduzierte Erschließung von Person und Sache gilt seitdem der Begriff „Elementarisierung“.¹³ Die Kirchengeschichte drohte nun allerdings auf ein Beispiellarsenal für ethische Fragen reduziert zu werden.

Auch wenn ab den 1980er-Jahren diverse andere Konzeptionen wie Symbol-, Interreligiöse- oder Performanz-Didaktik aufkamen, behielt der Religionsunterricht in der Praxis einige zentrale Elemente der Neuorientierung der 1970er-Jahre bei: die Subjektorientierung und die Ausrichtung an aktuellen ethischen Fragen, gesellschaftlichen Themen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Diese Ausrichtung war auch anschlussfähig an die Kompetenzorientierung, die ab 2005 im Religionsunterricht schnell rezipiert wurde.¹⁴ Sie drängte die Debatten um

11 Wegenast & Grosch 1970, 59.

12 Herrmann 2012, passim. Von den Büchern für die Klasse 5 bis 10 wurden von 1976 bis zum Jahr 2010 insgesamt 3.300.000 Exemplare verkauft.

13 Schweitzer 2011, Baumann, WiReLex.

14 Zum Beispiel 2006: Standards für den RU: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre (EPA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989

unterschiedlich ausgerichtete religionspädagogische Konzeptionen in den Hintergrund. Die Position des Faches Religion kann, insbesondere durch seine Verankerung im Grundgesetz (Art. 7,3), als stabil bezeichnet werden. Bekräftigt wurde die Position auch dadurch, dass in der Expertise zu „Nationalen Bildungsstandards“ (Klieme 2003) Jürgen Baumert den Religionsunterricht, zusammen mit Ethik und Philosophie, einen eigenen „Modus der Weltbegegnung“ nannte.¹⁵ Die Einführung der Fächer *Lebensgestaltung – Ethik – Religion* bzw. *Ethik-für-alle* haben nur regionale Bedeutung in Brandenburg und Berlin erhalten. Bundesweit wird die Zukunft des Faches eher in ‚*konfessionell-kooperativem Religionsunterricht*‘ (evangelisch/katholisch) bzw. phasenweise „Religionsunterricht im Klassenverband“ gesucht (Ev. Kirche in Deutschland 2014). Das Zusammenspiel von sich nur langsam ändernden Lehrplänen und den langwierigen kirchlichen Approbationen von Schulbüchern trägt zur Stabilität des Faches bei. Der Religionsunterricht nimmt, ausgehend von dem christlichen Glauben und orientiert an der Lebenswelt der Schüler*innen, seine Verantwortung im Sinne des Grundgesetzes wahr, als „öffentliche Theologie“ (Schlag, passim) und als Schulfach mit einem religiös-ethischen Auftrag.

Literatur

- Baumann, U. (2015): Elementarisierung. WiReLex <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100014/> (Abrufdatum 06.04.2024).
- Bohne, G. (1966): Verdun. Die Spur. In: Vrijdags, B., Gerhard Bohne (1895-1977). In: H. Schröer, Henning & D. Zilleßen (Hrsg.) (1989): *Klassiker der Religionspädagogik*. Frankfurt: Diesterweg Verlag, 226.
- Dam, H. (2022): *Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik – Entwicklung und Konzeption*. StRB 24. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Ev. Kirche in Deutschland (2014): *Religiöse Orientierung gewinnen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Fuchs, E., Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014): *Das Schulbuch in der Forschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gottfried, A. (2001): Rang, Martin. In: N. Mette & F. Rickers (Hrsg.): *Lexikon der Religionspädagogik 2*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 158–159.
- Grethlein, C. (1998): *Religionspädagogik*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Helmreich, E. C. (1959, 1966): *Religious education in German schools*. Cambridge (Mass.) Harvard University Press. *Religionsunterricht in der Deutschland*. Von den Klosterschulen bis heute. Hamburg: Furche Verlag und Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Herrmann, H. J. (2012): *Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts*. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976. Stuttgart/Braunschweig: Diesterweg Verlag.

i. d. F. vom 16.11.2006. Ebenso 2010 und 2011: Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Hannover 2010. *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I*. Ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 111, Hannover 2011. Vgl. Rothgangel 2017, 131.

¹⁵ Klieme 2003, 68.

- Käbisch, D. & Wermke, M. (2007): Gerhard Bohne, Religionspädagogik als Kulturkritik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kittel, H. (1947, 2. Aufl. 1949, 3. Aufl. 1957). Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung. Wolfenbüttel: Wolfenbütteler Verlagsanstalt.
- Klieme, E. (2003): Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Lachmann, R. & Schröder, B. (2007): Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag.
- Luther, M. (1524): An die Rats Herrn aller Städte deutsches Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110847239-015/html>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Meyer-Blank, M. (2003): Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nipkow, K. E. & Schweitzer, F. (1994): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 2./1. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Otto, G. (1961): Schule, Religionsunterricht, Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschulen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Philipps, A. (1971): Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine historisch-didaktische Untersuchung über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts von seinen Anfängen bis zur Gegenwart. Wien: Verlag Herder.
- Rang, M. & Schliske, O. (1950, 12. Aufl. 1967): Die Kirche Christi im Wandel der Zeiten, Göttingen 1950. Band 2 in „Unser Glaube“. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rickers, F. & Schröder, B. (2010): 1968 und die Religionspädagogik. Neukirchen: Neukirchner Verlag.
- Rothgangel, M. (2017): Religion und Religionsdidaktik. Vergleich der Fächer. In: H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Volmer (2017): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Münster: Waxmann Verlag, 123–146.
- Schlag, T. (2010): Gesellschaftlich-politische Verantwortung als religionspädagogische Aufgabe – eine Entdeckung der 1968er? In: F. Rickers & B. Schröder (Hrsg.) 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Theologie, 275–296.
- Schröder, B. (2009): Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft. Tübingen: Verlag Mohr Siebeck, 387–406.
- Schröder, B. (2012, 2. Aufl. 2021): Religionspädagogik. Tübingen: Verlag Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (2018): Religionspädagogische Schmiegsamkeit und religionsdidaktische Expertise im Umbruch der Zeiten, Hermann Schuster (1874–1965). In: B. Schröder (2018): Göttinger Religionspädagogik. Tübingen: Verlag Mohr Siebeck, 185–211. Schröder, H. & Zilleßen, D. (1989): Klassiker der Religionspädagogik. Frankfurt: Diesterweg Verlag.
- Schuster, H. & Brecht, F. (1950, 4. Aufl. 1951, 21. Aufl. 1971), Evangelisches Religionsbuch. Bd. 1, Tl.2. Aus der Geschichte der Kirche. Bonn, Frankfurt: Diesterweg Verlag.
- Schweitzer, F. (3. Aufl. 2011): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u. a., Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag.
- Stallmann, M. (1958): Christentum und Schule. Stuttgart: Schwab.
- Stoodt, D. (1985): Arbeitsbuch zur Geschichte des Evangelischen Religionsunterrichts. Münster: Comenius Institut.
- Ulrich, J. (2002): Martin Rang. BBKL: <https://www.bbkl.de/public/index.php/frontend/lexicon/R/Ra/rang-martin-67083> (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Wegenast, K. & Grosch, H. (1970): Religionsunterricht unterwegs. Zur Theorie und Praxis eines umstrittenen Faches. Hamburg: Verlag Reich.

Autor

Dam, Harmjan, PD Dr. – Johann Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Religionsunterrichts,
Kirchengeschichte, Schulseelsorge
harmjan.dam@gmail.com

Dana Maria Recki

Demokratisierung und Wissenschaftsorientierung durch Verfächerung? Die Entstehung des Faches *Gesellschaftslehre* für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (1969 bis 1980)

1 Einleitung

„Wir wollen mehr Demokratie wagen. [...] Wir werden darauf hinwirken, daß [...] jeder Bürger die Möglichkeit erhält, an der Reform von Staat und Gesellschaft mitzuwirken. [...] Das Ziel ist die Erziehung eines kritischen, urteilsfähigen Bürgers, der imstande ist, durch einen permanenten Lernprozeß die Bedingungen seiner sozialen Existenz zu erkennen und sich ihnen entsprechend zu verhalten.“ (Brandt 1969, 2, 17)

Mit seiner Regierungserklärung im Oktober 1969 leitete Willy Brandt als erster sozialdemokratischer Bundeskanzler eine Phase umfassender Schulreformen ein. Die in erster Linie seitens der SPD geplante Neustrukturierung und Demokratisierung des Bildungswesens ist als Reaktion auf eine bundesweit wahrgenommene Krise des traditionellen Bildungswesens der Bundesrepublik in den 1960er-Jahren einzuordnen. Pädagogischen und politischen Einschätzungen zufolge genügten die vertikale Struktur des dreigliedrigen Schulsystems und der dazugehörige Fächerkanon weder den sozialen und ökonomischen Ansprüchen der dynamischen und demokratischen Industriegesellschaft noch den individuellen Ansprüchen der Lernenden (vgl. u. a. Picht 1964, 2; Dahrendorf 1968, 151). Vor allem das Fach Geschichte geriet in die Kritik,¹ wohingegen sich das Fach Politik im Aufschwung befand. Seit 1960 wurde das Fach ‚Gemeinschaftskunde‘ als Rahmenfach für die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde an den Gymnasien der Bundesrepublik erprobt. Die politische Bildung wurde damit erstmals als allgemeinbildendes Pflichtfach implementiert. Im Gegensatz zum eher konservativ gefärbten Geschichtsunterricht schien der progressive Politikunterricht den gesellschafts-

1 Bedenken wurden unter anderem aufgrund der Ausrichtung der Geschichte anhand großer Persönlichkeiten, der Außerachtlassung der jüngeren Vergangenheit oder des mangelnden Gegenwarts- und Zukunftsbezugs geäußert (vgl. Bergmann 1972, 9ff., 61; Bergmann & Pandel 1975, 38f.).

politischen Ansprüchen von Emanzipation, Gleichheit und Demokratie besser gerecht zu werden (vgl. Eisenhart 2014, 57f., 86ff., 96). Daraufhin wurden Lehrplanrevisionen gefordert und die Notwendigkeit eines integrativen Ansatzes gesellschaftswissenschaftlicher Fächer betont. Im Zentrum dieser Reformbestrebungen stand die Integration der Fächer Politik und Geschichte. So verwies der Politikwissenschaftler Bernhard Sutor bereits 1960 auf eine mögliche fruchtbare Koordination beider Fächer (vgl. Sutor 1960, 214). Auch der Geschichtsdidaktiker Rolf Schörken formulierte 2014 rückblickend: „Politische Bildung ohne Geschichte gibt es nicht und umgekehrt gehört der Demokratiedanke in den Geschichtsunterricht hinein.“ (Schörken 2014, 50).

In diesem Beitrag geht es um die Entstehung des Faches *Gesellschaftslehre* im Laufe des Gesamtschulversuchs in Nordrhein-Westfalen von 1969 bis 1980. Während dieser Versuchsphase sollte es gelingen, einen ersten Ansatz für einen integrativen Fachbereich zu entwickeln und somit den sozialdemokratischen Reformbestrebungen gerecht zu werden. Wie gestaltete sich also die Planung und Erprobung dieses integrativen Ansatzes? Welche Beteiligten beeinflussten die Konzeption und auf welche Wissensbestände und Wissenspraktiken griffen sie zurück? Lassen sich Transformationen fachlicher Strukturen im Laufe der Entwicklungsphase erkennen? Zu überprüfen ist, ob die Lernziele und -inhalte sowie die Unterrichtsmaterialien für den integrativen Lernbereich *Gesellschaftslehre* wissenschaftlich und didaktisch geprägt waren oder ob mit der Verfächerung vielmehr die bildungspolitischen Ziele der sozialliberalen Regierung in Nordrhein-Westfalen verfolgt wurden. Es ist anzunehmen, dass das Fach Politik bei der Planung im Vordergrund stand, während die Fächer Geschichte und Erdkunde eine untergeordnete und unterstützende Rolle spielten. Der Beitrag konzentriert sich zunächst auf die ersten integrativen Ansätze der ersten Versuchsschulen in Nordrhein-Westfalen. Anschließend werden der gesamtschulspezifische *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik*, die schulformübergreifenden *Richtlinien für den politischen Unterricht* und die *Richtlinien für Gesellschaftslehre* in der Orientierungsstufe genauer untersucht.

2 Erste Ansätze eines integrativen Lernbereichs *Gesellschaftslehre* (1969–1971)

Als Leitlinie für die Planung eines integrativen Lernbereichs *Gesellschaftslehre* fungierten die Empfehlungen der Bildungskommission des im Jahr 1965 von Bund und Ländern eingesetzten Deutschen Bildungsrats. Neben einer umfassenden Lehrplanrevision unterstützte dieser „Versuche mit dem ‚Gesamtunterricht‘, [...] [der] die traditionellen Fächergrenzen überspringen und eine Fragestellung von verschiedenen Aspekten angehen“ sollte (Deutscher Bildungsrat 1970a, 53). Empfohlen wurde die „Vereinigung bislang getrennter Disziplinen, zum Beispiel Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde in ‚Politik‘“ (Deutscher Bildungsrat

1970b, 154f.). Als Stätte der Planung und Erprobung eines solchen Faches eignete sich besonders die Gesamtschule als „Schule für eine demokratische Industrie-gesellschaft“ (Rolff 1968, 36). Die Lehrplanrevision wurde als „experimentelle[s] und innovative[s] Verfahren“ und „Teil des Gesamtschulexperiments“ verstanden. (Deutscher Bildungsrat 1970a, 79f.) Gemäß der horizontalen Struktur der Gesamtschule sollte die Praxis der Lehrplanentwicklung durch eine „horizontale Kooperation“ und einen „offenen Prozeß rationaler Zusammenarbeit der Lehrer, Experten, Verwaltung und der Schüler“ gekennzeichnet sein (ebd., 87). Damit reagierte die Bildungskommission auf die Erkenntnisse der Curriculumforschung der späten 1960er-Jahre, wonach eine Rationalisierung des Curriculums durch die wissenschaftliche Beratung der Bildungspolitik seitens Expertengruppen gewährleistet werden sollte (vgl. Robinsohn 1967, 47ff., 54).

Seit 1969 herrschte in Nordrhein-Westfalen eine Atmosphäre von Planungseuphorie und Machbarkeitsglauben. Dennoch verlief die Planung eines neuartigen Verbundfachs zunächst weitgehend unkoordiniert. Aufgrund begrenzter finanzieller und personeller Ressourcen war es anfangs weder dem Kultusministerium noch der im Jahr 1970 eingerichteten *Sektion Gesellschaft/Politik* der Forschungsgruppe Dortmund möglich, die Versuchsschulen angemessen zu unterstützen (vgl. Faulenbach 1975, 203; Nahl 1970a, 2f.). Die anfängliche Planung von Lernzielen und -inhalten sowie Unterrichtseinheiten und -materialien oblag daher primär den einzelnen Versuchsschulen.² Den verantwortlichen Lehrkräften der Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde gelang es zwar, individuelle Konzepte zu planen und zu erproben. Aufgrund der Disparität der Entwürfe konnte in den ersten Jahren jedoch kein einschlägiges Gesamtcurriculum vorgelegt werden. Die voneinander abweichenden Fächerkombinationen und inhaltlichen Schwerpunkte werden bereits anhand der verschiedenen Bezeichnungen der Lernbereiche deutlich. Verwendet wurden unter anderem die Bezeichnungen *Gesellschaftslehre (GL)*, *Geschichte/Politik* bzw. *Gesellschaft/Politik (G/P)*, *Politik/Technik/Ökonomie (PTÖ)* und *Mensch und Umwelt (MUM)* (vgl. Faulenbach 1975, 19f., 204). Auch die Unterrichtseinheiten unterschieden sich zum Teil wesentlich voneinander. Häufig wurden die Themen Schule, Stadt, Gesellschaft oder Wirtschaft berücksichtigt, während Sexualkunde, Recht, Technik, Familie oder soziologische Theorien und Grundbegriffe seltener auftraten (vgl. Fleischmann 1970, 1–5).

Als Vorreiter fungierte der Plan für einen gesellschaftspolitischen Unterricht der Gesamtschule Gelsenkirchen aus dem Jahr 1969. Dieser stellte Ziele, Inhalte, Methoden und fachspezifische Schwerpunkte eines gesellschaftspolitischen Unterrichts vor und ging im Gegensatz zu den Konzeptionen der anderen acht

2 In den ersten zwei Jahren wurden neun integrierte Gesamtschulen in Dortmund, Fröndenberg, Gelsenkirchen, Kamen, Kierspe, Oberhausen, Münster, Leverkusen und Mühlheim an der Ruhr gegründet (vgl. Nahl 1970b, 1).

Versuchsschulen über die fünfte und sechste Jahrgangsstufe hinaus (vgl. Gesamtschule Gelsenkirchen 1969, 1–28). Angestrebt wurde ein Unterricht, der

„ein durch Selbst- und Mitbestimmung gekennzeichnetes Interesse für gesellschaftliche und politische Fragen weckt und stärkt, Kenntnisse über gesellschaftliche und politische Strukturen vermittelt, Einsichten über das Wesen von Gesellschaft und Politik erarbeitet, Wertsetzungen klärt, prüft und übt. Diese Schritte sind Voraussetzungen rationalen Urteilens, demokratischer Haltung, demokratischen Handelns.“ (ebd., 1f.).

Das Konzept aus Gelsenkirchen entsprach damit sowohl den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats und der Curriculumforschung als auch dem bildungspolitischen Ziel einer Demokratisierung des Schulwesens. Alternativ dazu verfolgte die Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst das Projekt *Politik Technik Ökonomie (PTÖ)*. Dabei handelte es sich um einen Versuch, das Fach Arbeitslehre mit den Fächern Politik, Geschichte und Erdkunde in Form eines integrativen und projektorientierten Unterrichts zu vereinen. Der neuartige Ansatz ordnete die isolierten Fachinhalte in übergeordnete politische Zusammenhänge ein, wobei inhaltliche Überschneidungen der einzelnen Fächer vermieden wurden. Die Lernenden sollten die Interdependenz der technischen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Sachverhalte erkennen. Damit grenzte sich das Projekt von der Mehrheit der integrativen Ansätze ab, die ausschließlich eine Integration der Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde anstrebten (vgl. Pohl & Theis 1997, 112).

Die erläuterten Beispiele zeigen teils gravierende Unterschiede der integrativen Ansätze auf. Um die individuellen Konzepte in ein Gesamtcurriculum zu überführen, wurde im Oktober 1970 die *Fachkonferenz Gesellschaft/Politik* eingerichtet. Während einer der ersten Sitzungen wurden bereits erste Zielfeldbestimmungen für ein Curriculum *Politik/Geschichte* beschlossen. Dabei lag der Fokus zunächst auf der politischen Didaktik. Als annäherndes Ziel galt die Ausprägung einer „politische[n] Mündigkeit als [eine] von rationalen Einsichten geleitete, affektiv grundierte demokratische Handlungs- und Verantwortungsbereitschaft“, bei der es um die „möglichst optimale politische Befähigung aller im Ausgang von den realen [,] individuellen und soziokulturellen (geschichtlichen) Voraussetzungen“ gehen sollte (Fleischmann & Johannsmann 1970, 1f.). Politische Bildung war somit als demokratische Bildung zu verstehen, die Lernende zur Partizipation in der dynamischen und demokratischen Industriegesellschaft befähigen sollte. Zudem sollte sich die Lernzielvalidierung an der Menschenwürde orientieren und auf Veränderung ausgelegt sein (vgl. ebd.). Einerseits entsprach diese inhaltliche Ausrichtung den sozialliberalen Vorstellungen einer Demokratisierung des Bildungswesens und der Förderung politischer Partizipation von Lernenden. Andererseits positionierte sich die *Fachkonferenz Gesellschaft/Politik* damit zwischen den technokratischen Ansprüchen der *45er-Generation* und den emanzipatorischen Ansprüchen der *68er-Generation* (vgl. Sandkühler 2014, 272).

Angesichts der Heterogenität der integrativen Ansätze entstanden allmählich Bedenken. So wurde etwa die Befürchtung einer Verdrängung des Faches Geschichte zugunsten des Faches Politik laut. Im Rahmen einer 1971 durchgeführten Auswertung der neun Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen wurde angemerkt: „Geschichte ist im 5./6. Schuljahr so gut wie gar nicht vertreten [...], weder unterrichtsorganisatorisch als Fach noch von der thematischen Seite her. Das schließt nicht aus, daß hier und da in einer Unterrichtsreihe historische Aspekte mit berücksichtigt sind.“ (Fleischmann 1971, 4).

Darüber hinaus äußerten das Kultusministerium und die Öffentlichkeit Bedenken vor einer sozialisierenden und revolutionären Ausprägung der Demokratisierung des Schulsystems. Eine umfassende Debatte löste vor allem die von der Gesamtschule Fröndenberg geplante und erprobte Unterrichtseinheit *Arbeit* aus, welche die grundsätzlich ungerechte Verteilung von Gütern und die Unterschiede der Einkommen von Produktionsmittelbesitzenden und Lohnabhängigen thematisierte. Bemängelt wurde die einseitige und verzerrende Darstellung der Arbeiterschaft sowie die linksorientierte Beeinflussung der Heranwachsenden (vgl. Böttiger u. a. 1972, 39, 43f.).

Festzuhalten bleibt, dass die Planung und Erprobung eines integrativen Lernbereichs *Gesellschaft/Politik* zu Beginn des nordrhein-westfälischen Gesamtschulversuchs vorwiegend auf dem Erfahrungswissen der verantwortlichen Lehrkräfte der Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde basierten. Interessant ist dabei, dass die Lernziele des gesellschaftspolitischen Unterrichts weitgehend den allgemeinen Zielen der Gesamtschule wie etwa der Chancengleichheit aller Lernenden, dem Streben nach neuen Sozialformen und besonders der Anleitung zur Selbsttätigkeit und Mitbestimmung in der dynamischen und demokratischen Gesellschaft entsprachen (vgl. Faulenbach 1975, 20; Deutscher Bildungsrat 1970a, 9; Hentig 1967, 32ff.). Es ist zu vermuten, dass der Lernbereich *Gesellschaft/Politik* eine Art Symbol für die „demokratische“ Gesamtschule und für die Neuorientierung des gesamten Schulsystems darstellte. Die nahezu alleinige Verantwortung der einzelnen Versuchsschulen änderte sich erst Ende 1971. Im Zuge des *Projektplans 1972* beauftragte der Kultusminister die Forschungsgruppe Dortmund, bis zum Frühjahr 1972 Lehrpläne für die fünfte und sechste Jahrgangsstufe der Gesamtschule im Lernbereich *Gesellschaft/Politik* zu erarbeiten. Um den nordrhein-westfälischen Gesamtschulversuch nicht zu gefährden, wurde somit die, nach Ansicht des Kultusministeriums, übermäßige Autonomie der Versuchsschulen eingeschränkt (vgl. Tillmann 1971, 1, 6f.).

3 Der *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* (1971–1974)

Seit Dezember 1971 oblag es also der *Sektion Gesellschaft/Politik* der Forschungsgruppe Dortmund, einen *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen zu entwickeln. Bemerkenswert ist dabei, dass die Planung vorerst ohne die Beteiligung der einzelnen Versuchsschulen erfolgte, obwohl diese zuvor den wohl größten Anteil zur Planung und Erprobung des Lernbereichs *Gesellschaft/Politik* geleistet hatten. Erst nach erheblichen Protesten durch Lehrkräfte, Verbände und Gewerkschaften bewilligte das Kultusministerium die Mitwirkung ausgewählter Lehrkräfte in einer Kompaktgruppe. In Anlehnung an die Entwürfe der *Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre* gelang es dieser im April 1972, einen ersten Entwurf für den *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* vorzulegen. Die Publikation erfolgte schließlich zum Schuljahr 1972/1973 für die fünfte und sechste Jahrgangsstufe der Gesamtschule (vgl. Faulenbach 1975, 20ff., 32).

Als erster Lösungsversuch eines integrativen Lernbereichs vereinte der *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* die Fächer Sozialwissenschaft, Politik, Geschichte, Wirtschaftslehre und Erdkunde (vgl. ebd., 22). Als oberstes Lernziel fungierte die „Selbst- und Mitbestimmung, orientiert am Grundgesetz und seinen Postulaten“ (Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1972, 2f.). Anhand bestimmter Arbeitsbereiche (Sozialisation, Wirtschaft, öffentliche Aufgaben sowie internationale Konflikte und Friedenssicherung) sollte es gelingen, Unterrichtsgegenstände (z. B. Familie, Wohnen oder Schule) aus verschiedenen gesellschaftlichen Perspektiven zu behandeln (vgl. Faulenbach 1975, 25–29). Konkret standen etwa im Arbeitsbereich Sozialisation die „Abhängigkeit individueller Verhaltensformen, Einstellungen und Handlungsgrundlagen von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft“ im Zentrum. Dahingegen ging es im Arbeitsbereich Wirtschaft um die „Bedingungen, Formen und Folgen der Herstellung, Verteilung und des Verbrauchs von Gütern“ (ebd., 26).

Den einzelnen Arbeitsbereichen war außerdem eine Reihe unterschiedlicher Teilernziele zugeordnet. Während Lernende z. B. im Bereich Sozialisation erkennen sollten, „daß individuelles Verhalten durch Rollenerwartungen mitgeprägt wird“, sollten sie im Bereich Wirtschaft lernen, „daß die Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit ökonomisch bedingt sind.“ (Rath 1975, 71f.). Um den Zusammenhang der einzelnen Fachbereiche zu verdeutlichen, wurden verschiedene Themen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. So behandelte beispielsweise das Thema Schule sowohl die gegenwärtigen Formen schulischer Sozialisation als auch die Schule als Institution in historischer und sozialgeographischer Sicht (vgl. Faulenbach 1975, 31).

Zusätzlich zum Rahmenlehrplan planten sowohl die einzelnen Versuchsschulen als auch die *Sektion Gesellschaft/Politik* unterstützende Materialien und Unterrichtseinheiten. Im Verlauf der Erprobungszeit entstanden unter anderem Unterrichts-

einheiten zu den Themen *Arbeit und Herrschaft, Urgesellschaft, Antike, Feudalismus, Erster Weltkrieg, Weimarer Republik, Entstehung der BRD und Spielplätze* (vgl. Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1974, 1).

Der *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* löste eine umfassende Debatte auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene aus. Im Laufe der Erprobungs- und Revisionsphase schränkte das Kultusministerium die schulischen Mitbestimmungsrechte weiter ein. Daraufhin regte sich seitens der Fachlehrkräfte, der Gewerkschaften und der Eltern Widerstand. Einwände wurden unter anderem aufgrund der verschärften Kontrollen oder der mangelnden Transparenz durch das Kultusministerium geäußert (vgl. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 1973, 1f.).

Brisant wurde die Debatte jedoch erst aufgrund inhaltlicher Beanstandungen. Einschlägig war die Einschätzung zweier eher konservativ eingestellter Vertreter der Geschichtswissenschaft und -didaktik. Karl-Ernst Jeismann und Erich Kosthorst kritisierten den Rahmenlehrplan besonders aufgrund der unzureichenden Berücksichtigung historischer Inhalte, die zu einer „Dominanz einer unhistorischen Soziologie [führt], deren Provenienz im Diffusen bleibt.“ (Jeismann & Kosthorst 1973, 263). Weiterhin sei die Außerachtlassung wissenschaftlicher Erkenntnisse oder Fragestellungen zugunsten didaktisch-politischer Entscheidungen in einer demokratischen und wissenschaftsgeleiteten Welt nicht tragfähig (vgl. ebd., 286). Bei der Didaktik des Rahmenlehrplans würde es sich um „die Fortsetzung der Politik mit pädagogischen Mitteln“ (ebd., 266) handeln.

Daraufhin unterstellten überregionale Pressestimmen dem Rahmenlehrplan eine dürftige Behandlung historischer und geographischer Inhalte und überdies marxistische Tendenzen (vgl. u. a. Reumann 1973, 1). Kritisiert wurde vor allem der Arbeitsbereich Wirtschaft, der unter anderem die Zusammenhänge zwischen dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand und den individuellen Lebensverhältnissen oder die schichtenspezifischen Lebensverhältnisse und deren Veränderungen behandelte (vgl. Faulenbach 1975, 31).

Davon ausgehend verbreitete sich auch unter den Oppositionsparteien CDU und CSU der Eindruck, bei dem *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* würde es sich um eine neomarxistische Neuauflage der *Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre* handeln. Die daraus resultierende Debatte auf bildungspolitischer, wissenschaftlicher, schulischer und öffentlicher Ebene bewirkte schließlich nicht nur den Rückzug des *Rahmenlehrplans Gesellschaft/Politik* sowie der entsprechenden Unterrichtseinheiten und -materialien, sondern außerdem die Absetzung der verantwortlichen *Sektion Gesellschaft/Politik* (vgl. ebd., 36, 206; Schütz 1974, 1).

Es wurde deutlich, dass die zu Beginn des Gesamtschulversuchs geforderte „horizontale Kooperation“ (Deutscher Bildungsrat 1970a, 37) im Verlauf der Erprobung und Revision des *Rahmenlehrplans Gesellschaft/Politik* für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen nicht erfüllt werden konnte (vgl. Kelber & Schreiber

1973, 71ff.). Es folgte eine Kollision der sozialdemokratischen Reformversprechen, einer Demokratisierung auf der einen und einer Rationalisierung bzw. Verwissenschaftlichung des Schulwesens auf der anderen Seite. Beide Versprechen konnten nicht zur Zufriedenheit aller an der Lehrplanrevision beteiligten Akteursgruppen eingelöst werden (vgl. Seefried 2019, 122f.).

Darüber hinaus wurde die Implementierung des Rahmenlehrplans durch umfassende Konflikte auf inhaltlicher Ebene beeinflusst. In diesem Zusammenhang ist auf die bildungspolitische Bedeutung des neuartigen integrativen Lernbereichs zu verweisen. Anhaltende negative Reaktionen gegenüber dem Rahmenlehrplan hätten nicht nur der Gesamtschulreform, sondern auch dem Ansehen der politischen Handlungsfähigkeit der sozialliberalen Regierung geschadet. Vor diesem Hintergrund ist die Betonung politischer und wirtschaftlicher Lerninhalte, die weitgehend mit der sozialdemokratischen Zielsetzung einer Demokratisierung des Schulwesens konform gingen, eingängig. Auch die Diskussion um den Stellenwert historischer Bildung in den *Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre* sowie das dadurch entstehende Misstrauen gegenüber der in Hessen regierenden SPD bedingten den Rückzug des *Rahmenlehrplans Gesellschaft/Politik* (vgl. Fan 2012, 124f.). Es ist anzunehmen, dass durch diese ‚Notbremse‘ sowohl der Einfluss der sozialliberalen Regierung auf den schulischen Reformprozess gewahrt als auch die anstehende Landtagswahl im Jahr 1975 positiv beeinflusst werden sollte.

4 Kooperation statt Integration? (1974–1980)

Mit der Absetzung des *Rahmenlehrplans Gesellschaft/Politik* im Jahr 1974 konnte die kurzfristige Implementierung eines integrativen Lernbereichs *Gesellschaftslehre* für die Gesamtschule, aber auch für alle weiteren Schulformen, als gescheitert betrachtet werden. Ministerialrat Knepper resümierte etwa, dass „eine Integration der Fächer [Politik, Geschichte und Erdkunde] in naher Zukunft nicht zu erreichen ist.“ Als „erreichbares Zwischenziel [sollte] zunächst eine Kooperation angestrebt werden, ohne jedoch eine spätere Integration auszuschließen.“ (Knepper 1974, 2).

Zusätzlich zu der seit 1972 agierenden *Richtlinienkommission für politische Bildung* beauftragte der Kultusminister im Jahr 1974 Fachkommissionen für Geschichte und Erdkunde. Darüber hinaus wurde eine übergeordnete Koordinationsgruppe eingesetzt. Diese sollte gewährleisten, dass keines der Fächer eine zentrale Stellung einnahm, die einzelnen Kommissionen angemessen miteinander kooperierten und die Interessen des Kultusministeriums gewahrt blieben (Spies 1974, 1f.). Langfristig sollte es gelingen, fachspezifische Konzepte anzugleichen und zu vereinheitlichen und somit einen schulformübergreifenden *Lehrplan Gesellschaftslehre* für die Sekundarstufe I zu erstellen (vgl. Schütz 1974, 1f., 6ff.).

Die Rückkehr zu den traditionellen Fächerstrukturen erlaubte zwar die langfristige Aufrechterhaltung eines integrativen Ansatzes. Allerdings war damit eine Vernachlässigung bestimmter Fachbereiche verbunden, die zuvor im *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* behandelt wurden. Zu diesen gehörten Rechtskunde, Sexualerziehung oder Haushaltslehre. Der zuvor in der schulischen Praxis der Gesamtschule umgesetzte gesellschaftspolitische Unterricht war infolgedessen mit umfassenden Kürzungen und Neuorientierungen konfrontiert (vgl. Vossen 1974, 1).

Als Vorlage für die Konzeption neuer fachspezifischer Richtlinien dienten die seit 1970 unter der Leitung von Rolf Schörken geplanten *Richtlinien für den politischen Unterricht*. Die erste Fassung wurde 1973 veröffentlicht und stellte übergeordnete Qualifikationen und Lernziele sowie erste Themenkataloge für den schulformübergreifenden politischen Unterricht bereit. Als Qualifikationen dienten etwa die „Fähigkeit und Bereitschaft, die Chancen zur Einflußnahme auf gesellschaftliche Vorgänge und Herrschaftsverhältnisse zu erkennen, zu nutzen und zu erweitern“ oder „sprachliche und nichtsprachliche Kommunikation auf ihren ideologischen Hintergrund hin zu durchschauen.“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalens 1973a, 25). Zu den Themenkatalogen gehörten z. B. für die neunte Klasse *Schüler vertreten Schüler – Über Mitbestimmung in einer sozialen Organisation* oder für die zehnte Klasse *Gerechter Lohn? Von der unterschiedlichen Bewertung der Arbeitsleistung* (vgl. ebd., 9–33).

Des Weiteren wurden seit 1972 die Entwürfe der *Richtlinien für Gesellschaftslehre* für die Orientierungsstufe geplant und diskutiert. Diese wurden durch eine im Rahmen der Planungskommission *Sekundarstufe I und ihre Abschlüsse* agierende Fachkommission, ebenfalls unter dem Vorsitz Rolf Schörkens, entwickelt. Abgrenzend zu den fachspezifischen Ansätzen verfolgten diese Richtlinien die Integration der Fächer Politik, Geschichte, Erdkunde, Haushaltslehre, Wirtschaftslehre, Sexualerziehung und Verkehrserziehung. Für die Konzeption des schulformübergreifenden *Lehrplans Gesellschaftslehre* war der Plan insofern als Vorlage geeignet, als er der angestrebten Struktur eines solchen Lehrplans entsprach. Die *Richtlinien für Gesellschaftslehre* kombinierten fächerübergreifende Unterrichtseinheiten in Form von Projekten wie etwa *Schule – Familie – Gemeinde, Bedürfnisse – Arbeit – Interaktion* und *Wir und die anderen* mit fachspezifischen Lehrgängen. So ließ sich etwa das Teilprojekt *Das Leben in meiner Stadt* den Fachbereichen Geographie, Geschichte, Politik, Wirtschaftslehre und Verkehrserziehung zuordnen. Auf diese Weise sollte einerseits die Integration der einzelnen Fachbereiche durch das Projekt und andererseits die Ergänzung und Vertiefung der Lernziele durch fachsystematische Zusammenhänge erreicht werden (vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1973b, 3–94).

Die Erfahrungen mit dem gesamtschulspezifischen *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* zeigten, dass sich eine kurzfristige Umsetzung eines integrativen Ansatzes im Rahmen der ohnehin breit diskutierten Gesamtschulreform nicht umsetzen

ließ. Insofern ist die durch den Kultusminister veranlasste Rückkehr zu fachspezifischen Richtlinienkonzepten als Bewältigungsstrategie der Krise des integrativen Lernbereichs *Gesellschaftslehre* einzuordnen. Ein gesamtschulspezifischer Ansatz wurde bis 1980 nicht wieder aufgegriffen. Zielführend war es vielmehr, die Kooperation verschiedener gesellschaftswissenschaftlicher Fächer zu ermöglichen und davon ausgehend auf lange Sicht einen interdisziplinären *Lehrplan Gesellschaftslehre* für alle Schulformen zu implementieren. Zwar wurden weiterhin integrative Ansätze wie die *Richtlinien für Gesellschaftslehre* in der Orientierungsstufe entwickelt, für den Einsatz in der schulischen Praxis der Gesamtschule wurden diese jedoch vorerst nicht empfohlen.

Bis 1980 gelang es folglich nicht, eine angemessene Lösung für einen integrativen Lernbereich *Gesellschaftslehre* zu etablieren. Vielmehr ging es darum, den neuen Lernbereich schrittweise zu planen und zu erproben und somit einer „rollenden Reform“ (Deutscher Bildungsrat 1970a, 33) zu entsprechen. Diese Entschleunigung der Planungsprozesse wirkte sich ebenfalls auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften aus. So wurden zwar verstärkt Lehrerfortbildungen für das neuartige Fach Politik durchgeführt (vgl. Kultusministerium 1976, 4f.). Eine einheitliche fächerübergreifende Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Gesellschaftslehre wurde jedoch nicht etabliert.

5 Fazit

Der Lernbereich *Gesellschaftslehre* wurde im Verlauf des Gesamtschulversuchs in Nordrhein-Westfalen durch unterschiedliche Sichtweisen und Wissensbestände schulischer, wissenschaftlicher, bildungspolitischer und gesellschaftlicher Beteiligter beeinflusst. Während die Fachlehrkräfte der einzelnen Versuchsschulen zu Beginn des Gesamtschulversuchs vorwiegend eigenständig für die Planung und Erprobung des Lernbereichs verantwortlich waren, verringerte sich ihr Einfluss im Laufe der Versuchsphase zugunsten der wissenschaftlichen Begleitung und vor allem des Kultusministeriums. Die empfohlene „horizontale Kooperation“ (ebd., 87) bei der Planung und Revision von Richtlinien in Nordrhein-Westfalen ließ sich folglich nicht umsetzen. Zwar gelang es, einen ersten gesamtschulspezifischen *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* zu konzipieren und zu erproben. Aufgrund der weitreichenden Debatten auf schulischer, wissenschaftlicher und politischer Ebene war es jedoch nicht möglich, diesen auf lange Sicht einzuführen.

Weiterhin ist deutlich geworden, dass es sich bei dem Rahmenlehrplan weniger um ein wissenschaftlich fundiertes als um ein bildungspolitisches Instrument handelte. Es ist anzunehmen, dass der *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* sowohl die sozialdemokratischen Reformziele als auch die politische Handlungsfähigkeit der sozialliberalen Koalition untermauern sollte. Dabei schien die progressive politische Bildung im Vergleich zur konservativ wahrgenommenen historischen und

geographischen Bildung die Demokratisierung von Schule und Gesellschaft besonders zu unterstützen.

Die Absetzung des Rahmenlehrplans im Jahr 1974 ist außerdem als ‚Notbremse‘ zu verstehen, mittels derer zum einen weitere Konflikte auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene vermieden werden sollten sowie zum anderen die Kontrolle des sozialdemokratischen Kultusministeriums in Nordrhein-Westfalen bei schulischen Reformprozessen aufrechterhalten werden sollte. Es folgte die Transformation der fachlichen Strukturen des Lernbereichs. Um die Einführung eines interdisziplinären *Lehrplans Gesellschaftslehre* schulformübergreifend in der Sekundarstufe I zu realisieren, lag der Fokus der Lehrplanentwicklung seit 1974 auf fachspezifischen Richtlinienkonzeptionen und der Kooperation der einzelnen Fachkommissionen. Damit verbunden war nicht nur die Erweiterung von einem gesamtschulspezifischen zu einem schulformübergreifenden Ansatz, sondern ebenso die abweichende Gewichtung fachlicher Schwerpunkte. Aufgegeben wurde eine „große Integrationslösung“ (Schörken 1978, 198f.), wie sie etwa in den *Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre* zu finden war.

Der Fokus lag fortan lediglich auf der Vereinigung der Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde, während die zuvor im Lernbereich *Gesellschaft/Politik* inbegriffenen Fachbereiche Rechtskunde, Sexualerziehung und Haushaltslehre nur noch eingeschränkt berücksichtigt wurden. Zudem ist ein Kurswechsel von einer kurzfristigen zu einer langfristigen Planungsstrategie zu erkennen, was als Scheitern der ursprünglichen Reformidee des sozialdemokratischen Kultusministeriums aufzufassen ist. Die „rollende Reform“ (Deutscher Bildungsrat 1970a, 33) des Schulsystems und seiner Fächer wurde wieder aufgegriffen. Dennoch gelang es bis zum Ende des Gesamtschulversuchs im Jahr 1980 nicht, eine geeignete Lösung für einen *Lehrplan Gesellschaftslehre* zu finden.

In Nordrhein-Westfalen lassen sich die Folgen der Anstöße und Umbrüche in der anfänglichen Planungsphase des Faches Gesellschaftslehre bis heute erkennen. Vor allem das uneinheitliche Vorgehen bei der Lehrplanentwicklung und die daraus resultierenden Unsicherheiten und Konflikte hatten einen großen Einfluss auf die praktische Umsetzung des Faches. Zwar liegt mittlerweile ein entsprechender Kernlehrplan für die Gesamtschule vor, der fächerübergreifende und fachspezifische Unterrichtseinheiten miteinander verknüpft. Eine einheitliche universitäre Ausbildung wurde jedoch nach wie vor nicht etabliert. Noch heute bestehen daher vor allem aus Sicht der betroffenen Lehrkräfte Unsicherheit und Unzufriedenheit, wenn es um den Unterricht im Fach Gesellschaftslehre an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen geht.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Bergmann, K. (1972): Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie. Stuttgart: Klett.
- Bergmann, K. & Pandel, H.-J. (1975): Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer.
- Böttiger, H., Koerber v., W. & Kühn, J. (1972): Der Fröndenberger Fall. In: *Ästhetik und Kommunikation* 1/8, 39–55.
- Brandt, W. (1969): Regierungserklärung vor dem Deutschen Bundestag. Bonn. Online unter: https://www.willy-brandt-biografie.de/wp-content/uploads/2017/08/Regierungserklaerung_Willy_Brandt_1969.pdf (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Dahrendorf, R. (1968): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Wegner. 3. Auflage.
- Deutscher Bildungsrat (1970a): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart: Klett. 2. Auflage.
- Deutscher Bildungsrat (1970b): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett. 2. Auflage.
- Eisenhart, W. (2014): Historische und politische Bildung. Geschichts- und Politikunterricht als Gegenstand der Bildungspolitik in Bayern und Nordrhein-Westfalen – ein empirischer Vergleich. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Fan, D. (2012): SPD und Geschichtswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1959–1989. Die Kommunikation zwischen einer politischen Partei und professionellen Historikern. Online unter: https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/552/file/FanDingliang_20120719.pdf (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Faulenbach, K. A. (1975): Auf dem Wege in eine andere Republik? Oder eine curriculare Fehlzündung. Das Beispiel Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik in Nordrhein-Westfalen. In: P. Rath (Hrsg.): *Bildungsreform im Fadenkreuz der Reaktion. Zur Auseinandersetzung um den politischen Unterricht und die Orientierungsstufe in Nordrhein-Westfalen*. Wuppertal: Hammer, 13–54.
- Fleischmann, G. (1970): Protokoll der Fachtagung Gesellschaftspolitischer Unterricht. Gelsenkirchen (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 137).
- Fleischmann, H.-K. & Johannsmann, H. (1970): Versuch einer Zielfeldbestimmung für den Fachbereich Geschichte/Politik. Dortmund/Münster/Recklinghausen (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 137).
- Fleischmann, H.-K. (1971): Auswertung der Erhebung an den neun integrierten Gesamtschulen des Landes NRW (Durchgeführt Ende Februar 1971). Fachbereich Gesellschaft/Politik. Recklinghausen/Münster (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 30).
- Gesamtschule Gelsenkirchen (1969): Gesellschaftspolitischer Unterricht. Gelsenkirchen (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 145).
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft des Landesverband Nordrhein-Westfalen. Arbeitsgruppe Gesamtschule (1973): Mitbestimmung an Gesamtschulen sichern. Kamen (Landesarchiv NRW. NW 526, Nr. 454).
- Hentig, H. v. (1971): Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Lernziele der Gesamtschule (Gutachten und Studien der Bildungskommission 12)*. Stuttgart: Klett. 3. Auflage, 13–43.
- Jeismann, K.-E. & Kosthorst E. (1973): Geschichte und Gesellschaftslehre. Die Stellung der Geschichte in den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in Hessen und den Rahmenlehrplänen für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – eine Kritik. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 5/73, 261–288.
- Kelber, R./Schreiber, B. (1973): Wie verhindert man Schulreform? Modellfall Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Starnberg: Raith.

- Knepper, H. (1974): Vorgaben zur Erstellung schulformübergreifender Richtlinien für den Lernbereich Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 933).
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1973a): Richtlinien für den Politischen Unterricht. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 664).
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1973b): Richtlinien und Lehrpläne für die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) in Nordrhein-Westfalen. Wattenscheid: Kordt.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1972): Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik für die Gesamtschulen im Lande NW und Richtlinien für den Politischen Unterricht (schulformübergreifend eingeführt an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien). Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 30).
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1974): Unterrichtseinheiten im Lernbereich „Gesellschaft/Politik“ an Gesamtschulen. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 526, Nr. 454).
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1976): Einführung des Politikunterrichts in der Sekundarstufe I. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 940).
- Nahl, W. (1970a): Gesamtschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 580, Nr. 73).
- Nahl, W. (1970b): Protokoll der Konferenz vom 12. November 1970 der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschulen. Dortmund. (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 137).
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter.
- Pohl, S. & Theis, J. (1997): Die Anfänge der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Frankfurt am Main: Lang.
- Rath, P. (1975): Dokumentation: Angst vor der Demokratisierung. Rahmenlehrplan für den Lernbereich Gesellschaft/Politik an den Gesamtschulen (5. und 6. Jahrgang), ergänzte und erweiterte Fassung (Düsseldorf, November 1973). Auszüge. In: P. Rath (Hrsg.): Bildungsreform im Fadenkreuz der Reaktion. Zur Auseinandersetzung um den politischen Unterricht und die Orientierungsstufe in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal: Hammer, 71–78.
- Reumann, K. (1973): Girgensohn stellt Friedeburg in den Schatten. Marxistischer Rahmenlehrplan in Nordrhein-Westfalen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 08/73 (Landesarchiv NRW. NW 526, Nr. 366).
- Robinson, S. B. (1973): Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand. 4. Auflage.
- Rolf, H.-G. (1968): Vorbemerkungen: Die Gesamtschule – Die Schule für die demokratische Industriegesellschaft. In: H. Frommberger & H.-G. Rolf (Hrsg.): Pädagogisches Planspiel Gesamtschule. Berichte, Analysen und Empfehlungen zur Errichtung von Gesamtschulen, Braunschweig: Westermann, 39–46.
- Sandkühler, T. (2014): Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre. In: M. Wildt (Hrsg.): Geschichte denken. Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 260–279.
- Schörken, R. (1978): Nordrhein-Westfalen. Der Politik-Unterricht in Nordrhein-Westfalen – Ein Überblick. In: W. Northemann (Hrsg.): Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik. Curricularer Stand und Entwicklungstendenzen. Opladen: Leske + Budrich, 197–212.
- Schörken, R. (2014): Interview in Düsseldorf, 28. September 2012. In: T. Sandkühler (Hrsg.): Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947. Göttingen: Wallstein, 37–60.
- Schütz, RD (1974): Handlungsalternativen für den Lernbereich Gesellschaft/Politik an Gesamtschulen. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 933).
- Seefried, E. (2019): Mehr Planung wage? Die regierende Sozialdemokratie im Spannungsfeld zwischen politischer Planung und Demokratisierung. 1969–1974. In: A. Schildt & W. Schmidt (Hrsg.): „Wir wollen mehr Demokratie wagen“. Antriebskräfte, Realität und Mythos des Versprechens. Bonn: Dietz, 105–124.

- Spies, W. (1974): Einrichtung von Kommissionen im Fachbereich Politik/Geschichte/Erdkunde. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 933).
- Sutor, B. (1960): Geschichtsunterricht und Politische Gemeinschaftskunde. Ein Diskussionsbeitrag aus der Praxis zum Verhältnis der beiden Fächer in der Abschlußklasse. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11/1, 211–215.
- Tillmann, K.-J. (1971): Protokollentwurf der Konferenz der Forschungsgruppe Dortmund am 02.12.1971. Dortmund (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 138).
- Vossen, STD (1974): Arbeitsgruppe zur Koordinierung der Richtlinienarbeit im Lernbereich Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 933).

Autorin

Recki, Dana Maria – Universität Duisburg-Essen

Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung,

Geschichte von pädagogischen Institutionen und Professionen,

Geschichte des (Fach-)Unterrichts

dana.kier@uni-due.de / dana.recki@uni-due.de

Carmen Flury

„Außer großem Staunen keinerlei Lerneffekt“. Didaktische Herausforderungen des schulischen Computerunterrichts in der DDR aus der Sicht der Lehrpersonen, 1985–1990

Als die sozialistische Einheitspartei der DDR (SED) im November 1985 die Einführung der Informatik in das allgemeinbildende Schulwesen beschloss, sah sich die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) mit einer großen Herausforderung konfrontiert. Im Auftrag des Ministeriums für Volksbildung sollten nämlich innert kürzester Zeit Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien für die geplanten neuen Informatikkurse entwickelt und erprobt werden. In der 11. Klasse der Erweiterten Oberschule (EOS) war gar die Schaffung eines eigenständigen Faches vorgesehen, für das im Stundenplan Platz eingeräumt werden musste. Bereits im folgenden Jahr wurden an ausgewählten Schulen die neuen Experimentallehrpläne für den Informatikunterricht erprobt. Für die Lehrkräfte stellte dies eine herausfordernde Aufgabe dar, da man noch über keinerlei didaktische und methodische Erfahrungen im Unterricht mit Computern in der allgemeinbildenden Schule verfügte, es den Lehrenden an einer fundierten Informatikausbildung mangelte und die geplanten Schulbücher noch nicht zur Verfügung standen. In dieser Pionierphase kam dem Austausch von Erfahrungen und Unterrichtskonzepten unter den ersten Informatiklehrkräften eine bedeutende Rolle zu.

Ein entscheidendes Mittel, um praktische Unterrichtskonzeptionen, Probleme und Lösungsansätze zu reflektieren und weiteren Lehrpersonen zugänglich zu machen, waren die Pädagogischen Lesungen (PL). Dabei handelt es sich um von Lehrkräften verfasste Schriften, in denen sie ihre Unterrichtserfahrungen festhielten, damit auch andere Lehrpersonen davon für den eigenen Unterricht profitieren konnten (Koch & Linstrom 2020, 1). Die als besonders gelungen oder fachlich bedeutsam bewerteten PL wurden ab 1963 auf nationaler Ebene an einem feierlichen Anlass vorgetragen und prämiert. Die ausgezeichneten PL wurden schließlich zur Aufbewahrung an die Pädagogische Zentralbibliothek in Berlin weitergeleitet, wo sie vor Ort oder über ein Leihsystem allen Lehrkräften der DDR zur Weiterbildung oder als Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis zur Verfügung standen (Wähler & Hanke 2018, 10f.). An der Schnittstelle

zwischen staatlichen Lehrplanvorgaben und Lehrpraxis bieten die PL als historische Quellen Einblick in das praxisnahe schulische und pädagogische Wissen der Lehrkräfte in der DDR zu didaktischen und methodischen Fragen des Fachunterrichts. Insbesondere bei curricularen Innovationen wie der Einführung der Informatik in den allgemeinbildenden Unterricht nahmen sie eine wichtige Funktion in der Weiterbildung der Lehrkräfte sowie zur praktischen Umsetzung neuer Lehrplanvorgaben ein. „Ziel war es, möglichst zeitnah auf aktuelle schul- und gesellschaftspolitische Themenstellungen und Aufgabenfelder zu reagieren und effektiv zielgruppengerechte und fachspezifische Informationen für die Schulpraxis aufzubereiten bzw. zu popularisieren“ (Wähler & Hanke 2018, 22). Im über 9000 PL umfassenden Bestand der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin finden sich 37 PL, die sich mit informationstechnischer Bildung befassen, die allesamt zwischen 1987 und 1989 publiziert wurden. Aus diesen drei Jahren liegen in der BBF insgesamt 1585 PL vor, wogegen die Anzahl der PL zur Informatik vergleichsweise gering ausfällt. Es scheint dennoch bemerkenswert, in welcher kurzen Zeit doch eine beachtliche Anzahl von PL zu diesem neuen Unterrichtsgegenstand, der sich erst noch im schulischen Fachunterricht etablieren musste, verfasst und prämiert wurden.

Anhand der neuen Lehrpläne für den obligatorischen Informatikunterricht in der DDR sowie den in der Form von PL verschriftlichten Erfahrungen und Reflexionen der ersten Informatiklehrkräfte soll im Folgenden untersucht werden, wie die Bestimmung von Wissensinhalten und Lernzielen, die materiellen und personellen Unterrichtsbedingungen sowie didaktische Herausforderungen den schulischen Informatikunterricht in der DDR prägten.

1 Eine bildungspolitische Antwort auf den technologischen Wandel

Noch bevor die Mikrocomputer ihren Einzug in die Büros und Privathaushalte hielten, transformierten mikroelektronische Bauelemente bereits in den 1970er-Jahren in vielen Ländern die industrielle Produktion. In der DDR wurde hingegen ein entsprechender Kurswechsel erst eingeleitet, als sich erste Absatzschwierigkeiten von Maschinenbauerzeugnissen im nichtsozialistischen Wirtschaftsgebiet abzeichneten (Klenke 2002, 423; Klenke 2008, 9). Im Juni 1977 verabschiedete die Parteispitze den „Beschluss zur Beschleunigung der Entwicklung, Produktion und Anwendung der Mikroelektronik in der DDR“ (Barkleit 2000, 35–41), der mit entsprechenden Konsequenzen für die Berufs- und Hochschulbildung verbunden war. Für das allgemeinbildende Schulwesen hingegen wurden noch keine Maßnahmen eingeleitet. Erst als ab Mitte der 1980er-Jahre erste Kleincomputer aus DDR-Produktion verfügbar wurden, rückte die Frage einer allgemeinen Computer- und Informatikbildung für alle Lernenden in den Fokus.

Die Grundlage für die weitreichenden bildungspolitischen Maßnahmen, die als Antwort auf die technologische Entwicklung nun auch im allgemeinbildenden Schulwesen in Angriff genommen werden sollten, bildete der Beschluss des Politbüros des ZK der SED und des Ministerrates der DDR über die „Standpunkte zu Konsequenzen aus der Entwicklung der Informatik und informationsverarbeitenden Technik für das Bildungswesen“ vom November 1985 (Ministerrat der DDR 1985). Entsprechend den hohen Ambitionen der SED bezüglich des Einsatzes von Informationstechnologie in allen Bereichen der Volkswirtschaft bestand von wirtschaftspolitischer Seite ein Interesse daran, sämtliche Arbeitskräfte für Tätigkeiten im Zusammenhang mit der neuen Technik zu befähigen. Bereits in der allgemeinbildenden Schule sollte eine informatische Grundlagenbildung erteilt werden, auf der die Berufs- und Hochschulbildung aufbauen konnte. In der Folge beauftragte das Ministerium für Volksbildung die APW mit der Konzipierung einer Reihe von fakultativen und obligatorischen Informatikkursen für das allgemeinbildende Schulwesen. Das erklärte Ziel des Ministeriums für Volksbildung bestand darin, schrittweise bis 1990 in der gesamten DDR eine zusammenhängende, systematische Informatikbildung in der polytechnischen Oberschule (POS) zu etablieren, die in der 9. Klasse mit einem obligatorischen *Grundkurs Informatik* im Fach *Einführung in die sozialistische Produktion (ESP)* beginnen sollte. Gleichzeitig mit dem Grundkurs wurde 1989 in der 11. Klasse ein neues Fach *Informatik* mit wöchentlich zwei Unterrichtsstunden geschaffen. Um bereits für den ersten Jahrgang eine nahtlose Informatikausbildung zu ermöglichen, sollte ab 1990 auch in der 10. Klasse ein Informatikkurs im ESP-Unterricht erteilt werden.

1.1 *Grundkurs Informatik*

Leitfach für den Informatikunterricht im allgemeinbildenden Schulwesen der DDR war der ESP-Unterricht. Auch in der DDR gewann im Laufe der 1980er-Jahre die Computertechnologie in allen Bereichen des Produktionsprozesses an Bedeutung. Da die polytechnische Bildung den Anspruch hatte, die Lernenden in die Grundlagen der gesellschaftlichen Produktion einzuführen, schien es bei der Weiterentwicklung der ESP-Lehrpläne nur folgerichtig, dieser neuen Technologie auch einen entsprechenden Stellenwert im Fachunterricht einzuräumen (Schneider 1988, 467). Die Einführung des schulischen Informatikunterrichts und seine inhaltliche Ausgestaltung waren folglich stark durch wirtschafts- und technologiepolitische Entwicklungen geprägt. Die noch junge Disziplin der Informatik steckte erst in den Anfängen, was die Entwicklung eines kohärenten wissenschaftlichen Selbstverständnisses und einer Theorie der Informatik betraf. Die Lernziele und -inhalte des neu zu konzipierenden Informatikunterrichts wurden zwar unter Rückgriff auf die Wissensbestände der Fachwissenschaft Informatik ausgewählt, vor allem aber im Hinblick auf die Funktionen und Bedeutung informatischen Wissens und Könnens für die Lernenden im Hinblick auf ihr zukünftiges Ar-

beitsleben in der sozialistischen Gesellschaft bestimmt. Richtungsweisend für die fachliche Entwicklung des schulischen Informatikunterrichts in der DDR waren deshalb die soziotechnischen Vorstellungen der SED und ihre wirtschaftspolitischen Ambitionen, mit Hilfe der neuen Informationstechnologien die industrielle Produktion zu modernisieren. Der schulische Informatikunterricht stand damit von Beginn an in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Ansprüche und fachlicher Selbstverständnisse: Die Verortung im ESP-Unterricht legte eine inhaltliche Ausrichtung und Nähe zur Anwendung informationsverarbeitender Technik in der sozialistischen Produktion nahe, wohingegen die Vertreter der Hochschulinformatik als Bezugsdisziplin den Fokus auf mathematische Modellierung legten und eine stärkere Berücksichtigung theoretischer Wissensinhalte im schulischen Fachunterricht forderten (DIPF/BBF: APW 16.318).

Das Kernstück des Informatikunterrichts im allgemeinbildenden Schulwesen bildete der *Grundkurs Informatik*, der ab September 1987 in ausgewählten polytechnischen Zentren (PTZ) mit Schulklassen erprobt wurde. Ein allgemein verbindlicher Lehrplan für das neue Stoffgebiet im ESP-Unterricht der 9. Klasse trat jedoch erst am 1. September 1989 und nur für jene Schulen in Kraft, die über die nötigen materiellen und personellen Voraussetzungen verfügten (Ministerrat der DDR 1990).¹ Der Informatikkurs war als obligatorische Unterrichtseinheit konzipiert, die 30 Stunden umfasste und den Lernenden elementare Kenntnisse und Fähigkeiten zur praktischen Computernutzung für das Lösen von Aufgaben aus einem breiten Anwendungsspektrum vermitteln sollte. Der Grundkurs sollte sowohl zur Nutzung bereitgestellter Software, aber auch zur Erarbeitung eigener kleiner Programme befähigen, wodurch die Lernenden ein Grundverständnis für informatische Denk- und Arbeitsweisen entwickeln sollten. Das Ziel des Grundkurses bestand darin, allen Lernenden eine einheitliche Grundlage für die vertiefende und weiterführende Informatikbildung im ESP-Unterricht und im Fach *Produktive Arbeit* sowie auf der Abiturstufe und in der Berufsausbildung zu verschaffen (Ministerrat der DDR 1990, 5).

Der Lehrplan für den *Grundkurs Informatik* wies eine starke Anwendungsorientierung mit wenigen theoretischen Inhalten auf. Der Kurs sollte die Einsatzmöglichkeiten und Vorzüge der Computertechnologie zum Lösen vielfältiger Anwendungsprobleme – vornehmlich aus der betrieblichen Produktion – verdeutlichen und den Lernenden grundlegende Kenntnisse über das Wesen informationsverarbeitender Prozesse vermitteln. Elemente der Programmiersprache BASIC sollten nur so weit gelehrt werden, wie sie zum Lösen konkreter Aufgaben im Unterricht notwendig waren. Durch die Arbeit mit fertiger Software und Nutzersystemen sollten die Lernenden einen Eindruck der Leistungsfähigkeit und Anwendungs-

1 Gemäss dem Plan des Ministeriums für Volksbildung sollten bis 1990 alle EOS sowie bis 1992/93 sämtliche PTZ mit Computerkabinetten für den Informatikunterricht ausgestattet werden.

breite von Computern erhalten, ohne erst einen umfassenden Programmierkurs absolvieren zu müssen. Als wichtige Bestandteile des Lernprozesses führte der Lehrplan die Problemanalyse und die Algorithmierung des Lösungsansatzes in Form eines Programmablaufplanes auf, sowie dessen Umsetzung in Form eines BASIC-Programms, das anschließend am Computer getestet werden konnte. Den unmittelbarsten Bezug zur industriellen Produktion stellte die Stoffeinheit *Steuern mit dem Computer* her. Diese sah vor, dass die Lernenden mit Hilfe kleiner Steuerprogramme Sensoren und Messgeräte mit dem Computer koppelten und ansteuerten. Dadurch sollten sie „ein Grundverständnis für die Nutzung des Computers zum Steuern von Anlagen und Prozessen und für die Lösung von CAM-Problemen in der Wirtschaft“ entwickeln. Die Stoffeinheit diene prospektiv auch als Vorbereitung für den ESP-Unterricht in der Klasse 10, für den eine Reihe von computergestützten Experimenten und automatisierungstechnischen Aufgabenstellungen mit Fokus auf numerisch gesteuerte Werkzeugmaschinen vorgesehen war (Werk 1989, 160; Germer & Loss 1989, 122). Der Grundkurs Informatik wies damit sowohl einen starken Bezug zur numerischen Mathematik wie auch zur Polytechnik auf und betonte die enge Verzahnung der Lehrplaninhalte mit jenen der Schulfächer Mathematik und Physik.

1.2 Obligatorisches Fach *Informatik*

Der obligatorische Informatikunterricht der Klasse 11 knüpfte an den Grundkurs Informatik an und diente dazu, in 60 Stunden die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu festigen und zu erweitern (Ministerrat der DDR 1989, 12). Als der entsprechende Experimentallehrplan 1989 in Kraft trat, war allerdings aufgrund des Mangels an Computergeräten und ausgebildeten Lehrkräften noch nicht sichergestellt, dass auch tatsächlich alle Lernenden den Grundkurs bereits absolviert haben würden. Für den Informatikunterricht in der 11. Klasse bedeutete dies, dass trotz des einheitlichen Lehrplans je nach lokalen Bedingungen auf einem sehr unterschiedlichen Vorkenntnisstand der Lernenden aufgebaut werden musste. Da dem Unterricht an den EOS eine hochschulvorbereitende Funktion zukam und informatische Inhalte bereits in vielen Studiengängen eine Rolle spielten, sollte das neue Fach sicherstellen, dass alle Absolvent*innen der EOS über solide Informatikgrundkenntnisse verfügten. Die Lernenden sollten zudem ein Verständnis für „die Leistungsfähigkeit und volkswirtschaftliche Bedeutung der informationsverarbeitenden Technik erwerben“ (Ministerrat der DDR 1989, 5). Im Gegensatz zum Informatikgrundkurs, der als Blockkurs in den ESP-Unterricht integriert worden war, wurde der Informatikunterricht in der 11. Klasse als eigenständiges Fach eingeführt. Damit war ein höherer Status verbunden, aber auch eine verstärkte Begründungspflicht, weshalb der Informatik ein solcher Stellenwert in der allgemeinbildenden Schule zukommen sollte. Die Argumente der berufs- und hochschulvorbereitenden Funktion griffen hierbei zu

kurz, da die allgemeinbildende polytechnische Oberschule in der DDR primär den Anspruch zur „Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ hatte und keine Spezialbildung vermitteln sollte (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.2.1965). Der Fachlehrplan für den Informatikunterricht in der 11. Klasse betonte deshalb die Notwendigkeit, „dass die in der Beschäftigung mit dem fachlichen Gegenstand liegenden Potenzen für die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler als Ganzes zielstrebig und systematisch genutzt werden“ (Ministerrat der DDR 1989, 5). Konkret wurde darunter verstanden, dass das Problemlösen am Computer zur Denk- und Sprachentwicklung beitragen sollte. Der Informatikunterricht sollte darüber hinaus die „Selbständigkeit und geistige Beweglichkeit“ sowie das Interesse und die Freude der Lernenden an „angestrenzter, disziplinierter und auch elementar-schöpferischer geistiger Arbeit“ fördern (ebd., 5). Nicht zuletzt sollte auch ein Beitrag zur ‚moralisch-ideologischen Erziehung‘ der Kinder und Jugendlichen geleistet werden, indem die Bedeutung der informationsverarbeitenden Technik für den Fortschritt der sozialistischen Wirtschaft und Gesellschaft betont wurde. Der fachliche Anspruch und die allgemeinbildende Funktion des neuen Unterrichtsstoffes wurden damit einerseits über das fachspezifische Sachwissen legitimiert, das auf relativ beständige, fundamentale Wissensbestände und Kernideen der universitären Disziplin rekurrieren sollte. Andererseits war die Fachwissenschaft Informatik aber selbst noch in einer starken Ausdifferenzierung und Entwicklung begriffen – sowohl aufgrund der sich ständig erweiternden Wissensbasis, aber auch der raschen technologischen Entwicklung. Für die Herausbildung eines spezifischen fachlichen Selbstverständnisses und Legitimation des Informatikunterrichts rückte deshalb ein weiterer, grundlegender Aspekt in den Fokus: Die Vermittlung einer spezifisch *informatischen* Denk- und Arbeitsweise, namentlich des *algorithmischen* Denkens und Problemlösens, wozu es sämtliche Schüler*innen gemäß der wirtschaftspolitischen Strategie der SED für ihre zukünftigen Aufgaben in der sozialistischen Gesellschaft und Volkswirtschaft zu befähigen galt.

2 Unterrichtserfahrungen der ersten Informatiklehrkräfte

Die *Pionierschulen*, die als erste die neuen Informatiklehrpläne erprobten und einführten, dienten als Anlaufstelle für Leitungspersonen von Bildungseinrichtungen, die sich über die Aufgaben, Ziele und Probleme bei der Einrichtung eines Computerkabinetts und der Einführung des Informatikunterrichts informieren wollten. Die Praxisberichte und Reflexionen von Lehrkräften in der Form von PL sollten neuen Informatiklehrpersonen den Einstieg in den Informatikunterricht erleichtern und Anregungen für den Umgang mit den besonderen didaktischen Herausforderungen bieten, die der Computerunterricht mit sich brachte. Als bildungshistorische Quelle können die PL zumindest einen Ein-

druck davon vermitteln, welche eigenen fachlichen Vorstellungen die Lehrkräfte vom Informatikunterricht hatten und welche fachdidaktischen Probleme ihnen in der Praxis begegneten. Während die Lehrpläne zwar den normativen Rahmen für die Inhalte, Ziele und Methoden des informationstechnischen Fachunterrichts vorgaben, muss die Frage nach der Entwicklung einer spezifischen *Fachlichkeit* des Informatikunterrichts auch die Unterrichtspraxis berücksichtigen: Welches fachliche Wissen wurde in der Unterrichtsinteraktion tatsächlich aktualisiert? Und inwiefern wurden die Lehr- und Lernprozesse im Informatikunterricht durch die materiellen Rahmenbedingungen mitgeprägt? Auch wenn der Beantwortung solcher Fragen aus historischer Perspektive gewisse Grenzen gesetzt sind, gewähren die PL zumindest einen Einblick in die pädagogische Praxis und didaktische Reflexion der DDR-Informatiklehrkräfte. Im Folgenden soll deshalb einerseits untersucht werden, welche Rolle die materiellen und personellen Unterrichtsbedingungen für die fachliche Entwicklung des Informatikunterrichts spielten. Andererseits wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich in den PL fachspezifische Überlegungen und Auseinandersetzungen mit den didaktischen Herausforderungen des Computerunterrichts finden lassen, die als frühe Praxisbeiträge zu einer noch in ihren Anfängen steckenden Fachdidaktik Informatik verstanden werden können.

2.1 Materielle, organisatorische und personelle Fragen des Informatikunterrichts

Die PL zum Informatikunterricht beginnen in den meisten Fällen mit einem einleitenden Abschnitt, in dem auf die entscheidende Rolle der Mikroelektronik, modernen Rechentechnik und rechnergestützten Produktion für das Leistungsvermögen der Volkswirtschaft im Rahmen der ökonomischen Strategie der SED verwiesen wird. Damit sollten die Bedeutsamkeit und Aktualität der jeweiligen PL im Hinblick auf das schulpolitische Anliegen der „Vorbereitung der Jugend auf die Meisterung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts“ (Honecker 1986) hervorgehoben werden. In einigen PL folgen darauf Ausführungen zu den jeweiligen lokalen Voraussetzungen, unter denen der Informatikunterricht eingeführt wurde. Dabei wurden insbesondere die Bereitstellung der notwendigen technischen Infrastruktur, die Qualifizierung der Lehrkräfte und die Organisation des Informatikunterrichts in den Computerkabinetten der Schulen oder PTZ thematisiert. Entsprechend der grundlegenden Prämisse, dass der Informatikunterricht in der DDR kein ‚Trockenübung‘ darstellen, sondern praxisorientiert und am Computergerät erfolgen sollte, nahm der Computer eine zentrale Funktion als Lernmedium im informatischen Fachunterricht ein. 1988 wurde gar eine PL ausgezeichnet, die sich ausschließlich mit dem Problem der „Einrichtung eines Computerkabinetts im Rahmen der polytechnischen Ausbildung nach pädagogischen Gesichtspunkten“ befasste (DIPF/BBF: PL 88-03-61). Sie enthielt Empfehlungen

zur Möblierung der Computerkabinette und Ausstattung der Computerarbeitsplätze, sowie Hinweise zu Gesundheits-, Arbeits- und Brandschutzbestimmungen, die es bei der Einrichtung und Nutzung zu beachten galt. Damit weicht die PL inhaltlich erheblich von den übrigen Lesungen ab, die vorwiegend didaktisch-methodische Anliegen fokussierten. Dass sie dennoch ausgezeichnet wurde, zeugt von dem grossen Bedürfnis von Schulleitungen und Lehrkräften nach pädagogisch fundierten Anleitungen und Ratschlägen zur Einrichtung und technischen Ausstattung der Informatikunterrichtsräume. 1989 waren die PTZ nur so weit mit Computerkabinetten ausgestattet, dass nach Schätzungen der APW ca. 30 Prozent aller Lernenden in der 9. Klasse im Grundkurs Informatik unterrichtet werden konnten. Bis Mitte der 1990er-Jahre sahen die Ausstattungspläne des Volksbildungsministeriums aber vor, dass sämtliche Schüler*innen in der 9. Klasse den Grundkurs an Computern absolvieren sollten (Germer 1989, 412f.). Das Ministerium für Volksbildung legte zwar die Ziele und Priorisierung von Bildungseinrichtungen bei der Ausstattung mit Computertechnologie fest und bilanzierte diese zentral – aber die Finanzierung und Einrichtung der Computerarbeitsplätze wurde den lokalen Ausbildungsgemeinschaften für den polytechnischen Unterricht überlassen, also den Trägerbetrieben sowie den wirtschaftsleitenden Organen der Bezirks- und Kreisräte. Die EOS wurden prioritär ausgestattet, während an den POS keine eigenen Computerkabinette geschaffen werden sollten. Stattdessen wurden in den PTZ Unterrichtsräume mit Computerarbeitsplätzen eingerichtet, die für den Informatikunterricht durch mehrere POS, aber auch durch Jugendclubs und Lehrlinge aus der Umgebung genutzt werden konnten. In vielen Fällen wurden die Kabinette jeweils mit unterschiedlichen Kleincomputermodellen aus DDR-Produktion² ausgestattet, was den Lehrkräften zusätzliche Probleme bereitete. Das Laden von Programmen funktionierte bei jedem Gerät anders und musste somit mehrfach erklärt werden. Nicht zuletzt waren auch die Lehrkräfte selbst mit den verschiedenen Gerätetypen überfordert, da sie sich jeweils nur auf einen Computertypen spezialisiert hatten (DIPF/BBF: PL 88-10-19, 11). Zunächst war eine Ausrüstung der Kabinette mit jeweils einem Computer für die Lehrperson, sowie sieben Geräten für Lernende vorgesehen, wobei sich jeweils zwei bis drei Lernende einen Rechnerarbeitsplatz teilen mussten. Durch die Verortung des Informatikunterrichts in eigens dafür eingerichteten Computerkabinetten entstand ein neues und für den informatischen Fachunterricht spezifisches Unterrichtssetting, wobei neben wenigen frontalen Instruktionensequenzen durch die Lehrkraft vor der Halbklassse das problemorientierte Arbeiten am Computer und der Projektunterricht in Kleingruppen dominierte.

2 In der Regel handelte es sich dabei um die Kleincomputer KC 85/1, KC 85/2, KC 85/3 und KC 87. Ab 1989 fand sich auch zunehmend der Bildungscomputer A 5105 in den Unterrichtskabinetten.

Eine weitere essenzielle Voraussetzung für die Einführung des Informatikunterrichts bestand darin, genügend Lehrpersonen für diese neue Aufgabe zu qualifizieren. Da nur sehr wenige in Informatik ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung standen, wurde der Informatikunterricht vorwiegend durch Polytechnik- und Mathematiklehrkräfte erteilt, die kurzfristig in Informatik und Mikrorechenstechnik weitergebildet werden mussten. Primär erfolgte dies durch lokal organisierte Weiterbildungskurse der Bezirke auf Grundlage der durch das Zentralinstitut für Weiterbildung in Ludwigshafen bereitgestellten Rahmenprogramme. An manchen Volkshoch- und Betriebsberufsschulen, teilweise auch an pädagogischen Hochschulen und Universitäten, wurden zudem BASIC-Grundkurse für Lehrkräfte angeboten, wobei aber ein zusätzliches umfangreiches Selbststudium³ unumgänglich war (DIPF/BBF: PL 88-02-25, 1). Um längerfristig eine fundierte Informatikbildung im Rahmen der Lehrkräfteausbildung zu verankern, wurde ab 1987 ein einsemestriges postgraduales Studium für Diplomlehrkräfte für Polytechnik eingerichtet (Ministerrat der DDR 1987). Ab September 1989 wurde darüber hinaus ein Ausbildungsgang für Diplomlehrpersonen in der Fachkombination Mathematik/Informatik an der Technischen Universität Karl-Marx-Stadt und an der Pädagogischen Hochschule Güstrow angeboten (Gronitz 1990, 7). Teil des Studiengangs war ein Informatikkurs, der 480 Stunden umfasste und die Lehrkräfte zur „Gestaltung eines wissenschaftlich fundierten obligatorischen und fakultativen Unterrichts“ befähigen sollte (Friedrich & Timmermann 2008, 202). Die Kombination von Informatik mit dem Fach Mathematik in der neuen Ausbildungsrichtung für Lehrpersonen wurde als sinnvoll erachtet, da die Fächer eng miteinander verbunden seien und „das tiefere Verständnis der Informatik solide mathematische Kenntnisse“ erfordere (Gronitz 1990, 7). Durch die Verankerung der engen Verbindung des mathematischen und informatischen Fachunterrichts auch im Rahmen der Lehrerbildung wurde die Ausrichtung des schulischen Informatikunterrichts auf vorwiegend mathematische Aufgabenstellungen und Teilbereiche der Informatik verstärkt, während ingenieur- und softwaretechnische Wissensbestände der Informatik eher an den Rand rückten. So bekundeten die mathematisch-informatisch ausgebildeten Lehrkräfte erhebliche Mühe mit jenen Stoffbereichen der neuen Informatiklehrpläne, die sich verstärkt mit Hardwarefragen und der computergestützten Steuerung technischer Prozesse befassten. Der große Bedarf nach technischen und didaktischen Anleitungen für das Stoffgebiet *Steuern mit dem Computer* fand seinen Ausdruck darin, dass eine ganze Reihe von PL publiziert wurden, die sich ausschließlich mit diesem einen spezifischen Teilbereich des Informatikunterrichts befassten,⁴ während ansonsten keinem an-

3 Zum Beispiel mit Hilfe des DDR-Rundfunkkurses „BASIC – 1x1 des Programmierens“ oder dem Kurs „Mini-BASIC für alpha-Leser“ aus der Mathematischen Schülerzeitschrift „alpha“ (Flade & Pruzina 1986/87).

4 DIPF/BBF: PL 88-14-13; PL 89-11-34; PL 89-03-18; PL 89-07-26; PL 89-08-26.

deren Stoffgebiet der neuen Informatiklehrpläne diese besondere Aufmerksamkeit zuteilwurde.

2.2 Didaktische Herausforderungen des Informatikunterrichts

Eine konsolidierte Fachdidaktik für den Informatikunterricht war in der DDR Mitte der 1980er-Jahre noch nicht vorhanden. Entsprechende Überlegungen existierten erst in Ansätzen und standen den Lehrpersonen in Form einiger methodischer Hinweise für die Unterrichtsgestaltung zur Verfügung, die sich aber erst noch in der Praxis bewähren mussten. Den ersten Informatiklehrkräften blieb somit nichts anderes übrig, als eigene Unterrichtserfahrungen mit verschiedenen didaktischen Ansätzen zu sammeln und dabei die curricularen Vorgaben entsprechend flexibel zu handhaben, um auf unterrichtspraktische Herausforderungen reagieren zu können. Die in den PL festgehaltenen Erfahrungsberichte und didaktischen Reflexionen der Informatiklehrkräfte können daher als Beiträge aus der Praxis zu einer sich erst allmählich im Entstehen begriffenen Fachdidaktik Informatik verstanden werden.

In den PL berichteten die Lehrkräfte von einer anfänglich großen Neugier und Begeisterung der Lernenden gegenüber Computern, die sich aber rasch erschöpfte: „Das neue ‚Spielzeug‘ reizt ungemein. Diese anfängliche Begeisterung lässt aber bei einigen Schülern schnell nach, wenn sie merken, dass dies nicht nur ‚Spielerei‘ bedeutet, sondern dass die Beschäftigung mit dem Computer ernsthafte Arbeit erfordert“ (DIPF/BBF: PL 88-02-25, 14). Insbesondere konnten sich viele Lernende nicht auf Dauer für die rein mathematischen Aufgabenstellungen begeistern, die im Programmierunterricht insbesondere von den Lehrkräften mit mathematischem Ausbildungshintergrund häufig gestellt wurden. Sowohl Informatiklehrkräfte wie auch die Lernenden trugen ihre eigenen, oftmals unterschiedlichen Vorstellungen darüber in die Schule, welches Wissen und Können auf welche Weise im informationstechnischen Fachunterricht vermittelt werden sollte. Den Pädagog*innen war es aber ein Anliegen, vermeintlich ‚falsche‘ Vorstellungen der Lernenden von Computern als Spielmaschinen konsequent zu korrigieren. Ein Lehrer aus Templin schrieb in seiner PL: „Die Heranführung der Schüler an Mikrotechnik hat sich auf die Nutzung dieser Technologie für die Lösung wissenschaftlich-technischer Probleme zu fokussieren – nicht auf ‚Unwesentliches‘ wie Computerspiele“ (DIPF/BBF: PL 87-11-40, 7).

Die konkrete Gestaltung des Informatikunterrichts wurde demnach auch durch den Ausbildungshintergrund und die individuellen Vorstellungen der jeweiligen Lehrkraft zur Informationstechnik und Informatik mitbestimmt, indem einzelne Lerninhalte stärker gewichtet wurden als andere, und die Auswahl der am Computer zu bearbeitenden Aufgaben je nach Interessen und Kompetenzen der Lehrperson eher aus dem mathematischen, technischen oder einem anderen Bereich gewählt wurden. Insbesondere in der frühen Phase der Einführung des

schulischen Informatikunterrichts wurde den Lehrkräften durch die Arbeit mit Experimentallehrplänen ein relativ großer Handlungsspielraum in der Umsetzung der curricularen Vorgaben gewährt, um flexibel auf unterschiedliche Voraussetzungen in der jeweiligen Schulklasse reagieren zu können. Die Lehrperson musste Aufgabenstellungen entwerfen, die auch leistungsschwächeren Lernenden Erfolgserlebnisse ermöglichten, ohne aber zugleich die leistungsstärkeren oder in der Computernutzung geübteren zu unterfordern. Insbesondere aber im obligatorischen Informatikunterricht war dieser Balanceakt schwer zu bewerkstelligen: „Das ständige Reagieren auf Problemsituationen, die sich bei den Leistungsspitzen herausbilden und das Heranführen von schwächeren Schülern verlangt hohe Einsatzbereitschaft des Lehrers“ (DIPF/BBF: PL 89-07-28e, 26). Ein Informatiklehrer berichtet davon, dass das Vornehmen von inhaltlichen Veränderungen und „Umordnungen“ im vorgegebenen Lehrplan notwendig sei, um den Lernenden zusätzliche Möglichkeiten zur Anwendung der erworbenen Kenntnisse zu geben und auch leistungsschwächeren Schüler*innen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen (DIPF/BBF: PL 89-14-13, 3).

Für die Informatiklehrkräfte in der DDR war der in den neuen Lehrplänen formulierte Anspruch, „auf differenzierte Weise ein einheitliches Grundverständnis über den Umgang mit informationsverarbeitender Technik zu vermitteln“ (DIPF/BBF: PL 87-11-40, 4), ein zentrales didaktisches Problem in der praktischen Umsetzung. Zwar stellte die Differenzierung in der DDR ein fächerübergreifendes didaktisches Problem dar, das aber im Informatikunterricht von den Lehrkräften als besonders ausgeprägt wahrgenommen wurde, weil Lernende mit sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus und Vorkenntnissen gemäß Lehrplan möglichst oft selbständig in Zweiergruppen am Computer Aufgaben bearbeiten sollten. Dies bedingte in vielen Fällen eine Rollenteilung, wobei eine Person als *Opérateur* wirkte, vorgedachte Befehle in den Computer eintippte und entsprechend vorwiegend manuell tätig war. Der oder die Arbeitspartner*in konzentrierte sich dagegen auf die Problembearbeitung und damit auf die geistige Herausforderung der Aufgabe. Aus dieser Rollenteilung resultierten aus der Sicht der Lehrpersonen einseitige Kompetenzausprägungen, die nicht dem Anspruch gerecht wurden, dass alle Lernenden selbständig eine Problemstellung am Computer erfolgreich bearbeiten und lösen können sollten. In verschiedenen PL wird entsprechend davon berichtet, dass sich im Informatikunterricht Tandems aus leistungsstarken und -schwächeren Schüler*innen an einem Computer nicht bewährt hatten:

„Bei stark ungleicher Zusammensetzung entwickelt der wenig interessierte Schüler nicht das genügende Maß an Aktivität und Leistungswillen bzw. nur eine ‚Scheinaktivität‘, die sich im Betätigen der einzelnen Tasten zeigt. Außerdem besteht die Gefahr der Unterforderung der Schüler, die bereits über ein bestimmtes Maß an Wissen und Können im Umgang mit informationsverarbeitender Technik besitzen“ (DIPF/BBF: PL 89-09-15d, 21).

Auch der Lehrer einer 10. Klasse aus Schwerin berichtete in seiner PL davon, dass insbesondere leistungsschwächere Lernende in den Tandems in eine passive Rolle gedrängt wurden und nicht selbst praktisch am Computer tätig werden konnten: „Nach einer bestimmten Zeit war stets zu beobachten, dass der bessere Schüler die Führung (d. h. die Tastatur) übernimmt und die Aufgabe in wenigen Minuten löst. Dabei entsteht natürlich beim Partner außer großem Staunen keinerlei Lerneffekt“ (DIPF/BBF: PL 89-14-13, 7). Um dies zu verhindern, wurde dazu geraten, leistungshomogene Gruppen oder Paare zusammenarbeiten lassen (DIPF/BBF: PL 89-09-29, 22). Leistungsstärkere Gruppen konnten dann auch zur Entlastung der Lehrperson eingesetzt werden, indem sie Schülergruppen unterstützten, denen das Lösen der gestellten Aufgaben Schwierigkeiten bereitete (DIPF/BBF: PL 89-07-28e, 11; PL 89-09-29, 22).

Trotz solcher Bemühungen verschwiegen die Autor*innen der PL auch nicht, dass die erteilten fachdidaktischen Ratschläge bisweilen an ihre Grenzen stießen. Ein Informatiklehrer aus Dresden stellte resigniert fest, dass in jeder 9. Klasse ein bis zwei Lernende die hochgesteckten Ziele des Grundkurses nicht voll erreichten: „Das sind solche Schüler, die in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern des polytechnischen Unterrichts Probleme haben und kaum fähig sind, logisch zu denken“ (DIPF/BBF: PL 88-03-61, 47). Das Zitat verweist zugleich auf den ambivalenten Charakter des Informatikunterrichts in der DDR, der sich einerseits an den grundlegenden Ideen der Fachwissenschaft Informatik, andererseits aber an den etablierten Fächern des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs orientierte. Die Fähigkeit zum ‚logischen Denken‘ wird hier zugleich als verbindendes Element und Voraussetzung für den Lernerfolg sowohl im mathematisch-naturwissenschaftlichen als auch des informationstechnischen Unterrichts inszeniert. Insbesondere betonten die Pädagog*innen die enge Verzahnung mit den Fachinhalten des Mathematik- und Physikunterrichts, auf dessen Vorleistungen der Informatikunterricht aufbauen sollte. Das praktische Programmieren am Computer als Fokuspunkt des Informatikunterrichts sollte hingegen einen eigenständigen Beitrag zur Allgemeinbildung der Lernenden leisten, den kein anderes Fach erbringen konnte: Die Vermittlung eines Grundverständnisses für Computertechnik sowie der Fähigkeit zum algorithmischen Denken und Problemlösen galten als Kernkompetenzen zur Beherrschung informationsverarbeitender Maschinen – und damit als unverzichtbarer Beitrag des Bildungswesens zur Umsetzung der wirtschaftspolitischen Strategie der SED in den 1980er-Jahren.

Literatur

- Anweiler, O. (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske + Budrich.
- Barkleit, G. (2000): Mikroelektronik in der DDR. SED, Staatsapparat und Staatssicherheit im Wettstreit der Systeme. Dresden: Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung e.V. an der Technischen Universität Dresden.
- Flade, L. & Pruzina, M. (1986/87): Mini-BASIC für alpha-Leser. Teile 1–6. In: Mathematische Schülerzeitschrift alpha 20 (5–6) und 21 (1–4, 6).
- Friedrich, S. & Timmermann, B. (2008): Lehrerbildung Informatik – Basis für die Informatik als Allgemeinbildung. In: B. Demuth (Hrsg.): Informatik in der DDR – Grundlagen und Anwendungen. Bonn: Gesellschaft für Informatik, 197–208.
- Germer, B. (1989): Zur Integration von Informatik und informationsverarbeitender Technik in das Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“. In: Pädagogik 44 (5), 407–415.
- Germer, B. & Loss, G. (1989): Integration von Informatik und informationsverarbeitender Technik in das Fach ESP. In: Polytechnische Bildung und Erziehung 31 (4), 122–126.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.02.1965. In: Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1965 Teil I, 83.
- Gronitz, J. (1990): Neue Studienrichtung: Diplomlehrer für Mathematik/Informatik. In: Mathematische Schülerzeitschrift alpha 24 (1), 7.
- Honecker, E. (1986): Bericht des Zentralkomitees der SED an den XI. Parteitag der SED. Berlin: Dietz Verlag.
- Klenke, O. (2002). Globalisierung, Mikroelektronik und das Scheitern der DDR-Wirtschaft. In: Deutschland Archiv 35 (3), 421–428.
- Klenke, O. (2008). Kampfauftrag Mikrochip. Rationalisierung und sozialer Konflikt in der DDR. Hamburg: VSA-Verlag
- Koch, K. & Linstrom, F. (2020): Die Pädagogischen Lesungen im Rahmen der DDR-Lehrer*innenweiterbildung, Teil I – Eine Systematisierung. In: Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock 2 (7), 1–18.
- Ministerrat der DDR (1985): Standpunkte zu Konsequenzen aus der Entwicklung der Informatik und informationsverarbeitenden Technik für das Bildungswesen, Beschluss vom 14. November 1985.
- Ministerrat der DDR (1987): Studienplan für das postgraduale Studium zur Qualifizierung von Diplomlehrern auf dem Gebiet der Informatik an Universitäten und Hochschulen der DDR. Berlin.
- Ministerrat der DDR (1989): Experimentallehrplan für den obligatorischen Unterricht in den Klassen 11 der erweiterten Oberschule – Informatik. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerrat der DDR (1990): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule – Technik: Variante mit Stoffgebiet „Grundkurs Informatik“ Klassen 9 und 10. Berlin: Volk und Wissen.
- Schneider, G. (1988): Stand und Entwicklung von Informatikbildung als Bestandteil der Allgemeinbildung. Referat an der 6. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR am 23. März 1988 in Berlin. In: Pädagogik 43 (6), 453–469.
- Wähler, J. & Hanke, M. (2018): „Erfahrungen der Besten“. Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR – ein Werkstattbericht. In: Medienimpulse 56 (4), 1–38. <https://doi.org/10.21243/mi-04-18-11> (Abrufdatum: 06.04.2024)
- Werk, O. (1989): Stoffgebiet Grundkurs Informatik, Klasse 9 – Ziel, Struktur und Linienführung. In: Polytechnische Bildung und Erziehung 31 (4), 159–161.

**Quellen aus der DIPP | Leibniz Institut für Bildungsforschung und
Bildungsinformation,
BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung:
Sammlung der Pädagogischen Lesungen.**

- [PL 87-11-40]: Holzapfel, Volker (1987): Erfahrungen bei der Gestaltung des Prozesses der Einführung von Inhalten aus dem Bereich der Mikrorechenstechnik und Informatik in die Allgemeinbildung. Templin: o.A.
- [PL 88-02-25]: Sitz, Peter (1988): Die Arbeit mit Arbeitsaufträgen im fakultativen Unterricht der Abiturstufe im Fach Informatik. Calau: o.A.
- [PL 88-03-61]: Kellner, Frank (1988): Zur Einrichtung eines Computerkabinetts im Rahmen der polytechnischen Ausbildung nach pädagogischen Gesichtspunkten. Dresden: o.A.
- [PL 88-10-19]: Voigt, Hans (1988): Unsere Erfahrungen beim Aufbau und der Nutzung eines Computerkabinetts. Magdeburg: o.A.
- [PL 88-14-13]: Wöhlbrandt, Bernd (1988): Zur Führung des Erkenntnisprozesses bei der Behandlung der offenen und geschlossenen Steuerung im Stoffgebiet «Automatisierung der Produktion» – ESP Klassenstufe 10. Schwerin: o.A.
- [PL 89-03-18]: Kuhbandner, Klaus (1989): Erste Erfahrungen bei der fachlichen, didaktisch-methodischen und gerätemäßigen Gestaltung der Stoffeinheit 3 «Steuern mit dem Computer» in Klasse 9. Radebeul: o.A.
- [PL 89-07-26]: Hannuschka, Michael (1989): Zur Umsetzung der Stoffeinheit 2 – Automatisierungstechnik Klasse 10 – numerische Steuerung von Werkzeugmaschinen. Wolfen: o.A.
- [PL 89-07-28e]: Seidel, Gerd (1989): Zur Umsetzung des Erprobungslehrplanes „Informatik“ im Computergrundkurs „Informationsverarbeitung“ im Fach ESP der Klasse 9. Wolfen: o.A.
- [PL 89-08-26]: Klaffenbach, Uwe (1989): Vorschläge zur Gestaltung der Stoffeinheit 4 des Experimentallehrplanes in ESP/Informatik der Klasse 9: «Steuern mit dem Computer» anhand selbstgefertigter, methodisch wertvoller Software. Olbernhau: o.A.
- [PL 89-09-15d]: Radecker, Matthias (1989): Vorschläge zum Heranführen von Schülern an das Lösen von Aufgaben zu graphischen Darstellungen im Informatikunterricht der Abiturstufe. Leipzig: o.A.
- [PL 89-09-29]: Kerbs, Jürgen/Bachmann, Christine/Schröder, Monika (1989): Erkenntnisse aus der Erprobung des Experimentallehrplanes für den Computerkurs „Informationsverarbeitung“ im ESP-Unterricht Klasse 9. Altenburg: o.A.
- [PL 89-11-34]: Rösler, Lothar (1989): Erfahrungen bei der Gestaltung der Stoffeinheit 4 «Steuern mit dem Computer» des Grundkurses «Informatik» im ESP-Unterricht der Klasse 9. Teterow: o.A.
- [PL 89-14-13]: Maas, Reinhard (1989): Ausgewählte Probleme der methodischen Gestaltung des Informatikunterrichts in Klasse 11 der EOS. Schwerin: o.A.

Autorin

Flury, Carmen, Dr. – Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Perspektiven
auf digitale Bildung und Bildungstechnologien, Geschichte der
informationstechnischen Bildung
carmen.flury@uni-oldenburg.de

Carla Seemann

Am Anfang war das Fach. Konflikte um die Einführung des Ethikunterrichts in Bayern, 1946–1972

„Bei der Durchsetzung des Sittenunterrichts geht es um mehr als nur die Einführung eines neuen Lehrfaches. Die Durchführung des Sittenunterrichtes ist ein Bekenntnis unserer Generation zu dem neuen Geist, der aus den Ruinen und der Asche des letzten Weltkrieges entstanden ist [...]“. (BayHStA, MK 52999, 27.04.1957)

Als der Nürnberger Rechtsanwalt Herbert Müller im Namen der Elternvereinigung zur Förderung des Sittenunterrichts in den öffentlichen Schulen in Bayern am 27. April 1957 obige Zeilen an das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus verfasste, hielt der Streit um die Einführung eines Sittenunterrichts als Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht an bayerischen Schulen schon über zehn Jahre an. Und es sollte noch bis 1972 dauern, bis das Kultusministerium den Ethikunterricht – zunächst als Modellversuch – an bayerischen Schulen einführte. Lange Zeit hatte es die Einführung eines solchen Unterrichts vernachlässigt.¹ Dabei war eine neue rechtliche Grundlage für die Umsetzung eines Ersatzunterrichts für den Religionsunterricht bereits seit dem 2. Dezember 1946 in der Verfassung des bayerischen Staates verankert. Diese sah vor, dass „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen [...] ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten“ sei (Art. 137, Abs. 2).

In meinem Beitrag werde ich aus bildungshistorischer Perspektive die Genese des Faches „Ethikunterricht“² in Bayern untersuchen. Ich werde einleitend skizzieren,

1 So interpretiere ich die Akten des bayerischen Kultusministeriums, aus denen die Skepsis gegenüber dem neuen Fach klar ersichtlich wird. Nicht nur brachten hier Mitarbeiter*innen des Kultusministeriums zum Ausdruck, dass sie einen Sittenunterricht gegenüber dem Religionsunterricht als defizitär betrachteten (vgl. z. B. BayHStA, MK 62168, 18.12.1952), auch wird deutlich, dass das Kultusministerium keine materiellen Ressourcen für den Unterricht bereitstellen wollte. So vertrat es etwa im Zusammenhang mit einem (letztlich gescheiterten) Einführungsversuch von 1958 die Meinung, dass es für den Unterricht keine spezifische Eignung der Lehrkräfte oder Lehrmaterialien brauche (vgl. BayHStA, MK 62168, 31.07.1957).

2 Die Begriffe Sitten- bzw. Ethikunterricht werden in den Quellen zum Teil als Synonyme verwendet, tragen aber verschiedene Bedeutungsnuancen mit sich. Aus dem Verfassungsartikel leitete sich zunächst der Begriff des Sittenunterrichts ab. Ab Ende der 1950er wurde der Sittlichkeitsbegriff vermehrt durch jenen der Ethik ersetzt, der sich in den 1970er-Jahren fast überall durchgesetzt

warum aufgrund des zitierten Verfassungsartikels eine verpflichtende nicht-konfessionelle Alternative zum Religionsunterricht schon 1946 gesetzlich festgeschrieben war und warum dessen Einführung in den 1950er-Jahren dennoch scheiterte. Im Hauptteil des Aufsatzes werde ich die Periode der Einführung des Ethikunterrichts in den 1970er-Jahren untersuchen. Anhand der Arbeit der eigens dafür eingerichteten Lehrplankommission am neu gegründeten Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) und einer wissenshistorischen Analyse des curricularen Lehrplans von 1972 werde ich darlegen, wie die Geschichte des neuen Faches im Kontext der 1970er-Jahre weniger als spezifische Fachgeschichte denn als Brennglas erscheint, durch das zeittypische Spannungen der westdeutschen Bildungspolitik zwischen Planungeuphorie, wissenschaftlichem Fortschrittsversprechen und konservativen Beharrungskräften greifbar werden. Hieran wird deutlich, dass der Ethikunterricht durch die paradoxe Situation seiner verfassungsrechtlichen Verankerung unter gleichzeitiger Deutungs Offenheit seiner inhaltlichen Ausgestaltung immer wieder zu einem diskursiven Gegenstand wurde, über den stellvertretend andere Konflikte ausgehandelt wurden: um die staatliche Deutungshoheit von Moral, zu verteilende staatliche Ressourcen, die Trennung von Kirche und Staat oder die gesellschaftliche Rolle schulischer Werterziehung als solche. Diese ideologischen Streitpunkte wurden im Kontext bildungspolitischer Kämpfe der 1970er-Jahre zunehmend aufgeladen.

1 Unterricht über die „allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit“ – ein Verfassungsartikel und seine Geschichte

Wie der eingangs zitierte Brief der Elternvereinigung verdeutlicht, war die Festschreibung eines Sittenunterrichts in der bayerischen Verfassung³ eng mit dem Nationalsozialismus und der Frage einer moralischen Erneuerung angesichts der deutschen Kriegsschuld verbunden. Eingebracht wurde der Artikel 1946 vom seitens der amerikanischen Militärregierung eingesetzten Ministerpräsidenten Wilhelm Hoegner (1887–1980). Der Jurist und ehemalige Münchner Staatsanwalt Hoegner, im Nationalsozialismus als SPD-Mitglied und Regimekritiker verfolgt, hatte gemeinsam mit dem ebenfalls geflohenen jüdischen Staatsrechtler und Professor für öffentliches Recht Hans Nawiascky (1880–1961) im gemeinsamen Schweizer Exil bereits Grundfragen einer künftigen bayerischen Verfassung

hatte und als neutraler wahrgenommen wurde. Dies hatte den Hintergrund, dass der Begriff der Sittlichkeit im Sprachgebrauch der späten 1950er-Jahre eher mit dem Bereich der Sexualmoral in Verbindung gebracht wurde, was staatliche Vertreter*innen als ungünstig empfanden (vgl. BayHS-tA, Mk 52999, 20.04.1959).

3 Eine ähnliche gesetzliche Verankerung des Ersatzfaches schreiben sonst nur die Länderverfassungen von Rheinland-Pfalz (Art. 35 Abs. 2) und dem Saarland (Art. 29) vor. Hier wurde 1969 der Artikel qua Gesetz Nr. 891 ersatzlos gestrichen.

erörtert (vgl. Nawiasky 1948, 25; Zacher 1993, 681). Gerade vor dem Hintergrund ihrer eigenen Verfolgungserfahrung im Faschismus ist naheliegend, dass Hoegner und Nawiasky die schulische Erziehung als wichtiges Handlungsfeld für die Demokratiebildung im Blick hatten und die Werteeziehung so durch ein verpflichtendes Alternativfach für alle vom Religionsunterricht abgemeldeten Schüler*innen absichern wollten.

Trotz der guten Absicht der Verfassungsväter blieb das staatliche Interesse an der Umsetzung des Verfassungsartikels zum Sittenunterricht zunächst klein. Aus verschiedenen Gründen scheiterten 1958 und 1966 zwei Versuche, den Sittenunterricht einzuführen. Erstens bestand bezüglich der Rolle des Christentums für den proklamierten moralischen Neubeginn nach 1945 weitestgehend gesellschaftlicher Konsens (vgl. Vollnhals 1988, 145). Wie Winfried Müller (1995, 190–226) gezeigt hat, schlug sich dies in der Schulpolitik in Bayern in einem politisch hart umkämpften Rekonfessionalisierungsschub und einer konservativ-katholischen Bildungspolitik nieder. Zweitens war die Organisation des Schulunterrichts in den 1950er-Jahren kriegsbedingt durch Mangel geprägt: es fehlten schon für den regulären Unterricht Lehrkräfte und Schulgebäude, sodass wahrscheinlich wenig Raum für Experimente mit neuen Fächern vorhanden war (vgl. Pfeufer 2004, 65). Drittens war das Scheitern der konfessionellen Struktur Bayerns geschuldet: im Schuljahr 1950/51 waren 99,4 Prozent der Schüler*innen katholisch oder evangelisch (vgl. ebd., 64).

Die Zahlen verdeutlichen, dass es bis weit in die 1950er-Jahre gesamtgesellschaftlich nur eine sehr kleine Lobbygruppe gab, die sich für säkulare Alternativen zum Religionsunterricht interessierte. Dies waren vor allem die freireligiösen Gemeinden, die sich in Bayern ab Mitte des 19. Jahrhunderts gegründet hatten (vgl. Bohl 1960).⁴ Obwohl ihr Einfluss begrenzt blieb, hielten Vertreter*innen der Freireligiösen das Thema des Sittenunterrichts im Kultusministerium präsent.⁵ Die aus dem freireligiösen Milieu stammende und 1956 in Nürnberg gegründete Elternvereinigung zur Förderung des Sittenunterrichts in den öffentlichen Schulen in Bayern etwa kämpfte mit Briefen und Besuchen beim Ministerium für die Einführung des Sittenunterrichts und produzierte durch einen Spiegel-Artikel öffentliche Aufmerksamkeit für ihr Anliegen (vgl. Möckel 1958). Die Elternvereinigung hatte gegenüber dem Kultusministerium durch einen Rechtsanwalt deutlich gemacht, dass sie, um die Einrichtung des Sittenunterrichts durchzusetzen,

4 Die Freireligiösen waren historisch gesehen aus säkularistischen Strömungen des 19. Jahrhunderts entstanden, übten Kritik an den Machtstrukturen der Kirche, setzten sich für die Trennung von Staat und Kirche sowie eine auf Naturwissenschaften basierende ethische Kultur ein (für einen Überblick siehe Weir 2019). Seit Anfang des 20. Jahrhunderts wirkten sie verstärkt auf dem Feld der schulischen Erziehung, um ihr Weltbild zu verbreiten (vgl. Groschopp 2016, 218).

5 Frühe Spuren dieser Auseinandersetzung zwischen Kultusministerium und freireligiösen Gemeinden sind für die Nachkriegszeit ab 1948 dokumentiert (vgl. BayHStA, MK 62167).

auch nicht vor einer Verfassungsklage zurückschrecken würde (vgl. BayHStA, MK 52999, 27.04.1957; MK 62168, 02.03.1958). Das Kultusministerium geriet so unter Druck, dass es sich verpflichtet sah, dem „dringenden Wunsch der Nürnberger Elternvereinigung entgegenzukommen“ (BayHStA, MK 62168, 28.08.1957) und richtete zum Schuljahr 1958/59 den Sittenunterricht versuchsweise an höheren Schulen und Volksschulen ein (vgl. Pfeufer 2004, 67–72). Dass dieser an den geringen Anmeldezahlen scheiterte – wie die archivierten Erfahrungsberichte verschiedener Stadtschulämter zeigen (vgl. BayHStA, MK 62168) – verdeutlicht jedoch, dass erst weiter reichende gesellschaftliche Veränderungen im Bereich der Konfessionalität und nach ‚1968‘ die Voraussetzungen schufen, dass der Ethikunterricht mit nachhaltiger Wirkung eingeführt wurde.

2 Religionsunterricht in der Krise. Abmeldung vom Religionsunterricht als politisch-kritische Agitation von Schüler*innen

Der Übergang zu den 1970er-Jahren war schulpolitisch geprägt durch eine viel beklagte Krise des Religionsunterrichts, die sich unter anderem in steigenden Abmeldezahlen ausdrückte.⁶ Die bundesweiten Kirchaustritte machten sich auch im CSU-regierten Bayern bemerkbar: Gemäß Anna Ebert (2001, 157) war die Zahl der Abmeldungen vom Religionsunterricht an bayerischen Gymnasien innerhalb von 13 Jahren von 574 (1958) auf 12.609 (1971) gestiegen. Erschwerend für den Stand des Fachs hinzu kam der Umstand, dass Religionslehre seit 1967 in Bayern kein Abiturfach mehr war. Dass Schüler*innen durch die Abmeldung Freistunden hatten, missfiel dem Kultusministerium und einigen Eltern: „Angesichts der leerwerdenden Klassen [des Religionsunterrichts, CS] und um der guten Ordnung halber sollten diejenigen, die sich vom Fach Religion abgemeldet hatten [...] nicht einfach in Cafés herumsitzen, zum Ärger der anderen Schüler, die noch bei der Stange geblieben waren“, resümierte Hans Maier (1991, 53), der seit 1971 als bayerischer Kultusminister amtierte. Auch die Kirchen hatten ein Interesse daran, durch die Einrichtung eines verpflichtenden Ersatzfaches Ethik die Zahl der Schüler*innen im Religionsunterricht zu stabilisieren (vgl. Körber 1985, 175). Aus Perspektive der Schüler*innen wurde die Abmeldung vom Religionsunterricht gegen Ende der 1960er-Jahre als eine Möglichkeit wahrgenommen, institutionelle Kritik an den schulischen Strukturen zu üben und das Recht auf eine Mitgestaltung des Schullebens und mehr Selbstbestimmung bei

6 Einen Überblick über institutionelle und inhaltliche Entwicklungen des Religionsunterrichts und den Krisendiskurs gibt Baudler (1971). Eine Häufung an Schüler*innenumfragen, Petitionen und Untersuchungen zum Religionsunterricht im Umbruch zu den 1970er-Jahren zeugen von der großen Unsicherheit auf dem Gebiet (siehe Gaus 1969; Münzel 1969; Havers 1972).

der Fächerwahl einzufordern. Davon zeugt etwa ein an Schüler*innen gerichteter Flyer des deutschen Freidenker-Verbandes, der daran appellierte, nicht nur Namen von Lehrer*innen zu sammeln, deren Religionsunterricht als mangelhaft wahrgenommen wurde, sondern durch die Abmeldung vom Religionsunterricht dem Unmut über dessen inhaltliche Ausgestaltung Ausdruck zu verleihen (vgl. BayHStA, MK 81277, 22.11.1973). Hier wurde auch die Hoffnung formuliert, dass im Ethikunterricht ein größerer Freiraum für das Diskutieren nicht-konfessioneller Wertesysteme, wie der „Lehre des Sozialismus/Kommunismus (Karl Marx)“ (ebd.) geboten werde. Obwohl anzunehmen ist, dass der Deutsche Freidenker-Verband als Teil der freireligiösen Lobby auch eigene Interessen verfolgte, ist die direkte Ansprache der Schüler*innen dennoch ein Indiz dafür, dass diese nun als eigenständige Gruppe mit Handlungsmacht wahrgenommen wurden. Der Flyer wurde seitens der zuständigen Ministerialbeamten zumindest als so problematisch wahrgenommen, dass eine strafrechtliche Verfolgung in Erwägung gezogen wurde (vgl. ebd. [handschr. Notiz]). In diesem Sinne ist das Einrichten des Ethikunterrichts als eine seitens des Kultusministeriums eingesetzte Möglichkeit zu verstehen, jugendlichem Eigensinn sowie der politisch-kritischen Agitation linker Schüler*innen Einhalt zu gebieten. Als ein solches „Disziplinierungsmittel“ (o. A. 1973b, 39) wurde er von jungen Menschen auch wahrgenommen. So fassten Vertreter*innen der Evangelischen Jugend in Bayern die Einrichtung des Faches als Ausdruck staatlicher Kontrolle und einen Zwang zur Anerkennung der in der Verfassung festgeschriebenen sittlichen Grundsätze auf. Diese Kritik wollte sich das Kultusministerium nicht gefallen lassen. Es drückte gegenüber dem Oberlandeskirchenrat sein „Befremden“ (BayHStA, MK 81276, 31.01.1973) in der Sache aus. Jener bestätigte, dass das Jugendwerk auch der Kirchenleitung durch sein Aufbegehren laufend Schwierigkeiten bereite, sodass die Ablösung des verantwortlichen Jugendpfarrers bereits erwogen werde (vgl. ebd.). Die genannten Beispiele machen deutlich, dass das Kultusministerium die Einführung des Ethikunterrichts als ein stark zu kontrollierendes Feld begriff, auf dem es keine Handlungsmacht und Deutungshoheit einbüßen wollte. Nur so ist es zu verstehen, warum es interessierten Akteur*innen wie der Humanistischen Union oder dem bayerischen Landesverband der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft eine Beteiligung an der Erarbeitung der Lehrpläne verwehrte (vgl. BayHStA, MK 52999, 15.10.1970; BayHStA, MK 62168, 25.01.1972 und 09.02.1972). Stattdessen wurde das Projekt der Lehrplannerstellung nun in die Hände von wissenschaftlichen Expert*innen am 1971 neu gegründeten Institut für Schulpädagogik (ISP) übergeben. Jenes wurde vom Kultusministerium aufgefordert, eine Fachkommission für die Erstellung eines Lehrplans mit Vertreter*innen aller Schularten einzuberufen (vgl. BayHStA, MK 52999, 05.02.1971).

3 Der Ethikunterricht als Pilotprojekt ‚moderner‘ Bildungsplanung der 1970er-Jahre

Das Projekt der Lehrplankonzeption für den Ethikunterricht ist als Symptom größerer Umwälzungen im Bildungswesen der 1960er und frühen 1970er-Jahre zu verstehen, die oftmals als „Hochphase der Bildungspolitik“ (Rudloff 2007, 239) verstanden werden. In Reaktion auf Krisendiskurse wie die von Georg Picht proklamierte „deutsche Bildungskatastrophe“ (1964) wurden Fragen der Schulreform, der Gemeinschaftsschule und der Lehrplanrevision zu politisch stark aufgeladenen Diskussionsfeldern, anhand derer auch gesellschaftspolitische Debatten ausgetragen wurden. Schule rückte damit als ein Ort der planvollen und rationalen Gestaltung von Gesellschaft in den Blick – die wissenschaftliche Begleitung der Bildungsplanung war eine notwendige Schlussfolgerung. Von der wissenschaftlichen Planungseuphorie der Zeit zeugt der Ausbau bildungswissenschaftlicher Institute unter der Ägide Hans Maiers, der sich wohl durch die Modernisierung des Schulwesens auch karrieretechnisches Prestige erhoffte. So trieb Maier etwa eine Vernetzung der Bildungsforschung in München voran, wo er 1971 die bis dato in Bayern existierenden bildungswissenschaftlichen Einrichtungen in einem Zentrum für Bildungsforschung zusammenfasste (vgl. Knauss 1973, 2). Symbolisch standen diese Veränderungen für eine bessere Verzahnung von Wissenschaft und Politik sowie den Anspruch „eine auf gründlicher und nüchterner wissenschaftlicher Abklärung beruhende Bildungsreform zu betreiben“ (ebd., 3), wie das Publikationsorgan des Kultusministeriums lobend berichtete. Das von Maier 1971 gegründete Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) war ebenfalls Ausdruck dieses neuen Zeitgeists. Seine Arbeitsschwerpunkte lagen auf der Lehrplanreform, der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen sowie der inhaltlichen Planung der Lehrerfortbildung. Letztere wurde ferner durch die Neugründung einer Fortbildungsakademie für Lehrer*innen in Dillingen 1971 institutionell gestärkt (vgl. o. A. 1971, 15). Maiers Bildungspolitik setzte somit auf die Stärkung der Lehrperson und die Verwissenschaftlichung von Erziehungsprozessen, weniger auf strukturelle Reformen des Bildungswesens. Mit diesem Akzent auf ‚innere Reform‘ war eine politische Position verbunden: Sie bot Maier eine willkommene Möglichkeit, umfassenderen sozialdemokratischen Reformforderungen wie der Ganztageschule oder der Gesamtschule aus dem Weg zu gehen und dennoch eine als ‚modern‘ konnotierte Schulpolitik zu betreiben (vgl. Maier 1971, 13–15).

Der neu einzurichtende Ethikunterricht atmete den Geist der fortschrittlichen Bildungsplanung und war auf mehreren Ebenen deren Testballon. Nicht nur war er eines der ersten Projekte des ISP, auch wurde im Zusammenhang mit dem Ethikunterricht eine neue Methode der curricularen Lehrplanerstellung versucht, die zugleich eine Art Pilotfunktion für andere Lehrplanentwicklungen einnahm

(vgl. Lohse 1981, 158). Neu war außerdem die Erprobung des Lehrplans in einem Schulversuch, an dem gemäß einer Meldung in *schulreport* (o. A. 1973a, 13) im Schuljahr 1972/73 insgesamt 47 bayerische Schulen mit insgesamt 1262 Schüler*innen teilnahmen und der eine bessere Rückkopplung zwischen Theorie und Praxis versprach. Die Fortbildungsakademie in Dillingen war ebenfalls in das Projekt involviert: Ab Juli 1972 wurden dort Fortbildungen für den Ethikunterricht angeboten (vgl. BayHStA, MK 81276, 26.07.1972). Die für die Bildungspolitik der 1970er-Jahre so zentrale Wissenschaftlichkeit gab nun den Rahmen für die Entwicklung, Erprobung und Einrichtung des Ethikunterrichts vor und wurde von den beteiligten Akteur*innen – wie ich nun analysieren werde – verschiedentlich mobilisiert und mit moralischen Konnotationen versehen.

4 Die Lehrplanentwicklung am ISP: der Ethikunterricht als ‚demokratisches‘ Projekt

Robert Konrad, Fachberater für den Ethikunterricht an Gymnasien und Fachoberschulen am ISP, beschrieb 1973 die Herangehensweise seiner Institution bei der Lehrplanausarbeitung wie folgt:

„Als Mitarbeiter des Staatsinstituts für Schulpädagogik an die Ausarbeitung des neuen Lehrplans gingen, führte sie die ihnen gestellte Aufgabe in völliges Neuland. Einigkeit bestand von Anfang an zunächst in der Überzeugung, daß die Ergebnisse der modernen Curriculum-Forschung berücksichtigt werden mußten.“ (Konrad 1973, 19)

Bemerkenswert ist hier zweierlei: Wenig überraschend betonte Konrad erstens den Neuigkeitscharakter des Faches und gibt Einblick in wohl anfänglich herrschende Unsicherheiten in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung des Lehrplans. Zweitens stellte in dieser Situation zumindest eine methodische Herangehensweise einen Wegweiser und eine alle Interessen vereinende Wissenspraxis dar. Konrads Verweis auf die Curriculum-Forschung ist aufschlussreich: Für den Kontext der 1960er- und 1970er-Jahre symbolisierte die Idee der curricularen Lehrpläne, in Abgrenzung zu als veraltet wahrgenommenen Stoffplänen, eine moderne und rationalisierte, auf wissenschaftlichen Methoden basierende Bildungsplanung, von der eine Erneuerung des Bildungswesens ausgehen sollte (vgl. Höhener 2021, 33). Nach dem Schema Lernziel–Lerninhalt–Unterrichtsverfahren–Lernzielkontrolle wurden die Einheiten des neuen Ethik-Lehrplans angeordnet. Das Festhalten an einer Methodik und vor allem eine genaue Definition sogenannter ‚Lernziele‘ schien den Beteiligten eine Form zu geben, die über inhaltliche Unsicherheiten hinwegzuhelfen versprach. Der nach lernzielorientierten Kriterien strukturierte Ethikunterricht wurde in einer Pressemeldung des Kultusministeriums ferner als besonders adäquat für die demokratische Gesellschaft dargestellt:

„Inhalt und Methode des Lehrplans beruhen auf der Einsicht, daß es in einer demokratischen Gesellschaft bei der sittlichen Erziehung junger Menschen nicht auf die Erlernung eines Katalogs von Tugenden ankommt, sondern darauf, die Fähigkeit zu sittlicher Selbstfindung in sozialer Verantwortung einzuüben. Daher ist der Lehrplan des Unterrichtsfaches Ethik [...] lernzielorientiert, d.h. er beschreibt, welche Verhaltensweisen und Einsichten beim Schüler anhand des jeweiligen Lerninhalts gewonnen werden sollen.“ (BayHStA, MK 81276, 26.07.1972, 1)

In Abgrenzung zu einer als veraltet dargestellten Methode eines simplen Auswendiglernens eines von außen an Schüler*innen herangetragenen ‚Tugendkatalogs‘ wurde hier ein Bild junger Lernender angestrebt, die aus innerer Motivation heraus ein erwünschtes Verhalten ausbilden sollten. Dabei brachte das Kultusministerium in seiner Außendarstellung durch den erzählten Bruch mit ‚alten‘ Methoden und Erziehungszielen ein Anknüpfen an das Ideal einer ‚demokratischen‘ Erziehung performativ hervor. Implizit griff es dabei ein beliebtes Deutungsmuster der Nachkriegszeit auf, welches den Grund für den Nationalsozialismus in einem spezifisch deutschen Autoritarismus auszumachen glaubte, den es durch neue, ‚demokratischere‘ Erziehungsformen zu überwinden galt (vgl. Levsen 2019, 73f.). Die im Lehrplan von 1972 angestrebte „sittliche Selbstfindung“ im Ethikunterricht sollte jedoch nicht als gänzlich individuelle und freie Entscheidung von Schüler*innen für ein bestimmtes normatives System verstanden und damit als Ausdruck einer reinen Liberalisierung der Werteerziehung gedeutet werden. Das Kultusministerium verfolgte hierbei – wie ich noch ausführen werde – durchaus politische Ziele. Die Verknüpfung von neuen erziehungswissenschaftlichen Methoden und Demokratisierung fand auch auf anderen Ebenen statt: Damit bei der Lehrplanerprobung die Stimme der Lehrer*innen gleichberechtigt in die Revision einfließen konnte, nahmen die für den ab 1972/73 laufenden Schulversuch beteiligten Ethiklehrer*innen an drei einwöchigen Feedback-Klausurtagungen teil (vgl. Lohse 1981, 158). Ich werde im letzten Abschnitt noch zeigen, dass in der Praxis jedoch nicht alle (kritischen) Rückmeldungen der Lehrkräfte willkommen waren. Schließlich sollte die Bezugnahme auf die als rational verstandene Forschung der Kritik vorbeugen, dass der Unterricht zur Indoktrination von Schüler*innen missbraucht werden könnte. So stellte etwa Konrad die besondere Verantwortung des Lehrers für das neue Fach heraus, das ihm zufolge den Schüler*innen eine praktische „Lebenshilfe“ (Konrad 1973, 20) in Sinnfragen geben sollte. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, sei die „wissenschaftliche und pädagogische Qualifikation der künftigen Ethik-Lehrer Garantie für eine erfolgreiche und sachliche Unterrichtsarbeit“ (ebd.). Als Voraussetzung für diese sah er „philosophische, psychologische und soziologische Grundkenntnisse“ der Lehrpersonen, welche sie davor bewahren sollten, „einer unverantwortlichen Pseudowissenschaftlichkeit“ (ebd.) zu verfallen. Die Bezugnahme auf Wissenschaftlichkeit fungierte in diesem Fall also auch als Garant einer behaupteten Neutralität des Unterrichts. Hieran

zeichnet sich eine größere Entwicklung der 1970er-Jahre ab, die ich im Folgenden anhand einer wissenshistorischen Analyse des Lehrplans genauer analysieren werde: Die Ablösung der Kirchen als Zentralinstanz gesellschaftlicher Fragen hatte zur Folge, dass neue Wissenssysteme an Relevanz gewannen. Am Ethikunterricht zeigt sich exemplarisch, dass in diesem Prozess den Sozialwissenschaften eine besondere Rolle zukam.

5 Sokrates, Marx und Mitscherlich – der Ethiklehrplan als disparates Wissensfeld im Kontext des ‚Psychobooms‘ der 1970er-Jahre

Bei der für die Einführung des Ethikunterrichts entscheidenden Sitzung im Dezember 1970 diskutierten die Teilnehmenden bereits die Frage, was ein solcher Unterricht zu leisten habe. Einig waren sich die Beteiligten darin, dass er „seinem Lehrplan nach neutral sein müßte, ohne jedoch an dem Verfassungsauftrag vorbeizugehen“ (BayHStA, MK 52999, 18.12.1970). Im Protokoll wurde festgehalten, dass das neue Fach auf drei Arten ausgelegt werden könne: als „Religionskundeunterricht, Unterricht über die Grundsätze der Ethik [und] Philosophieunterricht“ (ebd.). Die Kommission hatte auf inhaltlicher Ebene zunächst Schwierigkeiten, eine „allgemein anerkannte Grundlage“ (BayHStA, MK 52999, 6.10.1971) für den Unterricht zu erarbeiten. Es ist anzunehmen, dass als Kompromiss unterschiedlicher Interessen der mitwirkenden Personen am Ende religionskundliche Aspekte, die Einführung in verschiedene philosophische Strömungen und Menschenbilder sowie sozialwissenschaftliche, psychologische und psychoanalytische Wissensbestände im Lehrplan integriert wurden. Als Leitziel war dem Lehrplan analog dazu eine „Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen“ (Amtsblatt 1972, 732) vorangestellt.

Grob lässt sich der Ethiklehrplan von 1972 in drei aufeinander aufbauende Themenkomplexe gliedern, deren Komplexität mit steigender Jahrgangsstufe zunimmt. Von der 5. bis zur 10. Klasse stehen lebensweltliche Fragen junger Menschen und das Verhalten zwischen Individuum und (sozialer) Umwelt im Vordergrund. Unter den Abschnitten *Der Mensch in Gemeinschaft mit anderen* bzw. *Der Mensch und sein persönliches Leben* findet sich als Lernziel beispielsweise die „Kenntnis von Hilfen zur Selbsterziehung“ (ebd., 737). Lerninhalt sollten hier unter anderem „Psychologische Erkenntnisse, Kenntnis von Methoden der Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle“ (ebd.) sein. In der 7. Jahrgangsstufe kommt zusätzlich der Themenkomplex *Konflikte und ihre Regelung* hinzu, der unter anderem die „Bereitschaft, von den Möglichkeiten gewaltloser Konfliktregelung Gebrauch zu machen“ (ebd., 740) als Lernziel fasst. Ab der 11. Klasse steht dann die *Information über die wichtigen Welt- und Menschendeutungen und ihre*

ethischen Konsequenzen im Vordergrund (ebd., 759). Inhalte stellen hier zum Beispiel die Existenzphilosophie, antike Philosophie, Marxismus sowie verschiedene Religionen dar. Ein Lernziel umfasst etwa die „Fähigkeit, Probleme unserer Zeit von verschiedenen ethischen Standpunkten aus zu beurteilen“ (ebd., 762). Als zeitgenössische Problemfelder werden etwa Krieg und Frieden, Kriegsdienstverweigerung oder das Verhältnis von Mensch und Technik genannt. In den letzten zwei Jahrgängen stehen fünf Wahlfelder zur Verfügung, von denen Schüler*innen vier wählen sollten: 1) *Grundfragen der philosophischen Ethik*, 2) *Freiheit und Determination*, 3) *Norm und Entscheidung*, 4) *Recht und Gerechtigkeit*, 5) *Glück*. Im zweiten Bereich sollte die „Einsicht in die Bedingtheit menschlichen Handelns“ (ebd., 765) vermittelt und aus verschiedenen disziplinären Perspektiven heraus betrachtet werden. Lerninhalte sind etwa Konzepte der Freud'schen Psychoanalyse (ebd., 764), Erkenntnisse der Genetik und Verhaltensforschung (ebd., 765), sozialpsychologische Ansätze sowie Ergebnisse aus Soziologie und Erziehungswissenschaft (ebd., 766).

Generell zeugt die Disparität der im Ethikunterricht zu behandelnden Themen von einer Unsicherheit in Bezug auf die Frage, was unter dem Begriff des „Ethischen“ gefasst werden sollte, auch finden sich hier neben zeittypischen Diskussionen die unterschiedlichen Erwartungen der mit dem Lehrplan befassten Personen wieder: Hauptverantwortlich für den Lehrplan war der Direktor des ISP, Karl Lanig, der durch sein Studium von Latein, Griechisch und Geschichte sowie eine Promotion über Homer einen ausgewiesenen Hintergrund in (antiker) Philosophie hatte (vgl. Höhne 1975, 12). In der Antike und einem aus dieser abgeleiteten ‚modernen Humanismus‘ habe Lanig ein Modell für junge Menschen gesehen, sich mit Sinnfragen auseinanderzusetzen (vgl. ebd., 13). Es ist anzunehmen, dass das Verständnis von Ethik als (griechische) Philosophie seine Auffassung widerspiegelte. Gleichzeitig entsprachen Lanigs Idee größere Bestrebungen der universitären Disziplin Philosophie der 1970er-Jahre, dem eigenen Fach über die Stärkung einer aus dem angelsächsischen Raum kommenden Tradition der praktischen Philosophie neue gesellschaftliche und politische Relevanz zu verschaffen (vgl. Höffe 1979, 7f.). Für Vertreter*innen dieser Richtung, wie den späteren Professor für Ethik und Sozialphilosophie Otfried Höffe, war der Ethikunterricht unter anderem deshalb interessant, weil er über die erhoffte Einbindung der universitären Philosophie in die Lehrerbildung deren Status als wissenschaftliche Disziplin aufzuwerten versprach (vgl. ebd., 476f.). Dieses Beispiel macht greifbar, dass es bei Aushandlungsprozessen um die Fachlichkeit neuer Schulfächer auch um die Absicherung institutioneller Interessen von Schule und Universität geht (vgl. Caruso & Reh 2020, 613).

Die Auffassung des Faches als Religionskunde hingegen wurde schon früh seitens der Kirchen als denkbare Alternative zum Religionsunterricht formuliert. Bereits im November 1970 war Oberkirchenrat Maser an das Kultusministerium heran-

getreten und machte dieses auf die Arbeit „einer Gruppe innerhalb der evangelischen Kirche“ aufmerksam, welche „die Frage nach einem sogenannten ‚Religionskundeunterricht‘ aufgeworfen hat“ (BayHStA, MK 52999, 30.11.1970). Der katholischen Kirche nahestehende Personen wie die CDU-Politikerin Hannarenate Laurien waren ebenfalls der Auffassung, dass Religion als „Teil der Lebenswirklichkeit“ (Laurien 1973, 246) ihren Platz im Lehrplan finden müsse und ein reines Verständnis von Ethik als Philosophie zu kurz greife. Fest stand seitens des Kultusministeriums jedoch, dass Religionslehrer*innen von der Erteilung des Ethikunterrichts ausgeschlossen werden sollten, wohl um die angestrebte Neutralität des Unterrichts abzusichern (vgl. BayHStA, MK 52999, 18.12.1970). Dass Gegenstände wie Verhaltensforschung und Psychoanalyse als gesellschaftlich so relevant erachtet wurden, dass sie Einzug in einen Lehrplan für Ethik erhielten, ist damit zu erklären, dass sie allesamt seit den späten 1960er-Jahren als wichtige Stichwortgeber in gesellschaftspolitischen Debatten fungierten und so ein Begriffssarsenal für gesellschaftliche und historische Selbsteutung der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft bereitstellten. Sie boten jenseits des Religiösen alternative Erklärungsmodelle für die Frage, was der Mensch sei und wie er sich moralisch ‚richtig‘ zu verhalten habe und konnten sich zugleich auf den Wert wissenschaftlicher Rationalität berufen, weil sie in der Lage schienen, die ‚Natur‘ des Menschen auf objektive Weise zu beschreiben. Gleichzeitig ging aus ihnen eine Anleitung für ‚richtiges‘ Handeln nicht zwingend unmittelbar hervor, ihr moralischer Gehalt wurde oftmals verkörpert von öffentlichen Expertenfiguren oder Intellektuellen wie dem Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich⁷, dessen Texte ebenfalls im Lehrplan zu finden waren (vgl. Amtsblatt 1972, 771).

Dass ferner psychologische Konzeptionen und Selbsttechniken Einzug in einen Lehrplan fanden, ist nur vor dem Hintergrund eines umfassenderen Prozesses der „Popularisierung psychologischen und psychotherapeutischen Wissens“ (Tändler 2016, 10) in den 1970er-Jahren zu verstehen, den Maik Tändler als „Psycho-boom“ beschrieben hat. Ihm zufolge entwickelte sich in diesem Jahrzehnt ein neues Interesse an der eigenen Subjektivität sowie eine Hinwendung zur eigenen Psyche (vgl. ebd.), die beim Ethiklehrplan von 1972 ins Auge sticht. Davon zeugen die verwendeten Begriffe wie „Selbstfindung“ und „Selbstentfaltung“ (Amtsblatt 1972, 751), aber ebenso die verwendeten Unterrichtsverfahren wie „Selbsterfahrung der Schüler in Familie“ (ebd.), „Anleitung zur Selbstreflexion“ (ebd., 739), „Gruppenarbeit“ (ebd., 734), „Klassendiskussion“ (ebd., 738) oder „Rollenspiele, Rollenanalyse“ (ebd., 745). Hier finden sich Spuren einer sich individualisierenden Subjektkultur, die von verschiedenen Autor*innen zeitlich an

7 Die Rolle Mitscherlichs als öffentliche Expertenfigur in der BRD wurde von Tobias Freimüller (2007) untersucht. Als Mitbegründer der Humanistischen Union 1961 war Mitscherlich auch Teil einer kritischen Gegenöffentlichkeit, welche die Konfessionalisierung des Bildungssystems anprangerte (vgl. Freimüller 2007, 326f.).

der Bruchstelle zwischen den 1960er- und 1970er-Jahren verortet wird (vgl. Eitler & Elberfeld 2015; Reckwitz 2017).

Auch die Bezugnahme auf den Marxismus im Lehrplan kann nur vor dem zeit-historischen Kontext des Kalten Krieges und der Systemkonkurrenz verstanden werden. ‚1968‘ hatte linke Ideen und ein marxistisches Gesellschaftssystem als Alternative und damit als reale oder gefühlte Bedrohung der bestehenden Ordnung offenbar erfolgreich in den öffentlichen Diskurs eingebracht, sodass der Marxismus auch im Ethikunterricht als relevante Gesellschaftslehre diskutiert werden musste. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass dabei mitnichten eine wertneutrale Information über marxistische Ideen gegeben werden sollte, wie der Lehrplan suggerierte. Im Gegenteil liegt nahe, dass eine Beschäftigung mit dem Marxismus im Unterricht als ideologische Abwehrmaßnahme fungieren sollte: er sollte in seinen Grundzügen verstanden werden, um ihn dann erfolgreicher argumentativ widerlegen zu können.⁸ Zum Teil entsprach diese Herangehensweise auch der Haltung der Lehrkräfte, die etwa bei den Fortbildungslehrgängen für den Ethikunterricht in Dillingen den „[...] Wunsch nach kritischer Erarbeitung wertfeindlicher Lehrsysteme (vor allem des Marxismus)“ (BayHStA, MK 81277, 24.05.1973) geäußert hatten.

6 Praktische Probleme bei der Umsetzung des Ethikunterrichts: Wie verbindlich darf Werterziehung sein?

Nach seinem Erscheinen wurde der bayerische Ethiklehrplan von der Tagespresse und innerhalb der pädagogischen Fachwelt diskutiert.⁹ Einige Rezensent*innen kritisierten, dass der Lehrplan sich explizit eine normative Verhaltenserziehung zum Ziel setzte: Angestrebt wurde die „Hinführung des Schülers zu moralischer Mündigkeit durch das Erlernen wertehinsichtigen Urteilens und Handelns“ (Amtsblatt 1972, 732). Als allgemein verbindliche normative Fundierung galten die Werte der bayerischen Verfassung und des Grundgesetzes der Bundesrepublik, die auch als Lerninhalte ihren Niederschlag fanden (ebd., 746; 768). Diese legalistische Fundierung entsprang dem Wunsch des Kultusministeriums. Jenes hatte gegenüber der Lehrplankommission 1971 deutlich gemacht, dass

8 Ähnliches hat Franziska Rehlinghaus (2020) kürzlich für den Kontext der westdeutschen beruflichen Bildungsarbeit im selben Zeitraum herausgearbeitet. Sie analysiert überzeugend, wie ab 1972 Weiterbildungsmaßnahmen in Betrieben zunehmend Teil eines gesellschaftspolitischen Systemkampfes wurden und in diesem Zuge Führungskräfte in eigens dafür eingerichteten Schulungen gegen die vermeintliche Gefährdung durch linkes Gedankengut gewappnet werden sollten. So wurden etwa Manager in Schulungen über die Geschichte des Marxismus aufgeklärt und erhielten Nachhilfe im politischen Argumentieren, um so in der Lage zu sein, Kritik von Gewerkschaften und Arbeitnehmer*innen kompetenter zu begegnen.

9 Einen Überblick über die zeitgenössische Rezeption bietet Bernd Lohse (1975).

der Ethikunterricht sich nicht auf Information beschränken könne, sondern die ethischen Normen der gültigen Verfassung als Bildungsziel haben müsse (vgl. BayHStA, MK 52999, 12.10.1971). Ich werde noch zeigen, dass der Bezug auf die Verfassung im Kontext der linken Staatskritik der 1970er-Jahre als konservative Abwehrhaltung zu lesen ist.

Der katholische Theologe Karl-Heinz Weger (1974, 541f.) nahm am staatlichen Verständnis des Ethikunterrichts Anstoß, weil für ihn die behauptete Werteppluralität des Unterrichts mit dem gleichzeitigen Ziel der Wertevermittlung in logischem Widerspruch stand. Otfried Höffe (1979, 462) stellte prinzipiell in Frage, ob der Anspruch auf eine Verhaltenserziehung in der Schule, als nur einer von vielen Orten kindlicher Sozialisation, nicht zu hochgesteckt sei. Über die Ziele des Ethikunterrichts bestand auch seitens Lehrerschaft Unsicherheit. So habe gemäß einem Erfahrungsbericht an das Kultusministerium in der Erprobungsphase bei den Fortbildungsmaßnahmen für Ethiklehrkräfte in Dillingen etwa die Frage im Zentrum der Diskussion gestanden, ob der Ethiklehrer Probleme nur informativ aufbereiten und mit den Schüler*innen diskutieren solle oder er weitergehen müsse „zur effizienten, verantwortlichen Lebenshilfe“ (BayHStA, MK 81277, 24.05.1973). Versuche man eine Sensibilisierung für ethische Werte bis zum Anspruch der Verbindlichkeit zu führen, so berichtete ein Referent, scheuten doch immer wieder Kollegen vor dieser Aufgabe zurück (vgl. ebd.). Daran wird ersichtlich, dass im Kontext des Ethikunterrichts die Rolle von Lehrer*innen auf besondere Weise reflektiert wurde. Durften diese Schüler*innen bewusst im Hinblick auf ein erwünschtes Verhalten beeinflussen oder war dies schon als Indoktrination zu verstehen? Lehrer*innen schienen sich ihrer Kompetenz im Ethikunterricht nicht mehr sicher zu sein. Abschließend möchte ich zeigen, dass die Diskussion um die Möglichkeiten, Notwendigkeit und Grenzen der Verhaltenserziehung zwar im Kontext des Ethikunterrichts geführt wurde, aber grundlegendere Debatten im Feld der Erziehung der 1970er-Jahre berührte.

7 Schlussbetrachtungen: Der Ethikunterricht als Seismograph für Gesellschaftsveränderung

In ihrer Reaktion auf die kritische Rezeption des Lehrplans sprach sich Helga Hinke vom ISP klar für die Notwendigkeit einer affirmativen Werteerziehung im Ethikunterricht aus: Sie sah hierin eine Chance, die Rolle des Lehrers wieder aufzuwerten und die ihr zufolge seit den 1960er-Jahren im Zuge der Verwissenschaftlichung des Unterrichts verloren gegangene „erzieherische[...] Potenz“ (Hinke 1975, 124) wiederzugewinnen. Hinke vertrat hier eine erziehungswissenschaftliche Position, welche den sich ab den 1960er-Jahren vollziehenden epistemischen Wandel in der Erziehungswissenschaft weg von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik und hin zu einer sich gegenüber Sozialwissenschaften

und Psychologie öffnenden Erziehungswissenschaft kritisch beäugte. Sie war der Auffassung, dass geisteswissenschaftliche Fächer durch die vermehrte Anbindung der Schulfächer an ihre Bezugswissenschaften erzieherische Wirksamkeit eingeübt hätten (vgl. ebd.). Implizit ist in dieser Perspektive auch eine Kritik am Reformeifer der 1960er-Jahre abzulesen: Wie Wilfried Rudloff (2007, 260f.) gezeigt hat, bildete sich die Rede vom ‚Erzieherischen‘ in den frühen 1970er-Jahren aus und ist als konservative Reaktion auf die gesellschaftspolitische Aufladung der Schule in den 1960er-Jahren zu deuten, die Bildung als wirksamen Hebel für die Umsetzung sozialpolitischer Forderungen begriffen hatte. Die sogenannte ‚erzieherische Wende‘ wurde von ihren Vertreter*innen, zu denen auch der bayerische Kultusminister Hans Maier gehörte, als eine Rückbesinnung auf die Pädagogik verstanden. In Abgrenzung zur von Maier als technisch, äußerlich und unmenschlich diskreditierten Reform sollte so einer „neuen Zuwendung zum Kind“ (Maier 1973, 27) Raum gegeben werden, in der Tradition und Werte affirmiert, und ‚der Erzieher‘ zu seiner alten Relevanz zurückfinden sollte. Der Fokus auf das Individuum wurde von konservativer Seite gegen eine als sozialliberal verstandene Bildungspolitik auf nationaler Ebene ins Feld geführt, die Bildungsinstitutionen als Ort der Gesellschaftsveränderung verstand. Maiers Besinnung auf das ‚Erzieherische‘ transportierte so neben den reformkritischen Implikationen eine politische Kritik an einer vermeintlichen ideologischen Unterwanderung des Bildungssystems und Indoktrination von Schüler*innen von links (vgl. ebd., 34). Die Haltung Maiers spiegelte sich auch im Kontext des Ethikunterrichts wider. Der politische Kontext erklärt, warum das Kultusministerium die normative Fundierung des neuen Fachs durch die bayerische Verfassung und das Grundgesetz besonders hervorhob. Denn die Bezugnahme auf den Begriff einer ‚verfassungskonformen‘ Bildung hatte in den 1970er-Jahren eine weitreichende Konnotation. Sie kann kaum ohne den Hintergrund der am 28. Januar 1972 in Kraft tretenden „Grundsätze zur Frage der verfassungsfeindlichen Kräfte im öffentlichen Dienst“, kurz „Radikalenerlass“ genannt, verstanden werden. Letzterer richtete sich zwar offiziell gegen potenzielle „Verfassungsfeinde“ jeglicher politischer Ausrichtung im öffentlichen Dienst, fand faktisch aber vor allem Anwendung, um Berufsverbote für junge Linke im Bildungs- und Erziehungsbereich auszusprechen (vgl. Friedrichs 2022). Dass das Kultusministerium im Kontext des Ethikunterrichts so stark auf dessen verfassungsrechtliche Legitimierung abhob, implizierte in diesem Sinne also auch, dass von staatlicher Seite eine Vereinnahmung des neuen Fachs durch linke Lehrer*innen befürchtet wurde. Nur so ist zu verstehen, warum – wovüber die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* berichtete – das Kultusministerium die Personalakten der Lehrer, die sich für den Ethikunterricht meldeten, genau überprüfte und einige Studienräte als ungeeignet abgewiesen wurden (vgl. Finkenzeller 1972, 6). Als nach einem Fortbildungslehrgang in Dillingen Lehrkräfte in einer von der GEW unterstützten Resolution Kritik an der mangelnden Ausbildung,

finanziellen Ausstattung und fehlenden Unterrichtsmaterialien für das neue Fach üben, reagierte das Kultusministerium harsch: Die Akademie wurde angewiesen, in den Lehrgängen keine bildungspolitischen Fragen zu diskutieren und keine Resolutionen zu dulden; die Personalakten des federführenden Lehrers wurden überprüft und der die Resolution flankierende GEW-Vertreter sollte nicht mehr zu Lehrgängen in Dillingen eingeladen werden. Die Leitung der Lehrerakademie wurde ferner zu „verstärkter Wachsamkeit gegen solche Umtriebe“ (BayHStA, MK 81277, 02.08.1974 [handschr. Notiz]) aufgefordert. Auch die Lehrinhalte, so befand das Kultusministerium, dürften keinesfalls – wie in der Resolution gefordert (vgl. BayHStA, MK 81277, 26.06.1974) – zur Wahl gestellt werden, sonst sei der „Ideologisierung gerade eines geisteswissenschaftlichen Faches Tür und Tor geöffnet“ (BayHStA, MK 81277, 31.07.1974).

An den staatlichen Kontrollansprüchen gegenüber Lehrenden wird deutlich, dass der Ethikunterricht in den 1970er-Jahren exemplarisch für eine Ausweitung der Bildungsdiskussionen zu einem politischen „Kampffeld“ (Schildt 2004, 474) zwischen konservativen und sozialliberalen Kräften stand. Von Hanna-Renate Laurien (1973, 247f.) wurde das neue Fach, ebenso wie die Gesellschaftslehre in Nordrhein-Westfalen (siehe den Beitrag von Dana Maria Recki in diesem Band), gar als Seismograph dafür stilisiert, ob eine gemeinsame sittliche Grundüberzeugung auf dem Boden der Verfassung überhaupt noch als gesichert angenommen werden könne. Nach Axel Schildt (2004, 473f.) zeugen die in den 1970er-Jahren im Bildungswesen geführten Debatten von größeren gesellschaftlichen Wertediskussionen in einer Zeit der Klage über eine Erosion bürgerlicher und christlicher Werte seitens der Kirchen und ihr naher Parteien wie der CDU/CSU. Im Ethikunterricht, in dem es explizit um die Frage einer Werteerziehung ging, verdichteten sich diese Diskussionen. Sie kamen aber auch im Kontext mit etablierten Fächern wie dem Religionsunterricht zum Ausdruck. Hier wurde etwa zeitgleich kritisch diskutiert, inwiefern ein Verständnis des Religionsunterrichts als Verkündigung und ‚Glaubensunterweisung‘ im Sinne einer kirchlichen Katechese noch zeitgemäß war und ob die dort seitens der Kirchen angestrebte Einführung in die religiöse Praxis mit der verfassungsrechtlich verankerten weltanschaulichen Neutralität des Staates vereinbar sei (vgl. Baudler 1971, 23–25; 30–32). Beide Beispiele verdeutlichen, dass die Diskussionen um Schulfächer und die Frage, wie verbindlich eine Werteerziehung im Unterricht angestrebt werden sollte oder durfte, in den 1970er-Jahren auch Ausdruck eines neuen Austarierens der Verhältnisse von Kirche und Staat sowie Staat und Individuum war: Beide waren unsicher geworden. Offen war in beiden Fällen, welche Konsequenzen sich auf fachlicher und inhaltlicher Ebene aus der ‚Wertedebatte‘ ziehen ließen. Während Verfechter*innen des Religionsunterrichts fürchteten, dass dieser ohne die Katechese und mit zunehmender Einbeziehung weltlicher Texte in die Unterrichtspraxis austauschbar werde und das spezifisch Religiöse verliere (vgl. ebd., 54), kämpfte auch der Ethikunterricht

beständig um seine fachliche Identität. Die Schwierigkeit, die Demarkationslinien seiner Fachlichkeit zu ziehen, ergab sich nicht zuletzt daraus, dass seine Einführung in Bayern von Anfang an mehr durch rechtliche Rahmenbedingungen denn durch eine klare inhaltliche Ausgestaltung definiert war. Der Ethikunterricht als Fach war hier im wörtlichen Sinne ein „Ordnungsprinzip“ (Caruso & Reh 2020, 616), das wie eine Klammer disparate Wissensbestände zusammenhielt, die nicht genuin miteinander verwoben, sondern eher ein Bündel unterschiedlicher fachlicher und politischer Interessen waren. Blickt man auf andere in dieser Zeit entstehende Fächer, wie die Gesellschaftslehre in Nordrhein-Westfalen, zeigt sich, dass die entsprechenden Inhalte im Falle Bayerns zwar unter dem Etikett des Ethikunterrichts in Erscheinung traten, aber ebenso unter anderen Kategorisierungen auftauchen konnten. So ähneln etwa die im nordrhein-westfälischen Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik von 1972/73 verankerten Lerninhalte und -ziele jenen des bayerischen Ethiklehrplans aus demselben Jahr (siehe den Beitrag von Dana Maria Recki in diesem Band).¹⁰ Für den Ethikunterricht lässt sich daraus schließen, dass seine Unterrichtsgegenstände weniger spezifisch für das ‚Ethische‘, denn Ausdruck eines gewissen Zeitgeists waren. Die fachliche Identität des Ethikunterrichts blieb weiterhin ein auszuhandelndes Feld, was sich unter anderem daran festmachen lässt, dass Ethik erst seit 2002 als eigenes Fach im Rahmen des Lehramtsstudiums an bayerischen Universitäten studiert werden kann.¹¹ Die Klage von Lehrerschaft und Professor*innen über die mangelnde materielle Ausstattung des Studiengangs ist auch ein Indiz dafür, dass das Fach – wie schon seit Anbeginn seines Bestehens – im Kultusministerium weiterhin einen schwierigen politischen Stand hat (vgl. Scherf 2012; Günther 2019).

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 13 (1972): Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik (Unterricht gem. Art. 137 Abs. 2 BV), 732–773.
- Baudler, G. (1971): *Der Religionsunterricht an der deutschen Schule. Eine erste Bilanz*. München: Kösel.
- Bohl, F. (1960): *Die freireligiöse Bewegung in Bayern. Werden und Wirken*. Schweinfurt: Tanneberger.
- Caruso, M. & Reh, S. (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (5), 611–625.
- Ebert, A. (2001): *Das Schulfach Ethik. Seine geistes- und schulgeschichtlichen Wurzeln und seine Realisierung an den bayrischen Gymnasien nach 1945*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

10 In beiden Lehrplänen findet sich etwa das Leitziel der Selbstbestimmung, die explizite Bezugnahme auf das Grundgesetz; beide beziehen sich auf lebensweltliche Lerninhalte wie familiäre und schulische Strukturen, rücken Fragen der Sozialisierung und Verhaltensformen ins Zentrum und setzen bei einer multiperspektivischen Betrachtung verschiedener Problemstellungen an.

11 Diese Neuerung ergab sich mit dem Inkrafttreten der Neunten Änderungsverordnung zur Lehramtsprüfung am 1. August 2002 (LPO I).

- Eitler, P. & Elberfeld, J. (2015): Von der Gesellschaftsgeschichte zur Zeitgeschichte des Selbst – und zurück. In: dies. (Hrsg.): *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung - Politisierung - Emotionalisierung*. Bielefeld: transcript, 7–30.
- Finkenzeller, R. (1972): Ethik – ein neues Unterrichtsfach in Bayern. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 182, 09.08.1972, 6.
- Freimüller, T. (2007): Alexander Mitscherlich. Gesellschaftsdiagnosen und Psychoanalyse nach Hitler. Göttingen: Wallstein.
- Friedrichs, J.-H. (2022): Der Radikalenerlass von 1972. Bildungsgeschichtliche Perspektiven. In: *bildungsgeschichte.de*. DOI: <https://doi.org/10.25658/hhj4-tr75>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Gaus, H. (1969): Petition Religionsunterricht. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen*, Heft 1, 24.
- Groschopp, H. (2016): Humanismusunterricht/Lebenskunde. In: H. Cancik, H. Groschopp & F.O. Wolf (Hrsg.): *Humanismus. Grundbegriffe*. Berlin und Boston: De Gruyter, 215–224.
- Günther, A. (2019): Miese Noten für den Ethikunterricht. In: *sueddeutsche.de*. Online unter <https://www.sueddeutsche.de/bayern/bayern-bildung-ethik-unterricht-lehrer-ausbildung-1.4699554>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Havers, N. (1972): Der Religionsunterricht. Analyse eines unbeliebten Fachs. Eine empirische Untersuchung. München: Kösel.
- Hinke, H. (1975): Zur Frage der schulischen Vermittlung sittlicher Kompetenz. In: *Staatsinstitut für Schulpädagogik* (Hrsg.): *Plädoyer für Erziehung*. Donauwörth: Ludwig Auer, 122–129.
- Höffe, O. (1979): Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Höhener, L. (2021): Pädagogen in der Politik. Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968–1986. Zürich: Chronos.
- Höhne, E. (1975): Karl Lanig als Lehrer. In: *Staatsinstitut für Schulpädagogik* (Hrsg.): *Plädoyer für Erziehung*. Donauwörth: Ludwig Auer, 11–26.
- Knauss, G. (1973): Bildungsforschung in Bayern. In: *schulreport*, Heft 3, 2–3.
- Konrad, R. (1973): Ethik als Unterrichtsfach. In: *schulreport*, Heft 2, 19–20.
- Körber, S. (1985): Das Problem mit der Ethik. Zwangsverordnung oder Chance eines neuen Schulfaches. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 7. Jg., 171–179.
- Laurien, H.-R. (1973): Ethikunterricht. Ein Beitrag zur Frage nach dem Sinn der Schule. In: *Stimmen der Zeit* 191 (4), 240–248.
- Levens, S. (2019): Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945-1975. Göttingen: Wallstein.
- Lohse, B. (1975): Ethikunterricht und das Problem der Wertlegitimation. In: *Staatsinstitut für Schulpädagogik* (Hrsg.): *Plädoyer für Erziehung*. Donauwörth: Ludwig Auer, 116–121.
- Lohse, B. (1981): Ethik. Werterziehung als Unterrichtsfach in Bayern. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 3. Jg., 158–162.
- Maier, H. (1971): Schulreform und Lehrerbildung. In: *Bayerische Schule* 24 (12), 12–15.
- Maier, H. (1973): Zwischenrufe zur Bildungspolitik. Osnabrück: A. Fromm.
- Maier, H. (1991): Hans Maier. Einleitung zur Diskussion. In: H. Zinser (Hrsg.): ‚Herausforderung Ethikunterricht‘. Ethik/Werte und Normen als Ersatzfach in der Schule. Marburg: Diagonal, 53–57.
- Möckel, G. (1958): Hoher Maien. In: *Der Spiegel* Nr. 24, 10.06.1958. Online unter: <https://www.spiegel.de/politik/hoher-maien-a-f70623ee-0002-0001-0000-000041762193>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Müller, W. (1995): *Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht 1945-1949*. München: Oldenbourg.
- Münzel, H. (1969): Was sagen Schüler über ihren Religionsunterricht? In: *Religionsunterricht an höheren Schulen*, Heft 1, 8–11.

- Nawiasky, H. (1948): Die Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946. Systematischer Überblick und Handkommentar. München und Berlin: Biederstein.
- o. A. (1971): Die Lehrerfortbildung. Das neue Programm des Kultusministeriums. In: Bayerische Schule 24 (16), 15.
- o. A. (1973a): Ethik-Unterricht. In: schulreport, Heft 1, 13.
- o. A. (1973b): Ethik-Unterricht kein Disziplinierungsmittel. In: Die demokratische Schule, Heft 1, 39–40.
- Pfeufer, M. (2004): Ein unbequemes Fach. Bestandsaufnahme des Ethikunterrichts an bayerischen Hauptschulen [Dissertationsschrift]: Universität Bayreuth.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter.
- Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Rehlinghaus, F. (2021): Gegen Linke reden. Die Politisierung beruflicher Bildungsarbeit in der Bundesrepublik der 1970er-Jahre. In: Zeithistorische Forschungen 17, 477–502.
DOI: <https://doi.org/10.14765/ZZF.DOK-2110>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Rudloff, W. (2007): Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich. In: Archiv für Sozialgeschichte, 47. Jg., 237–268.
- Scherf, M. (2012): Ethik – das bayerische Desasterfach. In: sueddeutsche.de. Online unter <https://www.sueddeutsche.de/bayern/mangelhafte-leherausbildung-ethik-das-bayerische-desasterfach-1.1543783>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Schildt, A. (2004): ‚Die Kräfte der Gegenreform sind auf breiter Front angetreten‘. Zur konservativen Tendenzwende in den Siebzigerjahren. In: Archiv für Sozialgeschichte, 44 Jg., 449–478.
- Tändler, M. (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen: Wallstein.
- Vollnhals, C. (1988): Die Evangelische Landeskirche in der Nachkriegspolitik. Die Bewältigung der nationalsozialistischen Vergangenheit. In: W. Benz (Hrsg.): Neuanfang in Bayern 1945-1949. Politik und Gesellschaft in der Nachkriegszeit. München: C. H. Beck, 143–162.
- Weger, K.-H. (1974): Anthropologische Reflexionen zum ‚Ethikunterricht‘. In: Katechetische Blätter, 99 (9), 537–545.
- Weir, T. H. (2016): Säkularismus (Freireligiöse, Freidenker, Monisten, Ethiker, Humanisten). In: L. Hölscher & V. Krech (Hrsg.): 20. Jahrhundert. Religiöse Positionen und soziale Formationen [Handbuch der Religionsgeschichte im deutschsprachigen Raum, Bd. 6/2]. Ferdinand Schöningh. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 189–216.
- Zacher, H. F. (1993): Hans Nawiasky. Ein Leben für Bundesstaat, Rechtsstaat und Demokratie. In: H. Heinrichs, H. Franzki, K. Schmalz & M. Stolleis (Hrsg.): Deutsche Juristen jüdischer Herkunft. München: C. H. Beck, 677–692.

Unpublizierte Quellen

Bayerisches Hauptstaatsarchiv, München (BayHStA)

Akten des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus MK 52999, MK 62168, MK 81276, MK 81277.

Autorin

Seemann, Carla – Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Friedenserziehung und -bewegung, Wissenschaftsgeschichte, Anwendungsgeschichte der Sozialwissenschaften und Pädagogik.

carla.seemann@uni-saarland.de

Unterrichtsprinzipien oder Fächer

Kai Nowak

Verfachlichung ohne Fach. Die Debatte um den schulischen Ort von Verkehrserziehung in (West-)Deutschland 1925–1975

In den bundesdeutschen Schulen schlage der Verkehrserziehung eine ähnliche Sympathie entgegen, „wie dem Fahrgast, der auf einer Station in ein fast besetztes Eisenbahnabteil zusteigt.“ (Böcher 1978, 98) Dieser Vergleich des Verkehrspädagogen Wolfgang Böcher aus den späten 1970er-Jahren kennzeichnet treffend die lange, konfliktreiche Geschichte um die Einführung eines Schulfachs *Verkehrserziehung*. Genauso wenig wie gemeinhin das Recht auf Beförderung für zusteigende Passagiere in Frage gestellt wird, obwohl einige deren Anwesenheit als störend empfinden mögen, wurde trotz Verweis auf volle Stundenpläne ernsthaft die Notwendigkeit einer Erziehung junger Menschen zu verkehrssicherem Verhalten auch in der Schule bezweifelt. An einer fehlenden prinzipiellen Anerkennung schulischer Zuständigkeit lag und liegt es also nicht, dass Verkehrserziehung in Deutschland bis heute kein Schulfach ist. Warum kam es trotz – teils rapide – steigender Unfallzahlen und einer seit der einsetzenden Massenmotorisierung geführten Diskussion um ein entsprechendes Schulfach nie zu dessen Einrichtung?

Anders als der Turnunterricht, der im 19. Jahrhundert zur Förderung von Volksgesundheit und Nationalstaatsbildung eingeführt wurde (vgl. Goltermann 1998; Horlacher 2017), zeigen Beispiele wie die Verkehrserziehung oder die Sexualkunde im 20. Jahrhundert, dass ein anerkannter gesellschaftlicher Nutzen für die Einrichtung eines Schulfachs allein nicht ausreichte. So resultierte der unter dem Eindruck der Liberalisierung und Kommerzialisierung von Sexualität seit den 1950er-Jahren und in Folge der sogenannten ‚Sexuellen Revolution‘ der 1960er-Jahre (vgl. Eder 2009, 211–241; Steinbacher 2011) aufgekommene Bedarf nach einer schulischen Sexualerziehung letztlich nicht in einem eigenen Fach. Stattdessen konzipierte die Kultusministerkonferenz (KMK) die *Sexualkunde* im Jahr 1968 als sogenanntes Unterrichtsprinzip und schrieb damit eine fächerübergreifende Zuständigkeit fest (vgl. Siemoneit & Windheuser 2021, 246–248). Gerade Beispiele einer vergeblichen Etablierung von Schulfächern machen deutlich, dass Fachwerdungsprozesse in ihrem Ausgang historisch offen waren und nicht unabhängig von ihren spezifischen historischen Kontexten und diskursiven Konstellationen zu verstehen sind. Darüber hinaus rücken solche Fälle exemplarisch die Bedingungsfaktoren

in den Mittelpunkt, die eine Konstituierung von Schulfächern begünstigten oder erschwerten.

Daher erscheint es lohnend, auf die politischen und pädagogischen Debatten um den schulischen Ort der Verkehrserziehung in Deutschland zu schauen. Die Auseinandersetzungen kreisten in erster Linie um die Frage, ob Verkehrserziehung als eigenes, verpflichtendes Fach erteilt werden sollte oder als Unterrichtsprinzip. Letzteres ermöglichte, Verkehrsthemen grundsätzlich in allen Fächern zu unterrichten, da man sie als Beitrag zur allgemeinen Erziehung begriff. Auf den ersten Blick ging es bei dieser Streitfrage zumeist um schulorganisatorische Erwägungen, die jedoch unmittelbar auf die grundsätzliche *Formhaftigkeit von Fächern* (vgl. Reh & Caruso 2020) verweisen: Was waren eigentlich die konstituierenden Elemente eines Schulfachs? In einer korrespondierenden Wissenschaftsdisziplin ausgebildete Fachlehrer, designierte Zeitstunden in einem Stundenplan, ein spezifischer Lehrplan, gegebenenfalls Leistungsnoten? Inwieweit konnte sich Verkehrserziehung hinreichend als thematische Einheit, die spezifisches Wissen ordnet und es dadurch im schulischen und eventuell universitären Rahmen lehr- und lernbar macht, abgrenzen und institutionell absichern (vgl. Tenorth 1999, 192f.)? Zugleich ging es um Aspekte der *Fachlichkeit* von Verkehrserziehung, also um die „Qualität des Wissens, der Inhalte, des Umgangs damit“ (Reh & Caruso 2020, 612). Entscheidend für das Unterrichtsprinzip war etwa die Frage, welche Funktion verkehrsbezogenem Wissen in der Gesamterziehung zugeordnet war und in welchem unterrichtsorganisatorischen Rahmen es diese am besten erfüllen konnte. Entsprechend wurde über geeignete didaktische und methodische Zugriffe nachgedacht. Ein didaktisch virulenter Punkt war beispielsweise die Begrenztheit von rein wissensbasierten Ansätzen, also der Vermittlung von Regelkenntnissen, angesichts eines auf außerschulisches Alltagsverhalten zielenden Unterrichts. Das Beispiel der bundesdeutschen Verkehrserziehung beweist, so jedenfalls eine These des Beitrags, dass sich Fachlichkeit auch ohne Fachstatus einstellen kann.

Der Beitrag verfolgt die Debatte um ein Schulfach Verkehrserziehung in (West-) Deutschland von ihren Anfängen Mitte der 1920er-Jahre bis in die 1970er-Jahre hinein und greift dabei auf Zeitschriften aus dem Umfeld der Verkehrswacht und (erziehungs-)wissenschaftliche Periodika, publizierte Tagungs- und Sitzungsberichte, zeitgenössische verkehrspädagogische Literatur sowie archivalische Quellen aus dem Bundesverkehrsministerium und dem Präsidium der Kultusministerkonferenz zurück. Abgesehen von Fragen nach Fach und Fachlichkeit war die jahrzehntelange Auseinandersetzung um Schulfach oder Unterrichtsprinzip nicht zuletzt ein Musterbeispiel für die Handlungsspielräume und Einflussmöglichkeiten von Verkehrspolitik und Schulpolitik, von Bund und Ländern im Bildungsföderalismus sowie für die Schwierigkeiten, sich schul- und bildungspolitisch auf neue gesellschaftliche und technologische Herausforderungen einzustellen.

1 Universalisierung im Unterrichtsprinzip: Schulische Verkehrserziehung in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus

Die Verbreitung des Automobils seit Anfang des 20. Jahrhunderts veränderte die Zustände auf den Straßen grundlegend (vgl. van Laak 2017). Die steigende Frequentierung von Fahrzeugen, die deutlich schneller unterwegs waren als die anderen Verkehrsteilnehmer*innen, erhöhte die Unfallrisiken erheblich. 1913 starben reichsweit zehn Mal so viele Menschen im Straßenverkehr wie noch 1906, und die jährliche Zahl der Verletzten hatte sich im selben Zeitraum vervierfacht (Statistisches Bundesamt 2021, 16). Die Transformation der Straße in einen Raum der Unsicherheit ging mit sozialen Konflikten um ihre Nutzung einher (vgl. Fraunholz 2002; Merki 2002, 141–196), die die Notwendigkeit einer staatlichen Regulierung und Verrechtlichung des Straßenverkehrs unterstrichen.¹ Da Sicherheit im Straßenverkehr nicht allein mit dem Aufstellen von Regeln zu erreichen war, galt es, die Verkehrsteilnehmer*innen mit den Vorschriften vertraut zu machen und zu größerer Aufmerksamkeit auf der Straße anzuhalten. Die Disziplinierung der „Automobilisten“ erfolgte zunächst im Rahmen von Schulungen der Automobilhersteller sowie ab 1904 in den zahlreichen privat betriebenen „Chauffeurschulen“ (vgl. Fack 2000, 181–197). Doch auch die nicht-motorisierten Verkehrsteilnehmer*innen mussten sich an die neuartigen Verkehrsverhältnisse gewöhnen. Vor allem Kinder waren gefährdet, in Unfälle verwickelt zu werden, sei es auf dem Schulweg oder beim damals üblichen Spiel auf der Straße (vgl. Fuchs 1906, 203–205). Daher kamen bereits früh Forderungen nach einer Verkehrserziehung im Rahmen des Schulunterrichts auf. Die Schulverwaltungen und Kultusministerien wiesen auf dem Verordnungsweg die Schulen zur Durchführung von Verkehrsbelehrungen an. Diese sollten, wie es im viel beachteten preußischen Erlass von 1906 hieß, „von Zeit zu Zeit in geeigneter Weise“ erfolgen (Preußisches Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten 1906). Derartige Unterweisungen im Gelegenheitsunterricht standen meist in keinem inneren Zusammenhang zum Fachunterricht. Die ‚Gelegenheiten‘ kamen vielmehr von außen und intervenierten in den Lehrplan. Oft gaben Unfälle im Umkreis der Schule oder Meldungen über schwere Verkehrsunfälle in der Lokalzeitung Anlass für Verkehrsbelehrungen.

Nach Ende des Ersten Weltkriegs beschleunigte sich die Motorisierung enorm. 1924 waren mit gut 130.000 Pkw mehr als doppelt so viele Fahrzeuge zugelassen

1 Verkehrsregeln waren freilich keine neue Erscheinung des Automobilzeitalters, es gab sie – auch in kodifizierter Form – bereits seit dem späten Mittelalter (vgl. Beyrer 2019). Die Motorisierung gab jedoch Anlass für eine nun umfassende Regelungsdichte und eine ausgreifende Systematisierung der Straßenverkehrsordnungen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert (vgl. Fack 2000, 170f.; Merki 2002, 319–374).

wie im letzten Vorkriegsjahr, und 1931 verkehrten bereits mehr als eine halbe Million Pkw auf deutschen Straßen (Statistisches Bundesamt 2021, 16). Im Zuge dessen verschärfte sich auch das Unfallproblem, und Verkehrsunterweisungen im Gelegenheitsunterricht erschienen vor allem in Großstädten in den 1920er-Jahren den Erfordernissen nicht mehr angemessen. Etliche mit Verkehrssicherheit betraute Stellen verlangten daher nach einem schulischen Pflichtfach Verkehrserziehung. Besonders laut waren die Rufe aus Kreisen der Polizei (vgl. etwa Hennig 1926) und der 1924 gegründeten Deutschen Verkehrswacht, die sich für Sicherheit im Straßenverkehr engagierte (vgl. Hessel 1975; Fack 2000, 264–269).

Insbesondere der Verkehrswacht-Funktionär und Berliner Schulrektor Walter Hauer setzte sich für eine „planmäßige praktische Verkehrskunde“ als Schulfach im Umfang von einer Wochenstunde zumindest im letzten Volksschuljahr ein, damit die Abgänger*innen auf die Herausforderungen der Straße in Beruf und Alltag vorbereitet seien (Hauer & Tramm 1926, 2). Sowohl bei den Lehrkräften an den Schulen als auch bei den Schulverwaltungen stießen solche Forderungen auf wenig Resonanz und resultierten vor allem in Warnungen vor Überfrachtung der Stundenpläne und Überforderung von Kindern und Lehrkräften (vgl. Tost 1928, 76; Fack 2000, 390f.).

Da ein gesondertes Fach so bald nicht zu erreichen war, setzten die Verkehrswacht-Funktionäre fortan darauf, zunächst die älteren, isolierten Verkehrsbelehrungen im Gelegenheitsunterricht zu überwinden. Sie plädierten für Verkehrserziehung als Unterrichtsprinzip (vgl. Hauer 1928, 3; Tost 1928), um die Schwelle für die Einführung an den Schulen und die Belastung von Stundenplänen und Lehrkräften möglichst niedrig zu halten (vgl. Gebhardt 1931, 14–16). Als Vorbild diente die Staatsbürgerkunde, deren Fachwerdung die Verfassungsmütter und -väter der Weimarer Republik sowie reformfreudige Pädagog*innen zwar angestrebt hatten, die sich in der schulischen Praxis aber letztlich als Unterrichtsprinzip etablierte (vgl. Busch 2016). Den eingeschlagenen Weg sollte die 1928 gegründete Deutsche Schulverkehrswacht unterstützen. In ihr organisierten sich die an Verkehrsthemen interessierten Lehrkräfte sowie Mitarbeiter*innen der Schulverwaltungen, um der in den Kollegien vorherrschenden Ratlosigkeit bei der Einbindung von verkehrskundlichen Gegenständen in den Unterricht (vgl. Schmidt-Lamberg 1928, 33) abzuhelpfen. Die Mitglieder entwickelten einzelne Unterrichtsvorschläge bis hin zu integrierten Stoffplänen, die erstmals Lehrinhalte definierten und den Stoff auf Fächer und Jahrgänge verteilten (vgl. u. a. Schulverkehrswacht Wattenscheid 1928; Schuhose 1931).

Dieser Strategiewechsel bedeutete nicht allein eine Anerkennung der schulischen Realität, denn einer nicht-repräsentativen Umfrage aus dem Jahr 1930 zufolge wurde Verkehrserziehung, wenn überhaupt, dann stets als Unterrichtsprinzip gegeben (vgl. Boenisch 1930, 319). Vielmehr sahen die Mitglieder der Schulverkehrswacht darin nun vor allem Vorzüge sowohl in quantitativer als auch in

qualitativer Hinsicht: Zum einen erhofften sie sich mehr Unterrichtszeit für Fragen der Verkehrssicherheit, wenn diese in potenziell jedem Fach behandelt werden konnten (vgl. Tost 1929; Boenisch 1930, 317). Zum anderen hegten sie die Erwartung einer Aufwertung ihres Lehrgebiets. Das Unterrichtsprinzip erlaube es den Lehrkräften sämtlicher Fächer, so der Lehrer Arthur Tost (1929, 275), die „allseitige, tiefe Durchdringung“ ihrer jeweiligen Unterrichtsgegenstände mit Aspekten des Verkehrs und dessen Sicherheit zu erkennen, was mittelbar zu einer stärkeren Akzeptanz in den Kollegien führen sollte (vgl. Boenisch 1930; Meyer 1930, 123).

Das Plädoyer für das Unterrichtsprinzip war also eng mit dem Bemühen um eine Universalisierung der Verkehrserziehung verknüpft. Dies ist auch an der Ende der 1920er-Jahre neu eingeführten begrifflichen Unterscheidung zwischen Verkehrskunde bzw. -unterricht und Verkehrserziehung abzulesen. Während Ersteres die Vermittlung von Kenntnissen meinte, etwa über Verkehrsregeln oder typische Gefahrensituationen auf der Straße, sollte Zweiteres die charakterlichen und sittlichen Grundlagen zu verkehrsgerechtem Verhalten legen, die mit Wissen allein nicht zu erreichen seien (vgl. Tost 1929, 275). Die Unterscheidung trennte also fachliche Lernziele von überfachlichen Erziehungszielen ab, die sich idealerweise mit dem allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule deckten und so das Prinzipielle am Unterrichtsprinzip greifbar werden ließen.

Diese Universalisierung der Verkehrserziehung und ihre schulorganisatorische Form des Unterrichtsprinzips erleichterte den Übergang zur nationalsozialistischen Pädagogik. Einige in der Verkehrswacht organisierten Lehrkräfte schlugen bereits ein, zwei Jahre vor der Machtübernahme eine Brücke zur NS-Ideologie. So hieß es 1932 beim Lehrer Wilhelm Vonolfen:

„Der deutsche Verkehrsunterricht ist eben durch seine organische Eingliederung in den übrigen Unterrichts- und Erziehungsprozeß notwendigerweise Ringen nach Vollendung. In diesem Ringen aber lebt faustischer Geist. Das Sehnen dieses Geistes steht senkrecht nach auswärts deutend, wo im waagerechten die Grenzen des Ich weit überschritten sind.“ (Vonolfen 1932, 194)

Bei aller Überhöhung seiner verkehrserzieherischen Mission, wie sie sich in der kruden Emphase zeigt, ließ Vonolfen die entscheidenden Stichworte fallen. Mit Verweisen auf ein organisches Welt- und Bildungsverständnis, auf eine Gemeinschafts- statt Ich-Orientierung sowie mit einer Vollendungsretorik ließ sich sein Verständnis von Verkehrserziehung an die pädagogischen und politischen Vorstellungen Ernst Kriecks anschließen (vgl. Kriek 1932). Dieser hatte sich schon in der späten Weimarer Republik angeschickt, einer der „pädagogische[n] Chefideologen“ (Giesecke 1999, 10) des aufziehenden NS-Regimes zu werden.

Im Zuge der Gleichschaltungspolitik nach 1933 zog die Deutsche Verkehrswacht als eine in der Weimarer Republik gegründete zivilgesellschaftliche Organisation

den Argwohn der neuen Machthaber auf sich. Dennoch gelang es ihr zunächst, die Eigenständigkeit zu behaupten (vgl. Fack 2000, 369–370). Hierzu hat sicherlich beigetragen, dass sich die Verkehrswacht auch in Fragen der Schulverkehrserziehung dem Regime andiente, wobei das Unterrichtsprinzip bei der Legitimation half. Analog zur Argumentation von Vonolfen schrieb Tost im Dezember 1933: Verkehrserziehung müsse wie alle Bildung organisch auf das Leben des Volkes bezogen sein, „d. h. sie darf nicht auf sich selbst gerichtet sein [...], sondern sie muß anknüpfen an die vorgefundene, gewachsene Bildung und Erziehung“ (Tost 1933, 193). Diese Absage an ein gesondertes Schulfach erneuerte die Verkehrswacht in einer Denkschrift (vgl. Deutsche Verkehrswacht 1935) und distanzierte sich zugleich von den eigenen Positionen der 1920er-Jahre. Man habe eine individualistische und rationalistische Verkehrserziehung verfolgt, die allein die Einzelnen in die Verantwortung für die eigene Unversehrtheit genommen und darüber hinaus vor allem die volkswirtschaftlichen Kosten von Unfällen in den Mittelpunkt gestellt habe. Damit sei eine fehlende Lebensnähe einhergegangen, wie sie sinnfällig in einem gesonderten Unterrichtsfach zum Ausdruck komme. Nur gegeben als Unterrichtsprinzip werde deutlich, dass „das Verkehrsleben mit allen Lebensordnungen des Volkes in engster Beziehung steht“ (Deutsche Verkehrswacht 1935, 9). Daher sei die Verkehrserziehung in besonderer Weise geeignet, um den Schüler*innen den Gedanken der Volksgemeinschaft und ihre eigene Rolle darin anschaulich zu machen.

Derlei Konzessionen an das NS-Regime und dessen Konzept der ‚Verkehrsgemeinschaft‘ konnten nicht verhindern, dass sich die Verkehrswachten 1937 gewzungenermaßen auflösten. Ihre Aufgaben in der Verkehrserziehung übernahm fortan das Nationalsozialistische Kraftfahrerkorps (vgl. Klenke 1993, 83–91; Hochstetter 2005, 395).

2 Schulfach oder Unterrichtsprinzip: Kompromissuche in den 1950er-Jahren

In der jungen Bundesrepublik unterschied sich die Praxis der Verkehrserziehung kaum von jener der Zwischenkriegszeit. Zwar wurde die Ideologie der Verkehrsgemeinschaft zugunsten einer Apologie des verantwortungsvollen demokratischen Staatsbürgers hinterm Steuer verabschiedet, doch nach wie vor setzte Verkehrserziehung primär auf Wissensvermittlung. An den Schulen änderte sich sowohl didaktisch als auch unterrichtsorganisatorisch zunächst nur wenig; Verkehrserziehung als Unterrichtsprinzip blieb in der Kultusbürokratie und den Schulkollegien unbestritten (vgl. Nowak 2020, 526–529).

Die mit dem Straßenverkehr und dessen Sicherheit betrauten Akteure sahen dies jedoch anders, allen voran Bundesverkehrsminister Hans-Christoph Seebohm. Bereits Ende 1951 forderte er die Kultusminister der Länder auf, Verkehrserzie-

hung als benotetes Pflichtfach einzuführen.² Noch stand die Massenmotorisierung der bundesdeutschen Bevölkerung in ihren Anfängen, nahm allerdings im Verlauf der 1950er-Jahre immer schneller Fahrt auf (vgl. Klenke 1993; Südbeck 1994). Bis Ende des Jahrzehnts versiebenfachte sich der Pkw-Bestand nahezu. Die steigende Verkehrsdichte schlug sich in einer massiven Zunahme der Unfallzahlen nieder. Die Zahl der im Straßenverkehr Getöteten erhöhte sich im selben Zeitraum um das Doppelte auf knapp 14.000, die der Verletzten von 157.000 auf 420.000 (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, 18). Seebohm sah sich also einem größer werdenden Handlungsdruck gegenüber und begründete seine Vorstöße für ein Schulfach denn auch stets mit der Unfallstatistik.

Die Verkehrspolitik hielt angesichts der zunehmenden Gefahren auf der Straße das Unterrichtsprinzip für vollkommen unzureichend, da es letztlich allein am guten Willen der Lehrkräfte zu hängen schien, ob überhaupt und wie umfassend an einer Schule Verkehrsunterricht stattfand. Die Kultusminister hingegen versuchten, um das System Schule herum einen Burggraben zur Abwehr übermäßiger Ansprüche – nicht nur in Sachen Verkehrserziehung – zu errichten. So wies der Schulausschuss der KMK den Vorstoß des Bundesverkehrsministers einhellig mit der Begründung zurück, unter einer weiteren „Auffächerung“ des Unterrichts würde die angestrebte „Vereinheitlichung der Bildungs- und Erziehungsarbeit“ leiden.³ Diese Haltung war eine Konsequenz der zahlreich erhobenen Forderungen verschiedener Interessenverbände nach einem ‚eigenen‘ Schulfach für ihr jeweiliges Gebiet. Verglichen wurde die Verkehrserziehung in jener Zeit immer mit der Ostkunde, deren Einführung als Schulfach die Vertriebenenverbände in den 1950er- und 1960er-Jahren lautstark verlangten. Zwar gab die KMK diesem Drängen nach und sprach 1956 eine entsprechende Empfehlung aus, doch das Fach konnte sich in der Folge nicht etablieren, sodass die Ostkunde als Unterrichtsprinzip fortlebte. Unter dem Radar konnte sie jedoch viel leichter Eingang in die Schulen finden, denn als offizielles, aber politisch stark umstrittenes Fach (vgl. Weichers 2013).

Im Gegensatz dazu legten die Verfechter*innen eines Schulfaches Verkehrserziehung gerade auf die damit verbundene Aufmerksamkeit großen Wert, denn nur ein Fach, so die Annahme, nötige Schüler*innen und Lehrkräfte dazu, sich mit dem Straßenverkehr zu befassen.⁴ Mitte der 1950er-Jahre erhöhte Bundesverkehrsminister Seebohm den öffentlichen und politischen Druck auf die Kultusminister. In seiner Rede beim *Jahrestreffen bewährter Schülerlotsen* im September

2 Bundesverkehrsminister Seebohm: Schreiben an die Kultusministerien der Länder, 25.11.1951, Staatsarchiv Hamburg 361–2 VI_476, Bd. 1.

3 Ständige Konferenz der Kultusminister: Niederschrift Sitzung des Schulausschusses, 04.04.1952, Bundesarchiv B 304/2146.

4 Bundesverkehrsministerium: Niederschrift über die 3. Sitzung des Straßenverkehrssicherheitsausschusses, 22.02.1954, Bundesarchiv B 108/2609, 447.

1954 beklagte er die „halben Sachen“ in der Schulverkehrserziehung. Die „Sorge um Leben und Gesundheit unserer Kinder“ dürfe nicht gegen die vollen Stundenpläne zurückstehen. Ein benotetes Schulfach führe zu einer intensiveren Beschäftigung mit Verkehrsthemen als deren Behandlung im restlichen Unterricht.⁵ Die anwesenden Verkehrspädagog*innen stellten sich jedoch offen gegen den Minister. Sie verabschiedeten eine Resolution, die ein Fach mit dem Argument ablehnte, dass Verkehrserziehung Teil der „gesamten inneren Formung des jungen Menschen“ und daher nicht von übergeordneten Bildungszielen abzutrennen sei.⁶ Einige Wochen später erhielt Seebohm die Gelegenheit, seine Position vor dem Plenum der KMK vorzutragen. In der berechtigten Erwartung, dass die Kultusminister seinem Maximalziel wohl kaum entsprechen würden, setzte der Bundesverkehrsminister auf eine gestufte Strategie. Wenn ein benotetes Pflichtfach zu diesem Zeitpunkt nicht durchzusetzen war, sollten wenigstens eine Mindestzahl an Unterrichtsstunden verpflichtend festgelegt und ansatzweise jene Strukturen um die Verkehrserziehung als Unterrichtsprinzip herum aufgebaut werden, wie sie etablierte Schulfächer aufwiesen: Verkehrserziehung sollte Eingang in die Ausbildung der Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen finden, es sollten vermehrt Fortbildungsangebote geschaffen, an den Schulen Vertrauenslehrer eingeführt sowie geeignete Lehrmaterialien erstellt werden.⁷ Die KMK arbeitete indes nachdrücklich darauf hin, ein Schulfach zu verhindern, und verwies die Angelegenheit an eine Unterkommission.⁸

Anhand der Diskussionen auf einer Tagung zur Verkehrspädagogik im Jahr 1956 wird deutlich, dass Überfüllung der Stundenpläne und Zersplitterung der schulischen Erziehung nicht die einzigen Bedenken gegen ein Schulfach Verkehrserziehung waren. Viel Zustimmung erfuhr dort das Referat Günther Rönnebecks, Ministerialdirigent im Niedersächsischen Kultusministerium und Mitglied des KMK-Schulausschusses, der vor und hinter den Kulissen als zentraler Gegenspieler des Bundesverkehrsministeriums agierte. Verkehrserziehung sei, so Rönnebeck, Sittlichkeitserziehung für die Massengesellschaft:

„Die neuen Aufgaben können nicht durch angedrillte Verhaltensweisen oder durch Strafandrohungen gelöst werden. Sie fordern immer neue selbständige sittliche Entscheidungen, die nach den ständig wechselnden Verkehrslagen stets verschieden sein müssen. Das gesittete Verhalten in der turbulenten, nomadenhaften, unruhigen heutigen Gesellschaft muß vom ersten Schultage an beharrlich geübt werden.“ (Rönnebeck 1957b, 18)

5 Bundesverkehrsminister Seebohm: Ansprache beim Jahrestreffen bewährter Schüler-Lotsen in Köln, 11.09.1954, Bundesarchiv B 108/2574, 452.

6 Resolution von Verkehrspädagogen, 11.09.1954, Bundesarchiv B 304/2146.

7 Ständige Konferenz der Kultusminister: Niederschrift über die Kultusministerkonferenz, 04.11.1954, Bundesarchiv B 304/2146.

8 Ständige Konferenz der Kultusminister: Niederschrift über die 36. Sitzung des Schulausschusses, 25.08.1955, Bundesarchiv B 304/6625.

In der anschließenden Aussprache sekundierte ein Oberschulrat, es gebe kein Wissensproblem, sondern ein Gesittungsproblem, und dies sei nur allgemein in der Schule als „unabdingbares Unterrichts- und Erziehungsprinzip“ anzusprechen (HUK-Verband & Bundesverkehrswacht 1957, 29). Zudem drohe, wie andere Teilnehmende ergänzten, bei einem Schulfach mit einer dekretierten Systematik eine Erstarrung der Verkehrserziehung bis hin zur Langeweile im Unterricht (vgl. HUK-Verband & Bundesverkehrswacht 1957, 23). Das Unterrichtsprinzip hingegen, so wurde auf der Konferenz argumentiert, ermögliche die nötige Flexibilität, sei es für Eigeninitiative der Lehrkraft oder um auf regionale Spezifika wie unterschiedliche Anforderungen an das Verkehrsverhalten in der Stadt und auf dem Land einzugehen (vgl. HUK-Verband & Bundesverkehrswacht 1957, 20–31).

Die Fürsprecher*innen eines Schulfaches hingegen erhofften sich in erster Linie eine Anreizfunktion. Der Status als Fach – zumal mit Leistungsnoten – sollte der Verkehrserziehung einen der Dringlichkeit der Aufgabe angemessenen Stellenwert in der Schule verschaffen und mit einer festgeschriebenen Zahl regelmäßiger Schulstunden für alle Beteiligten die Verbindlichkeit erhöhen: für die Schulen, damit sie Verkehrsunterricht tatsächlich anbieten, statt das Thema unter dem Deckmantel des Unterrichtsprinzips brachliegen zu lassen; für die Lehrkräfte, damit sie sich durch Fortbildungen adäquate inhaltliche und methodische Grundlagen verschaffen; für die Schüler*innen und Eltern, damit sie Verkehrserziehung als relevanten Schulstoff anerkennen. Das Bundesverkehrsministerium war mittlerweile jedoch zu Konzessionen bereit: Fachförmigkeit sei vor allem für die wissensbasierte Verkehrskunde geboten, denn Regelkenntnisse ließen sich nur auf regelmäßiger Grundlage und mit einer eigenständigen und jahrgangübergreifenden Systematik nachhaltig vermitteln. Der auf die Charaktererziehung bezogene Anteil könne hingegen durchaus „im Rahmen des allgemeinen Unterrichts“ stattfinden.⁹

Diese Zugeständnisse ebneten den Weg zu einem Kompromiss: Die Kultusminister bekannten sich zur regelmäßigen und planmäßigen Durchführung des Verkehrsunterrichts und die Verkehrsminister von Bund und Ländern zum Unterrichtsprinzip. Die Beschlüsse von 1956 erteilten zwar dem Schulfach Verkehrserziehung eine Absage, entsprachen aber in Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte den Vorstellungen des Bundesverkehrsministers. Sie empfahlen die Einführung von Verwaltungsstrukturen für Verkehrserziehung – von entsprechenden Referaten in den Kultusministerien über Fachberater in den Schulbehörden bis hin zu Obleuten an den einzelnen Schulen.¹⁰

⁹ Vgl. Bundesverkehrsministerium: Niederschrift über die 7. Sitzung des Straßenverkehrssicherheitsausschusses, 06.10.1955, Bundesarchiv B 108/2610, 10–11.

¹⁰ Vgl. Entschließung der Dritten gemeinsamen Verkehrssicherheitskonferenz, 14.03.1956. In: Die Dritte gemeinsame Verkehrssicherheitskonferenz am 14. März 1956 in Bad Godesberg. Bielefeld:

Dem Abwehrkampf der KMK war also vorerst Erfolg beschieden.¹¹ Doch wie wurden die zwei Seiten der Kompromissformel in der Folge umgesetzt? *Regelmäßigkeit* des Verkehrsunterrichts führten die Länder auf dem Verordnungsweg ein, einige in Form von einer Pflichtstunde pro Monat in sämtlichen Klassen (vgl. Rönnebeck 1957a, 37f.). Wenngleich sich die Zahl der Unterrichtsstunden unterschieden, hatten spätestens 1963 sämtliche Bundesländer einen verbindlichen Verkehrsunterricht eingeführt (vgl. Rönnebeck 1963, 87). Dem Diktum der *Planmäßigkeit* wiederum entsprach der Bedarf nach einer Systematisierung des Gegenstandsbereichs (vgl. Bayer 1961, 2), die sich, da sie sich nicht aus einer gewachsenen und abgegrenzten Fachlogik heraus ergab, speziell an den organisatorischen Herausforderungen der Erteilung als Unterrichtsprinzip orientieren musste. Hierzu verabschiedete ein Teil der Länder Stoffpläne für Verkehrserziehung, die – wie schon ihre Vorläufer in den späten 1920er-Jahren – eine Einteilung in Unterrichtseinheiten für die unterschiedlichen Klassenstufen vornahmen und mit Vorschlägen für die Fächerintegration versehen waren (vgl. Rönnebeck 1957a, 37f.).

Als entscheidende Stellschraube für eine wirksame schulische Verkehrserziehung als Unterrichtsprinzip galten die Lehrkräfte. Dass diese ihren Unterricht zu selten für Verkehrsthemen öffneten, wurde an drei Problemen festgemacht: Erstens deuteten einige die Misere als Generationenfrage. Die älteren Lehrkräfte seien in der Regel weniger technikaffin und stünden dem Verkehr kritisch gegenüber. Man müsse daher auf die Jüngeren setzen, um die außerhalb der Schule sich ausbildende „instinktive Verkehrstüchtigkeit“ der Kinder fächerübergreifend angemessen aufgreifen zu können (Rönnebeck & Gwosdz 1956, 3f.). Zweitens fehlte einem nennenswerten Teil der Lehrkräfte in den 1950er-Jahren noch die eigene Motorisierungserfahrung. Mit Maßnahmen wie der des niedersächsischen Verkehrsministeriums, das 1957 etwa 180 Fachberater*innen für Verkehrserziehung ermöglichte, kostenlos den Führerschein zu machen, ließ sich jedoch nur begrenzt Abhilfe schaffen (vgl. Rönnebeck 1957a, 39). Drittens gab es aufgrund eines unzureichenden Fort- und Ausbildungsangebots für einen planmäßigen Verkehrsunterricht schlicht zu wenige geeignete Lehrkräfte (vgl. HUK-Verband & Bundesverkehrswacht 1957, 28–30; Klemm 1957, 40). In den auf den Kompromiss folgenden Jahren wurden in den Bundesländern daher nach und nach für die

Kirschbaum, 7–8; Ständige Konferenz der Kultusminister: Bericht über die Tagung des Unterausschusses für Verkehrserziehung, 13.09.1955, Bundesarchiv B 304/2146.

11 Im Plenum der KMK bekannte Rönnebeck bilanzierend: „Das Ziel des Unterausschusses und der Schulsachverständigen sei gewesen, eine Empfehlung auf Einführung eines benoteten Schulfaches zu verhindern.“ Ständige Konferenz der Kultusminister: Auszug aus der Niederschrift über die Sitzung der Kultusministerkonferenz, 08.03.1956, Bundesarchiv B 304/3141.

Verkehrserziehung jene oben erwähnten kultusbürokratischen Strukturen eingerichtet, wie sie auch etablierte Schulfächer aufwiesen.¹²

1963 übernahm eine von der Europäischen Konferenz der Verkehrsminister (CEMT) und dem Europarat eingerichtete Kommission zur Verkehrserziehung in der Schule teils bis in die Begrifflichkeit den bundesdeutschen Status quo und empfahl einen im Unterrichtsprinzip gegebenen, regelmäßigen und systematischen Verkehrsunterricht (vgl. Europarat & Europäische Konferenz der Verkehrsminister 1963, 90). Spätestens mit den CEMT-Empfehlungen schien der gefundene Kompromiss zur westdeutschen Schulverkehrserziehung maßgeblich konsolidiert. Allerdings war die Kritik daran nie ganz verstummt und sollte im weiteren Verlauf der 1960er-Jahre eine Neukonzeption der schulischen Verkehrserziehung einfordern.

3 Wachsender Reformdruck in den 1960er-Jahren

In den 1960er-Jahren lag trotz des erzielten Kompromisses die Frage nach einem Schulfach Verkehrserziehung auf Wiedervorlage, unter anderem aufgebracht von Verkehrssicherheitsexperten und Verbänden wie dem ADAC.¹³ Die Schulen bzw. die Schulpolitik waren Ziel öffentlicher Vorwürfe, schienen sie die Beschlüsse doch allzu schleppend und unzureichend umzusetzen (vgl. Rönnebeck 1963, 87), während die Unfallzahlen von hohem Niveau aus weiter stiegen und daher ungebrochen politischen Handlungsdruck entfalteten. In diesem Jahrzehnt starben jedes Jahr über 14.000 Menschen auf bundesdeutschen Straßen mit dem vorläufigen Höhepunkt von 17.000 Toten im Jahr 1967 (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, 18).

Für Verdross in den Kultusministerien sorgten die aus dem Bundesverkehrsministerium öffentlich zu vernehmenden Signale, dass das Haus den Kompromiss nur als Zwischenstadium auf dem Weg zum „Endziel“ Schulfach verstand.¹⁴ Gleichzeitig unternahm Minister Seebohm 1964 einen neuen Vorstoß bei der KMK und plädierte dafür, die Anregung der CEMT aufzugreifen, wenn schon kein eigenes

12 Ständige Konferenz der Kultusminister: Tabellarische Übersicht über Verkehrserziehung in den Schulen der Bundesländer, Sommer 1961, Bundesarchiv B 304/2146; Niederschrift über die 20. Sitzung des Straßenverkehrssicherheitsausschusses, 17.05.1962, Bundesarchiv B 108/2614, 337–339.

13 ADAC: Schreiben an das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 28.04.1960, Bundesarchiv B 304/3142; Zehn Forderungen der Preisträger des Goldenen Dieselrings des Verbands der Motorjournalisten zur Hebung der Verkehrssicherheit, 24.05.1963, Bundesarchiv B 108/2202.

14 So die Formulierung eines Staatssekretärs des Bundesministeriums für Verkehr in einer Fragestunde des Bundestags. Deutscher Bundestag: Plenarprotokoll, 4. Wahlperiode, 109. Sitzung, 24.01.1964, 5025–5026. Online unter: <https://dserver.bundestag.de/btp/04/04109.pdf>. (Abrufdatum: 06.04.2024).

Schulfach einzurichten, dann die Verkehrserziehung immerhin einem anderen Fach fest zuzuweisen.¹⁵ Obwohl auch einzelne Stimmen aus der Verkehrspädagogik die Angliederung an die Sozialkunde bzw. Politische Bildung empfahlen, da Verkehrserziehung unmittelbar die Ordnung des Gemeinwesens berühre (vgl. Bongard 1965, 91f.; Roth 1965, 28), wollten die Kultusminister diesen Weg zu mehr Fachförmigkeit durch die Hintertür nicht mitgehen.¹⁶ In der Frage des verpflichtenden Schulfachs bewies das Bundesverkehrsministerium jedoch einen langen Atem. Auch unter Leitung des Sozialdemokraten Georg Leber, der das Ministerium 1966 übernommen hatte, änderte sich die Haltung nicht.¹⁷ Ein Konzeptpapier seines Hauses zur Lehrerausbildung aus dem Jahr 1968 bekräftigte die Position und zeichnete ein Bild von den Kultusministern als uneinsichtige Bremser, denen die Verkehrsminister immer wieder vor Augen führen müssten, wie „lebensnotwendig“ der Verkehrsunterricht sei.¹⁸

Verstärkte Kritik am Status quo der schulischen Verkehrserziehung kam im Verlauf der 1960er-Jahre auch aus Kreisen der Verkehrspädagogik. Ausgangspunkt war die Diagnose einer didaktischen Unzulänglichkeit des Verkehrsunterrichts. Diese wurde zum einen an der Lehrerausbildung festgemacht: Die Pädagogischen Hochschulen waren nach dem bestehenden Fächerkanon organisiert, sodass dort keine spezifische wissenschaftliche Fachdidaktik für Verkehrserziehung gelehrt wurde geschweige denn eine solche überhaupt entstehen konnte, solange kein respektives Schul- und Studienfach existierte (vgl. Holstein 1965, 31f.). Dieses Manko war auch nicht über die Grundwissenschaften zu kompensieren, da Verkehrserziehung quer zu den Teilbereichen der Erziehungswissenschaften lag (vgl. Roth 1965, 25). Gleichermaßen heimatlos war die Verkehrspsychologie innerhalb der Psychologischen Wissenschaften. Dabei hätte es in größerem Maß auch psychologische Fundierungen für ein eigenes Fach Verkehrserziehung benötigt (vgl. Mertens 1971, 131). Zum anderen wurde bemängelt, dass das Unterrichtsprinzip ein individuelles didaktisches Ausprobieren frei von jeder (erziehungs)wissenschaftlichen Analyse begünstigte (vgl. Bongard 1965, 89f.). Die Einbindung in die verschiedenen Fächer erfolgte meist allein unter thematisch-stofflichen statt unter didaktischen Gesichtspunkten. Grundlage für unterrichtliche Entschei-

15 Bundesverkehrsminister Seehofer: Schreiben an den Präsidenten der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 24.02.1964, Bundesarchiv B 304/3143; Bundesverkehrsminister Seehofer: Schreiben an die Verkehrs-, Innen- und Kultusminister der Länder, 12.03.1964, Bundesarchiv B 304/3143.

16 Ständige Konferenz der Kultusminister: Niederschrift über die 94. Sitzung des Schulausschusses, 05.11.1964, Bundesarchiv B 304/2147; Ständige Konferenz der Kultusminister: Schreiben an Bundesverkehrsminister Seehofer, 28.01.1965, Bundesarchiv B 304/3143.

17 So hielt Lebers Parlamentarischer Staatssekretär 1967 im Bundestag das Pflichtfach für „dringend erforderlich“. Deutscher Bundestag: Plenarprotokoll, 5. Wahlperiode, 115. Sitzung, 14.06.1967, 5656. Online unter: <https://dsrserver.bundestag.de/btp/05/05115.pdf>. (Abrufdatum: 06.04.2024).

18 Exposé betreffend Lehrerbildung und -fortbildung, Lehrerseminare, 01.08.1969, Bundesarchiv B 304/2147.

dungen war also primär die Passung eines Verkehrsthemas ins „aufnehmende“ Fach und weniger ein genuin verkehrserzieherisches Lernziel (vgl. Heilig & Sauter 1970, 21; Mertens 1971, 128f.). Dabei waren bereits Mitte des Jahrzehnts erste Versuche einer Didaktik der Verkehrserziehung unternommen worden. Diese bestanden zunächst in einer positiven Lernzielbestimmung: Anstelle des zuvor üblichen, negativ definierten Ziels der Unfallverhütung, das didaktisch mit der Vermittlung schematischen Regelwissens arbeitete und vornehmlich mittels Mahnung und Warnung vor Fehlverhalten „Charaktererziehung“ betreiben wollte, trat nun eine affirmative Haltung zum Straßenverkehr, die dessen inhärenten Unfallrisiken anerkannte (vgl. Nowak 2020). Ob Holstein (1964), der statt des normativen Regelkatalogs der Straßenverkehrsordnung die Orientierung an der „Verkehrswirklichkeit“ ins Zentrum stellte, oder Schneider (1968, 25–27) mit seiner Forderung nach „Verkehrsanpassung“ – der Verkehrsunterricht sollte die Lernenden zum angemessenen Umgang mit diesen Risiken befähigen. Trotz der genannten Argumente sprachen sich Verkehrspädagog*innen weiterhin gegen die Einrichtung eines Faches aus, da ein solches nur eine arbiträre Ergänzung des arbiträren Fächerkanons wäre (vgl. Heilig & Sauter 1970, 22) – eine Begründung, die freilich blind ist für die historische Bedingtheit von Fachwerdungsprozessen.

4 **Verfachlichung ohne Fach: Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Verkehrserziehung von 1972**

In der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre hatte der Reformdruck derart zugenommen, dass sich die KMK dem nicht mehr entziehen konnte. In der Verkehrspädagogik plädierten immer mehr Stimmen für eine „institutionelle Sicherung“, wie Holstein (1965, 36) sich ausdrückte. Damit war eine Art Dritter Weg gemeint, der die Voraussetzungen für die dringend erforderlich gehaltene wissenschaftliche Modernisierung von Didaktik und Ausbildung der Verkehrserziehung schaffen, dabei jedoch die mit der Implementierung eines neuen Schulfachs verbundenen schulorganisatorischen Schwierigkeiten und Widerstände vermeiden sollte. Den Versuch einer solchen ‚Verfachlichung ohne Fach‘ unternahm die KMK mit der nach fast dreijähriger Beratung am 7. Juli 1972 verabschiedeten „Empfehlung zur Verkehrserziehung in der Schule“. Deren Stoßrichtung hatte der Verkehrspädagoge Adolph-Eugen Bongard bereits in der konstituierenden Arbeitsgruppensitzung auf den Punkt gebracht, nämlich die Einführung eines Schulfachs Verkehrserziehung „ein für allemal auszuschließen“. Mit einer solchen Rahmenvereinbarung „werde Verkehrserziehung nicht mehr bloß Unterrichtsprinzip sein, aber auch nicht ein eigenes Unterrichtsfach darstellen.“¹⁹

19 Ständige Konferenz der Kultusminister: Kurzniederschrift über die 1. Sitzung der Arbeitsgruppe zur Vorbereitung einer Rahmenvereinbarung zum Verkehrsunterricht, 17.11.1969, Bundesarchiv B 304/6369.

Das KMK-Dokument zeichnete sich durch zwei konstitutive Merkmale aus: Erstens sollte eine – nicht unumstrittene (vgl. Holstein 1965, 36) – Integration der Verkehrserziehung in die Lehrpläne bestehender Fächer das Manko der mangelnden Verbindlichkeit des Unterrichtsprinzips ausräumen und als Hebel bei der universitären Lehrerbildung und dem Vorbereitungsdienst fungieren. Die KMK ordnete die Verkehrserziehung in der Primarstufe dem Sachunterricht und in den Sekundarstufen den naturwissenschaftlich-technischen sowie gesellschaftlich-politischen Fächern zu. Jedoch traute die Rahmenvereinbarung der Fächerintegration nicht uneingeschränkt über den Weg und weichte sie sogleich wieder auf: Auf die überfachlichen Bezüge des Gegenstandsbereichs Verkehr und dessen Beitrag zur Gesamterziehung verweisend mahnte sie die „Zusammenarbeit der Fachlehrer“ an und sprach sich für Epochenunterricht aus, also den Unterricht mehrerer Fächer zeitweise auf ein gemeinsames Thema hin auszurichten (Kultusministerkonferenz 1972, 298–300).

Zweitens formulierte die KMK-Empfehlung didaktische Leitlinien, um der vorherrschenden didaktischen Unbedarftheit einer als Unterrichtsprinzip erteilten Verkehrserziehung eine kohärente Grundlage entgegenzusetzen, die nicht nur der Unterrichtspraxis, sondern auch verkehrspädagogischen Forschungen Orientierung geben sollte. Diese Modernisierung folgte neueren verkehrspsychologischen Ansätzen und setzte auf das Prinzip der Verkehrsgewöhnung. Die Lernenden sollten sich und ihr Verhalten an die Bedingungen des automobilzentrierten Straßenverkehrs der Massenmotorisierung anpassen (vgl. Nowak 2020, 529–531). Dazu sollte sich der Unterricht an der Verkehrswirklichkeit und ihren „sozialen und technischen Bezügen“ orientieren. In den Lernzieldefinitionen traten daher der Kompetenzerwerb und das Ausprägen sozialintegrativer Einstellungen gleichberechtigt neben die hergebrachten Zugänge der Wissensvermittlung. Damit versuchte die Rahmenvereinbarung zugleich die künstliche Trennung in Verkehrsunterricht und Verkehrserziehung zu überwinden, die jahrzehntlang die Debatte um Unterrichtsprinzip oder Schulfach dominiert hatte, und so die pädagogische Einheit von Belehrung und Erziehung herzustellen (Kultusministerkonferenz 1972, 297).

Die Kombination aus fixierten didaktischen Standards und Lehrplan-Verankerung schuf einen Markt für mehrbändige Lehrwerke, die im Unterschied zu vorherigen Ratgebern für den Verkehrsunterricht konzeptionell aus einem Guss waren. Die Lehrbuchreihen suggerierten einen Status als Fach und, viel wichtiger, erleichterten über die Schuljahre hinweg einen als Lehrgang konzipierten, aufeinander aufbauenden Unterricht, ungeachtet von Lehrkraft- oder Fachzuständigkeitswechsellern (vgl. Nowak 2020, 532f.).

Doch hatte mit der Rahmenvereinbarung vom Juli 1972 die schulische Verkehrserziehung in der Bundesrepublik denn nun endlich ihren „gesicherte[n]

didaktische[n] Ort²⁰ gefunden? Zweifelsohne übte das Dokument in gewissem Maß Innovationsanreize aus und lenkte die Aufmerksamkeit von Schulen und Schulverwaltung sowie von Wissenschaft und Öffentlichkeit auf das Thema – mehr jedenfalls als die pflichtschuldigen Appelle von Verkehrspolitik und Verbänden es zuvor vermocht hatten. Zudem fügte sich die Entwicklung in den zeitgleich stattfindenden Aufschwung der außerschulischen Verkehrserziehung ein, der mit der Gründung des Deutschen Verkehrssicherheitsrats 1969 und dessen aufwendigen, neuen Großkampagnen verbunden war (vgl. Hallo Partner – danke schön 2009). Diese günstigen Umstände resultierten in einer anhaltenden Welle wissenschaftlicher Publikationen zur Verkehrserziehung in den Schulen. Auch wurde 1972 die angestaubte Zeitschrift *Schulverkehrswacht* auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt und in *Zeitschrift für Verkehrserziehung* umbenannt. Das Organ entwickelte sich daraufhin zwar zum zentralen Ort der Debatten des Faches, das keines war, erreichte allerdings über einen engeren Kreis an Interessierten hinaus kaum die Mehrheit der Lehrer*innen jener Fächer, die zur Aufnahme der Verkehrserziehung auserkoren waren (vgl. Sauer 1976, 13).

Die gesteigerte Publikationstätigkeit änderte jedoch nichts daran, dass die KMK-Empfehlung nur begrenztes strukturbildendes Potenzial entfaltete. So stellte eine Forschungsgruppe der Bundesanstalt für Straßenwesen 1979 in einer Studie der Fächerintegration ein schlechtes Zeugnis aus. Eine systematische, das Stoffgebiet einigermaßen abdeckende Behandlung der Verkehrserziehung sei in der Schule kaum gewährleistet (Echterhoff u. a. 1979, 38). Ähnliches ließ sich, obwohl ihr ein eigener Abschnitt im Dokument der KMK gewidmet war, auch bei der Lehrerausbildung beobachten. Mit der Gesamthochschule Essen und der PH Berlin wurden in den 1970er-Jahren nur zwei designierte Lehrstühle für Verkehrspädagogik eingerichtet (vgl. Kaiser 1974). Studien bilanzierten knapp zehn Jahre nach Verabschiedung der Rahmenvereinbarung die Lage als ungebrochen desolat: Die Zahl der Lehrveranstaltungen zur Verkehrserziehung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sei vollkommen unzureichend. Auch gab es im Vorbereitungsdienst faktisch kein entsprechendes Studienangebot (vgl. Winkeler & Rastetter 1979, 77f.; Bange 1981).

Es verwundert also wenig, dass die von verkehrspädagogischer Seite geäußerte Kritik an der Situation der schulischen Verkehrserziehung in Folge der KMK-Empfehlung lediglich kurz verstummte. Sauer (1976, 12) etwa bemängelte eine weiterhin „randständige Position der Verkehrserziehung“. Gründe dafür sah er unter anderem in einem schulischen Kompetenzvakuum und in „Mentalitätsbarrieren“ der Lehrer*innenschaft, die „schulorganisatorischen und curricularen Neuerungen“ skeptisch gegenüberstand (Sauer 1976, 14f.). Holstein (1976, 82–86)

20 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister: Schreiben an Horst Seefeld, MdB, 17.03.1971, Bundesarchiv B 304/6465.

konstatierte ernüchert, dass sich schulinstitutionell abgesehen von harmonisierten Stundenzahlen nur wenig geändert habe. Letztlich schreibe die KMK, nunmehr beschränkt auf festgelegte Fächer, das Unterrichtsprinzip fort, das in der Praxis aber nach wie vor nicht über eine „thematische Beimischung“ (Holstein 1976, 88) hinauskomme. Im Gegensatz zu Sauer hielt Holstein die Einführung eines eigenen Schulfachs mittlerweile für konsequenter und in puncto eines *erzieherischen* Verkehrsunterrichts zielführender, da er mit der Verkehrswirklichkeit „eine eigene sachkundliche Mitte“ habe (Holstein 1976, 86). Solche Forderungen waren in den 1970er-Jahren jedoch nicht mehr opportun und fern jeglicher Mehrheitsfähigkeit, weshalb sich andere Autor*innen ungeachtet fachcurricularer und schulorganisatorischer Erschwernisse für fächerübergreifenden Unterricht aussprachen, sei es in Form von Epochenunterricht oder Projektarbeit (vgl. etwa Böcher 1978, 109f.). Während das Schulfach als nicht nur in der reformpädagogischen Diskussion misstrauisch beäugtes, gleichwohl vertrautes Ordnungsprinzip für die Verkehrserziehung verabschiedet war, suchte die Verkehrspädagogik – nunmehr innerhalb des von der KMK bereitgestellten Orientierungsrahmens – weiterhin nach Orientierung.

5 Fazit

Die seit Mitte der 1920er-Jahre in Deutschland geführte Debatte um den schulischen Ort der Verkehrserziehung oszillierte stets zwischen Versuchen der Abgrenzung des Gegenstands als Schulfach und der Öffnung hin zu einem Fächer transzendierenden bzw. verbindenden Wissens- und Kompetenzbestand, der für das Über- und Zusammenleben in der spätindustriellen motorisierten Gesellschaft als essenziell galt. Einem solchen universalisierenden Ansatz entsprach schulorganisatorisch das Unterrichtsprinzip, das sich in der Weimarer Republik und den ersten Jahren der nationalsozialistischen Diktatur durchsetzte und entscheidend die Weichen für die folgenden Jahrzehnte stellte.

In den 1950er-Jahren stellte sich wegen der steigenden Unfallzahlen die Frage nach Verkehrserziehung in den Schulen mit neuer Relevanz. Eine Konstituierung als Schulfach und die damit einhergehende Abschließung gegenüber anderen Fächern sollten, so die Erwartung von Seiten der Verkehrspolitik*innen, der Verkehrserziehung den Weg in die Schulen ebnen und auf einen Schlag materielle Ausstattung in Form von Stunden, Lehrmitteln, Fortbildungen usw. zur Verfügung stellen. Als Unterrichtsprinzip hingegen musste sie an den Ressourcen anderer Fächer partizipieren, hatte dabei de facto aber meist das Nachsehen. Die Kultusminister der Länder hingegen verteidigten das Unterrichtsprinzip und stemmten sich gegen eine Einflussnahme vom Bund, zumal von sachfremden Ressorts. Insofern gibt die Debatte auch ein treffliches Beispiel für die Aushandlungspraktiken im bundesrepublikanischen Bildungsföderalismus. Der Streit wurde

schließlich in einem Kompromiss zugunsten des Unterrichtsprinzips vorläufig befriedet.

Die 1960er-Jahre waren gekennzeichnet von zunehmender Kritik am Zustand der Verkehrserziehung in den bundesdeutschen Schulen, auch von verkehrspädagogischer Seite. Bemängelt wurde unter anderem eine didaktisch-methodische Unbedarftigkeit und fehlende Systematik, also jene Eigenschaften im spezifischen Umgang mit verkehrserzieherischen Inhalten, die als Ausdruck von Fachlichkeit gelten. Hier sah man die Hochschulen als Lehrerbildungsstätten in der Pflicht, doch das Fehlen eines Schulfachs und einer korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplin erschwerten wechselseitig die Entstehung von Fachlichkeit sowie die Formierung eines eigenständigen Schulfachs.

Daher verlegten sich dessen Befürworter*innen auf die Strategie einer ‚Verfachlichung ohne Fach‘. Rund um das Unterrichtsprinzip herum sollten jene Strukturen etabliert werden, wie sie kanonisierte Schulfächer aufwiesen, also etwa verbindliche Curricula, didaktisch informierte Lehrmittel und eine institutionalisierte Aus- und Fortbildung. Professionalisierung und Fachlichkeit waren die Ziele, ohne die mit einem gesonderten Schulfach verbundenen schulorganisatorischen Schwierigkeiten. Der wachsende Reformdruck mündete schließlich 1972 in einer Neuorganisation der schulischen Verkehrserziehung in der Bundesrepublik mit den Empfehlungen der KMK. Die Verkehrserziehung wurde einzelnen bestehenden Schulfächern zugeordnet und in die Lehrpläne integriert, in der Hoffnung deren Ressourcen in verbindlicher Weise nutzen zu können. Gleichzeitig schlug die KMK didaktische Leitplanken ein, um die weitere Herausbildung einer spezifischen Fachlichkeit zu befördern. Während letzteres zum Teil aufging, wie sich an einer gesteigerten Publikationstätigkeit zeigt, blieben die erhofften Dynamiken in den Institutionen Schule und Hochschule überschaubar.

Vom Prinzip einer ‚Verfachlichung ohne Fach‘ ist die schulische Verkehrserziehung in Deutschland bis heute nicht abgekommen. Erst 1994 überarbeitete die KMK ihre Empfehlungen, indem sie sie zu einer Mobilitätserziehung fortentwickelte, und vollzog damit eine „ökologische Wende“ (Limbourg 2011, 403f.). Nun trat das neue Lernziel einer umweltgerechten und gesundheitsförderlichen Verkehrsmittelwahl neben das ältere des verkehrsgerechten Verhaltens. Eine erneute Revision aus dem Jahr 2012 nahm nur noch Akzentverschiebungen hin zu mehr partizipativen Elementen vor (vgl. Weihrauch 2014). Verkehrserziehung als Unterrichtsprinzip hat derweil weiterhin Bestand.

Literaturverzeichnis

- Bange, I. (1981): Zum Stellenwert der Verkehrserziehung in der Lehrerausbildung an Hochschulen und Studienseminaren. In: *Zeitschrift für Verkehrserziehung* 31 (2), 33–37.
- Bayer, E. H. (1961): *Verkehrsunterricht und Verkehrserziehung* (2. Aufl.). Ansbach: Proegel.
- Beyrer, K. (2019): Verkehrsregeln. In: F. Jaeger (Hrsg.): *Enzyklopädie der Neuzeit Online*. Online unter: http://dx.doi.org/10.1163/2352-0248_edn_SIM_372873. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Böcher, W. (1978): Integrative Aspekte der Verkehrserziehung. In: W. Böcher, H. Koch & K. Walter (Hrsg.): *Verkehrserziehung – Alibi oder pädagogische Chance?*. Bonn, 71–169.
- Boenisch, G. (1930): Psychologische Beobachtungen und Probleme zur weiteren Ausgestaltung der Verkehrserziehung. In: *Verkehrswarte* 3 (12), 313–320.
- Bongard, A.-E. (1965): Koreferat „Die Schulverkehrserziehung in der Lehrerfortbildung“. In: HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.): *Die Schulverkehrserziehung in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Bonn: Bundesverkehrswacht, 80–92.
- Busch, M. (2016): *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Deutsche Verkehrswacht (1935): *Die Verkehrserziehung in der nationalsozialistischen Schule. Richtlinien und Forderungen für die Neuausrichtung und praktische Gestaltung*. In: Bundesarchiv NS 12/1387.
- Echterhoff, W., Klauer, K. J., Pfafferoth, I., Reinhardt, K.E., Rollett, B. & Winterfeld U. (1979): Verkehrserziehung in der Sekundarstufe I. Situationsanalyse und Folgerungen. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit* 25 (1), 38–39.
- Eder, F. X. (2009): *Kultur der Begierde. Eine Geschichte der Sexualität* (2. Aufl.). München: Beck.
- Fack, D. (2000): *Automobil, Verkehr und Erziehung. Motorisierung und Sozialisation zwischen Beschleunigung und Anpassung 1885–1945*. Wiesbaden: Springer.
- Fraunholz, U. (2002): *Motorphobia. Anti-automobiler Protest in Kaiserreich und Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fuchs, A. (1906): *Die Großstadt und ihr Verkehr. Kulturkundliche und ethische Anschauungsstoffe für den Anschauungsunterricht in großen und mittleren Städten*. Berlin: Warneck.
- Gebhardt, M. (1931): *Verkehrsschulung und Verkehrsunterricht*. Langensalza und Berlin: Beltz.
- Giesecke, H. (1999): *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung* (2. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Goltermann, S. (1998): *Körper der Nation. Habitusformierung und die Politik des Turnens 1860–1890*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hallo Partner – danke schön (2009). In: *DVR-Report* (2), 9–10.
- Hauer, W. (1928): Ziel und Aufgaben der „Deutschen Schulverkehrswacht“. In: *Deutsche Schulverkehrswacht* 1 (1), 1–7.
- Hauer, W. & Tramm, K. A. (1926): *Methodisches Handbuch für den Verkehrsunterricht in Schulen*. Meißen: Schlimpert & Püschel.
- Heilig, B. & Sauter, R. (1970): Kritische Gedanken zur Didaktik des Verkehrsunterrichts. In: *Die Schulwarte* 23 (11), 16–23.
- Hennig, O. (1926): Das moderne Verkehrsproblem und die Polizei. In: *Die Polizei*, 23. Jg., 187–189.
- Hessel, R. (1975): 50 Jahre Deutsche Verkehrswacht. 50 Jahre Verkehrserziehung und Aufklärung. In: *Deutsche Verkehrswacht* (4), 110–121.
- Hochstetter, D. (2005): *Motorisierung und „Volksgemeinschaft“*. Das Nationalsozialistische Kraftfahrkorps (NSKK) 1931–1945. München: Oldenbourg.
- Holstein, H. (1964): *Erziehender Verkehrsunterricht*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Holstein, H. (1965): Koreferat „Verkehrserziehung in der Lehrerbildung“. In: HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.): *Die Schulverkehrserziehung in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Bonn: Bundesverkehrswacht, 32–37.

- Holstein, H. (1976): *Erziehender Verkehrsunterricht. Pädagogik, Didaktik und methodische Möglichkeiten* (6. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Horlacher, R. (2017): *The Emergence of Physical Education as a Subject for Compulsory Schooling in the First Half of the Nineteenth Century. The Case of Phokion Heinrich Clais and Adolf Spiess*. In: *Nordic Journal of Educational History* 4 (2), 13–30.
- HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.) (1957): *Die Verantwortung der Schule für Gesittung und Sicherheit im Verkehr. Bericht über die Pädagogentagung für Verkehrserziehung in Lüneburg am 13. und 14. September 1956*. Bonn: Bundesverkehrswacht.
- Kaiser, A. (1974): *Verkehrspädagogik. Wissenschaftsorganisatorische Maßnahmen der Lehrerbildung, insbesondere im Hochschulbereich*. In: *Zeitschrift für Verkehrserziehung* 24 (1), 30–32.
- Klemm, F. (1957): *Über den Anteil der Verkehrswachen an der Jugendverkehrserziehung*. In: HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.): *Die Verantwortung der Schule für Gesittung und Sicherheit im Verkehr. Bericht über die Pädagogentagung für Verkehrserziehung in Lüneburg am 13. und 14. September 1956*. Bonn: Bundesverkehrswacht, 31–43.
- Klenke, D. (1993): *Bundesdeutsche Verkehrspolitik und Motorisierung. Konfliktträchtige Weichenstellungen in den Jahren des Wiederaufstiegs*. Stuttgart: Steiner.
- Kriek, E. (1932): *Nationalpolitische Erziehung* (2. Aufl.). Leipzig: Armanen-Verlag.
- Kultusministerkonferenz (1972): *Empfehlung zur Verkehrserziehung in der Schule*. In: *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hrsg.): *Kulturpolitik der Länder 1971 und 1972*. Bonn: Deutscher Bundes-Verlag, 297–301.
- Limbourg, M. (2011): *Mobilitäts-/Verkehrserziehung als Beitrag zur Sozialerziehung*. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 399–424.
- Merki, C. M. (2002): *Der holprige Siegeszug des Automobils 1895–1930. Zur Motorisierung des Strassenverkehrs in Frankreich, Deutschland und der Schweiz*. Wien und Köln: Böhlau.
- Mertens, T. (1971): *Die Verkehrserziehung und der Verkehrsunterricht als Beitrag zur Hebung der Straßenverkehrssicherheit*. Köln: Arbeits- und Forschungsgemeinschaft für Straßenverkehr und Verkehrssicherheit.
- Meyer, E. (1930): *Das Problem der Verkehrserziehung unter besonderer Berücksichtigung der Unfall-Verhütungsbelehrung*. In: *Verkehrswarte* 3 (5), 121–128.
- Nowak, K. (2020): *Vom Vernunftappell zur Verkehrsgewöhnung. Sicherheitsdidaktischer Wandel in der schulischen Verkehrserziehung in (West-)Deutschland*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (9/10), 517–536.
- Preußisches Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten (1906): *Behlung der Schulkinder über die Gefahren, die mit der unvorsichtigen Annäherung an Automobilfahrzeuge verbunden sind*. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 48 (3), 292.
- Reh, S. & Caruso, M. (2020): *Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (5), 611–625.
- Rönnebeck, G. (1957a): *Das Schulwesen*. In: *Die Vierte Gemeinsame Verkehrssicherheitskonferenz am 23. Mai 1957 in Bad Godesberg*. Bielefeld: Kirschbaum, 37–40.
- Rönnebeck, G. (1957b): *Die Verantwortung der Schule für Gesittung und Sicherheit im Verkehr*. In: HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.): *Die Verantwortung der Schule für Gesittung und Sicherheit im Verkehr. Bericht über die Pädagogentagung für Verkehrserziehung in Lüneburg am 13. und 14. September 1956*. Bonn: Bundesverkehrswacht, 13–19.
- Rönnebeck, G. (1963): *Verkehrsunterricht in den Schulen*. In: *Die Siebente Gemeinsame Verkehrssicherheitskonferenz am 20. Juni 1963 in Bonn*. Bad Godesberg: Kirschbaum, 87–88.
- Rönnebeck, G. & Gwosdz, A. (1956): *Verkehrserziehung durch die Schule*. In: *Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen* 8 (4), 2–11.

- Roth, F. (1965): Verkehrserziehung in der Lehrerbildung. In: HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.): Die Schulverkehrserziehung in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Bonn: Bundesverkehrswacht, 15–31.
- Sauer, W. (1976): Zum theoretischen Ort der Verkehrserziehung in der Schule. In: D. Mutschler & W. Sauer (Hrsg.): Verkehrserziehung in Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 12–24.
- Schmidt-Lamberg, H. (1928): Automobilität und Verkehrserziehung in der Schule. In: Deutsche Schulverkehrswacht 1 (2), 32–34.
- Schneider, H. (1968): Das verkehrspädagogische Programm in der Schule. Grundlagenwissen, pädagogische Konzeption, Stundenbilder (2. Aufl.). Braunschweig und Hannover: Rot-Gelb-Grün.
- Schuhose, H. (1931): Verkehrsunterricht und Verkehrserziehung an Berliner Berufsschulen (1). In: Verkehrswarte 4 (3), 116–120.
- Schulverkehrswacht Wattenscheid (1928): Zur Verkehrskunde. Entwurf eines Stoffplanes für den Verkehrsunterricht. In: Deutsche Schulverkehrswacht 1 (4), 69–73.
- Siemoneit, J. K. M. & Windheuser, J. (2021): Sexuelle Bildung. Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In: R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und „cross culture“. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 244–257.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2021): Verkehrsunfälle. Zeitreihen 2020. Wiesbaden: Destatis. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Verkehrsunfaelle/Publicationen/Downloads-Verkehrsunfaelle/verkehrsunfaelle-zeitreihen-pdf-5462403.pdf>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Steinbacher, S. (2011): Wie der Sex nach Deutschland kam. Der Kampf um Sittlichkeit und Anstand in der frühen Bundesrepublik. München: Siedler.
- Stübbeck, T. (1994): Motorisierung, Verkehrsentwicklung und Verkehrspolitik in der Bundesrepublik Deutschland der 1950er Jahre. Umriss der allgemeinen Entwicklung und zwei Beispiele: Hamburg und das Emsland. Stuttgart: Steiner.
- Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer. Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: I. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln: Böhlau, 191–207.
- Tost, A. (1928): Verkehrserziehung ist not! Reisebeobachtungen im Lichte der Verkehrserziehung. In: Deutsche Schulverkehrswacht 1 (4), 76–79.
- Tost, A. (1929): Grundsätzliche Fragen der Verkehrserziehung. In: Verkehrswarte 2 (12), 273–278.
- Tost, A. (1933): Die Stellung der Verkehrserziehung in der Schule des nationalsozialistischen Staates. In: Verkehrswarte 6 (12), 191–193.
- Van Laak, D. (2017): Vom Lebensraum zum Leitungsweg. Die Stadtstraße als soziale Arena. In: M. Flitner, J. Lossau & A.-L. Müller (Hrsg.): Infrastrukturen der Stadt. Wiesbaden: Springer VS, 145–162.
- Vonolfen, W. (1932): Vom Geiste der Verkehrserziehung. In: Verkehrswarte 5 (12), 191–194.
- Weichers, B. (2013): Der deutsche Osten in der Schule. Institutionalisierung und Konzeption der Ostkunde in der Bundesrepublik in den 1950er und 1960er Jahren. Frankfurt/M.: Peter-Lang-Ed.
- Weihrauch, S. (2014): Entwicklung von der Verkehrs- zur Mobilitätserziehung an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland anhand von bildungspolitischen Empfehlungen. In: M. Otten & S. Wittkowske (Hrsg.): Mobilität für die Zukunft. Interdisziplinäre und (fach-)didaktische Herausforderungen. Bielefeld: Bertelsmann, 11–19.
- Winkler, R. & Rastetter, H. (1979): Zur Situation der Schulverkehrserziehung. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrern an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. Stuttgart: Landesverkehrswacht Baden-Württemberg.

Autor

Nowak, Kai, Dr. – Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/
Stipendiat der Gerda Henkel Stiftung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultur- und Mediengeschichte, Geschichte von Sicherheit, Risiko und Prävention in der Moderne und Geschichte der Verkehrserziehung sowie von Bildungstechnologien und -medien
kai.nowak@paedagogik.uni-halle.de

Friederike Neumann

Der Schulgarten in der DDR. Von der Grundkonzeption Gartenarbeit zum Lehrplan für Schulgartenunterricht 1963

1 Einführung

Wie andere Schulfächer ist auch der Unterricht im Schulgarten ein „historisch gewachsene[s] Gebilde“ (Schneuwly 2018, 286). So gab es 1945 auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone bereits Schulgärten mit langer Tradition wie die der Franckeschen Stiftungen zu Halle. Forschungen zum Schulgarten blenden das Geschehen in der DDR jedoch meist aus und konzentrieren sich auf die Bundesrepublik (vgl. Mozer 1989; Winkel 1989).¹ In diesem Beitrag soll daher ein Teil der Entwicklung des *Schulgartenunterrichts* in der DDR, nämlich seine Aufnahme als eigenes Schulfach in den Lehrplan, näher beleuchtet werden. Aus bildungshistorischer Perspektive sind die zentralen Problemfelder dabei, welche Bildungsansätze von den Akteur*innen als besonders für den Schulgarten definiert und welche Maßnahmen zur Implementierung der zu vermittelnden Inhalte ergriffen wurden. Für diese Analyse stehen die polytechnische Bildung, die Lehrer*innenausbildung und organisatorische Herausforderungen sowie Lehrpläne im Fokus.

Nach der Einführung der *demokratischen Einheitsschule* wurde durch das *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* von 1946 in den späten 1950er-Jahren das polytechnische Bildungsprinzip in der DDR nach sowjetischem Vorbild umgesetzt. Mit diesem Prinzip wurde die „Verbindung von Schule und Produktion sowie die Verbindung von Theorie und Praxis im gesamten Bildungssystem“ (Neuner 1997, 268) beschrieben. Gleichzeitig wurde die zehnklassige polytechnische Oberschule (POS) schrittweise eingeführt. Vor diesem Kontext sollen abschließend Antworten auf die Fragen nach dem Prozess der Legitimierung und Herstellung von Fachlichkeit neuer Schulfächer (Pieper & Reh 2018, 24–26) im Bildungssystem der DDR gefunden werden.

1 Jäger (2013) bspw. beschreibt in ihrer Monografie zu den Franckeschen Stiftungen ihre Rolle in der DDR nur kurz.

Dafür werden verschiedene schulpolitische Ebenen der Diskussion um den Schulgarten als Unterrichtsfach analysiert: Die pädagogischen Fachzeitschriften, in denen Lehrende publizieren konnten und die sich an Lehrkräfte der DDR richteten, die Mitteilungen, die als Veröffentlichungsorgan des Ministeriums für Volksbildung (MfV) fungierten, sowie die nicht-öffentlichen Überlegungen auf ministerialer und forschungsinstitutioneller Ebene aus den Akten des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI), das 1949 als Forschungseinrichtung für Erziehung gegründet wurde. Zusätzlich sind die Lehrpläne für das Fach *Werken* relevant, da hierin erstmalig die Gartenarbeit einem anderen Fach als der Biologie zugeordnet wurde. Zuletzt wird der Lehrplan für den Schulgartenunterricht von 1963 untersucht, weil darin das zu vermittelnde Wissen und Können vereinheitlicht (vgl. Tenorth 2020) und der Bildungsauftrag legitimiert wurde (vgl. Schneuwly 2018). Da hier der Aushandlungsprozess um die DDR-Spezifika des Schulgartenunterrichts abschließt, endet auch der Untersuchungszeitraum Anfang der 1960er-Jahre.

2 Die Entstehung des Schulgartenunterrichts

Im Zuge der genannten bildungspolitischen Änderungen in den 1950er-Jahren wurden neue gesetzliche Rahmen für den Fachunterricht in der DDR geschaffen. Weiterführende bildungspolitische Regulierungen die Schulgärten betreffend existierten in dem neuen Staat DDR erst ab 1952², sodass Schulgärten vorher häufig von den Biologielehrer*innen und Arbeitsgemeinschaften in ihrer Freizeit gepflegt wurden. Nun sollten sowjetische *Mitschurin-Schulgärten* als Teil des Biologieunterrichts der Klassen 5 und 8 eingerichtet werden (vgl. Seidel 1955; Münster 1955; Beyer 1955). In der *Anweisung über die Einrichtung von Schulgärten* vom 17. Mai 1955 wurde erstmals allen Schulen die Schaffung eines Schulgartens vorgeschrieben. Hintergrund waren eine geplante Erhöhung des Niveaus im naturwissenschaftlich-mathematischen Fachunterricht sowie die Präzisierung eines Jugendförderungsplans des Ministerrats der DDR. Mit dieser Verfügung 71/55 traten zudem *Vorläufige Richtlinien für die Arbeit im Schulgarten* in Kraft (Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, 13/1955, 129–131). Der Schulgarten sollte noch bevorzugt in der Verantwortung von Biologielehrer*innen liegen.

Doch vor dem Start des nächsten Schuljahres am 1. September 1956 wurde erstmalig das neue Fach *Werken* vom MfV eingeführt, laut dessen Lehrplan die Gartenarbeit durch den Werklehrer unterrichtet werden sollte. Damit standen die Schulen vor dem praktischen Problem, dass Biologielehrer*innen, die teilweise

2 Dabei dient die Gartenarbeit im 4. Schuljahr u. a. zur Vorbereitung des im 5. Schuljahr beginnenden Fachunterrichts, Ministerium für Volksbildung 1952, 179f.

seit Jahren den Schulgarten erfolgreich und mit hohem persönlichem Einsatz leiteten, die Zuständigkeit entzogen wurde. Diese plötzliche Kompetenzveränderung erschwerte die Organisation der Gartenarbeit vor Ort erheblich. Dazu traten Probleme bei der inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts im Schulgarten: Im Biologieunterricht diente der Schulgarten der praktischen Vermittlung theoretischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, im Werkunterricht fand eine Verschiebung zur Bearbeitung von Themen der landwirtschaftlichen Produktion statt.

Mit der Einführung des Faches *Werken* regte sich schnell Kritik von Seiten der Pädagog*innen (z. B. Schmidt 1956; Bormann 1959; Katzer 1959; Messner 1959). Sowohl in den Akten als auch in den Fachzeitschriften wurde dabei hauptsächlich die Gewährleistung eines erzieherisch wirksamen Unterrichts im Schulgarten im Gegensatz zu einer reinen manuellen Beschäftigung angemahnt.³ Um einen ‚richtigen‘ Unterricht zu gestalten, dürfe nicht das „Was“, sondern müsse das „Wie“ und „Warum“ im Vordergrund stehen (Thomas 1960). Schon der Terminus *Gartenarbeit*, der in der DDR für den Unterricht im Schulgarten und insbesondere im Lehrplan für den Werkunterricht gebraucht wurde, wurde als missverständlich empfunden, da dieser allein die „Arbeit im Schulgarten“ suggeriere.⁴ Millat, der für die Gartenarbeit zuständige Mitarbeiter am DPZI, befand zum Problem der Bezeichnung dieses Unterrichtsfaches in einem Artikel von 1957, „daß sich an die Fachbezeichnung ‚Gartenarbeit‘ alte, traditionelle Vorstellungen knüpfen, die den Lehrer veranlassen, nicht über den Schulgartenzaun hinauszugehen, für den Biologieunterricht notwendige Schulgartenarbeiten in den Werkunterricht zu verlegen und damit eine unzweckmäßige, durch nichts begründete Trennung von praktischer und theoretischer Arbeit vorzunehmen“ (Millat 1957a, 365).

In diesem Konfliktfeld bewegten sich alle Überlegungen und Maßnahmen der folgenden Jahre. Um dieses Feld für die Analyse zu gliedern, wird einer losen Chronologie der Ereignisse folgend zuerst die inhaltliche Ausrichtung in den Blick genommen, die mit dem Erscheinen des *Werken*-Lehrplans die Diskussion in den pädagogischen Fachzeitschriften bestimmte.

2.1 Polytechnische Bildung und Einführung in die landwirtschaftliche Produktion

Für die inhaltliche und pädagogische Ausrichtung des Schulgartenunterrichts war die Einführung der polytechnischen Bildung ausschlaggebend. Ziel der polytechnischen Bildung in der DDR war die Vorbereitung auf einen späteren Beruf und die Vermittlung der für die Gesellschaft notwendigen Allgemeinbildung.⁵

3 Bspw. DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Protokoll über die Sitzung der „Ständigen Kommission“ für Gartenarbeit, 08.03.1957, 4; auch Millat 1957b, 364.

4 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Begründung zur Empfehlung, 27.03.1957, 7.

5 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Begründung zur Empfehlung, 27.03.1957, 1f.

So forderte Millat (1959b, 111) in einem Artikel eine „Umgestaltung des herkömmlichen Unterrichts und [...] Organisationsformen und Methoden, die eine Verbindung zwischen Fachunterricht mit der produktiven Arbeit ermöglichen.“ Laut der Anordnung von 1955 zur Einrichtung von Schulgärten sollten selbige dazu dienen, „Naturgesetze zu erkennen und anzuwenden“ und die Rolle der landwirtschaftlichen Produktion als Grundlage der Steigerung des Lebensstandards zu erkennen. Sie sollten helfen, „die Jungen und Mädchen auf solche Berufe hinzulenken, die für die Entwicklung der Landwirtschaft wichtig sind, und sie für eine praktische landwirtschaftliche Ausbildung oder für das Studium der Landwirtschaftswissenschaften [zu] gewinnen.“ Außerdem würden die Schulgärten der Erziehung zur Achtung vor körperlicher und zur gesellschaftlich nützlichen Arbeit dienen (Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, 13/1955, 129). Die Einführung der Gartenarbeit als Unterrichtsfach wurde also durch polytechnische Bildungsziele, (produktive) Arbeitserziehung und Förderung bestimmter Charaktereigenschaften (Ausdauer, Zielstrebigkeit, Genauigkeit und Ordnungsliebe)⁶ motiviert.

Dies sollte mit Hilfe des Unterrichtsfaches Werken verwirklicht werden, in dessen Lehrplan von 1956 für die 5. Klasse die Gartenarbeit mit den genannten Erziehungszielen integriert wurde (Ministerium für Volksbildung 1956, 4). In diesem Lehrplan war neben den Abschnitten zur Produktion von Holz und von Pappe ein Kapitel der Gartenarbeit gewidmet. Das DPZI hatte zwei Leiter von Stationen Junger Naturforscher beauftragt, die erste *Direktive Gartenarbeit* als Grundlage für den Lehrplan des neuen Faches Werken zu verfassen.⁷ Während dabei die landwirtschaftliche Produktion im Zentrum stand, sollten die anderen beiden Lehrheiten des Faches Werken in die industrielle Produktion einführen. Dieser Aspekt der produktiven Arbeit war das verbindende Moment, reichte allerdings nicht aus, inhaltliche und organisatorische Probleme dieser Zusammenführung von Werken und Gartenarbeit zu überbrücken, was häufig zum Ausfall des Schulgartenunterrichts führte.

In den Diagnosen über Probleme und Nutzen bei der Einrichtung des neuen Schulfaches vom DPZI, die teilweise in den Fachzeitschriften veröffentlicht wurden (Millat 1957a; Millat 1957b), wurde der Grund für die Probleme der praktischen Umsetzung nicht in der Zuordnung des Schulgartens zum Werkunterricht gesehen, sondern in die Lehrer*innenausbildung verlagert. Es wurde festgestellt, dass es durch die fehlende Ausbildung der Werklehrer*innen zu einer reinen manuellen Beschäftigung im Schulgarten ohne einen polytechnischen Bildungsanspruch gekommen war. Das Schulgartenproblem wurde also als ein

6 DIFP/BBF/Archiv: DPZI 1660, Begründung zur Empfehlung, 27.03.1957, 1f., vgl. auch Neumann 1958a und Neumann 1958b.

7 DIFP/BBF/Archiv: DPZI 1662,1, Direktive für die Gartenarbeit an Grundschulen, 12.03.1956, unpaginiert.

„Lehrerproblem“⁸ gesehen. Im Zuge der Entwicklung des Schulgartens als Unterrichtsfach wurde nun die Ausbildung der Lehrkräfte in den Mittelpunkt gerückt, ohne die darunterliegende fragwürdige Konzentration auf die produktive Arbeitserziehung als einziges verbindendes Element zwischen dem Werkunterricht und der Gartenarbeit anzuerkennen. Die Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts im Schulgarten wurde stattdessen auf die Lehrenden abgewälzt. Die Perspektive der Lehr*innen rückt im nächsten Abschnitt in den Fokus.

2.2 Das Problem der Lehrkräfte: Ausbildung und Organisation des Schulgartens

Weil das Unterrichtsfach Werken ganz neu entwickelt wurde, wurde für diese Lehrkräfte zunächst vor allem auf Personen zurückgegriffen, die in einem der zu unterrichtenden Stoffeinheiten (Metall, Holz, Elektronik) ausgebildet waren, daher fehlte vielen ein Teil der fachlichen und den meisten eine pädagogische Qualifikation. In den Protokollen des DPZI zeigt sich, dass viele am Schulgarten kein Interesse hatten und mit ihren Weiterbildungen zum Werkunterricht zeitlich schon ausgelastet waren.⁹ Deswegen verzichteten sie auf die Weiterbildung im Schulgarten. Das hatte u. a. zur Folge, dass Schulen Probleme bei der Stellenbesetzung hatten. Nach einigen Besprechungen zwischen DPZI, MfV und Lehrenden wurde es den Schulen nach zwei Jahren 1957 zunächst freigestellt, welche Qualifizierung die Lehrkraft aufweisen sollte (Millat 1957b, 367).

Aber auch viele der Biologielehrer*innen standen dem Schulgarten ablehnend gegenüber, weil die Schulgärten teilweise in der Freizeit gepflegt werden mussten und man wegen des hohen Arbeitsaufwands auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen angewiesen war (vgl. Hündorf 1955; Messner 1959). Dennoch gab es viele engagierte Schulgartenlehrer*innen, die von der pädagogischen Wirkung der Schulgärten überzeugt waren, wie die zahlreichen Beiträge in den pädagogischen Fachzeitschriften belegen. Doch auch sie bemängelten, dass es kaum Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gegeben habe. Oft unterstützten nur die Stationen Junger Naturforscher.

Langfristig wollte das MfV ein Zusatzstudium für den Schulgarten entwickeln. Vorläufig jedoch boten die Pädagogischen Institute¹⁰ und die Stationen Junger Naturforscher Lehrgänge in den Schulferien sowie Materialien für das sogenannte „Selbststudium“ an (Weinhauser 1955; Millat 1957c). Am DPZI wurden diese Weiterbildungsmaßnahmen für die Tätigkeit im Schulgarten koordiniert,

8 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Begründung zur Empfehlung, 27.03.1957, 5–7.

9 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Protokoll über die Sitzung der „Ständigen Kommission“ für Gartenarbeit, 08.03.1957, 2–4; auch Millat 1957b.

10 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1662,1, von Ministerium für Volksbildung, Hauptabt. Lehrerbildung, Abt. Methodik an das DPZI, Sektion IV, Abt. Polytechnische Bildung, Planentwurf zur Schulgartenarbeit an den naturwissenschaftlichen Pädagogischen Instituten, 27.02.1957, 1.

gesammelt und überarbeitet. Maßgeblich waren auch die Erfahrungen von Lehrer*innen aus der Sowjetunion, die teilweise in Übersetzung in den pädagogischen Fachzeitschriften veröffentlicht wurden (bspw. Maass 1955; Borowizki 1956 oder Kotschetkow 1958; Autorenkollektiv 1960; Schibanow 1961). Auf dem Gebiet der DDR gab es zudem bereits einige wenige Lehrer*innen, die ihre Erfahrungen meist über Publikationen einbrachten.¹¹ Außerdem legten die Ausbildungsstätten für Lehrer*innen Mustergärten an.

Neben der Ausbildungssituation beschäftigten die Lehrkräfte auch die Prüfungen und die komplizierte Benotung der Schüler*innen im Setting des Schulgartens: Denn die Basis der Benotung der Schüler*innen sollte nicht allein auf den Ergebnissen der manuellen Arbeit, also auf der Ernte, liegen. Die Zensur sollte vielmehr so ausfallen, dass die Schüler*innen dadurch den Wert ihrer Arbeit kennenlernen (Sanmann 1962, 358). Im Mittelpunkt der Leistungsbewertung stand in der Praxis dennoch meist die Benotung der „praktischen Arbeit“ (Messner 1959, 126; vgl. Jendro 1961 und Litsche 1961). Bei den Kriterien orientierte man sich am sowjetischen Vorbild der richtigen Ausführung, Aneignung und Qualität der Arbeit sowie der „richtigen“ Einstellung zur Arbeit bei den Schüler*innen (Kotschetkow 1958; vgl. Geißler 2019, 348f.).

Die Einrichtung des Schulgartenunterrichts bot außerdem für alle Beteiligten besondere strukturelle Herausforderungen. Weil das Schuljahr der DDR am 1. September begann, das Gartenjahr aber im Frühjahr, mussten die Wintermonate und Ferienzeiten überbrückt werden (vgl. Böhnstedt 1964). Deswegen war abhängig von den Jahreszeiten und vom Wetter eine gewisse Flexibilität in der Aufteilung der Unterrichtsstunden zwischen Werken und Gartenarbeit nötig. Das MfV verzichtete auf feste Stundenvorgaben, um den Schulen Anpassungen je nach den örtlichen Gegebenheiten zu ermöglichen (Millat 1957b, 367).¹²

Dies bedeutete unter Umständen auch, dass es keinen Unterricht im Schulgarten gab, denn nicht jede Schule hatte einen Schulgarten oder die Voraussetzungen (Schulgelände, Bodenqualität etc.), um einen solchen einzurichten. Neben der Fläche wurden Gartengeräte, Saatgut, Schuppen etc. zur Verwirklichung der pädagogischen Konzepte benötigt. Das Anlegen und Betreiben eines Gartens war daher oft für die Lehrkräfte und die Schule mit hohen organisatorischen, personellen, finanziellen und zeitlichen Anforderungen verknüpft (bspw. Ludwig 1956; Metzner 1956). Mit dem Erscheinen des Lehrer*innenhandbuchs *Schulgartenpraxis* wurde den Lehrenden erst 1962 eine umfassende Hilfestellung für die Planung des Unterrichts im Schulgarten geboten. Ein Lehrplan, der für alle Lehrkräfte verpflichtend galt, müsste also auf die Gegebenheiten vor Ort flexibel reagieren

11 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Millat an die Direktion des DPZI über Erfahrungen auf dem Gebiet der Schulgartenarbeit, 23.08.1957, unpaginiert.

12 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Begründung zur Empfehlung, 27.03.1957, 5.

können. Deshalb stellte sich seine Entwicklung am DPZI als relativ komplex heraus. Dieser Prozess wird im Folgenden betrachtet.

2.3 Die Entwicklung eines Lehrplans für den Schulgartenunterricht

Auf Seiten des MfV wurde die Notwendigkeit für einen neuen Lehrplan zuerst noch nicht erkannt. Doch zwischen 1957, als Millat (1957c, 3) noch von der „Unterstützung durch die Arbeit des Werkunterrichts“ sprach, und dem Jahr 1962, in dem Millat eine Nähe zum Biologieunterricht forderte (Millat & Krüger 1962, 7), fand eine inhaltliche Verschiebung vom Werk- zum Biologieunterricht statt. Dieser Wechsel begann am DPZI, denn dem DPZI waren die Probleme bekannt, die mit dem zum Schuljahr 1956/57 für alle Schulen verbindlich eingeführten Lehrplan für das Fach Werken zusammenhingen: In dem Protokoll einer Besprechung zwischen DPZI, MfV, der Zentralstation Junger Naturforscher, dem Zentralkomitee der SED, der Abteilung Volksbildung Leipzig, dem Volk und Wissen Verlag und der *Deutschen Lehrerzeitung* vom Januar 1957 wird vermerkt, dass bei der Einführung der polytechnischen Bildung „einige Sünden begangen“ worden seien, denn es hätten die entsprechenden materiellen und personellen Voraussetzungen gefehlt. Außerdem sei es ein Fehler gewesen, „den Werkunterricht und die Gartenarbeit schlagartig im Jahre 1956/57 für die Klassen 1–10 einzuführen.“ Es sei eine schrittweise Einführung geplant gewesen. Bei dieser Aussprache wurde beschlossen, dass für das Fach Gartenarbeit ein neuer Lehrplan auf Basis wissenschaftlicher Untersuchungen auszuarbeiten sei und bis zur Trennung von Gartenarbeit und Werken die bisher gültigen Richtlinien ausreichen würden.¹³

Für die Weiterentwicklung wurde eine *Ständige Kommission für Gartenarbeit* gegründet, die unter anderem mit Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen von Stationen Junger Naturforscher besetzt wurde. Alle hatten bereits an entsprechenden Konferenzen im MfV teilgenommen und waren durch Veröffentlichungen in Fachzeitschriften bekannt.¹⁴ Von der *Ständigen Kommission* begleitet, wurden Untersuchungen für eine realistische Einschätzung zur Lage der Gartenarbeit auf Kreis-, Bezirks- und städtischer Ebene durchgeführt. Die Ergebnisse mündeten 1958 in einem Bericht mit Empfehlungen an das MfV. Dieser Bericht regt Maßnahmen an, auf deren Grundlage ein neuer Lehrplan entwickelt wurde.¹⁵

In dieser Empfehlung wurde festgestellt, dass der Lehrplan zu hohe Anforderungen an die Lehrkraft gestellt hätte, denn Werklehrer*innen hätten bereits viel mit der Nachqualifizierung für den Werkunterricht zu tun gehabt. Daher sei die Kopplung von Werken und Gartenarbeit „völlig unreal.“ Eine Verknüpfung von Biologie

13 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1662, 2, Protokoll zur Besprechung über Gartenarbeit am 22.01.1957 im DPZI, 01.02.1957, unpaginiert.

14 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Vorschläge für die Bildung einer Ständigen Kommission für Schulgartenarbeit beim DPZI, 30.11.55.

15 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Begründung zur Empfehlung, 27.03.1957, 2–4.

und Gartenarbeit würde dagegen den Erfordernissen des Biologieunterrichtes entsprechen und den Interessen des Fachlehrers näher liegen¹⁶. Außerdem wären „gerade die Biologielehrer zur Nutzung der polytechnischen Bildung und Erziehung im Schulgarten in der Lage“ gewesen.¹⁷ Eine Lösung wurde also in der Trennung der Gartenarbeit vom Werkunterricht gesehen. Es sollte ein eigenes Fach für den Schulgarten entstehen, doch erst 1963 erschien der entsprechende Lehrplan.

Auf ministerialer Ebene wurde im Gegensatz zu diesen Empfehlungen des DPZI weiterhin eine Trennung von Gartenarbeit und Biologieunterricht gefordert.¹⁸ Das MfV regte weitere Untersuchungen der zu vermittelnden Grundlagen an.¹⁹ Bei dieser neuen Untersuchung Ende der 1950er-Jahre lag der Schwerpunkt auf der Frage nach der Zuordnung zu einer Fachdisziplin. Deswegen wurden die Grundlagen der landwirtschaftlichen Produktion, die fachbiologischen Voraussetzungen, die Koordination zwischen Biologieunterricht und Gartenarbeit sowie die Verbindung zwischen Werkunterricht und Gartenarbeit untersucht.²⁰

Neben dieser Diskussion zwischen DPZI und MfV fragte man sich in den Fachpublikationen wegen seiner physischen Anforderungen nach dem richtigen Alter, um mit dem Unterricht im Schulgarten zu beginnen (bspw. Ballmann 1956). Ab Anfang der 1960er-Jahre mehrten sich die Forderungen nach dem Schulgartenunterricht ab der 1. Klasse, um einen lebensnahen Unterricht möglichst früh beginnen zu lassen und damit „elementare polytechnische Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Thomas 1960, 101) in jungen Jahren zu festigen (vgl. Sanmann 1962). Diese Diskussion gliederte sich in die Umstrukturierung der Klassenstufen im Zuge der Einführung der zehnklassigen POS ein (vgl. Geißler 2019).

Ein inhaltlicher Schwerpunkt aus dem Werkunterricht wurde so 1958 im neuen Fach *Einführung in die sozialistische Produktion und Industrie* mit einem Lehrplan zunächst für die 9. und 10. Klasse, später auch für die Klassen 7 und 8 ins Schulsystem aufgefächert.²¹ Nach dieser fachlichen Verschiebung erschien der für alle Klassen einheitliche und systematische *Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule* von 1959/60 (ebd., 352). In diesem wurde der Schulgarten erwähnt, erhielt aber noch keine Ausweisung als eigenes Schulfach.

16 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Protokoll über die Sitzung der „Ständigen Kommission“ für Gartenarbeit, 08.03.1957, unpaginiert.

17 Ebd.

18 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Millat an Dorst, 29.11.1957 mit einer Einschätzung zur Stellungnahme von Vertretern des MfV zur Beziehung von Gartenarbeit und Biologieunterricht, unpaginiert.

19 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Begründung zur Empfehlung, 27.03.1957, 7f.: „Die Grundlagen müssen in den Fächern: Biologie, Physik, Chemie und Mathematik vermittelt werden.“

20 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Diskussionsgrundlage für die Konferenz am 13.02.1957, 2f.; vgl. DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1662, 2, Abschrift Hauptreferat Naturwissenschaft und Technik von Martin Degen, 09.03.1956, unpaginiert.

21 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 1660, Anschreiben von Millat an Hoffmann, 29.01.1958, unpaginiert.

Er war im heimatkundlichen Deutschunterricht, ab der 5. Klasse im Biologieunterricht vorgesehen. Ab der 7. Klasse sollte im *Unterrichtstag in der Produktion* auf dieses biologische Grundwissen aufgebaut werden. Mit diesem Lehrplan für alle zehn Klassen der POS sollte eine enge Beziehung verschiedener Fächer, u. a. Werken, Biologieunterricht und Gartenarbeit, zueinander erreicht werden, denn nur durch das „gemeinsame Einwirken aller Bildungs- und Erziehungsprozesse“ könnte der „sozialistische Mensch“ erschaffen werden (Millat 1959a).

Die bisherigen Entwicklungen kumulieren 1963 in einem eigenen Lehrplan für den Schulgarten. Im Lehrplan *Schulgartenunterricht* für die Klassen 1 bis 6 wurden als Erziehungsziele die Achtung des sozialistischen Eigentums, Ausdauer und Genauigkeit bei der Arbeit, Ordnungsliebe und Disziplin hervorgehoben. Zentral im Mittelpunkt standen Kenntnisse über den Boden, die Bodenbearbeitung, den Anbau, die Pflege und Ernte gärtnerischer Kulturen, über Arbeitsorganisation und Arbeitsplanung und über die Berechnung der Erträge und Kosten. Besonderes Augenmerk wurde auf die Arbeit der Schüler*innen im Kollektiv und auf gegenseitige Hilfe gelegt. Auf den 24 Seiten des Lehrplans wurden ein Jahresplan und Jahresanforderungen definiert (Ministerium für Volksbildung 1963, 3f.).

Durch die Änderung der Fachbezeichnung wurde der Forderung nach einem neuen Titel nachgekommen. Damit konnte der vorherigen Assoziation mit körperlicher Arbeit entgegengewirkt werden. Mit diesem Lehrplan wurde ein eigenes Schulfach etabliert, das durch seinen fachlichen Inhalt gleichermaßen Bezüge zum Werk- und Biologieunterricht herstellen konnte. Trotzdem waren auch sieben Jahre nach der Verfügung 71/55 noch nicht alle Schulen mit einem Garten ausgestattet, sodass viele Schulen diesen Lehrplan nicht umsetzen konnten (Schimmig 1962).²² Die Einführung des Lehrplanes *Schulgartenunterricht* war nicht der Endpunkt der Entwicklung dieses Faches. Es fand sich eine entsprechende Arbeitsgruppe beim Wissenschaftlichen Rat des MfV zusammen, die das Fach weiter verbessern sollte.²³ Mit der Herausgabe des Lehrerhandbuches *Schulgartenpraxis* von 1962 und eines Schulbuches 1964 wurden erste weiterführende Bildungsmittel publiziert.

In der zweiten Auflage des Lehrplans wurden Erfahrungen von Lehrer*innen eingearbeitet. Diese Analyse führte nicht zu inhaltlichen Änderungen, sondern zu detaillierteren Hinweisen hinsichtlich der Arbeitsweisen im Schulgarten und der anzubauenden Kulturen, um den Lehrer*innen die Planung zu erleichtern. Im

22 Durch die Verfügung 13/74 „Anweisung zur Einführung eines Rahmenprogramms für gesellschaftlich-nützliche Arbeit in der Natur (Klasse 1 bis 4) für Schulen in Großstädten, die keinen Schulgartenunterricht durchführen können“ vom 15. Mai 1974 wird deutlich, dass auch in den 1970ern der Schulgartenunterricht in Teilen der DDR kein gleichrangiges Unterrichtsfach war, denn dessen Durchführung schien gerade im städtischen Bereich oft unmöglich zu sein.

23 DIPF/BBF/Archiv: DPZI 4061, Protokolle der Arbeitsgruppe „Schulgartenunterricht“ des Wissenschaftlichen Rates beim MfV, 1963–1968.

Vorwort zu diesen Ausführungen wurden außerdem die Einhaltung der Arbeitsschutzanweisungen, die gesellschaftliche Nützlichkeit dieser kollektiven Arbeit und deren wissenschaftlich-technische Relevanz hervorgehoben (Ministerium für Volksbildung 1965, 4–6).

Die Nähe zum Biologie- und Werkunterricht wurde später zugunsten des Deutsch-, Mathematik- und Heimatkundeunterrichtes aufgegeben (Ministerium für Volksbildung 1968, 1–3). Neben die Nützlichkeit des Gemüse- und Blumenanbaus trat nun die Förderung der Heimatverbundenheit der Schüler*innen. In diesem Zusammenhang wurde bereits der Gedanke des Naturschutzes erwähnt, zwanzig Jahre später jedoch stand er an zweiter Stelle nach der Arbeiterziehung: Schüler*innen sollten im Schulgartenunterricht die Natur kennen, schützen und erhalten lernen (Ministerium für Volksbildung 1988, 3). Ob diese Prioritätenverschiebung etwa auf die Umweltbewegung der 1980er-Jahre zurückzuführen ist, bedarf einer weiteren Untersuchung.

3 Zusammenfassung: das neues Schulfach Schulgartenunterricht

Bei der Einrichtung des Faches Schulgarten entstanden Widersprüche zwischen dem MfV und der Erfüllung seiner Vorgaben an den Schulen. Dies geschah vor allem durch die Verortung der Gartenarbeit im Fach Werken mit der Einführung des Lehrplans zum Schuljahr 1956/57, obwohl erst im vorherigen Jahr eine Direktive des Ministeriums diese Gartenarbeit den Biologielehrer*innen zugeordnet hatte. Inhaltlich bestand die Nähe zum Biologieunterricht weiter. In dieser Phase der DDR-Bildungsgeschichte trug der Schulgartenunterricht auch zur Abgrenzung anderer Fächer bei. Gerade das DPZI bekam eine zentrale Rolle in der Verfächlichung und Abgrenzung des neuen Schulfaches zu anderen Fächern. Es koordinierte und entwarf erste Bildungsmaterialien, wie den Lehrplan und weitere Unterrichtshilfen.

Gemeinsam mit dem Werkunterricht ist der Schulgartenunterricht in der Unterstufe ein wichtiges Mittel für die Einführung der polytechnischen Bildung ins Bildungssystem der DDR in den 1950er-Jahren. Der Schulgarten als Unterrichtsfach sollte in den unteren Klassenstufen als vorbereitender Fachunterricht für die naturwissenschaftlich-technische Bildung dienen und im Zusammenhang mit der für die DDR spezifischen Idee einer sozialistischen Arbeiterziehung der Kinder entstand so die Legitimität des neuen Schulfachs. Zur Erleichterung der fachlichen Vorbereitung wurde 1963 ein eigener Lehrplan veröffentlicht, der den Schulgarten weder den Werk- noch den Biologielehrenden zu- und unterordnete. Für den *Schulgartenunterricht* wurde lediglich eine Erweiterung der Ausbildung der Lehrer*innen vorgenommen, die den Unterricht durch Fachlehrer*innen gewährleisten, ohne jedoch im untersuchten Zeitraum zur Entstehung einer eigenen

universitären Fachdisziplin zu führen. Trotzdem kann von einer *Verfachlichung* des Schulgartenunterrichts gesprochen werden, denn auch ohne diese Disziplinbildung (vgl. Gather 2020, 470–471) lieferte das polytechnische Bildungsprinzip des Schulgartenunterrichts die Begründung einer *Fachlichkeit* (vgl. Reh & Caruso 2020, 612f.). Die polytechnische Bildung war nach Tenorth (2020, 30) „die einzige ernsthafte Erweiterung der Modi des Weltzugangs“, in denen der gesellschaftlich definierte Wissenskanon für das Subjekt generalisiert wird. Der Schulgartenunterricht war der Versuch, diesen Modus schon in der Grundschule zu etablieren. Dabei zeigt die Diskussion in den verschiedenen Ebenen des DDR-Schulsystems um dieses Schulfach, wie variabel diese neuen sozialistischen Bildungsziele in den ‚klassischen‘ Fächerkanon eingegliedert werden konnten. Im Verständnis der beteiligten DDR-Pädagog*innen war der Schulgarten aufgrund seines polytechnischen Anspruchs fester Teil des DDR-Fächerkanons und erfüllte zentrale Anforderungen der SED an das Bildungssystem.

Nach dem Ende der DDR blieb der Schulgarten im Bundesland Thüringen als eigenständiges Fach bestehen. Um Kontinuitäten und Transformationen benennen zu können, bedarf es weiterer Forschungen. Aktuell ist der Schulgarten im Zusammenhang mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wieder Teil bildungspolitischer Debatten, wobei jedoch die Erfahrungen aus der DDR kaum eine Rolle spielen.

Literaturverzeichnis

- Autorenkollektiv (1960): Aus der Erfahrung sowjetischer Lehrer bei der Arbeit im Schulgarten und in der Biologischen Ecke, Volk und Wissen, Berlin.
- Ballmann, G. (1956): Die Schulgartenarbeit in der Vierstufenklasse der Unterstufe einer Landschule. In: Die Unterstufe 4, 17–18.
- Beyer, H. (1955): Vorschläge zur Vorbereitung einer Mitschurin-Feier. In: Biologie in der Schule 7/10, 450–452.
- Böhnstedt, W. (1964): Organisation und Planung des Schulgartenunterrichts. In: Die Unterstufe (5. Beilage), 1–20.
- Bormann, H. (1959): Zur Schulgartenarbeit in unserer zehnklassigen polytechnischen Oberschule. In: Biologie in der Schule 8/9, 394–402.
- Borowizki, P.J. (1956): Die Einrichtung eines Schulgartens. In: Biologie in der Schule 5/2, 74–81.
- Gather, K. (2020): Was ist das ‚Pädagogisch‘? Fachdidaktische Konstruktion von Fachlichkeit am Beispiel des Schulfaches Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 5/74, 457–474.
- Geißler, G. (2019): Zur Konstituierung der „Unterstufe“ in der Pflichtschule der SBZ/DDR. Eine schulgeschichtliche Darstellung mit historischen und international vergleichenden Bezügen. In: ZfG 12, 343–356.
- Hündorf, H. (1959): Erfolgreiche Schulgartenarbeit. In: Biologie in der Schule 4/9 (1955), 400–404.
- Jäger, C. (2013): Vom Hortus Medicus zur modernen Umweltbildung. Die Geschichte der Schulgarten in den Franckeschen Stiftungen. Halle: Franckesche Stiftungen zu Halle (Kleine Schriftenreihe der Franckeschen Stiftungen, 13).
- Jendro, L. (1961): Über die Zensurierung der Schülerleistungen bei der Schulgartenarbeit. In: Biologie in der Schule 10/3, 117–118.

- Katzer, F. (1959): Über die Bedeutung des Schulgartens für unsere allgemeinbildende polytechnische Oberschule. In: *Biologie in der Schule* 8/7, 299–309.
- Kotschetkow, P.M. (1958): Zensierung der praktischen Arbeit im Schulgarten. In: *Biologie in der Schule* 7/9, 405–409.
- Litsche, G. (1961): Zur Zensierung der Schülerleistungen bei der Schulgartenarbeit. In: *Biologie in der Schule* 10/3, 119.
- Ludwig, A. (1956): Mehr Mut zur Anlage von Schulgärten!. In: *Biologie in der Schule* 5/3, 129–136
- Maass, M. (1955): Zur Hygiene der Schulgartenarbeit (Bericht über sowjetische Untersuchungen). In: *Biologie in der Schule* 4/11, 494–496.
- Messner, E. (1959): Zur Organisation einer Schulgartenstunde. In: *Biologie in der Schule* 8/3, 123–128.
- Metzner, H. (1956): Die Planung und Einrichtung des Schulgartens in Stolberg. In: *Biologie in der Schule* 5/10, 465–467.
- Millat, U. (1957a): Bericht zur Diskussion über die Gartenarbeit im Fach „Werken“. In: *Biologie in der Schule* 6/5, 214–219.
- Millat, U. (1957b): Die Beziehungen des Biologieunterrichts, des Werkens und der außerschulischen Arbeitsgemeinschaften zum Schulgarten. In: *Biologie in der Schule* 6/8, 364–368.
- Millat, U. (1957c): Gartenarbeit in der Unterstufe. Die Anzucht der Pflanzen, 1. und 2. Teil. In: *Die Unterstufe*. Beilage 2.
- Millat, U. (1959a): Das Studium des Lehrplanwerks – eine sozialistische Gemeinschaftsarbeit. In: *Biologie in der Schule* 8/11, 481–483.
- Millat, U. (1959b): Einige Bemerkungen zur Systematisierung der polytechnischen Bildung und Erziehung in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. In: *Biologie in der Schule* 8/3, 110–116.
- Millat, U.; Krüger, K. (1962): *Schulgartenpraxis*, 1. Aufl., Volk und Wissen, Berlin.
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1952): *Lehrplan für Grundschulen. Lehrplan für die Schuljahre 1 bis 4. Deutsch und vorbereitender Fachunterricht*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1956): *Lehrplan für Mittelschulen. Werken 5. Klasse*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1963): *Lehrplan für den Schulgartenunterricht (Klassen 1 bis 6)*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1965): *Lehrplan für den Schulgartenunterricht. Klassen 1 bis 6 (präzisiertes Lehrplan)*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1968): *Lehrplan Schulgartenunterricht. Klasse 2*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1988): *Lehrplan Schulgartenunterricht. Klassen 1 bis 4*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Mozer, N. (1989): *Der Schulgarten. Mit Alternativen für draußen und drinnen*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen (Lehrer-Bücherei Grundschule).
- Münster, W. (1955): Planung für die Stoffeinheiten des Lehrplanabschnitts „Arbeiten und Beobachtungen im Mitschurin-Schulgarten“ (5. Schuljahr), (Fortsetzung). In: *Biologie in der Schule* 7/1, 29–39.
- Neumann, J. (1958a): Zur sozialistischen Erziehung in der Gartenarbeit der Unterstufe. I. Teil. In: *Die Unterstufe* 7, 14–17.
- Neumann, J. (1958b): Zur sozialistischen Erziehung in der Gartenarbeit der Unterstufe. II. Teil. In: *Die Unterstufe* 8, 5–9.
- Neuner, G. (1997): Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43/2, 261–278.
- Pieper, I. & Reh, S. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: M. Mar-

- tens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung, Bad Heilbrunn, 21–41.
- Reh, S. & Caruso, M. (2020): Entfachlichung? Transformation der Fachlichkeit schulischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (5), 611–625.
- Sanmann, G. (1962): Schulgartenarbeit – wichtiges erzieherisches Element. In: Polytechnische Bildung und Erziehung 4/8, 357–359.
- Schibanow, A. A. (1961): Biologieunterricht, Schulgartenarbeit und polytechnische Bildung. Polytechnische Bildung und Erziehung in der UdSSR, Volk und Wissen, Berlin.
- Schimmig, F. (1962): Schulgartenarbeit in der Unterstufe. In: Die Unterstufe 4, 19–20.
- Schmidt, G. (1956): Zur Anweisung über die Einrichtung von Schulgärten vom 17. Mai 1955. In: Biologie in der Schule 5/2, 70–73.
- Schnewly, B. (2018): Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 21, 279–298.
- Seidel, R. (1955): Mitschurin-Versuche im Schulgarten. In: Biologie in der Schule 7/10, 445–450.
- Tenorth, H.-E. (2020): Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen. Dimensionen der Fachlichkeit im Bildungsprozess. In M. Heer & U. Heinen (Hrsg.): Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofile und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung, Paderborn, 23–46.
- Thomas, G. (1960): Der Schulgartenunterricht – ein wichtiger Bestandteil der polytechnischen Bildung und Erziehung. In: Biologie in der Schule 9/3, 100–104.
- Weinhauser, E. (1955): Hinweise zur Durchführung von landwirtschaftlichen Versuchen im Schulgarten. Manuskriptdruck, Arbeitsgemeinschaften der Jungen Naturforscher, Berlin.
- Winkel, G. (1989): Zur Geschichte des Schulgartens. In: G. Winkel (Hrsg.): Das Schulgarten-Handbuch. 2. veränderte und erweiterte Auflage. Seelze: Friedrich Verlag, 9–25.

Autorin

Neumann, Friederike – Stiftung Universität Hildesheim

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung,
DDR-Geschichte und Bildanalyse
friederike.neumann@uni-hildesheim.de

Andrea De Vincenti und Rebekka Horlacher

Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung jenseits disziplinärer Fachlichkeit. Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip an Zürcher Volksschulen der 1970er- und 1980er-Jahre

Als Ende der 1960er-Jahre vor einer ‚Sexwelle‘ und damit zugleich vor gesellschaftlichem Zerfall gewarnt wurde, sollte dieser ‚Bedrohung‘ auch mit Hilfe der Volksschule begegnet werden. Eine beim Zürcher Regierungsrat eingereichte Interpellation forderte 1969 die schulische Sexualaufklärung, weil eine „überbordende Sexualisierung aller Lebensbereiche“ die bisherige Wertordnung der Gesellschaft in Frage stelle (Wespi 1971, 1). Die daraufhin eingesetzte erziehungsrätliche Kommission, später auch eine zuständige Projektgruppe am Pestalozzianum,¹ erarbeiteten ein Programm für *Sexualerziehung* (Vontobel 1983, 10; Horlacher & De Vincenti 2019, 269, 276), wobei explizit nicht ein eigenständiges Unterrichtsfach anvisiert wurde, sondern vielmehr die Erarbeitung von „pädagogischen Richtlinien, um in diesem heiklen lebenskundlichen Teilbereich ‚Pannen‘ verhindern zu können“, wie es der langjährige Leiter der Fachstelle Lebens- und Sozialkunde und Projektleiter Sexualerziehung Jacques Vontobel² in „einem Versuch zur Klärung“ rückblickend formulierte (Vontobel 1983, 11).

Diese Entwicklung überlappte sich mit dem Bestreben, „gegenwartsbezogene[] Sozialthemen“ in den Unterricht der Volksschule aufzunehmen, konkret etwa mit der seit 1965 angesichts des vielfach wahrgenommenen „Wandel[s] unserer Gesellschaft und Kultur“ (Vontobel 1975, 2) eingeleiteten Reform des Religionsunterrichts. Letzterer sollte neu in die Fächer *Biblische Geschichte* und *Lebenskunde* überführt werden. *Biblische Geschichte* zielte auf konfessionsübergreifende Bibelkenntnisse, um darüber bei den Kindern ein „Verständnis für das Wirken

1 Das Pestalozzianum war eine privat organisierte, aber zum Großteil staatlich finanzierte Weiterbildungsinstitution für Lehrpersonen, die eng mit den kantonalen Behörden zusammenarbeitete (vgl. Horlacher 2009).

2 Der ehemalige Primarlehrer Jacques Vontobel war auch Dozent und wissenschaftlicher Studienleiter am Institut für Angewandte Psychologie und Lehrbeauftragter am Real- und Oberschullehrerseminar (ROS) in Zürich (o. V. 1975).

Gottes“ zu wecken. *Lebenskunde* hatte hingegen die Aufgabe, „die Verantwortung des jungen Menschen gegenüber seinen Anlagen, seinen Mitmenschen und der Umwelt zu wecken“ sowie Gewissensbildung und selbstständige Entscheidungsfähigkeit zu fördern (o. V. 1974, 911). Teil einer so konzipierten Lebenskunde sollte zunächst auch die Sexualerziehung sein.

1975 wurde das Fach Lebenskunde mit einer Wochenstunde dotiert an allen Klassen der Zürcher Volksschule eingeführt. Für das Fach wurde allerdings kein obligatorisches Lehrmittel geschaffen, den Lehrpersonen wurde lediglich ein Handbuch mit möglichen Themen verbindlich vorgeschlagen. Weitere am Pestalozzianum eigens zu diesem Zweck verfasste Unterrichtsmaterialien konnten freiwillig genutzt werden (Bosche 2013, 187ff.). Um die termingerechte Einführung des neuen Faches allerdings nicht zu gefährden, wurden die umstrittenen und eher als Aufgabe einer familialen Erziehung wahrgenommenen Themen „Sexualunterricht“ und „Suchtgefahren“ aus der Lebenskunde herausgelöst (Erziehungsrat des Kantons Zürich 1975, 6). Allerdings wurden die bereits laufenden Entwicklungsarbeiten im Bereich Sexualerziehung weitergeführt,³ so dass die Integration der entsprechenden Unterrichtsinhalte in die Lebenskunde (nach einer Erprobungs- und Überarbeitungsphase der vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten ab 1980) 1986 schließlich doch noch erfolgte (Bosche 2013, 198, 200f.).⁴

Der Lerninhalt Sexualerziehung wurde nicht als ‚Fach‘ konzipiert (vgl. Reh & Caruso 2020, 616; Dussel 2020, 669f.). Während sich die Sexualpädagogik als universitäre Teildisziplin der Pädagogik durchaus zu etablieren vermochte, blieb sie – in der Schweiz bis zum heutigen Tag – ohne Entsprechung im Fächerkanon der Volksschule. Ob hinsichtlich der Sexualerziehung eine Fachlichkeit im Sinne eines Umgangsmodus mit fachlich relevantem Wissen etabliert wurde (vgl. Reh 2018, 65), ohne aber dieses Wissen in das strukturgebende Ordnungsprinzip des

3 Die zuständige Fachstelle (zunächst ab Gründung 1975 Fachstelle Lebens- und Sozialkunde, danach Fachstelle Lebens- und Sozialkunde, Sexualerziehung) wurde an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Pestalozzianums angesiedelt und von Jacques Vontobel geleitet (Bosche 2013, 191).

4 1976, d. h. ein Jahr nach der Einführung des Faches Lebenskunde, wurde am Pestalozzianum das Projekt „Integrierte Sexualerziehung“ initiiert. Ziel war es, der erfolglos gebliebenen Arbeit der erziehungsrätlichen Kommission neue Impulse zu verleihen und „neue, gangbare Wege zur Einführung der Sexualerziehung in der Volksschule“ in Form modellhafter Beispiele zu erarbeiten. Diese als Versachlichung verstandene Konkretisierung sollte die Debatten um Sexualerziehung auch entpolitisieren (Pestalozzianum 1977, 10; vgl. auch Horlacher & De Vincenti 2019, 281). Eine erste Unterrichtseinheit, die sexualerzieherische in lebenskundliche Zusammenhänge einbettete, wurde zum Thema „Wer bin ich?“ ausgearbeitet (Projektgruppe Sexualerziehung 1977, 0–1). Im Schuljahr 1978/79 sollten zwei sexualpädagogische Ergänzungseinheiten zu den lebenskundlichen Grundeinheiten „Identität“ und „Soziale Beziehungen“ erprobt werden. Da auf der Oberstufe noch keine Lebenskunde unterrichtet wurde, musste dort der „lebenskundliche Integrationsrahmen für die sexualpädagogischen Erprobungseinheiten“ erst geschaffen werden (Pestalozzianum 1978, 1f.). Die Erprobung der Unter- und Mittelstufen-Unterrichtseinheiten begannen dann im Schuljahr 1980/81 anhand der Unterrichtseinheit *Wer bin ich?* (Erziehungsrat 1982, 1).

Unterrichtsfachs zu gießen (vgl. Halvorsen 2008), soll in diesem Beitrag diskutiert werden. Daneben werden aber auch andere pädagogisch-didaktische Tendenzen wie etwa die in den 1970er-Jahren in den Erziehungswissenschaften stark debattierte „Lebenswelt-“ oder „Gegenwartsorientierung“ zur Kontextualisierung der Etablierung einer schulischen Sexualerziehung berücksichtigt. Diese beiden Orientierungen scheinen in der untersuchten Zeit neben und auch gegen eine „Verfächerung“ (Reh 2018, 64) eine große Virulenz entfaltet zu haben, denn nicht nur damalige Entwicklungen in schulischen Curricula, sondern auch die theoretischen Debatten in der Sozialpädagogik können als Ausdruck einer solchen Lebensweltorientierung gelesen werden (Thiersch 1978).

Ist die Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip, wie sie im Zürich der 1970er- und 1980er-Jahre konzipiert wurde, also ein Beispiel für eine Fachlichkeit ohne Fach? War es gerade auch die Lebensweltorientierung mit ihrer Vorstellung einer äußerst komplexen, nur multidisziplinär zu verstehenden ‚Realität‘ als Gegenstand des Unterrichts, welche einer *Verfächerung* im Sinn einer disziplinären Orientierung entgegenstand? Streiten im Beispiel der Sexualerziehung zwei unterschiedliche Konzepte von schulischem Wissen um Vorherrschaft? Nämlich eine der amerikanischen Tradition der Schul- und Unterrichtsforschung formähnliche Vorstellung, der Lehrplan bzw. das Curriculum seien nicht primär disziplinär oder an einem allgemeinen Bildungsziel sondern an einem „Verwendungszweck“ orientiert (vgl. Tyler 1949) mit einer in der deutschen Didaktik deutlich ausgeprägten Vorstellung, wonach mit dem Rekurs auf eine disziplinär gedachte Fachlichkeit eine pädagogische Eigenständigkeit bzw. „Eigenstruktur“ (Gruschka 2011, 131) der Fächer postuliert wird? Eine Vorstellung, die eng mit der Konzeption von Schule als „pädagogischer Institution“ verbunden ist, wie sie sich um 1800 in Deutschland entwickelt hat und die auf eine Autonomie der Disziplin Pädagogik und „Individualität“ als Lernziel setzt und damit auch das Versprechen von Bildung in die Didaktik integriert (vgl. Reh 2017)?

Zur Beantwortung dieser Fragen untersucht der Beitrag, wie ein neuer Lerninhalt ins Curriculum der Volksschule aufgenommen wurde und fragt dabei, wie die Sexualerziehung jenseits von Fachlichkeit als Unterrichtsprinzip imaginiert und konzipiert wurde. Welche Wissen und disziplinären Bezüge wurden als relevant erachtet? Welcher Umgang damit wurde propagiert? Wie wurde die Notwendigkeit der curricularen Ergänzung legitimiert? Darüber geben nicht nur Akten aus unterschiedlichen politischen und pädagogischen Gremien und Kommissionen Auskunft, die in die Konzipierung des neuen Lerninhaltes involviert waren, sondern auch spezifisch für die Sexualerziehung geschaffene Lehrmittel, Handreichungen und Broschüren für Lehrpersonen und eine interessierte Öffentlichkeit.

Nachdem im ersten Kapitel anhand des Postulats einer Stärkung von ‚Gegenwarts- und Lebensweltnahen Themen‘ in den Curricula die Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung als in der untersuchten Zeit virulente Werthaltungen dargestellt

werden, zeigt das zweite Kapitel, wie die Sexualerziehung als Antwort auf ein wahrgenommenes gesellschaftliches Problem als Unterrichtsprinzip und Querschnittsthema, zugleich aber doch in enger Verbindung zum Fach Lebenskunde in die Curricula der Zürcher Volksschule aufgenommen wurde. Im dritten, resümierenden Kapitel wird die Frage fokussiert, wie bei der Einführung der Sexualerziehung in Zürich Fachlichkeit und Disziplinarität bewertet wurden und warum letztlich das Format des Unterrichtsprinzips oder Querschnittsthemas demjenigen des Unterrichtsfaches vorgezogen wurde.

1 Die Sexualerziehung als Teil der Lebenskunde und „problembezogene[n] Gegenwarts- und Sozialthemen“ in der Volksschule

Sexualkunde wurde in der Mitte der 1970er-Jahre an der neu geschaffenen Fachstelle „Lebens- und Sozialkunde“ des Pestalozzianums als eines der „gegenwartsbezogene[n] Themen“ diskutiert, durch dessen Einführung der Bezug zur Aktualität im Vergleich zu traditionellem Unterricht verbessert werden sollte. Als weitere Themen mit Gegenwartsbezug wurden die Medienkunde, die Berufs- und Arbeitswelt, staatsbürgerlicher Unterricht, Wirtschaftskunde, „Probleme der Dritten Welt und Entwicklungshilfe“, Umweltschutz und Gesundheitslehre genannt (o. V. 1975, 1). Diese Themen galten als komplex und daher als kaum in disziplinären Perspektiven bearbeitbar. Es sei geradezu ein Kennzeichen dieser Lerninhalte, dass sie sich nicht nur verschiedenen Berufs- und Lebensbereichen, sondern auch ganz unterschiedlichen „Fachwissenschaften“ zuordnen ließen (o. V. 1975, 1). In den ungeklärten Zuständigkeiten spezifischer Wissenschaften für diese Themen sah man eine Ursache für den Widerstand gegen ihre Einführung an der Volksschule: Die aktuellen gesellschaftlichen Probleme, etwa mit der „Umwelt“, hätten leider nicht die „Freundlichkeit, sich genau an die Grenzen der traditionellen fachlichen Disziplinen zu halten“, sondern erforderten multidisziplinäre Zusammenarbeit (Vontobel 1975, 4). Diese Lerninhalte seien aber gerade deshalb bedeutsam, weil sie sich als große Aufgaben der Gesellschaft stellten und deshalb zur Vorbereitung der Jugendlichen auf „das praktische Leben“ gehörten. Da sie sich als neue Fachwissenschaften und Wissensgebiete allerdings bisher noch kaum in den Lehrplänen zu verankern vermocht hätten, vermöge der traditionelle Fächerkanon „die Jugend“ nicht „mit Gegenwartsfragen vertraut [...] machen“ (o. V. 1975, 2f.).

Dennoch sollte am etablierten, nach disziplinären Fächern gegliederten Organisationsprinzip von Unterricht nicht gerüttelt werden. Man befürchtete eine Überforderung der Lehrpersonen, sollten nun zahlreiche neue Bereiche geschaffen werden, da die etablierten Fächer gleichzeitig weiter zu unterrichten wären. Außerdem bestehe bei den gegenwartsbezogenen Themen die Gefahr einer Ideo-

logisierung, der nur mit der Schaffung eines „umfassenden Bezugsrahmen[s]“ sowie einer zeitlichen „Freizone“ von 1–2 Wochenstunden begegnet werden könne (o. V. 1975, 3), so die einhegende Rhetorik. Diese lässt zugleich eine teils bis heute verbreitete Vorstellung durchscheinen, in den „traditionellen“ Fächern werde ideologiefreies, gleichsam neutrales Wissen vermittelt. Dass die oben genannten sozialen Themen traditionell kaum berücksichtigt worden seien, liege, so Vontobel, auch am durch das humboldtsche Bildungsideal geförderten Individualismus, der die Dimension des Sozialen weitgehend ausklammere und durch das Postulat der Nicht-Instrumentalität von Bildung konkrete Bezüge zur schulischen Umwelt stark erschwere (Vontobel 1975, 6). Auch scheue man sich, in der Gesellschaft umstrittene Inhalte und ungelöste soziale Probleme in die Schule aufzunehmen, was nun aber mit der Einführung „der problembezogenen Gegenwarts- und Sozialthemen“ verlangt werde (Vontobel 1975, 7).

Die „Gegenwartsorientierung“ dieser Problemstellungen verweist auf Debatten, die im amerikanischen Kontext in den 1940er-Jahren unter dem Stichwort *life adjustment education* geführt wurden (Kliebard 1986, 250ff.). Darunter wird eine breite Bewegung von unterschiedlichen Schulreform(e)r(n) subsumiert, die sich in der Überzeugung trafen, dass das schulische Curriculum eher von den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder, von gesellschaftlichen Problemen oder „Schlüsselerfahrungen“ im Leben der Jugendlichen, als von der Ordnung der wissenschaftlichen Disziplinen abzuleiten sei (Franklin & Johnson 2008, 461f.). Das Curriculum bzw. die „learning units“ müssten deshalb entlang von „life problems“ und nicht von „subjects“ organisiert werden (US Office of Education 1948, 53). Diese Debatten wiederum schlossen an Diskussionen an, die seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem Stichwort *The Child and the Curriculum* (Dewey 1902) geführt wurden und die sich um die Frage drehten, wie die individuelle kindliche Erfahrungs- und Wissenswelt mit der gesellschaftlichen Erfahrungs- und Wissenswelt in Verbindung zu bringen seien (Popkewitz 2006).

Im deutschsprachigen Raum wurden diese Debatten um die Notwendigkeit einer Erfahrungs- und damit auch Gegenwartsorientierung schulischen Wissens in den 1970er-Jahren vor allem von der Bielefelder Laborschule aufgegriffen (Hentig 1973). „An die Stelle der ‚Fächer‘ (die die Disziplinen der Universität in einer groben Zusammenfassung repräsentieren) treten Erfahrungsbereiche (die die Probleme unseres Lebens in typischer Auswahl repräsentieren); die ‚Fächer‘ entfallen dadurch nicht, sie zeigen sich als ‚Mittel‘, als wichtige Lösungsstrategien und werden aus den integrierten Erfahrungskomplexen allmählich entwickelt“ (Hentig 1971, 59).⁵ Eine „lebendige Beziehung zur Gegenwart“ sollte „gültiges

5 Im Kapitel „Unterrichtseinteilung“ wird auch die „medizinische Aufklärung“ angesprochen, bei der es um Probleme geht, die in den *Allgemeinen Lernzielen für die Gesamtschule* unter dem Titel *Das Leben mit dem eigenen Körper, mit den Trieben, mit der eigenen Person* subsumiert wurden. Damit war explizit *nicht* der Sexualunterricht gemeint, „der einerseits viel früher einsetzen muß

Bildungsgut“ auch gemäß ungefähr zeitgleich in der Schweiz geführter Lehrplandebatten aufweisen. Angelehnt an Vorstellungen der robinsohnschen Schulreform wurden Leitideen formuliert, die den Sinn und Zweck der Primarschule neu fassen und explizit machen sollten (Höhener 2018, 132).

Eine solche Gegenwartsorientierung betonte die gesellschaftlichen Probleme, deren Bearbeitung und Lösung der Schule übertragen wurden. Dass der Schule immer mehr Aufgaben übergeben wurden, die zuvor von anderen Erziehungsinstanzen wahrgenommen worden waren, entsprach einer zeitgenössischen Wahrnehmung, die Vontobel 1975 explizit formulierte: „Erziehungs- und Bildungsaufgaben verschieben sich heute in ausgeprägter Weise von der Familie, der Kirche, der Nachbarschaft etc. auf die Schule“ (Vontobel 1975, 3). Darin sah er durchaus eine Chance, denn die Einführung solcher Sozialthemen, die sich an konkreten alltäglichen Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler orientierten, könnten nicht nur helfen, die vermeintliche Kluft zwischen Schul- und Alltagswelt zu vermindern. Sie könnten auch manche unliebsame Miterzieher wie etwa Jugendmedien entmachten, die mit einer vorgegaukelten Offenheit gegenüber jugendlicher Subkultur vorgäben, sich der Probleme der Jugendlichen anzunehmen (Vontobel 1975, 14). Als ideales Gefäß zur Umsetzung dieses Ansinnens im Lehrplan der Volksschule wurde das neu konzipierte Fach Lebenskunde gesehen, für das ohnehin noch kein Curriculum ausformuliert worden sei (Vontobel 1975, 12).

Nachdem 1975 die Lebenskunde unter Ausklammerung der Suchtproblematik sowie auch der Sexualerziehung auf der Unter- und Mittelstufe (1.–6. Klasse) eingeführt worden war, wurde die Einführung der Lebenskunde auf der Oberstufe erst 1981 mit einer grundsätzlichen Absichtserklärung des Erziehungsrates wieder diskutiert. Als besonders dringliche Postulate wurden dabei auch die „Sexualerziehung“ und die „Drogenprävention“ bezeichnet. Dass diese Themen im Rahmen eines „lebenskundlichen Gesamtrahmens“ aufgegriffen werden sollten, sei inzwischen unbestritten (Vontobel 1982, 2f.). Dabei wurde allerdings auch betont, dass es nicht darum gehe, im Fach Lebenskunde konkrete „Stoffbereiche“ zu vermitteln, sondern vielmehr „Fähigkeiten“ zu schulen bzw. einzuüben, was „in fast beliebigen Themenstellungen geschehen“ könne (Vontobel 1982, 4). Mit dieser Betonung der Einübung von Fähigkeiten konnte auch der Befürchtung von Lehrpersonen entgegengetreten werden, die vor einer zusätzlichen „Stoffbelastung“ warnten bzw. eine solche fürchteten. Im Fach Lebenskunde sollten nämlich aus den zahlreichen lebenskundlichen Themen diejenigen für den Unterricht ausgewählt werden, welche für die „Schüler *hier und jetzt* besonders wichtig sind“ (Vontobel 1982, 4), womit die „Gegenwartsorientierung“ nochmals explizit betont wurde.

und andererseits vor allem in den Pubertätsjahren eine andere, mehr soziale und psychologische Richtung einschlägt“ (Hentig 1971, 19).

2 Mehr als Biologie – Sexualerziehung zur Vermeidung kollektiver Psychosen

Explizit um die verhärteten Fronten zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen der Sexualerziehung in einen konstruktiven Dialog zu überführen, publizierte die lebens- und sozialkundliche Fachstelle des Pestalozzianums Zürich in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürichs (Abteilung Volksschule) ein Heft, das Argumente beider Seiten diskutierte und im Schlusskapitel – gemäß Einschätzung des Heft-Autors – über die Bewusstmachung tief sitzender Überzeugungen und Ängste „zu einem vertieften Verständnis von Sexualerziehung“ gelangen wollte (Vontobel 1986, 5, 23). Dieses Verständnis grenzte sich klar von einer disziplinär orientierten Fachlichkeit ab, indem es Sexualerziehung zwar auch als Teil des Faches Lebenskunde begriff, es aber gerade als in unterschiedlichen Unterrichtssituationen aufrufbare Verschränkung unterschiedlicher Wissensgebiete und nicht als Teil eines disziplinären Zuganges fasste: So sei es zu begrüßen, dass „Sexualthemen“ bereits Eingang in die Schule gefunden hätten – etwa im Biologieunterricht⁶ – es sei aber von zentraler Bedeutung, „dass die Schule auch die *menschlichen und sozialen Aspekte der Sexualität aufgreift*“ (Vontobel 1986, 10). Dies war durchaus additiv gemeint: zusätzlich zum Unterricht in Biologie sollten in anderen Fächern aber auch bei spontan auftretenden Gesprächsanlässen die Lehrpersonen sexualerzieherische Inhalte einfließen lassen. Mit Anklängen an die Tiefenpsychologie wurde darauf verwiesen, dass sexuelle Fragen und Themen ohnehin in die Schule eindringen – unabhängig davon, ob es eine formelle Sexualerziehung gebe. Versuche man das Sexuelle aus der Schule auszuschließen, melde es sich umso mächtiger zurück, nämlich in Form eines „autonome[n] Komplex[es]“ aus dem Unbewussten (Vontobel 1986, 10, 15). Die Sexualerziehung wurde so nicht disziplinär oder mit Bezug zu einer Fachlichkeit begründet, sondern mit einer sich aus der Gegenwart ergebenden Notwendigkeit, kollektive Psychosen zu vermeiden. Vontobel ging generell von einer „veränderten [gesellschaftlichen] Einstellung zur Sexualität“ seit den 1950er-Jahren aus und sah diese im durch die Tiefenpsychologie induzierten Bedürfnis verortet, das Thema Sexualität zur Vermeidung einer negativen Persönlichkeitsentwicklung zu enttabuisieren und deshalb die Suche nach einer neuen Haltung der Sexualität gegenüber zuzulassen

6 Im etablierten und teils als wenig sexualerzieherisch kritisierten Lehrmittel *Bau und Funktion unseres Körpers* von Paul Walder wurden durchaus auch über das rein Biologische hinausgehende Inhalte vermittelt. So wurde Sexualität – das einschlägige Kapitel einleitend – als Ausdruck von Liebe gedeutet und als „für beide Partner mit Gefühlen von Beglückung und Befriedigung verbunden“ dargestellt (Walder 1979, 135). Solche Rahmungen präludivieren aber nur kurz die klassische Darstellung der männlichen und weiblichen Geschlechtsorgane und der Entwicklung eines Menschenlebens nach der Befruchtung und der Geburt und kommen in den Zusammenfassungen der wichtigsten Punkte an den Kapitelenden nicht vor. Über die Geschlechtsorgane heißt es dort etwa, sie dienten „der Begattung, Befruchtung und Entwicklung des Embryos“ (155).

(Vontobel 1986, 24). In der Sexualpädagogik würden zu häufig kognitive Ziele betont, während das „Hauptziel“ der schulischen Sexualerziehung „auf der *gefühls- und einstellungsmässigen Ebene*“ liegen müsse (Projektgruppe Sexualerziehung 1977, 5). Ähnlich sah das auch die Begleitgruppe, welche die beispielhaften Unterrichtsskizzen erprobt hatte: Die Sexualkunde sei Ende der Sechzigerjahre als direkte Folge der Enttabuisierung der Sexualität entstanden. Diese in ein isoliertes Schulfach zu übernehmen wäre, so die Begleitgruppe, „fast ebenso fragwürdig wie eine völlige Tabuisierung der Sexualität. [...] Die Erprobungseinheiten dienen als Beispiel dafür, wie Sexualerziehung nicht isoliert, sondern *eingebettet in lebenskundliche Gesamtzusammenhänge, mit Berücksichtigung gefühlsmässiger und sozialer Aspekte* sowie im Sinne einer Orientierungshilfe für den Schüler geschehen soll“ (Erprobungsbegleitgruppe 1982, 24). Sexualerziehung habe die Persönlichkeit zu stärken und sei in diesem Sinn als Teil der Suchtprophylaxe zu verstehen (Erprobungsbegleitgruppe 1982, 25).

Damit wurde ein ganzheitlicher Zugang zur Sexualerziehung postuliert, der sich von einem „einseitige[n], kopflastige[n] Bild der Sexualität“ unterscheidet: „Aufklärung‘ als eine biologische Teildisziplin vermag allein den Anspruch der Sexualerziehung niemals einzulösen“ (Vontobel 1986, 13). Sexualerziehung erschöpfe sich gerade nicht im Vermitteln von Informationen, sei „mehr als ein ‚Wissensgebiet‘“ und verfolge ein „übergeordnetes und ganzheitliches Ziel⁷: sich als ganze Person mit der Geschlechtlichkeit auseinanderzusetzen und zu versuchen, diese ins eigene Leben zu integrieren“ (Vontobel 1986, 13). Auch wenn während der Erprobungsphase von Unterrichtseinheiten zur Sexualerziehung in der Öffentlichkeit der Eindruck entstanden sein könnte, bei der Sexualerziehung handle es sich um ein Unterrichtsfach, habe in Wirklichkeit die Schaffung eines „isolierte[n] Schulfach[es] ‚Sexualerziehung‘ [...] überhaupt nie zur Diskussion“ gestanden (Vontobel 1983, 11). Fragen der Geschlechtlichkeit würden sich als Gelegenheitsunterricht oder auch im Rahmen des Faches Lebenskunde „organisch in die Lebens- und Sinnzusammenhänge einbetten [lassen], in die sie letztlich gehören. Erst durch diesen übergreifenden Bezug vermag der Schüler ihre menschliche, soziale, ethische und philosophische Dimension und Tragweite zu erkennen“ (Vontobel 1986, 15).⁸ Die Begleitgruppe vermutete zudem, dass diese Einbettung auch

7 Auch in den USA wurde in den späten 1960er-Jahren eine „comprehensive sexuality education“ gefordert, die neben medizinischem Wissen Sexualität auch als „a lifelong part of one’s ‚total personality‘“ unterrichten sollte. Solche Initiativen entsprangen allerdings liberal-kirchlichen Kreisen und sahen die Kirche in der Pflicht, gerade weil die Schule und die Eltern eine solche Sexualerziehung nicht leisteten (Slominski 2021, 171, 180).

8 Die Frage, ob ein Thema als Fach oder als Unterrichtsprinzip zu realisieren sei, wurde in Deutschland in den 1920er-Jahren etwa im Zusammenhang mit der Verkehrserziehung diskutiert. Befürworter der Fachlichkeit betonten die gesicherte materielle Ausstattung, einen festen Platz in der Lehrpersonenausbildung sowie den Stellenwert, den eine Benotung dem Lerninhalt verleihen würde. Verfechter des Unterrichtsprinzips sahen die Verkehrserziehung hingegen als

die gesellschaftliche Akzeptanz der Sexualerziehung erhöhen könnte und schlug vor, „[i]n Zukunft [...] die emotional besetzte Bezeichnung ‚Sexualerziehung‘ (bzw. ‚Sexualkunde‘) nach Möglichkeit zu vermeiden und durch Ausdrücke wie ‚Lebenskunde‘ oder ‚eingehen auf lebenskundliche Schülerfragen und -probleme‘ zu ersetzen“ (Erprobungsbegleitgruppe 1982, 29).

3 Fazit: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug anstelle von Fachlichkeit

Bis heute gilt die auf die kindliche Entwicklung, das spätere Leben oder generell auf die menschliche Erkenntnis bezogene Bedeutsamkeit der Stoffe und Gegenstände als eines der entscheidenden Kriterien für die Qualität von Unterricht. Lehrpläne können sich stärker am einen oder anderen Kriterium orientieren und demnach wahlweise eher kind-, fach- oder gesellschaftsorientiert sein (Künzli u. a. 2013, 125, 132). So forderte auch Saul B. Robinsohn in den 1960er-Jahren, Lebens- und Arbeitssituationen zu analysieren und die Lehrplaninhalte pragmatisch und handlungsorientiert darauf aufbauend zu bestimmen (Robinsohn 1971, 45; Bascio u. a. 2015, 403f.). Ähnlich dieser Forderung nach ‚Handlungsorientierung‘ wurde in den Diskussionen um die Einführung der schulischen Sexualerziehung vor allem die Forderung nach Lebenswelt- oder Gegenwartsorientierung deutlich. So wird im *Schlussbericht zur Lebenskunde auf der Oberstufe zuhanden des Erziehungsrates* betont, dass sich „[v]iele Schulfächer [...] zu wenig am alltäglichen Erfahrungshorizont der Schüler, dafür ausgesprochen stark an den hinter diesen Schulfächern stehenden wissenschaftlichen Disziplinen“ orientierten (Vontobel & Tobler 1987, 19). Wenn aber von den konkreten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgegangen werde, dann stehe der Fachunterricht vor einem Problem, da sich die „Problem-Grenzen der Sachthemen [...] ja oft nicht mit den Grenzen zwischen den Fachdisziplinen“ deckten (Vontobel & Tobler 1987, 19). Der Ausweg aus dieser Problematik wurde im „Sach-Unterricht“ gesehen, bei dem die „künstlichen Grenzen zwischen verschiedenen Schulfächern zugunsten natürlicher Lebenszusammenhänge aufgehoben“ und die einzelnen Schulfächer über konkrete Sachthemen verbunden würden, was vor allem im didaktischen Setting des „Projektunterrichts“ möglich sei (Vontobel & Tobler 1987, 19). Eine die disziplinären Grenzen sprengende Sexualerziehung wurde ähnlich als Lerninhalt konzipiert, der wahlweise im Rahmen der Lebenskunde oder spontan als Gelegenheitsunterricht umgesetzt werden konnte und sollte. Dabei wurde immer wieder betont, die angestrebte „ganzheitliche, an den Lebensproblemen der Schüler orientierte Erziehung“ stehe und falle mit der Fähigkeit der Lehrperson,

„Persönlichkeits- und ethische Erziehung“ und somit als zum allgemein erzieherischen Auftrag der Schule gehörig (Nowak 2020, 529).

„über solche Themen zur richtigen Zeit und im richtigen Ton zu sprechen und sie innerhalb übergreifender Lebenszusammenhänge richtig zu platzieren“ (Vontobel 1983, 17f.). Das Verständnis der Sexualerziehung als psychologisierende Behandlung eines angeblich realen, direkt der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen entsprungnen Problems ließ das disziplinär-fachliche Ordnungsprinzip als unzulänglich erscheinen. Nur die Kombination mehrerer fachlicher Perspektiven könne der durch den Gegenwartsbezug gegebenen Komplexität des Gegenstandes Rechnung tragen. Paradoxerweise wurde allerdings die ‚traditionelle‘ schulische Fachlichkeit als Organisationsprinzip von Lerninhalten nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Damit ist die Einführung der Sexualerziehung auch ein Beispiel für die Stabilität von Strukturen oder die Persistenz von Organisationsformen. Neue Anforderungen werden dabei kreativ in die bestehende Organisation eingebunden, um den formulierten Ansprüchen gerecht zu werden, ohne aber bestehende Strukturen und Logiken der Organisation zu verändern, was David Tyack und William Tobin (1994) mit der *grammar of schooling* begründet haben. Dennoch etablierten die Forderungen nach Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung und den damit verbundenen Postulaten, an konkreten Problemen interdisziplinär zu lernen, Kritik an einer disziplinär orientierten Fachlichkeit.

Wie die Untersuchung des Beispiels der Sexualerziehung zeigt, ließen sich ganz unterschiedliche und teilweise auch widersprüchliche Vorstellungen bezüglich Lerninhalten und Zielen von Unterricht in einem Curriculum integrieren. Anfängliche, vor allem gesellschaftspolitisch motivierte Befürchtungen einer geringen Akzeptanz des neuen Lerninhalts konnten durch eine Didaktisierung beschwichtigt werden (Horlacher & De Vincenti 2019, 281). Argumentativ wurde die Einführung der schulischen Sexualerziehung angesichts der Diagnose einer zunehmenden Sexualisierung der Lebenswelt zudem als unausweichlich dargestellt und mit disziplinär verortetem Wissen aus der Tiefenpsychologie legitimiert. Der Lerninhalt Sexualerziehung wurde damit 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. Damit erweist sich die Sexualerziehung nicht nur als Beispiel für eine in diesem Zeitraum sichtbar werdende „Psychologisierung“ der Pädagogik bzw. der Schule (Reichenbach & Oser 2002), welche die Psychologie zur dominanten Bezugsdisziplin für curriculare und didaktische Fragen hat werden lassen, sondern auch als Beispiel für eine curriculare Reaktion auf gesellschaftliche Herausforderungen, die sich unter dem Schlagwort der ‚Gegenwarts- und Lebensweltorientierung‘ vom Primat einer disziplinären Fachlichkeit löste.

Quellen

- Dewey, J. (1902): *The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Erprobungsbegleitgruppe (1982): Sexualerziehung als Teil der Gesamterziehung. Bericht über die Erprobung der lebenskundlichen Unterrichtseinheiten „Wer bin ich?“. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 130/66.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (1982): Sexualerziehung. Bericht über die Erprobung lebenskundlicher Unterrichtseinheiten. Anträge. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 130/67.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (1975): Lebenskunde an allen Stufen der Volksschule. Schlussbericht der Kommission. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 126/2.
- Hentig, H. v. (1971): *Die Bielefelder Laborschule*. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. v. (1973): Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart: Klett.
- o. V. (1974): Biblische Geschichte und Lebenskunde an der 1.–6. Primarklasse 1975/76. In: Schulblatt des Kantons Zürich, 909–913.
- o. V. (1975): Einführung gegenwartsbezogener Themen in den Unterricht an der Volksschule. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 126/4.
- Pestalozzianum Zürich (1978): Projekt „Sexualerziehung“. Konzept und Richtlinien zur Erprobung von sexualpädagogischen Unterrichtseinheiten. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 129/20.
- Pestalozzianum Zürich (1977): Projekt „Sexualerziehung“. Ueberlegungen zur Geschlechterziehung in der Volksschule, die den Probe-Unterrichtsbeispielen „Wer bin ich?“ zugrunde liegen. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 129/17.
- Projektgruppe Sexualerziehung (1977): Sexualerziehung – ein Beitrag zur Lebenskunde. Ueberlegungen und Unterrichtsbeispiele. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 129/19.
- Robinson, S.B. (1971): *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. 3. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- Thiersch, H. (1978): Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: *Neue Praxis* 8 (1), 6–25.
- Tyler, R.W. (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- US Office of Education (1948): *Life adjustment education for every youth*. Washington: Government Printing Office.
- Vontobel, J. (1975): Entwurf zur Einführung gegenwartsbezogener Sozialthemen in die Volksschule. Vorschlag für ein Arbeitsprogramm einer sozialkundlichen Projektstudie am Pestalozzianum. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 126/8.
- Vontobel, J. (1982): Lebenskunde auf der Oberstufe einschliesslich Sexualkunde. Vorschlag für ein Projekt. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 128/47.
- Vontobel, J. (1983): Die Sache mit der Sexualerziehung. Ein Versuch zur Klärung. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 130/68.
- Vontobel, J. (1986): *Argumente für und gegen die schulische Sexualerziehung*. Zürich: Pro Juventute.
- Vontobel, J. & Tobler, W. (1987): Lebenskunde auf der Oberstufe. Schlussbericht zuhanden des Erziehungsrates. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 128/63.
- Walder, P. (1979): *Bau und Funktion unseres Körpers*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Wespi, H. (1971): Schlussbericht der Kommission zur Einführung der Sexualerziehung in den Schulen des Kantons Zürich an den Erziehungsrat des Kantons Zürich (21. Mai). Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 129/1.

Literatur

- Bascio, T., De Vincenti, A. & Hoffmann-Ocon, A. (2015): Hybridisierungen der Regulierungsgrößen schulischer Bildung seit den 1950er Jahren im deutschsprachigen Raum. In: *Pädagogische Rundschau* 69 (4), 401–410.
- Bosche, A. (2013): *Schulereformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre)*. Bern: hep.
- Dussel, I. (2020): The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reforms. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (5), 666–689.
- Franklin, B.M. & Johnson, C.C. (2008): What the Schools Teach. A Social History of the American Curriculum since 1950. In: F.M. Connelly, M.F. He & J.A. Phillion (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publications, 460–477.
- Gruschka, A. (2011): Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In: W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 130–144.
- Halvorsen, A.-L. (2008): The Expanding Communities Curriculum: From Disciplines to Topics. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 14 (2), 82–87.
- Horlacher, R. (2009): Von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung – Das Pestalozzianum zwischen Universität und Lehrerseminar. In: M. Caruso, H. Kemnitz & J.-W. Link (Hrsg.): *Orte der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 221–236.
- Horlacher, R. & De Vincenti, A. (2019): Die Pädagogisierung der Sexualität in den 1970er Jahren. Die Einführung der Sexualerziehung als Unterrichtsgegenstand der Volksschule im Kanton Zürich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (2), 266–284.
- Höhener, L. (2018): Zur latenten Kontinuität der Curriculumdebatte in den 1980er-Jahren – eine Spurensuche in der Schweiz. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 23, 119–138.
- Kliebard, H. (1986): *The Struggle for the American Curriculum*. New York: Routledge.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013): *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Nowak, K. (2020): Vom Vernunftappell zur Verkehrsgewöhnung. Sicherheitsdidaktischer Wandel in der schulischen Verkehrserziehung in (West)Deutschland 1900–1980. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (9/10), 517–536.
- Popkewitz, T.S. (2006): Curriculumgeschichte: Schulbildung in den USA im frühen 20. Jahrhundert als kulturelle These darüber, wer das Kind ist und wer es sein sollte. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 12 (2), 88–94.
- Reh, S. (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektivierender Wissenspraktiken. In: R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.): *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz, 152–173.
- Reh, S. (2018): Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (1), 61–70.
- Reh, S. & Caruso M. (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (5), 611–625.
- Reichenbach, R. & Oser, F. (Hrsg.) (2002): *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. Weinheim & München: Juventa.
- Slominski, K.L. (2021): *Teaching Moral Sex. A History of Religion and Sex Education in the United States*. Oxford: University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994): The „Grammar“ of Schooling: Why has it been so hard to change? In: *American Educational Research Journal* 31 (3), 453–479.

Autorinnen

De Vincenti, Andrea, Dr. – Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich, Frauen- und Geschlechtergeschichte, feministische Geschichtsschreibung, Wissensgeschichte, Geschichte der Sexualerziehung
andrea.devinenti@phzh.ch

Horlacher, Rebekka, Dr. – Pädagogische Hochschule Zürich /
Universität Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulgeschichte, Geschichte der Bildung und ihre Theorie, Pestalozzi im Kontext, Historische Methoden, 18. Jahrhundert
rebekka.horlacher@phzh.ch

„Modernisierung“ von Fächern

Fanny Isensee und Daniel Töpfer

Von der *charismatisch-ambulierenden* zur *technisch-seminaristischen* Fachlichkeit – das Beispiel des Lese- und Schreibverständnisses um 1800¹

1 Einleitung

In Preußen etablierte sich im Bereich der Elementarschule früh ein spezifisches Fachwissen, das sich an Verordnungsvorgaben und lokale Arbeitsbedingungen anschloss. Der Beitrag skizziert dessen Entstehung und die Relevanz für den Lese- und Schreibunterricht. Scheiterten staatliche Steuerungsversuche im 18. Jahrhundert noch an ständischen Widerständen (vgl. Neugebauer 1989), so konnten die preußischen Verwaltungsakteure zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein Fachwissen im Bereich der Elementarschule etablieren und die Lehrkräfte auf dieses verpflichten. Dadurch wurde um 1800, wie wir argumentieren, die vorher bestehende *charismatisch-ambulierende* Elementarschulfachlichkeit durch eine *technisch-seminaristische* ersetzt, der Ort der Legitimierung und Kohärenz wechselte von einer *nicht-institutionellen* konkreten Person zur Institution des Seminars. Im Sinne einer Wissensgeschichte wurde ein Wechsel des Referenzrahmens vom Erfahrungswissen hin zu einem diskursiv und prozessual entwickelten Fachwissen bestimmter Akteure vorgenommen. Dieser wird unter (1) Zuhilfenahme von Schulplanungen und Reiseberichten, aber auch (2) Lehrerhandbüchern rekonstruiert und (3) dessen Bedeutung am Beispiel des Lese- und Schreibunterrichts veranschaulicht.²

1 Dieser Artikel ist im Rahmen des von der DFG geförderten und von Prof. Dr. Marcelo Caruso an der Humboldt-Universität zu Berlin geleiteten Forschungsprojekts *Die Bürokratisierung der Gruppierung. Lokale und transnationale Innovationsdynamik bei der Einführung von Jahrgangsklassen im Pflichtschulbereich (Preußen, USA, Spanien; ca. 1830–1930)* entstanden.

2 Neben spezifischen Untersuchungen zur seminaristischen Fachlichkeit gibt es relevante, aber anders ausgerichtete Vorarbeiten zur Fachlichkeit des Lese- und Schreibunterrichts (vgl. Barfaut 1968; Büttner 2016). Historiografisch detailreiche Skizzen der organisatorischen Vorentwicklungen und früheren Lehrformen finden sich auch bei Dantl (1989), Schön (1999), Messerli (2002), Bosse (2012) und Geißler & Sroka (2016).

2 Von der ambulierenden Tradition zur *technisch-seminaristischen* Fachlichkeit

Um 1800 taucht eine Gruppe von Akteuren im ‚pädagogischen‘ Diskurs auf: Als sog. ‚Schulmänner‘ bezeichnete Experten, die in regionaler und zentraler Verwaltung insbesondere mit dem Aufbau und der Ausgestaltung des Schulwesens befasst sind, hierfür konkrete Pläne entwickeln und umsetzen. Tenorth deutet deren Rolle wie folgt:

„Neben den lokalen und regionalen Bedingungen, wie sie mit Politik, Demographie und Ökonomie gesetzt sind, und neben der Rolle des Schulpublikums und der Kirchen sind es dann vor allem die «Schulmänner» selbst, deren Arbeit sich die Gründung der modernen Schule ebenso verdankt wie ihre Fortentwicklung und Modernisierung. Die Akteure der Schularbeit und ihre Reflexion waren zwar weniger sichtbar als die Politik, und meist wurde von außen – anders als bei den klassischen Theoretikern der Bildung – die Bedeutung ihrer Arbeit übersehen; dennoch ist ohne sie die Praxis der Schule nicht zu verstehen.“ (Tenorth 2003a, 224)

In seinem Text stellt Tenorth beispielhaft einige dieser Schulmänner vor und nimmt deren gestaltende Arbeit in Bezug auf das Schulwesen und ihr Wissen, das er an anderer Stelle als ‚Ämterwissen‘ einordnet, in den Blick (vgl. Tenorth 2003b, 123).³ Zwar finden sich in den letzten Jahren vermehrt Arbeiten, die sich mit der Prozessualität der Verwaltung und konkreten einzelnen Reformarbeiten befassen (vgl. u. a. Geiss 2014; Geiss & De Vincenti 2012), Vorarbeiten zum Einfluss einzelner Schulverwaltungsbeamter leisten (vgl. Scholz 2012), zum Einfluss der Schulaufsicht auf die damalige Schulwirklichkeit forschen (vgl. Scholz 2011; 2015; 2016) und die Rolle der Seminare als Orte der Wissensvermittlung herausarbeiten (vgl. Reh & Scholz 2019), aber insbesondere im Bereich der Wissensgeschichte des Volksschulwesens besteht weiterhin Forschungsbedarf. Vorarbeiten hierzu sind einerseits Darstellungen zu einzelnen Seminarschulen, andererseits sozialgeschichtliche Arbeiten, die jedoch alle methodische und fachliche Fragen nach Art, Struktur und Inhalten pädagogischen Wissens eher beiläufig behandeln.⁴ Als Zugriff zur Skizzierung einer Wissensgeschichte nutzen wir den Begriff der *Fachlichkeit*, um verschiedene Entwicklungen klären und perspektivieren zu können, die für ein besseres Verständnis der damaligen Schulwirklichkeit, aber

3 Eine wichtige Vorarbeit zu diesem Themenbereich liefert Thiele (1912). Obwohl dessen Interesse den Innovationen von Natorp, Süvern und deren Kollegen gilt, werden auch die Vorbedingungen und deren Kritik thematisiert.

4 Siehe bspw. Buchholz und Buchwald (1961), Hörburger (1968), Hamann (1976), Steinhoff (1979), Bölling (1983), Luksch (1986), Sauer (1998b), Messmer (1999), Lustenberger (2003), Wattenberg (2018).

auch für Bezugnahmen zur Fachlichkeit der höheren Schule anschlussfähig sind.⁵ Fachlichkeit verstehen wir in Anlehnung an Reh & Caruso (2020, 613) als ‚Bündelung bestimmter Lehrinhalte‘, die ggf. einen spezifischen Umgang mit Wissen einfordern und Untereinheiten wie Schulfächer implizieren kann.

Fest steht, dass eine Herleitung aus universitären Referenzfächern im Bereich des Elementarschulwesens nicht stattgefunden hat. Eher noch begründete sich die Elementarschulfachlichkeit aus den politischen Setzungen der schulischen Lehrplanvorgaben⁶, deren Kodifizierung in den staatlich zugelassenen Schulbüchern und den bis 1926 gleich verlaufenden Rekrutierungspraktiken des Personals der Seminare und Schulverwaltungen (vgl. Hesse 1995, 56). Die curricularen Vorgaben sowie die Anpassung und Ausdifferenzierung der Seminausbildung sind vielerorts bereits thematisiert worden (vgl. Criblez & Manz 2015; Hanschmidt & Kuropka 1980; Hesse 1995; Hopmann & Riquarts 1995; Weber 1982). Wir schlagen ergänzend vor, die Elementarschulfachlichkeit durch Kontrastierung zu rekonstruieren, indem das neue, durch Seminare vermittelte Wissen in seiner Abgrenzung zur vorhergehenden Wissenstradition bestimmt wird, um es damit nicht auf Lehrpläne oder Verordnungen zu reduzieren.

Dazu schließen wir an Vorarbeiten zum Diskurs der Elementarschullehrer an, die diesem zugehörige eigene Medien und Textformate, insbesondere pädagogische Handbücher bzw. Lehrerhandbücher, bearbeiten (vgl. Petrat 1979; Schadt-Krämer 1990; Rabazas Romero 2001; Brachmann 2008; Wylie 2012; Caruso 2016; Caruso 2021; Isensee & Töpfer 2021). Wir schlagen also vor, die emergierende Fachlichkeit aus prominenten Lehrerhandbüchern zu rekonstruieren, da diese die Initiation und das Wissen der Lehrerschaft prägte. Hierunter sind Bände und Reihen zu verstehen, die aus der Perspektive von ehemaligen bzw. aktuell tätigen Lehrpersonen, Rektoren, in der Verwaltung aktiven Schulräten oder Schulaufsichtspersonen für zukünftige Lehrer*innen verfasst wurden, die antizipierte Arbeitsbedingungen beschreiben sowie Fähigkeiten und Kenntnisse thematisieren (Isensee & Töpfer 2021). Lehrerhandbücher erlauben detailliertere und unmittelbarere Einblicke in die Praxis als Gesetzestexte, Lehrplanvorgaben und Schulbücher dies zulassen, da sie den jeweiligen Umgang mit diesen Vorgaben präsentieren.⁷ Zu vermittelnde Inhalte sowie Hinweise zur besonderen Strukturierung und Behandlungsweise

5 Wir vereinfachen hier und sprechen jeweils von einer *Fachlichkeit* als Platzhalter für eine immer bestehende Pluralität an Fachlichkeitsverständnissen.

6 Siehe zur Rolle des Staates im Bereich der ‚schulischen Wissenspolitik‘ Criblez und Manz (2015, 204f.). Sie diskutieren das Verhältnis zwischen Schulfachordnung, Regulierungen und Gesetzen sowie Lehrplänen; siehe zur spezifischen Rolle des Lehrplans auch Hopmann (2000) und Künzli et al. (2013). Criblez & Manz (2015) sehen auch die Rolle der unterstützenden Lehrmittel, ohne diese aber differenzierter zu diskutieren.

7 Insbesondere Michael Sauer (1998b) hat zeigen können, wie anschlussfähig diese Lehrerhandbücher für ein vertieftes Verständnis der Elementarschulfachlichkeit sein können. Siehe hier insbesondere auch Sauer (1998a).

der Schulfächer lassen sich in den Handbüchern finden. Insbesondere die frühen Lehrerhandbücher sind mehrheitlich zweigeteilt in einen fachdidaktischen Teil, in dem einzelne Unterrichtsinhalte diskutiert werden, und in einen pädagogischen Teil, in dem dieses fachliche Handeln durch allgemeine Orientierungen vorbereitet wird. Mit diesen Büchern wurde, zunächst regional, später auch überregional, das Wissen homogenisiert und vor allem wurde durch sie die Bindung der ausgebildeten Lehrkräfte an den fachlichen Diskurs gestärkt. Zur Bedeutung der Handbücher merkt Schadt-Krämer (1990) an:

„Die Lehrbücher stellten für die Seminaristen eine Zwangsektüre dar; entweder wurden Abschnitte daraus gemeinsam gelesen, oder aber der Seminardirektor oder einzelne Seminaristen referierten. Bei der Analyse der Lehrbücher soll daher davon ausgegangen werden, daß bestimmte Grundhaltungen und Denkmuster durch die Lektüre der Werke gefördert wurden.“ (Schadt-Krämer 1990, 31)

Basierend auf den oben ausgeführten Überlegungen und Zugängen wird in einem ersten Schritt die Etablierung einer Elementarschulfachlichkeit, die wir hier als *technisch-seminaristisch* diskutieren, gegenüber der vorhergehenden *charismatisch-ambulierenden* Fachlichkeit der privaten Schulhalter charakterisiert. Zur Verdeutlichung nehmen wir Schilderungen früherer Formen des Unterrichts in den Blick, um von diesen und deren Kritik ausgehend die Spezifik der entstehenden Elementarschulfachlichkeit zu bestimmen. Die Einführung dieser neuen Fachlichkeit ging einher mit einem Medienwandel und der Hervorbringung der Textform der Lehrerhandbücher, weswegen wir hier die verwandte Quellenform des auf das Schulehalten bezogenen Reiseberichts hinzuziehen. Dazu werden zwei kurze Beschreibungen des städtischen Lese- und Schreibunterrichts aus der Zeit um 1800 herangezogen und anschließend mit Ausführungen aus dem *Wegweiser* von Diesterweg, dem Lehrerhandbuch schlechthin, kontrastiert (vgl. Diesterweg 1835).

3 Die *charismatisch-ambulierende* Elementarschulfachlichkeit und ihr Lese- und Schreibunterricht

In den Arbeiten zur Vorgeschichte des Elementarschulwissens wird dieses mehrheitlich als Anhängsel einer Seminarhistoriografie behandelt, die meist bestimmte Personen, Ideen, Institutionen oder einzelne Methoden in den Mittelpunkt stellt. Die vor der Institutionalisierung der Seminare etablierte Ausbildungssituation des unstrukturierten Erfahrungslernens und Nachahmens kommt als Abgrenzungsfolie ohne eigene Funktionalität in den Blick und wird mehrheitlich stark negativ dargestellt.

Im Zuge des sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entwickelnden gesteigerten Interesses an Lehrerbildungsfragen wurden vielfach administrative Einheiten gegründet, Schulpläne erarbeitet und ‚Schulmänner‘ eingestellt. In dieser Hinsicht für Preußen besonders relevant war Wilhelm von Türk,⁸ auf dessen Beschreibungen der vorhergehenden Schulwirklichkeit wir hier eingehen. In einem Fall beziehen wir uns auf Ausführungen, die er im Jahr 1804 vor dem Hintergrund des Vorschlags einer Reformierung des mecklenburgischen Schulwesens mit Blick auf das ländliche Schulwesen verfasste (vgl. von Türk 1804), im zweiten Fall zitieren wir aus einem Werk aus dem Jahr 1806, in dem er die Schulsysteme verschiedener Städte betrachtet und einen Berliner Lehrer einlud, ein Kapitel zur Geschichte des Berliner Schulwesens zu verfassen. In Hinblick auf das ländliche Schulwesen skizziert von Türk den Kontext und die Probleme der vorhergehenden Einrichtungen:

„Unwissende, ungesittete, unreinliche Schulmeister, welche die Schule als einen nothwendigen Nebenbehelf, die Betreibung ihres Handwerkes als die Hauptsache betrachten und dieses leider!! nur zu oft thun müssen, wenn sie nicht hungern wollen. Eine Methode, (wenn man anders diesen Ausdruck mißbrauchen will, um die nothdürftige, erbärmliche Anwendung eines schon an sich höchst widersinnigen Schlendrians zu bezeichnen – die nur darauf hinausläuft, das Gedächtnis des Kindes mit ihm unverständlichen Stellen und Sätzen des Katechismus und der Bibel zu überladen, es nothdürftig buchstabiren und lesen zu lehren, (an Schreiben und Rechnen ist oft gar nicht zu denken), während dem Kopf und Herz gleich leer bleiben, und die Hände unbeschäftigt sind.“ (von Türk 1804, 23f.)

Hier wird eine ganze Aneinanderreihung von Kritikpunkten angeführt, die durchaus als wissensorientiert qualifiziert werden können: Den Lehrern fehle Wissen zu den Unterrichtsgegenständen, der Methode, d. h. der Anordnung und Vermittlung der Inhalte, und hierüber hinausgehendes Allgemeinwissen. Von Türk kritisiert ebenso das Verhalten im Amt, das mit den Hinweisen auf Sittlichkeit und Ordnung eher persönliche Präfigurationen aufscheinen lässt als konkret bestimmbares Wissen. Hinzu kommt die handwerkliche Prägung der Lehrtätigkeit, die Kritik an der Nebenberuflichkeit der Lehrerposition und der sturen Orientierung an curricularen Vorgaben.

Die Sinnhaftigkeit und Funktionalität der vorhergehenden Ordnung verdeutlicht demgegenüber der zweite Text *Versuch einer Schilderung der Elementar- oder sogenannten Parochial-Bürger-Schulen in Berlin während der letzten 3 Jahrzehnte. Erster Teil* (von Türk 1806, 251–361). Hierin schildert ein Lehrer aus Berlin die vorhergehenden Einrichtungen und die in der Zwischenzeit etablierte Zwischenstruktur

8 Zu Wilhelm von Türk und dessen Relevanz für das preußische Elementarschulwesen siehe Rockschi (2002).

der – wie Thiele (1912) sie nennt – *ambulierenden Seminare*.⁹ Ambulierend ist hier im Sinne von nicht institutionell gebunden zu verstehen und meint einen Qualifizierungsweg, bei dem das Lehrenlernen durch Beobachtung und routinisierte Nachahmung vorhergehender Lehrmethoden geschieht, die entweder von hierfür besonders geeigneten Personen übernommen werden sollte, häufiger aber von den nicht näher ausgezeichneten eigenen Lehrern der Auszubildenden erfolgte.¹⁰ Am deutlichsten wird die Schilderung bei der Beschreibung eines gewöhnlichen Schultags unter der vorhergehenden Einrichtungsweise. Hierbei findet sich einiges, was vielleicht erst in späteren Schuleinrichtungsweisen erwartet werden würden: Es gibt einen festgesetzten Tagesbeginn, ritualisierte Elemente des schulischen Ablaufs und einen übergeordneten Wochen- und Monatslektionsplan, Vorgaben zu Gruppeneinteilungsweisen, eine Kooperation zwischen dem Lehrer, seiner Ehefrau und den Lehrergehilfen bzw. Hilfsschülern. Die Schuleinrichtung wird vom Lehrer verantwortet und vom Pfarrer in den Organisationsvorgaben gesteuert und kontrolliert und durch Elterneinflussnahme in gewissen Grenzen modifiziert. Es sind andere Aspekte, gegen die sich die emotional eingefärbte Ablehnung des Autors richtet. Zur Veranschaulichung nutzt er kleine Anekdoten, mit denen er die spezifischen Eigenarten und Schulhalteweisen einzelner Lehrer schildert und als negativ qualifiziert. Das Problem des ambulierenden Lehrers besteht nicht darin, dass er besonders streng, tierlieb – die Taubenzucht kommt auffällig negativ eingefärbt vor – brutal, unwissend oder geschäftig sei. Das Problem liegt vor allem in der persönlichen Prägung des Unterrichtens, sei es in Hinblick auf neben- bzw. hauptberufliche Spezifik, methodische Eigenheiten oder habituelle Vorlieben: Lehrer waren *charismatische* Originale mit persönlichen und unterrichtlichen Besonderheiten.

Die weitere Kritik richtet sich vor allem gegen die vielfache Untätigkeit, die unzureichende methodische Behandlung der Unterrichtsinhalte, aber auch gegen die Vielfalt an genutzten Lehrmitteln, die häufig – wie übrigens viele Elemente dieser Kritik – ihren Grund in der finanziellen Konstellation dieser Form der Schuleinrichtung hatten (vgl. von Türk 1806, 269–270). Die Kritik an der fehlenden Methode ist auch eine Kritik an der mangelnden Effektivität des unterrichtlichen Tuns. Bis hin zu einer Polarisierung zwischen ‚traditionellen‘ und ‚neuen‘ Lehrern und Lehrmethoden wird hier als explizites Problem auch die Beharrungskraft des Erlernenen benannt, und damit wird auch eine Problematik der ambulierenden

9 Zur kurzen Diskussion ambulierender Seminare in in der preußischen Verwaltung um 1806–1809 siehe Zeuch-Wiese (1984).

10 Wir verwenden den Begriff in Anlehnung an den bei Thiele (1912, 86–90) vorgeschlagenen Gebrauch.

Form der Weitergabe deutlich. Hinzu kommt die Kritik an den Nebenbeschäftigungen des Lehrers, die als berufliche, aber auch als soziale Ablenkungen gedeutet werden: Der Lehrer schreibt, trifft sich mit Eltern oder Bekannten und er geht seinen Geschäften auf dem Markt nach – alles Ablenkungen, die moniert werden. Aber auch habituell sind die Lehrer untragbar, emotional in ihrer Unterrichtsgestaltung, anbiedernd und abhängig im Umgang mit den Eltern und nachlässig in ihrer äußeren Erscheinung.

Wenn wir diese Kritik nun systematisiert zusammenführen, lassen sich einige Überlegungen anstellen, insbesondere in Anlehnung an die Vorarbeit von Thiele: Es zeigt sich, dass in diesen Reformprozessen durchaus eine Standardisierung des methodischen Handelns der Lehrpersonen anvisiert wurde (vgl. Thiele 1912, 19).¹¹ In diesem Sinne kritisiert Thiele die Einrichtungen: Das Problem dieser *ambulierenden Seminare* besteht weniger in der handwerklichen Nebenbildung, die weiterhin auch bei Natorp und von Türk als Notwendigkeit angesehen wird, sondern stattdessen im Fehlen von explizitem und spezifischem Wissen zum Schullehnen und in der Abhängigkeit von den Fähigkeiten und der Persönlichkeit des einzelnen Lehrers (vgl. Thiele 1912, 105f.). Die Kritik an der *charismatischen* Ausbildung, die vor allem aus der erfolgreichen Praxis zu lehren anstrebt, geht einher mit einer weiteren Kritik: Die Zöglinge seien, durch Nebentätigkeiten aber auch durch fehlende Vorbereitung, distanziert im Umgang mit Lehrbüchern, so

„daß sie von der, übrigens nicht einmal aufgestellten, sondern auf dem Zimmer des Inspektors in zwei Fächern eines Bücherrepositoriums aufeinander gepackten, Bibliothek des Seminariums fast gar keinen Gebrauch machen und größtenteils nicht einmal von dem Dasein dieser Bibliothek bestimmte Notiz haben; daß sie gar nicht in Privattätigkeit gesetzt sind; – daß sie von der Lehrmethode und Schuldisziplin wenig oder nichts gründlich verstehen [...]“ (ebd., 113f.)

Und diese Kritik wurde auch bezogen auf die Methode, die die Setzung eines sinnvoll bestimmten Stufengangs umfassen sollte: „Stäglich ist ein ziemlich guter Zeichner. Aber die Präparanden haben weder erträglich Zeichnen, noch die Methodik des Unterrichts kennen gelernt. Von der Stufenfolge und dem methodischen Gange des Unterrichts wissen sie fast nichts“ (Thiele 1912, 114). Gleiche Kritik trifft auch den Anstaltsleiter der hier im Fokus stehenden Institution:

„Der Inspektor Herzberg soll, wie es heißt, in frühen Jahren ein tüchtiger Mann gewesen sein. [...] Jetzt aber leistet er wenig. [...] er betrachtet das Schulwesen aus keinem

11 Thiele fokussiert sich stark auf den Konkurrenzzusammenhang zwischen Seminaren und Normalinstituten, die in einigen Teilen die vorhergehende Meisterlehre fortsetzen würden. In seinen quellennahen Schilderungen wird interessanterweise durchgehend von *Fachlichkeit* gesprochen, die sich aus der Fachlichkeit der Lehr- und schulischen Unterrichtsfächer ableiten würde. Fachlichkeit als Fachlichkeit der Unterrichtsfächer kommt hier auch in den Blick der verhandelten seminaristischen Wissensform.

höherem Gesichtspunkte; er besitzt zu wenig Kenntnis der Lehrmethode und Disziplin; er ist mit der Literatur nicht fortgeschritten; und wenn er auch weniger Anhänglichkeit am Hergebrachten und weniger Widerwillen und Renitenz gegen alles, was dem Schlandrian widerstrebt und neue Anstrengung fordert, bewiese, so würde er dennoch nicht im Stande sein, Jünglinge, die sich dem Schulannte widmen, für dasselbe zu begeistern und geschickt zu machen.“ (ebd., 115)

Was hier als Ziel gewünscht ist, ist nicht allein die Vermittlung von methodischen Sequenzierungsfähigkeiten, sondern die Etablierung einer standardisierten Planung zur Weitergabe solcher Fähigkeiten, die Etablierung einer Vermittlungsstruktur fachlich anerkannten Wissens und eine Anbindung dieser an einen sich prozessual fortentwickelnden fachlichen Diskurs. Zwar wurden diese Ziele in der Folgezeit nicht eins zu eins etabliert, aber diese von Thiele auf Natorp und von Türk bezogenen Überlegungen bildeten den Orientierungsrahmen der Diskussion der Folgejahrzehnte (vgl. Rocksch 2002). Die Verschiebung weg vom *charismatisch-ambulierenden* hin zum *technisch-seminaristischen* Wissen ist eher struktureller Natur und keine persönliche Leistung oder methodische Innovation.¹² Letztere wollen wir in der Folge genauer in den Blick nehmen, erstere wiederum zeichnete sich zusammenfassend aus durch das Fehlen von überregionalen Standards der Ausbildung: Ein guter Lehrer war derjenige, der in den Traditionen verblieb. Der Erwerb des Wissens über den Elementarschulunterricht und seine Inhalte wurde als private Tätigkeit personal verantwortet, durch Nachahmung von routinierten Lehrpraktiken erworben und durch Nachfrage legitimiert. Die Fächerstruktur und die curricularen Inhalte waren gegeben, aber kirchlich sowie durch die konkrete soziale Umgebung beeinflusst, nach Schüler- und Elterninteressen differenziert und nicht notwendigerweise nach Anfangs- oder Zielbestimmungen strukturiert. Ob sie durchlaufen wurden, blieb mit Unsicherheiten behaftet. Der Lehrer war anpassungsfähig, aber gegenüber den ‚falschen‘ äußeren Umständen, d. h., er passte sich nicht an die fachlichen oder curricularen und in Büchern kodifizierten Wissensdiskurse an, sondern an die finanziellen und kontextuellen Bedingungen der Kinder, Eltern und Kirchenakteure.

4 Die *technisch-seminaristische* Lehrerbildung und ihr Lese- und Schreibunterricht

Bislang fehlt zu den pädagogischen Handbüchern eine systematisierende, hinreichend vollständige Zusammenstellung und eine ausgewiesene Gewichtung der verschiedenen Handbuchautor*innen und Einzeltitel, wenngleich Autor*innen wie Schadt-Krämer und Sauer viele Handbücher identifizieren und gewinnbringend

12 Die Technizität besteht in der anvisierten plan- und zielorientierten Steuerbarkeit der Prozesse und präzisiert die ‚institutionelle‘ Seminaranbindung zusätzlich.

nutzen (vgl. Isensee & Töpfer 2021). Von allen Büchern ist für die frühe Phase der Institutionalisierung des Fachwissens der *Wegweiser* von Adolph Diesterweg und seinen Kolleg*innen am Berliner Stadtlehrerseminar die entscheidende Referenz. Das Buch brachte die Expertise mehrerer ausgezeichnete Lehrerbildner zusammen und folgte einer administrativen Anregung, das gesamte aktuelle Lehrerwissen zusammenzubringen, wie es Diesterweg in seinem Vorwort angibt. Es ist die Auftragsarbeit einer Verwaltung, die mit dem Berliner Lehrerseminar ein Muster in Hinblick auf institutionelle und diskursive Rezeption zu schaffen bemüht war.¹³

4.1 *Wegweiser* zum Fachwissen

Der *Wegweiser* strebt vor allem an, dem Lehrer eine Orientierung an vorgegebenen Wissensstandards zu bieten. Dies geschieht entsprechend der Zweigliedrigkeit des Buches sowohl allgemein als auch unterrichtsfachspezifisch. Diese Standards unterscheiden sich von selbst gesetzten privaten oder kirchlichen Vorgaben. Zunächst zu den allgemeinen Vorstellungen zur Rolle des Lehrers und dessen Aufgabenstellung; Diesterweg liefert hier insbesondere eine Zweckverpflichtung, die die Besonderheit und Neuheit dieser Form der Fachlichkeit ausmacht. Diese Zweckbindung manifestiert sich bereits im Inhaltsverzeichnis. Diesterweg stellt dem ‚Besonderen‘ der Einzelfächer eine allgemeine Aufgabenbestimmung, Hinweise zu einem auf Selbstbildsamkeit ausgerichteten Selbstverständnis des Lehrers, eine „Anleitung zum Studium der Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik“ und Ausführungen zur „Anlage des Menschen“ und den aus diesen abzuleitenden „didaktischen Gesetzen und Regeln“ voran (vgl. Diesterweg 1835, XII). Lehrtätigkeit dient nicht mehr der Ausbildung von für den Broterwerb nutzbaren Fähigkeiten, sondern anderen, sozial begründeten und in Fachwissen verankerten Zielen, und auch der konkrete Einsatz des Wissens im Sinne einer Zweckerreichung wird vorgegeben. Vordispositionen oder Qualifizierungsforderungen sind dies noch nicht, aber insbesondere der letzte Punkt versucht, zu einer Regelmäßigkeit des Lehrerhandelns zu verpflichten, die sich – wie Diesterweg es später beschreibt – an „naturgemäß“ vorgegebenen Entwicklungsverläufen orientieren soll.¹⁴ Die fachliche Neuorientierung gibt neben Verlaufserwartungen auch eine Orientierung an Leitfäden und Ablaufskizzen vor:

„Zur Erreichung dieses Zweckes [...] schien mir wesentlich erforderlich: 1) Aufstellung eines Endzieles der Lehrerbestrebung; 2) Nachweisung allgemein richtiger didaktischer und methodischer Grundsätze; 3) Anwendung derselben auf die einzelnen Unterrichtsfächer des Volksschulunterrichts; 4) Hinweisung auf die bedeutendsten Schriften, durch welche der Lehrer sich die erforderliche allgemeine und besondere Bildung erwerben, und welchen er als Führern bei der Praxis des Unterrichts sich anvertrauen könne.“ (ebd., 4)

¹³ Erstausgabe: Diesterweg (1835). Zur Relevanz des Aufbaus des Buches siehe Terhart (2009).

¹⁴ „der Unterricht muß sich an die menschliche Natur und deren Entwicklungsgesetze anschließen. Dieses ist das oberste, höchste Gesetz für allen Unterricht. [...] Der Standpunkt des Schülers ist der Ausgangspunkt. Dieser ist also vor dem Unterricht zu erforschen“ (Diesterweg 1835, 115f.).

Insbesondere im ersten Teil verpflichtet Diesterweg die angehenden Lehrer auf eine philosophisch formulierte Zielsetzung und markiert dies als ‚Amtstätigkeit‘ (vgl. ebd., 12). Man kann die eher idealistischen Ausführungen als schwärmerisch abtun, dies würde aber die inhärente Anbindung des Lehrerhandelns an staatlich gesetzte Vorgaben übersehen, die hier als Selbstverständnissvorgaben dem Lehrer angetragen werden. Die Verpflichtung auf vorhergehendes Fachwissen wird noch deutlicher bei den Ausführungen zur Selbstbildung des Lehrers. Diesem gibt Diesterweg folgende Ratschläge:

„1) Bearbeite, studire den (vorzutragenden, zu entwickelnden – zu lehrenden) Gegenstand vorher in allen seinen Theilen und in seinem ganzen Umfange! 2) Lege deinem Unterricht einen gedruckten Leitfaden zu Grunde, aber benutze denselben, wo und wie es nur angeht, während des Unterrichts selbst nicht! (...) 5) Studire, sobald du dich des zu Grunde gelegten Leitfadens ganz bemächtigt hast, andere Leitfäden und Schriften, welche denselben Gegenstand behandeln! [...]“ (Diesterweg 1835, 35f.)

Neben der Bindung an den Fachdiskurs wird auch eine Adaptionfähigkeit gefordert, die sich nicht auf eine Tradition, sondern auf die Rezeption des sich entwickelnden Fachdiskurses beziehen soll. Diese Adaptionforderung ist aber nicht falsch zu verstehen als Forderung nach einer zu weit gehenden Selbstbildung der Lehrkräfte:

„Daher rathe ich ernstlich von der Meinung ab, daß ein angehender Lehrer sich am besten seine Lehrgänge selbst entwerfe. Es fehlt ihm dazu nothwendig die Fähigkeit. [...] Es ist weit besser, einen einseitigen Plan fest zu folgen, als nach gar keinem Plane zu arbeiten und sich von dem vermeintlichen augenblicklichen Bedürfniß der Schüler oder gar von seinen Launen regieren zu lassen.“ (ebd., 36)

Die Verpflichtung auf den pädagogischen Wissensstand erlaubt zwar diesen reflexiv und adaptiv zu rezipieren, begrenzt aber den individuellen Ermessensspielraum deutlich. Das Mitdenken der werdenden Lehrer wird zwar emphatisch angemahnt, bleibt aber begrenzt auf die durch die zu lesenden Bücher vermittelten Standards.

Bei den einzelnen Schulfächern zeigt sich auch, dass die Setzung eines an der ‚psychologischen‘ Entwicklung des Schülers orientierten Lehrplans eine noch nicht für alle Fächer durchgesetzte Neuerung darstellt. Die hiervon abgeleitete Aufteilung des Stoffes in Stufen und Stoffeinheiten ist noch nicht breit durchgesetzt. Es kommen weiterhin locker aufgeteilte, nicht-seminaristisch bestimmte und nicht-gestufte Planungsvorgaben vor. Andererseits sind alle Einführungen in die Fächer einer geordneten Darstellung unterworfen, bringen einschlägige Literatur zusammen und leiten an zu einem reflexiven Umgang mit dieser. Die spezifische Vorbildung des Lehrers besteht in der Kenntnis der fachlichen Standards der einzelnen Fächer. Zu diesen kommt noch die Vorstellung der Zweckbindung des Handelns, die Kenntnis von deren Zielsetzung und die richtige Handhabung

dieser Inhalte: „Die Pädagogik, Didaktik und Methodik stellen das allgemeine Wissen des Erziehers und Lehrers auf. [...] Das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik ist also eine Beschäftigung mit dem Allgemeinen.“ (ebd., 42). Weiter bezieht sich diese Pädagogik nur auf den konkreten institutionellen Einsatzort des Wissens, die Elementarschule. Dies bildet den Punkt, in dem die spezifische Fachlichkeit, die zwar dynamisiert wird, doch an die bestehenden kontextuellen Bedingungen angebunden und damit begrenzt wird:

„Hier haben wir also eine bestimmte Aufgabe vor uns, welche durch die Stellung der Volksschule gegen die Familie, den Staat und die Kirche [...] ihre feste Begrenzung erhalten hat. Wir sehen uns dadurch [...] auf eine verhältnißmäßig kleine Sphäre beschränkt, und wir machen daher an eine Darstellung dieses elementarischen Theils der Pädagogik [...] nur die Anforderung der Zweckmäßigkeit für den gegenwärtigen Standpunkt der Volksschule, [...]“ (Diesterweg 1835, 47f.)

Der Lehrer und sein Wissen sind mehrfach gebunden, in dieser Bindung jedoch angehalten sich selbst und den Unterricht kontinuierlich weiterzuentwickeln, entlang der Zweckvorgaben, der kontextuellen Bedingungen seines Arbeitens, durch die Rezeption des elementaristischen Schullehrerdiskursen, namentlich vor allem der Hauptwerke und Leitfäden etablierter Lehrerbildner. Dies sei, so auch Diesterweg, das Besondere an dieser Fachlichkeit, dass sie das Spezielle – das konkrete Handeln des einzelnen Lehrers – in ein vorgegebenes und nur entfernt mitgestaltetes Allgemeineres einfügt. Diesterweg bestimmt dies als ‚elementarisch‘ und setzt diese Form des Unterrichtens der ‚wissenschaftlichen‘ strikt entgegen (vgl. ebd., 125). Gleichzeitig wird das Wissen im Ort des Seminars strukturell verankert und wiederum an den überpersonalen Diskurs sowie Verlaufs- und Ergebniserwartungen gebunden.

4.2 Diesterwegs Vorstellungen zum Lesen und Schreiben

Was bedeuten diese Vorüberlegungen konkret für die Tätigkeiten des Lese- und Schreibunterrichts? Die skizzierte ‚gebundene Adaption‘ sollte in allen Elementarschulfächern erfolgen, und für alle Elementarschulfächer finden sich Vorgaben entsprechend des jeweils erreichten Arbeitsstandes. Für die hier interessierenden Lehrbereiche gibt es drei separate Kapitel: Lesen, deutsche Sprache und Schreiben, von welchen die ersten beiden Diesterweg, das dritte Johann Heinrich Mädler (1794–1874) verantwortet.

Der Leseunterricht ist der mit Abstand längste Artikel und er umfasst nahezu 100 Seiten. Wie alle Fachartikel beinhaltet er einen erklärenden Textabschnitt und einen Abschnitt, in dem gängige und einschlägige Bücher aus dem Fachwissensbereich zusammengetragen, vorgestellt und gewichtet werden.¹⁵ Auch in diesem Teil

15 Hier unterteilt in Bücher für die Hand des Lehrers und solche für die Hand des Schülers (vgl. Diesterweg 1835, 220–313).

zum Lesen wird zuallererst die Verpflichtung des Lehrers zur Aus- und Fortbildung seiner ‚Lesefertigkeit‘ gesetzt (vgl. Diesterweg 1835, 220–226), bevor eine bestimmte Stufenabfolge vorgegeben wird (vgl. ebd., 226). Die Stufen heißen ‚mechanisches‘ (6.–8. Lebensjahr der Schüler), ‚logisches‘ (9.–10. Lebensjahr) und ‚ästhetisches‘ (11.–14. Lebensjahr) Lesen. Die anschließende Methodendiskussion bezieht sich vor allem auf die erste Stufe des mechanischen Lesens. Es ist hier, wo die vielfach in der sonstigen Historiografie des Leseunterrichts angesiedelten Diskussionen auftauchen und die Vorzüge verschiedener, teilweise bekannten Personen zugeschriebener, teilweise begrifflich abstrahierter Lehrverfahren diskutiert werden. Es ist wichtig, dass diese Diskussion rekapituliert, die Entscheidung in der Frage aber nicht zur Hauptsache erkoren wird. Es wird sogar eine gewisse Wahlfreiheit angenommen, wichtig ist aber vor allem die Verpflichtung auf stufenmäßige Lernziele (vgl. ebd., 234).

Auch das Kapitel ‚Sprachunterricht‘ stammt von Diesterweg, wenngleich es weniger umfangreich ausfällt. Hier besteht die Struktur aus ‚Zweck des Unterrichts‘, ‚Methode des Unterrichts‘ und zuletzt ‚Hilfsmittel‘. Interessanterweise gibt es noch keine Stufenvorgabe, wenngleich ein Ablauf, der an einem Anfang ansetzt, angegeben wird. Auch hier sehen wir wieder die Diskursanbindung als wichtigste Aufgabe: „Lege deinem Unterricht in der Muttersprache einen bestimmten Leitfaden zu Grund!“ (Diesterweg 1835, 327). Es folgt als Letztes und Drittes *Der Schreibunterricht oder der Unterricht in der Kalligraphie* von Mäder. Dieser Artikel ist kürzer und wird auch – wir sehen hier die Abkehr von der Kunstfertigkeit des Handwerks – überraschend defensiv eingeführt: „Wenn es gleich wahr ist, daß der Inhalt des Geschriebenen wichtiger als die äußere Form, und daß demnach auf Sprachrichtigkeit und Klarheit des Gedankens mehr als auf die Schönheit der Schriftzüge gesehen werden müsse, so kann gleichwohl der Kalligraphie eine wichtige Stelle in Volksschulen nicht versagt“ werden. (ebd., 383) Mäder beginnt ebenfalls mit der Frage des Anfangs des Unterrichts, aber auch mit dessen Rolle in einem Fächersystem. Auch hier liegt ein weniger deutlich systematisierter und sequenzierter Unterrichtsplan zugrunde; dieser umfasst einerseits verschiedene Schriftarten, aber auch verschiedene Schwierigkeitsgrade und Geschwindigkeiten. Auch die anderen Fachlichkeitsaspekte lassen sich nachweisen:

„Wenn [...] der Lehrer sich der Gründe dessen bewußt ist, was er lehrt; wenn er ferner hinreichenden pädagogischen Takt hat, um zu wissen, was für jedes Kindesalter gehöre und was nicht; [...] so wird er nicht leicht in seiner Lehrmethode fehlgreifen, [...] . Das Ziel, welches Volksschulen in diesem Fache zu erreichen haben, kann ohne große Häufung der Stundenzahl und in mäßiger Zeit erreicht werden; [...].“ (Diesterweg 1835, 384)

Die oben ausgeführten Überlegungen lösten also konkrete Folgewirkungen und Veränderungen aus, die in verschiedenen intensiven Anpassungen bestanden,

insgesamt aber den Versuch einer Vereinheitlichung und kontextübergeordneten Planungsintention deutlich erkennen lassen. Die fachlichen Hinweise suchen den Lehrer in das aktuelle Wissen einzuführen, auf dieses zu verpflichten und in diesem zu orientieren, wobei sich die Ausführlichkeit je nach Fach und fachlicher Wissenstradition unterscheidet.

5 Ausblick: Der seminaristische Diskurs und der soziale Kontext der Elementarschule

Die Ausführungen beleuchteten den Gegensatz zwischen *charismatisch-ambulierenden* und *technisch-seminaristischer* Fachlichkeit. Statt Traditionen fortzusetzen und auf diese zu verpflichten, wurden diskursiv bestimmte curriculare Gesamt- und Fachstandards als verpflichtende Orientierung vorgegeben und zunehmend mit staatlichen Regularien und Zielvorgaben verknüpft. Der Lehrer wurde nun vermittelt durch das orientierende Lehrerhandbuch zu ‚gebundener Adaption‘ angehalten, also an pädagogische Werke von Schulmännern statt an (lokale) Autoritätspersonen gebunden. Wenn man den Umgang mit Wissen in beiden Arten der *Fachlichkeiten* vergleicht, sind zwei Aspekte von Interesse: der Legitimierungsort des Wissens und der praxeologische Umgang mit diesem Wissen durch die Person. In der *charismatisch-ambulierenden* Fachlichkeit liegt die Legitimierung in der Person und deren fachlichem Verhalten selbst. Das Verhältnis zum Wissen ist ein Selbstverhältnis, der Lehrmeister Repräsentant und Garant des Wissens zugleich. In der *technisch-seminaristischen* Fachlichkeit wird die Legitimität und Güte des Wissens institutionell gewährleistet und somit extern am Ort des Seminars produziert, vermittelt und tradiert. Der seminaristisch gebildete Lehrer verweist durch sein Handeln auf ein von seiner Person unterschiedenes fachliches Wissen. Seine Wissenspraktiken sind damit ebenfalls in übergeordnete Pläne und Ziele eingebunden, die er anteilig umsetzt und an denen er durch seine erworbene Qualifikation beteiligt ist.

Dieser Wechsel kann als Beispiel für eine mehrfach gebundene Fachwissenschaftsgeschichte interpretiert werden. Über dem Wissen der einzelnen Unterrichtsfächer angesiedelt finden sich größere Wissensentwicklungen, die wiederum mit Letzteren in einem Beeinflussungsverhältnis stehen. Die (nicht-)institutionelle Prägung des Fachwissens prägt das Wissen der einzelnen Fächer ebenso wie Letzteres Ersteres in begrenztem Umfang modifizieren kann. Die skizzierte Veränderung zeichnet die Neuorientierung des Handelns des einzelnen Lehrers nach, und zwar von lokalen, erfahrungsbasierten Referenzen hin zu an bestimmten Zwecksetzungen orientierten, extern situierten Maßgaben, die konkrete reglementierende Vorgaben umfassten. Die Seminarlehrer werden auf den seminaristischen Elementarlehrerdiskurs und dort verhandeltes (Fach-)Wissen verpflichtet. Indirekt wurde der Lehrer damit neu gebunden an durch Berufungs- und Publikationsprakti-

ken legitimierte Fachleute und deren Fachwissen. Letzteres deutet bereits an, dass auch die Seminarfachlichkeit personen- und ortsgebunden war, nur das nun nicht Schullehrer, sondern staatlich eingesetzte Seminarlehrer Wissensinhalte aushandelten. Man kann von einer Abstrahierungsbewegung des Wissens sprechen, um die damit einhergehende Entfernung vom konkreten Unterrichtskönnen hin zum abstrakteren Unterrichtswissen nachzuzeichnen.

Die hier skizzierten Veränderungen sollten sich im 19. Jahrhundert weiter ausdifferenzieren (z. B. in Bezug auf Fachwissen, Gliederungsvorgaben, Unterrichtszielsetzungen, Kenntnisse der kindlichen Natur). Insbesondere der Adaptionsspielraum des Fachhandelns der Lehrer sollte zum Gegenstand teils heftiger Aushandlungen werden. Diese Dynamik, deren Ergebnisse mehrheitlich im Zentrum der bisherigen Historiografie standen, überzeichneten zunächst den Wechsel weg von der kontextuellen Fachbindung, in der sich der private Schulanbieter gegenüber Kirche und nachfragenden Familien allein fachlich zu positionieren hatte. Was sich hier entwickelte, kann durchaus als eine institutionalisierte, überkontextuelle und tendenziell dynamischere, anpassungsfähigere und einheitlichere neue Fachlichkeit verstanden werden. Verändert hatten sich weniger die Methoden des Unterrichts noch die zu unterrichtenden Fächer, sondern der Referenzrahmen des schulischen Wissens. Die Inhalte und Praktiken des Lese- und Schreibunterrichts blieben zunächst scheinbar stabil, aber die Setzung von Verlaufserwartungen des kindlichen Lernens und die Bindung an den Seminardiskurs sollten sie schließlich doch nachhaltig und langfristig verändern.

Literaturverzeichnis

- Bölling, R. (1983): Sozialgeschichte der deutschen Lehrer: Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bosse, H. (2012): „Die Schüler müssen selbst schreiben lernen“ oder Die Einrichtung der Schiefertafel. In: S. Zanetti (Hrsg.). Schreiben als Kulturtechnik: Grundlagentexte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 67–111.
- Brachmann, J. (2008): Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchholz, F. & Buchwald, G. (Hrsg.) (1961): Die brandenburgischen Lehrerseminare und die ihnen angegliederten Präparandenanstalten. Einzeldarstellungen ihrer Entwicklung. Berlin: Ernst-Reuter-Gesellschaft.
- Caruso, M. (2016): Erwachsene/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert. In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): Bildung und Differenz. Wiesbaden: Springer VS, 65–91.
- Caruso, M. (2021): The slow dichotomization of elementary classroom roles. ‘Grammar of schooling’ and the estrangement of classrooms in Western Europe (1830–1900). *Paedagogica Historica*: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00309230.2020.1822887> (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Criblez, L. & Manz, K. (2015): Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2): 200–214.
- Dantl, G. (1989): Vom Schullehrling zum Schulmeister. Geschichte der Lehrerbildung im 19. Jahrhundert. Weiden: Stangl + Taubald.

- Diesterweg, F. A. W. (1835): Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen: und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes. Essen: Baedeker.
- Geiss, M. (2014): Der Pädagogenstaat: Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912. Bielefeld: transcript Verlag.
- Geiss, M. & De Vincenti, A. (2012): Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Geißler, G. & Sroka, W. (2016): Praktiken des Lese- und Schreibunterrichts in den „zweisprachigen Volksschulen“ der östlichen Provinzen Preußens. In: S. Reh & D. Wilde (Hrsg.): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103–116.
- Hamann, F. (1976): Die Musikerziehung an den ehemaligen Lehrerseminaren in Nieder- und Oberschlesien, Ost- und Westpreussen, Pommern und Posen nebst Biographien ihrer Musiklehrer (SML): ein Beitrag zur deutschen Musik- und Schulgeschichte. Dortmund: Veröffentlichung der Forschungsstelle Ostmitteleuropa.
- Hanschmidt, A. & Kuroпка, J. (Hrsg.) (1980): Von der Normalschule zur Universität. 150 Jahre Lehrerbildung in Vechta 1830–1980; Band 4. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hesse, A. (1995): Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Homfeld, W. (1978): Theorie und Praxis der Lehrerbildung: Ziele und Auswirkungen der Reformdiskussionen im 19. und 20. Jahrhundert. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hopmann, S. (2000): Lehrplan des Abendlandes – Abschied von seiner Geschichte? Grundlinien der Entwicklung von Lehrplan und Lehrplanarbeit seit 1800. In: S. Hopmann (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans: Josef Dolchs „Lehrplans des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 377–400.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In: Beiheft Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Hörburger, F. (1968): Die Geschichte der Salzburger Lehrerbildung. Salzburg: Veröffentlichungen des Pädagogisches Instituts Salzburg.
- Isensee, F. & Töpfer, D. (2021): Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen. Schülerentwicklung und Jahrgangsgroupierung in Preußen und den USA im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, 166–185.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013): Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Luksch, H. (1986): Lehrerbildung und Schulaufsicht. Die Entwicklung des deutschen und des schweizerischen Elementarschulwesens und der Prozeß der Bildungsexpansion. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Lustenberger, W. (2003): Seminar Musegg. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Stadt Luzern von 1905–1997. Zürich: Thesis-Verlag.
- Messerli, A. (2002): Lesen- und Schreibenlernen im 1700–1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Messmer, R. (1999): Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Neugebauer, W. (1989): Staatswirksamkeit in Österreich und Preußen im 18. Jahrhundert. Problem-skizze am Beispiel des niederen Bildungswesens. In: K.-E. Jeismann (Hrsg.): Bildung, Staat und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Steiner-Verlag, 103–116.
- Petrat, G. (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München: Ehrenwirth.
- Rabazas Romero, T. (2001): Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839–1901). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Reh, S. & Scholz, J. (2019): Seminar um 1800. Zur (In) Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerbildung. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65–80.

- Reh, S. & Caruso, M. (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (5), 611–626.
- Rocksch, W. (2002): Wilhelm von Türk (1774–1846). Ein führender deutscher Pestalozzianer, Schul- und Sozialreformer. Berlin: Weidler.
- Sauer, M. (1998a): „Es schärfet des Menschen Verstand...“: Die Entwicklung des Rechenunterrichts. In: M. Sauer (Hrsg.): Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln: Böhlau, 79–106.
- Sauer, M. (Hrsg.) (1998b): Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln: Böhlau.
- Schadt-Krämer, C. (1990): Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert. Dargestellt am Beispiel der rheinischen Lehrerseminare von 1819 bis 1926. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Schlumbohm, J. (1997): Gesetze, die nicht durchgesetzt werden: ein Strukturmerkmal des frühneuzeitlichen Staates? In: *Geschichte und Gesellschaft*, 23 (4), 647–663.
- Scholz, J. (2011): Die Lehrer leuchten wie die hellen Sterne. Landschulreform und Elementarlehrerbildung in Brandenburg-Preußen; zugleich eine Studie zum Fortwirken von Philanthropismus und Volksaufklärung in der Lehrerschaft im 19. Jahrhundert. Bremen: Edition Lumière.
- Scholz, J. (2012): Verwaltung und Reform der Elementarschulen Brandenburgs in der Zeit der Preussischen Reformen. In: M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.): *Verwaltete Schule, Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Springer, 39–52.
- Scholz, J. (2015): Aufmerksamkeit im Schulmännerdiskurs der Sattelzeit. In: S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.): *Aufmerksamkeit: Geschichte – Theorie – Empirie*. Wiesbaden: Springer, 35–54.
- Scholz, J. (2016): Beiträge der geistlichen Schulaufsicht zur Professionalisierung der preussischen Elementarschullehrer im frühen 19. Jahrhundert. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 16, 155–174.
- Schön, E. (1999): Geschichte des Lesens. In: B. Franzmann (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: Saur, 1–85.
- Steinhoff, K. (1979): *Geschichte der oldenburgischen Lehrerbildung*. Oldenburg: Holzberg.
- Tenorth, H.-E. (2003a): Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. *Klassiker der Pädagogik Band 1*. München: Beck, 224–245.
- Tenorth, H.-E. (2003b): „Encyklopädie, Methodologie und Literatur“. Pädagogisches Wissen zwischen Amt und Wissenschaft. In: J. Oelkers, F. Osterwalder & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, Weinheim und Basel*: Beltz, 123–146.
- Terhart, E. (2009): Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für Lehrer. In: W. Böhm, W., B. Fuchs, B. & Seichter, S. (Hrsg.): *Hauptwerke der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 96–99.
- Thiele, G. (1912): *Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preussen. 1809–1819; Mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps*. Leipzig: Dürr.
- von Türk, W. (1804): Über zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten als eines der wirksamsten Beförderungsmittel einer wesentlichen Verbesserung der niederen Volksklassen mit vorzüglicher Rücksicht auf Meklenburg. Neu-Strelitz: Albanus.
- von Türk, W. (1806): *Beiträge zur Kenntniß einiger deutschen Elementar-Schulanstalten, namentlich der zu Dessau, Leipzig, Heidelberg, Frankfurt am Mayn und Berlin*. Leipzig: Gräff.
- Wattenberg, H. (2018): *Zur Geschichte der Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Lippe von 1850 bis 1926 im Spannungsfeld von Staat, Kirche und Lehrerverein*. Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld.
- Wylie, C. D. (2012): Teaching manuals and the blackboard: accessing historical classroom practices. In: *History of Education* 41 (2), 257–272.

Zeuch-Wiese, I. (1984): Die Erziehung der Erzieher – zur Institutionalisierung der Elementarschullehrerausbildung in Preußen. Geschichte und Funktion des Königsberger Normal-Instituts 1803–1813. Berlin, Techn. Univ., Diss.

Autor:innen

Isensee, Fanny – Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, insbesondere Institutionalisierungsprozesse der Jahrgangsklasse in den USA, kleine Formen des Pädagogischen, Schulweg und Schultransport, Philanthropie und Bildung; vergleichende und internationale Bildungsforschung, insbesondere transatlantische Austauschbeziehungen
fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

Töpper, Daniel – Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, insbesondere Institutionalisierungsprozesse der Jahrgangsklasse in Preußen, kleine Formen des Pädagogischen, Schülergruppierung, Lehrerbildung und Schultechnologie; Bildungsforschung mit Fokus auf Gender- und Geschlechterforschung, insbesondere in Hinblick auf Fragen von Sex Education und Medien der Wissensvermittlung
daniel.toepper.1@hu-berlin.de

Friederike Klippel

Die neusprachliche Reformbewegung (1880–1914): Initiativen zur Neugestaltung des Französisch- und Englischunterrichts

In der Fachgeschichtsschreibung nimmt die neusprachliche Reformbewegung, die im letzten Quartal des 19. Jahrhunderts einsetzte, eine wichtige Position ein. Sie ist eine Phase breiter und intensiver Debatten zu Unterrichtszielen, Lehrverfahren, Lehrerbildung sowie wissenschaftlichen und technischen Neuerungen, die den Unterricht in den modernen Fremdsprachen betreffen und in vielerlei Hinsicht bis heute nachwirken. „The late nineteenth-century Reform Movement is unique in language teaching history“ konstatieren Howatt & Widdowson (2004, 187) knapp. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts treffen unterschiedliche Entwicklungen in Gesellschaft, Wissenschaft und Politik zusammen, die den Nährboden für ein grundsätzliches Überdenken der Ausrichtung und Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts bereiten. Während und in Folge der neusprachlichen Reformbewegung hat sich nicht nur der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen, vornehmlich in Französisch und Englisch, nachhaltig verändert, es hat sich dazu auch ein breiter Fachdiskurs etabliert (vgl. Klippel 2020), der bis zum Ende des 20. Jahrhunderts von Schule und Wissenschaft gemeinsam getragen wurde. Dieser Diskurs fand am Ende des 19. Jahrhunderts zum Ersten in den zahlreichen neu gegründeten Fachzeitschriften statt – z. B. *Englische Studien* (ab 1877), *Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur* (ab 1879), *Neuphilologisches Centralblatt* (ab 1887), *Phonetische Studien* (1888 bis 1893), *Die Neueren Sprachen* (ab 1893), zum Zweiten in einer Fülle von selbstständigen Publikationen, zum Dritten bei den Tagungen und Regionalsitzungen der Fachverbände, vor allem des ADNV (*Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband*, gegründet 1886). Wenn man sich vor Augen führt, dass die Bibliographie der Reformschriften von Breyermann (1895; 1900) bis zum Jahr 1900 mehr als 1200 theoretische Schriften zur neusprachlichen Reformbewegung verzeichnet, obwohl Breyermann nach eigener Aussage weder die Mädchenschulen noch einzelne Methoden wie etwa von Gouin oder Berlitz berücksichtigt hat (Breyermann 1895, 101f.), dann wird offensichtlich, dass der folgende Beitrag nur einen groben Überblick über einige wesentliche Aspekte der Reform des Fremdsprachenunterrichts am Ende des 19. Jahrhunderts liefern kann. Aus heutiger Sicht haben folgende Bereiche besonders nachhaltige,

bis heute fühlbare Wirkungen entfaltet: Mündlichkeit als neues Ziel und Unterrichtsprinzip, zusammenhängende Texte als Angelpunkt sprachlichen und landeskundlichen Lernens und die mit beiden Aspekten verknüpften Anforderungen an Lehrmaterialien, Lehr- und Prüfungsformen, Lehrkräfte und die Lehrerbildung.

1 Mündlichkeit

Die Beherrschung verschiedener Fertigkeiten in einer anderen Sprache, nämlich Hörverstehen und Sprechen (mündlich) einerseits und Leseverstehen und Schreiben (schriftlich) andererseits gehört zu unterschiedlichen Traditionen des Fremdsprachenlernens und -lehrens, die von McArthur (2001, 12, 93) als *marketplace tradition* und *monastery tradition* bezeichnet werden. Wie der Name sagt, charakterisiert die *marketplace tradition* diejenigen Sprachlernaktivitäten, die Menschen dazu befähigen, sich ausreichende, überwiegend mündliche Kompetenzen anzueignen, um im Alltag ihre Geschäfte abzuwickeln und dabei zu interagieren. Die *monastery tradition* verweist auf den Fremdsprachenunterricht in Europas Klöstern, Dom- oder Lateinschulen, der – neben der Unterweisung in religiösen Dingen – hauptsächlich das Ziel hatte, grammatische Kenntnisse und schriftliche Kompetenzen in den oft als „heilige Sprachen“ apostrophierten Sprachen Hebräisch, Griechisch und Latein zu vermitteln. Nun hatten im neuhumanistischen Gymnasium im 19. Jahrhundert die alten Sprachen Latein und Griechisch eine Schlüsselposition in der Stundentafel inne (vgl. Fuhrmann 2001, 149); Grammatikkenntnisse, Hin- und Rückübersetzungen sowie das Verfassen lateinischer Aufsätze spielten im Lateinunterricht eine zentrale Rolle. Hier standen also schriftliche Fertigkeiten im Mittelpunkt. Das traf – mit gewissen regionalen Abstrichen (zu Bremen vgl. Giesler 2018) – auch weitgehend auf den Unterricht in den modernen Sprachen zu. Dieser war an den humanistischen Gymnasien – abgesehen von Französisch, das in Preußen ab 1837 als dritte Fremdsprache an Gymnasien verpflichtend wurde (Mangold 1902, 192) – damals jedoch kaum verankert; es waren vor allem die Realanstalten, die moderne Fremdsprachen anboten.

Die in den zu dieser Zeit noch recht knappen Lehrplänen festgehaltenen Unterrichtsziele für den Französischunterricht konzentrierten sich bis zum Ende der 1870er-Jahre auf die Vermittlung von Grammatikkenntnissen, von Ausspracheregeln, auf das Lesen von Texten und das Übersetzen (vgl. die Zusammenstellung der Lehrpläne in Christ & Rang 1985, 5–35). Ähnliches galt für den weitaus seltener erteilten Englischunterricht (vgl. Klippel 1994, 298–300). In dieser Situation musste die Veröffentlichung einer leidenschaftlichen und polemischen Schrift eines zunächst nicht bekannten Autors unter dem Pseudonym *Quousque Tandem* wie ein Trompetenstoß wirken. Hierin plädiert der Autor, als der sich der spätere Marburger Professor für Neuphilologie Wilhelm Viëtor nach einiger Zeit zu erkennen gab, für eine radikale Umkehr des Fremdsprachenunterrichts. „Unlike

many examples of educational change, the Reform Movement began suddenly, with the publication of Viëtor's pamphlet *Der Sprachunterricht muß umkehren!* under the pseudonym of Quousque Tandem in 1882" (Howatt & Widdowson 2004, 188). Viëtor, einer der Hauptvertreter der Reformbewegung, hat sicherlich eine umfassende Diskussion zum Fremdsprachenlernen und -lehren nachhaltig angeregt, doch gibt es – wie eigentlich fast immer in der Bildungsgeschichte – in der langen *marketplace tradition* durchaus Vorläufer und Vordenker für das, was er pointiert darlegt. Seine grundsätzliche Kritik am Fremdsprachenunterricht der damaligen Zeit betrifft das Verharren bei schriftlichen Fertigkeiten und die Betonung grammatischer Regeln: Lebende Sprachen müssten gesprochen werden, daher müsse man von den Lauten ausgehen, und „[d]er Schwerpunkt des Unterrichts muß in die zusammenhängende Lektüre verlegt werden“ (Viëtor 1905, 30). Sein Satz „Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht“ (Viëtor 1905, 33) erlangte damals den Status eines geflügelten Wortes.

Die von den Reformern geforderte Wende zur Vermittlung der lebenden Sprachen als solche wurde unterstützt durch die Entwicklung der wissenschaftlichen Phonetik (z. B. Sweet 1877), mit deren Hilfe klare und eindeutige Ausspracheregeln formuliert werden konnten, ohne dass man sich wie in den Jahrhunderten zuvor mit fragwürdigen Umschreibungen in der Ausgangs- oder einer Vergleichssprache behelfen musste. Zudem erlaubte die Lautphysiologie genaue Hinweise darauf, wie bestimmte Laute durch Zungen- und Lippenposition zu bilden sind. Hermann Klinghardt, Oberlehrer an einem schlesischen Realgymnasium und dezidiertem Anhänger der Neusprachenreform, beschreibt in seinem Bericht über den Englischunterricht mit einer Anfängerklasse minutiös, wie er es in den ersten acht Stunden des beginnenden Englischunterrichts seinen Schülern durch „vorbereitende gymnastik des mundes und des ohres“ (Klinghardt 1888, 5–14) erleichtert hat, einen rezeptiven und produktiven Zugang zur englischen Aussprache zu gewinnen. Dabei geht es ihm sowohl um „die eröffnng des theoretischen verständnisses für die organischen und lautlichen vorgänge“ (Klinghardt 1888, 6) als auch um die praktische Einübung in das fremde Lautinventar. Dazu nutzt Klinghardt ein Schema, das die unterschiedlichen Stellungen von Lippen, Kiefer und Zunge visualisiert; mit Hilfe eines Taschenspiegels lässt er seine Schüler diese jeweils überprüfen. Durch verschiedene innovative Reihen-, Rate- und Zuordnungsübungen trainiert der Lehrer die Hördiskriminierung und auch die Lautproduktion intensiv vor allem unter dem Aspekt des maximalen Kontrasts (vgl. Klinghardt 1888, 9–14). Daneben setzt Klinghardt, ebenso wie andere Lehrer der Zeit (z. B. Junker 1893), Texte in phonetischer Umschrift ein, vor allem solche aus Sweets *Elementarbuch* (Sweet 1885).

Die verstärkte Berücksichtigung der Aussprache war aber nur ein Element der Hinwendung zur Mündlichkeit. Eine zweite radikale Umkehr lag in der Forde-

rung der Reformen, den Unterricht weitgehend in der Fremdsprache abzuhalten, so die zweite der Wiener Reformthesen: „Die Unterrichtssprache ist französisch oder englisch“ (vgl. Wendt 1898, 659) – und dadurch auch eine intensive Interaktion im Klassenzimmer sowie eine Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten und Gewandtheit des Lehrers zu erreichen. Klinghardt berichtet dazu über seine eigene Unterrichtspraxis, die er über insgesamt vier Jahre akribisch dokumentiert und analysiert hat (Klinghardt 1888 und 1892), das Folgende:

„Ein hervorragender theil jeder unterrichtsstunde wird ausgefüllt von fragen, die der lehrer an einzelne schüler oder schüler an einzelne kameraden richten und die von den angededeten in schneller folge zu beantworten sind. [...] In diesen unterhaltungen, sei es über den inhalt des gelesenen, sei es über den werth und die bedeutung einzelner im jüngsten texte neu erklärter worte, concentrirt sich die ganze kraft und das ganze streben des unterrichts, [...]. Ja im grunde tragen eigentlich alle didaktischen mittel diesen charakter der rede und antwort.“ (Klinghardt 1892, 76).

Dass Klinghardt seine Schüler ermuntert, bei Verständnisproblemen nachzufragen, ist selbstverständlich. Diese Art der Unterrichtsführung steht in scharfem Kontrast zu der bis dahin weitgehend geübten Praxis des zweisprachigen Unterrichts, der vor allem das Übersetzen und den Erwerb grammatischer Regeln zum Ziel hatte, welche selbstverständlich auf Deutsch erklärt wurden. Dennoch darf man sich den Fremdsprachenunterricht nach der Reformmethode nicht wie einen kommunikativen Unterricht des 21. Jahrhunderts vorstellen, denn die praktizierte Interaktion im Unterricht bezieht sich fast durchweg auf den „Stoff“, nämlich entweder die Sprache oder die Textinhalte. Zudem empfiehlt Klinghardt seinen Lehrerkollegen, die Lehrerfragen gründlich zu Hause vorzubereiten; dies gewähre sprachliche und sachliche Sicherheit (vgl. Klinghardt 1892, 83). An der Unterrichtsgestaltung von Klinghardt zeigt sich, dass er eine der zentralen Forderungen der Reform umsetzt: „Unumstösslich richtig aber bleibt es, dass die lebenden Sprachen dazu da sind, um gesprochen zu werden“ (Bierbaum 1887, 71). Schließlich habe man sie aus Rücksicht „auf das praktische Leben“ (Bierbaum 1887, 62) an den Schulen eingeführt. Damit heben die Reformen den praktischen Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen hervor, während sie gleichzeitig gegenüber den Vertretern eines neuhumanistischen Bildungsideals betonen müssen, dass der moderne Fremdsprachenunterricht auch bildende Wirkungen entfaltet. Nutzen und Bildung sind die beiden Fundamentalziele, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Diskussion um die Fächer Französisch und Englisch bestimmen (vgl. Klippel 1994, 437–442).

Die starke Berücksichtigung mündlicher Fertigkeiten, wie sie die Reformen fordern, stößt aber auch auf Kritik. Abschätzig sprechen Gegner einer Reform von „Kellner-Englisch“ oder „Parlieren“ (Koschwitz 1902, 261), für das in einer höheren Bildungsanstalt kein Platz sei. Münch, den man als gemäßigten Reformen bezeichnen kann, verweist demgegenüber darauf, dass es eine „große und schöne

Sache“ sei, „eine fremde Sprache wirklich sprechen zu können“ (Münch 1883, 45), und dass dieses Können auch ein „achtungswertes Stück von Bildung“ darstelle (ebd., 45). Wie viele seiner Zeitgenossen bedauert er, dass die Schule diese Fertigkeit so wenig ausbildet (vgl. Münch 1883, 46). Kontrovers wird selbst unter den Reformern diskutiert, worüber man im Fremdsprachenunterricht sprechen solle. Gespräche über Alltägliches, wie sie heutzutage im kommunikativen Fremdsprachenunterricht üblich sind, galten selbst einigen Reformern als zu banal, womit sie sich den konservativen Kritikern der Reform anschlossen. „Warnen aber möchten wir noch gegen diejenigen Konversationsübungen, welche ohne jedwede Grundlage, so ins Blaue hinein, über das Wetter, Theater und Konzert oder dergleichen veranstaltet werden; solche oberflächlichen Gespräche gehören in die Kinder- und Gesellschaftsstube“ (Bierbaum 1887, 71). Andere, etwa Max Walter oder Junker, empfehlen das Sprechen über eigene Erlebnisse der Schüler, wie etwa über „Eislauf, Baden, Ernte, Spielen“ (Walter 1906, 26) und „die Verhältnisse des alltäglichen Lebens (Jahreszeiten, Wetter, Kleidung, Mahlzeiten, Haus, Familie, Handel, Gewerbe, Reisen u.s.w.)“ (Junker 1893, 23).

Mündliche Verfahren des Sprachunterrichts werden zudem durch Überlegungen zur Rolle der Anschauung beim Sprachenlernen unterstützt. Im Laufe der 1890er-Jahre findet sich zum Ersten eine wachsende Zahl von Lehrbüchern, die das Prinzip der Anschauung integrieren, zum Zweiten erleben Wandbilder und Illustrationen (z. B. auch Fotografien) eine stärkere Verbreitung und Zugänglichkeit (dazu Reinfried 1992, 95–102). Allerdings stellt Reinfried fest, dass sich die Mehrheit der neusprachlichen Lehrer wohl kaum um den Einsatz von Bildern bemüht habe (Reinfried 1992, 101), wenngleich mit dem Erscheinen des Lesebuchs von Viëtor und Dörr im Jahre 1887 bereits der Prototyp eines mit zahlreichen Illustrationen, und zwar Zeichnungen, Fotografien und Karten angereicherten Lehrbuchs verfügbar war, der bald Nachfolger fand (z. B. Hausknecht 1898) und bis heute im Fremdsprachenunterricht üblich ist. Bilder hatten im FSU der damaligen Zeit eine mehrfache Funktion: zum Ersten dienten sie als Anregung zum Sprechen, zum Zweiten der Veranschaulichung von Vokabular, zum Dritten sollten sie über das jeweilige Zielland informieren und zur Beschäftigung mit diesem motivieren. Da Bilder für einzelne Lehrkräfte nur schwer zugänglich waren, gab es etwa in der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen* gelegentlich Hinweise auf Bilderquellen (z. B. Flemming 1896). Neben Bildern sollten vor allem auch geeignete Texte zur Realienskunde eingesetzt werden.

2 Zur Zentralität der Texte

Texte haben in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts fast immer eine wichtige Rolle gespielt. In der Zeit vor der neusprachlichen Reformbewegung waren sie jedoch eher Ziel- als Startpunkt für das Fremdsprachenlernen. Erst

nachdem der Lernende die Grammatik anhand von Regeln, zahllosen unzusammenhängenden Beispielsätzen und Übersetzungsübungen in einem Grundkurs erworben hatte, kam ein Lesebuch zum Einsatz. Dessen Texte allerdings dienten oft nur dem Übersetzen und nicht der Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Die Neusprachenreformer wollten demgegenüber sofort nach dem einführenden Aussprachetraining mit zusammenhängenden Texten beginnen, um daran den nötigen Wortschatz zu erarbeiten, den Inhalt zu klären, darüber zu sprechen und erst dann wichtige grammatische Phänomene induktiv erschließen zu lassen.

So arbeitet Klinghardt in seinem Anfangsunterricht das erste Halbjahr hindurch mit in phonetischer Umschrift transkribierten Originaltexten aus Sweets *Elementarbuch* (Sweet 1885); jeder Text wird abschnittsweise erklärt, und zwar vorgelesen, an die Tafel geschrieben, übersetzt, von den Schülern nachgesprochen, von der Tafel abgeschrieben, zu Hause repetiert und in der folgenden Stunde abgefragt (Klinghardt 1888, 17–19). Dieses Verfahren mit absoluten Anfängern mag uns heute monoton und langweilig erscheinen, doch geht Klinghardt selbstverständlich auch auf den Inhalt der Texte ein und führt eine Art Sachunterricht in der Fremdsprache durch. Da seine Schüler in Schlesien das Meer nicht aus eigener Anschauung kennen, zeigt Klinghardt Bilder der Küsten von Cornwall und Devon, erläutert das Wirken der Brandung, arbeitet mit einer Karte von England und führt die sachlichen Erklärungen auf dem Turnplatz fort, wo sich Anschauungsmaterial (Sand und Kies) findet (Klinghardt 1888, 35–37). So befassen sich die Schüler dreieinhalb Wochen mit dem Text, lernen anschaulich und mit Bezug zur eigenen Lebenswelt. Daher erfassen sie die englischen Wörter nicht als auswendig zu lernende Sprachbrocken, sondern sie verknüpfen sie mit der „sache an sich“ (Klinghardt, 1888, 38). Klinghardt fasst sein Verfahren so zusammen:

„Die typische form des unterrichts besteht während des elementarkursus wesentlich im folgendem. Ein englischer text bildet den mittelpunkt aller lehr- und lernthätigkeit. Nachdem derselbe gründlich vorbereitet und zu sicherem verständniss gebracht worden ist, giebt er die grundlage ab für mündliche besprechungen zwischen lehrer und klasse oder schüler und schüler, von zeit zu zeit auch für das diktat von fragen durch den lehrer und deren schriftliche beantwortung durch die schüler. So finden sich die vier seiten der spracherlernung (verständniss für druck und mündliche rede, eigene anwendung in mündlicher rede und schrift) beim unterricht unausgesetzt aufs innigste mit einander verflochten.“ (Klinghardt 1892, 89)

Klinghardt (1892, 31–42) schildert, wie er in Untersekunda, am Ende des Elementarkurses, mit seinen Schülern eine schulöffentliche mündliche Prüfung durchführt, um der Schulleitung zu zeigen, wie erfolgreich der Unterricht mit der Reformmethode ist. Die von ihm gewählten Prüfungsformen – mündliche Nacherzählung einer mündlich vorgetragenen Geschichte, gegenseitige Befragung der Schüler zu einem gelesenen Text, Nennung von englischen idiomatischen Ausdrücken nach Paraphrase durch den Lehrer, freier Schülervortrag zu einem gelesenen

Text – zeigen nicht nur das methodische Geschick dieses Lehrers, sondern markieren auch die grundsätzliche Verlagerung in den Zielen des Fremdsprachenunterrichts: Damit steht nicht mehr die Kenntnis der sprachlichen Form im Zentrum, die man durch Übersetzen nachweist, sondern die Verständigung über Inhalte. Immer geht es um das Verstehen gesprochener und geschriebener Sprache und um die praktische Beherrschung der fremden Sprache im Mündlichen und Schriftlichen, um etwas mitzuteilen. Auch die schriftlichen Übungs- und Prüfungsformen, die von den Reformern entwickelt, praktiziert und empfohlen werden, spiegeln diese Ziele wider: Diktate, die schriftliche Beantwortung von Fragen, Bildbeschreibungen, Nacherzählungen, Inhaltsangaben, Briefe und freie Aufsätze lösen die bis dahin allgegenwärtigen Übersetzungen von Einzelsätzen oder Texten ab (vgl. etwa Junker 1893, 13; Münch 1910, 79–90). Das Prüfungsformat der Nacherzählung hat sich bis zum Ende der 1960er-Jahre als Teil des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts und des schriftlichen Abiturs erhalten.

Wenn es stärker um Inhalte geht, dann stellt sich vor allem die Frage nach der Auswahl des Lesestoffes. Die Reformer plädieren neben dem durchgängigen Fokus auf landeskundliche Texte für eine stärkere Berücksichtigung der Gegenwartsliteratur und der Prosa im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. Wendt fasst dies in seiner 7. These so: „Die klassenlektüre – im mittelpunkt des unterrichts stehend – berücksichtigt vorwiegend die moderne prosa“ (Wendt 1900/01, 61). Durch diese Texte solle „in erster linie die kenntnis des fremden volkstums – der realien“ (ebd., 62) vermittelt werden. Auch „bedeutsame tagesereignisse“ (ebd., 62) können besprochen werden. Eben dieses hatte Klinghardt in seiner Anfängerklasse getan:

„In diesem Jahre (1888) bietet die ausstellung in Melbourne, an der ja wir deutsche uns hervorragend beteiligen und über die bei uns viel berichte erscheinen werden, vortreffliche gelegenheit, unseren schülern eine vorstellung von der colonialen weltstellung Englands, der zukunftsreichen entwicklung Australiens und seinem für diesmal in Melbourne sich concentrirendem [sic] politischen und gewerblichen leben zu geben.“ (Klinghardt, 1888, 42)

Texte dienen also zunächst der Spracharbeit, sodann der Information über die Zielkultur und diese betreffende aktuelle Ereignisse, schließlich auch der geistigen Bildung. Den Bildungsauftrag der höheren Schule, der sich in zahlreichen ähnlichen Lehrplanformulierungen widerspiegelt, soll die Lektüre „der wichtigeren Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte“ (Preußen, Lehrplan Realgymnasium 1892 für Französisch, zitiert nach Christ & Rang 1985, I, 60) erreichen. In der Zeit der Reformbewegung wird die Frage des Lesestoffes immer wieder intensiv diskutiert. Die Debatte über einen Kanon akzeptabler Ganzschriften erfolgt auf mehreren Versammlungen der Neuphilologen. Allerdings zeigen die dort versammelten Fremdsprachenlehrer keinen großen Eifer, sich am gemeinsam beschlossenen Projekt der Durchsicht und kritischen Begutachtung aller bis zu diesem

Zeitpunkt in den Schulen gelesenen Werke, deren Zahl erheblich ist, aktiv zu beteiligen, wie Müller, der die Federführung übernommen hat, irritiert beklagt (Müller 1896, 410). Das angestrebte Ziel, ein von den Lehrern selbst bestimmter Gesamtkanon, d. h. eine kommentierte Bibliographie aller jener Bücher und Werke, die von der Versammlung der Neuphilologen als „wirklich brauchbar, resp. wertvoll und mustergültig“ (Müller 1896, 415) angesehen werden, wird nie erreicht, auch wenn über Jahre hinweg an dem Projekt gearbeitet wurde. Als wichtigstes Kriterium gilt, dass ein Text einen „belehrenden und bildenden einblick bietet in die geschichte und kultur des öffentlichen und privaten lebens, in die unterscheidende eigenart an begabung und sitte gerade desjenigen volkes, dem der autor angehört“ (Müller 1897/98, 545). Ausschlaggebend für die Textwahl ist also nicht mehr allein der literarische Wert, sondern vor allem auch der landeskundliche Informationsgehalt, was Waetzoldt prägnant so zusammenfasst:

„Alle Übungen, die der Lehrer vornimmt, von dem Vorsprechen des ersten Satzes in fremder Sprache bis zur Erklärung Descartes' und Victor Hugos; alle Studien, die der Student treibt, von den zeitlich und örtlich entlegensten bis zu den nächsten, müssen von diesem Gedanken durchdrungen und getragen sein: Französisch und Englisch lernen und lehren, heißt Frankreich und England lehren und lehren; in letzter Linie ist nicht die Sprache, sondern das Volk und seine Kultur das Objekt des Studiums. Die Sprache und ihre Literatur ist nur das geeignetste und unentbehrliche Mittel, um dem Ziele, Geist und Leben eines anderen Volkes zu fassen, am nächsten zu kommen.“ (Waetzoldt 1892, 13)

Zwischen den Vorstellungen der Reformer, was als Lektüre zum Einsatz kommen sollte, den Vorgaben der Lehrpläne und den tatsächlich im Fremdsprachenunterricht gelesenen Texten gibt es gewisse Diskrepanzen. Unterschiede finden sich auch zwischen Knaben- und Mädchenschulen (dazu Klippel 2005); gerade zu diesen Fragen besteht weiterhin erheblicher literatur- und kulturdidaktischer Forschungsbedarf.

3 Lehrer und Lehrerbildung

Betrachtet man die bisher genannten Ziele der Neusprachenreformer, d. h. Mündlichkeit, Aussprachetraining, Textarbeit und Realienkunde, so leuchtet ein, dass diese Art von Fremdsprachenunterricht ganz neue Anforderungen an die Lehrerschaft stellt, und zwar sowohl an ihr Wissen als auch an ihr fremdsprachliches und methodisch-didaktisches Können. Somit ergibt sich die Frage, ob und wie im Zuge der neusprachlichen Reformbewegung auch die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer diskutiert und neu gestaltet wurde (dazu Klippel 2021).

Die Aufmerksamkeit der Lehrer unter den Reformern richtet sich nach 1880 und dem Erscheinen von Viëtors Streitschrift im Jahr 1882 zunächst auf die Schule und dort auf den Ausspracheunterricht und die Berücksichtigung der Realien im

Fremdsprachenunterricht, wie man an den Vorträgen und Diskussionen etwa der Tagungen des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes ablesen kann. Dort werden Fragen der Lehrerbildung vor allem ab den 1890er-Jahren breiter diskutiert, nachdem Klinghardt (1888 und 1892), Junker (1893), Fehse (1893) und weitere Lehrer und Lehrerinnen Berichte zu ihrer Praxis des Reformunterrichts veröffentlicht und damit eine breitere empirische Basis für die praktische Umsetzung der Reformideen geschaffen hatten. Von Seiten der Professorenschaft gibt es allerdings bereits in den 1880er-Jahren Überlegungen zur Gestaltung des neuphilologischen Studiums. Einige fordern, dass angehende Lehrkräfte vor allem und ausschließlich ein solides philologisches Studium benötigen, wie etwa Gustav Körting (1882, 49): „Der neusprachliche Universitätsunterricht [...] sei ein rein wissenschaftlicher theoretischer“. Zudem sollten seiner Ansicht nach alle Studenten der Neuphilologie für Französisch und Englisch gleichermaßen gute Latein- und Griechischkenntnisse als Voraussetzung mitbringen (Körting 1882, 6–11). Auf die Förderung der praktischen Fremdsprachenkenntnisse in den zu unterrichtenden Sprachen legt Körting wenig Wert; diese könnten im Selbststudium nach dem Abschlussexamen erworben werden (Körting 1882, 42–44). Ganz anders Hermann Breymann, der der Reform aufgeschlossen gegenübersteht, auch wenn er nicht zum harten Kern der Reformen gehört: Ein rein theoretisch-wissenschaftliches Studium, wie es Körting fordere, befähige den zukünftigen Lehrer nicht zu dem, was er in der Schule brauche, nämlich eine „sichere[n] Beherrschung der fremden Sprache in Wort und Schrift“ (Breymann 1885, 3). Daher sieht er für das Studium gleichermaßen ein wissenschaftliches und ein praktisches Ziel. Letzteres umfasst sowohl die sprachlichen Fertigkeiten als auch die Einführung in methodisch-didaktische Fragen des Unterrichts in einem gesonderten Seminar (Breymann 1885, 13–15). Breymanns „Wünsche und Hoffnungen“ (1885) beschreiben nicht die Realität des neuphilologischen Studiums am Ende des 19. Jahrhunderts; vielmehr skizzieren sie zu Beginn der neusprachlichen Reformbewegung die in der Universität aus seiner Sicht notwendigen Veränderungen, um dort gute Lehrer für den Fremdsprachenunterricht auszubilden. Wie viele andere auch hält Breymann es angesichts des Umfangs der Fächer für unzumutbar, dass ein Professor sowohl die romanische als auch die englische Philologie vertritt (Breymann 1885, 16–19). Darüber hinaus benötige man an den Universitäten mehr Personal, etwa erfahrene Lehrer als Assistenten (Breymann 1885, 22). Auch für die Lehrer sei es fast nicht zu schaffen, zwei Fremdsprachenfächer gleichermaßen kompetent im Hinblick auf die dafür nötige Wissensbasis und das sprachliche Können zu unterrichten, daher solle die verpflichtende Kombination von Französisch mit Englisch aufgehoben werden, argumentiert Waetzoldt (1892, 21) als einer von vielen. Schließlich sei unstrittig, dass für die Ausbildung der Lehrer moderner Sprachen andere Umstände gelten als für die übrigen Fächer: Neuphilologen müssten ins Ausland gehen; sie benötigten neben wissenschaftlicher Erkenntnis auch ein Stück „Virtuosentum“

(ebd.), und der Gegenstand ihres Studiums sei nicht nur eine fremde Sprache, „sondern ein lebendes Kulturvolk in allen seinen geistigen Äußerungen, in seiner Bedingtheit von geographischen und geschichtlichen Einwirkungen“ (Waetzoldt 1892, 22).

Auch wenn nicht alle der von den Neusprachenreformern vorgeschlagenen Reformen der Lehrerbildung aufgegriffen werden, zu denen unter anderem auch der Wunsch nach Vorlesungen in französischer und englischer Sprache (vgl. Waetzoldt 1892, 33) oder die Einrichtung einer universitätseigenen Druckerei zur Herstellung von Vorlesungsskripten für die Studierenden (Walter 1912, 13) und die Gewährung von Auslandsstipendien zählen (Walter 1912, 14), so verstärkt sich doch die Einsicht, dass Universität und Schule zusammen gedacht werden müssen:

„Nur bei einer genügenden Anzahl geschickter, der lebenden Sprache mächtiger Lehrer werden späterhin [...] die in den obigen Sätzen an den Schulunterricht gestellten Forderungen an besseren Anstalten erfüllt werden können. Woher aber sollen die Schulen solche Lehrer bekommen, wenn die Universitäten sie nicht Vorbilden? Und thun diese das Notwendige, wenn sie die praktische Ausbildung zum zukünftigen Lehrer dem Studenten im wesentlichen selbst überlassen? Schafft uns gut vorgebildete Studenten! ruft die Universität - Schickt uns gut vorgebildete Lehrer! antwortet die Schule. Das wird ein circulus vitiosus.“ (Waetzoldt 1892, 31)

4 Breitenwirkung und Nachwirkungen

Will man die Wirkungen der neusprachlichen Reformbewegung auf den Französisch- und Englischunterricht aus heutiger Sicht einschätzen, dann mag man sich als Erstes fragen, wie breit und tief diese Reform in die Schulen eingedrungen ist. Zwar wurden einige Reformideen in den Lehrplänen von 1901 berücksichtigt (Rülcker 1969, 35), doch zeigen die Schulprogramme der Zeit, in denen Lehrbücher und Stoffverteilung für jedes Fach und jeden Jahrgang aufgeführt werden, dass man in der Praxis – so Rülcker nach der Durchsicht von 540 Programmen aus dem Jahr 1892 – Fremdsprachenunterricht nach Reformprinzipien nur an gut einhundert dieser Schulen feststellen kann (Rülcker 1969, 36). Gerade auf dem Boden der geschilderten Diskussionen um die beste Lehrerbildung, um Auslandsaufenthalte und Können in der Fremdsprache ist dieser Befund eigentlich nicht verwunderlich, denn woher sollten so rasch alle bis dahin nach traditioneller Manier unterrichtenden Fremdsprachenlehrer die für einen Reformunterricht notwendigen Voraussetzungen erworben haben? Waren doch gerade die Anhänger der Reform diejenigen, die sich aktiv für die modernen Sprachen einsetzten, die in der Regel im Ausland studiert oder unterrichtet hatten, die publizierten und sich im Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverband engagierten (der im Jahr 1910 die Zahl von 2183 Mitgliedern aufweist; s. Vorstand des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbands 1911, 137–173), die Tagungen besuchten, die Kontakte

in die Zielländer pfl egten und sich in vielfältigen weiterreichenden professionellen Aktivitäten engagierten. Im Gegenteil, wenn tatsächlich an einem Fünftel der betreffenden höheren Schulen bereits in den frühen 1890er-Jahren Elemente eines Reformunterrichts zu finden sind, dann zeigt das meiner Ansicht nach gerade den Erfolg der Reformbewegung. Neuerungen im Bildungswesen sind selten sofort von durchschlagender Wirkung, denn die Beharrungskräfte sind groß, wie auch schon Breymann feststellt:

„Namentlich in Erziehungsfragen werden gewünschte Neuerungen nur sehr allmählich, Schritt für Schritt, erreicht werden. Es ist das ja auch ganz naturgemäß, da der in altgewohnten Geleisen sich bewegende Schulbetrieb allen Umgestaltungen einen nicht unbedeutenden, passiven Widerstand entgegensetzt. Es wohnt ihm, wie allen durch Gesetz und Normen festgeordneten Organisationen, ein kräftiger konservativer Zug inne. Die einmal herrschende Methode und Auffassung wird umso schwerer verlassen, als ja die Vorteile einer gewissen Stetigkeit und die Nachteile allzu häufiger Änderungen für jedermann erkenntlich sind.“ (Breymann 1885, 43)

Dennoch haben die Neusprachenreformer Vieles angeregt, begonnen und implementiert, was bis heute besteht. Abschließend können nur einige Aspekte stellvertretend genannt werden: Da ist zuerst die Bedeutung der Vermittlung einer korrekten Aussprache und mündlicher Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht, die seitdem nie wieder ernsthaft in Frage gestellt wurde. Zum Zweiten gelten bis heute landeskundliche oder interkulturelle Inhalte als für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland unabdingbar, für die die Realienkunde der Reformer die Basis schuf. Daraus ergab und ergibt sich eine friedensstiftende Aufgabe: „Wir Lehrer der lebenden Sprachen sind an bescheidener Stelle Vermittler des Völkerverständnisses, Förderer des Völkerfriedens“ (Waetzoldt 1892, 14). Zum Dritten schufen die Lehrbuchautoren am Ende des 19. Jahrhunderts ein Muster für die Gestaltung von Fremdsprachenlehrbüchern, in denen sich jedes Kapitel um einen zentralen Text mit passenden Illustrationen und Übungen arrangierte, das mit gewissen Modifikationen bis heute Gültigkeit besitzt. Zum Vierten existiert mit den zahlreichen Fachzeitschriften, dem Berufsverband und den regelmäßigen Tagungen seit der neusprachlichen Reformbewegung eine professionelle Diskursgemeinschaft. Zum Fünften wurden in der Reformzeit internationale Netzwerke gegründet, die lange Bestand hatten, wie etwa der internationale Schülerbriefwechsel (dazu Schleich 2015) oder der Austausch von Fremdsprachenassistenten (dazu Rival 2013). Zum Sechsten, schließlich, begann in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die bis heute andauernde Diskussion über eine wissenschaftliche und praxisorientierte Ausbildung der Lehrkräfte für den Fremdsprachenunterricht. Wenngleich die Ideen der Reformer am Ende des 19. Jahrhunderts nicht generell und umfassend aufgegriffen wurden, so haben sie doch über einen langen Zeitraum hinweg die Tiefenstruktur des Unterrichts in den

modernen Sprachen beeinflusst. Es ist daher angesagt, dass sich die fachhistorische Forschung wieder näher mit dieser fruchtbaren Epoche beschäftigt.

Quellen

- Bierbaum, J. (1887): Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. Cassel: Theodor Kay.
- Breymann, H. (1885): Wünsche und Hoffnungen betreffend das Studium der neueren Sprachen an Schule und Universität. München und Leipzig: Oldenbourg.
- Breymann, H. (1895): Die neusprachliche Reform-Literatur von 1876–1893. Eine bibliographisch-kritische Übersicht. Leipzig: Deichert.
- Breymann, H. (1900): Die neusprachliche Reform-Literatur von 1894–1899. Eine bibliographisch-kritische Übersicht. Leipzig: Deichert.
- Christ, H. & Rang, H.-J. (Hrsg.) (1985): Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700–1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen. 7 Bände. Tübingen: Narr.
- Fehse, H. (1893): Erfahrungen mit der direkten Methode in einem dreijährigen Unterrichtskursus im Englischen. Neuphilologisches Centralblatt 7 (3), 104–111.
- Flemming (1896): Photographien von England und London, Frankreich und Paris zur Belebung des Unterrichts. Die Neueren Sprachen 3, 255–256.
- Hartmann, K. A. M. (1897): Reiseeindrücke und beobachtungen eines deutschen neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich. Leipzig.
- Hausknecht, Emil (1898): The English Student. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. 3. Aufl., Berlin: Wiegandt & Grieben.
- Junker (1893): Lehrversuch im Englischen nach der neuen Methode von Ostern 1890 bis Ostern 1893. Beilage zum achtzehnten Jahresbericht. Städtische Realschule zu Bockenheim. Bockenheim, 1–34.
- Klinghardt, Hermann (1888): Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Bericht über den unterricht mit einer englischen anfängerklasse im schuljahre 1887/88. Zugleich eine anleitung für jüngere fachgenossen. Marburg: Elwert.
- Klinghardt, Hermann (1892): Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode (Obertertia bis Obersecunda). Marburg: Elwert.
- Körting, Gustav (1882): Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen. Heilbronn: Henninger.
- Koschwitz, E. (1902): Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 1. Jg., 1–17, 117–141, 245–264, 349–378.
- Mangold, W. (1902): Der Unterricht im Französischen und Englischen. In: W. Lexis (Hrsg.): Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle/Saale: Buchhandlung des Waisenhauses, 191–226.
- Müller, H. (1896): Die Kanonfrage für französische und englische Schullektüre. Die Neueren Sprachen 3, 409–416.
- Müller, H. (1897/98): Die Kanonfrage für französische und englische Schullektüre. Die Neueren Sprachen 5, 543–550.
- Münch, W. (1883): Zur Förderung des französischen Unterrichts insbesondere auf Realgymnasien. Heilbronn: Henninger.
- Münch, W. (1910): Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts. 3. verbesserte und ergänzte Auflage. München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Sweet, H. (1877): A handbook of phonetics, including a popular exposition of the principles of spelling reform. Oxford: Clarendon Press.

- Sweet, H. (1885): Elementarbuch des gesprochenen Englisch. Oxford: Clarendon Press.
- Viëtor, W. (1905): Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. 3. durch Anmerkungen erweiterte Aufl. Leipzig: Reiland.
- Viëtor, W. & Dörr, F. (1887): Englischesebuch. Unterstufe. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Vorstand des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes (Hrsg.) (1911): Bericht über die Verhandlungen der XIV. Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes in Zürich. Hannover und Berlin: Carl Meyer.
- Waetzoldt, S. (1892): Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. Berlin: Gaertner.
- Walter, M. (1906): Der französische Klassenunterricht auf der Unterstufe. Entwurf eines Lehrplans. 2. durchgesehene, durch einen gesondert erscheinenden Anhang vermehrte Auflage. Marburg: Elwert.
- Walter, M. (1912): Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. 2. Aufl. Marburg: Elwert.
- Wendt, G. (1898, 1899, 1900): Die wiener reform-thesen. Die Neueren Sprachen 6, 657–660 und 7, 52–54, 371–374, 722–724 und 8, 61–64.

Literatur

- Fuhrmann, M. (2001): Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln: DuMont.
- Giesler, T. (2018): Die Formation des institutionellen Englischunterrichts. Englisch als erste Fremdsprache in Bremen 1855–1873. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Howatt, A. P. R. & Widdowson, H. (2004): A History of English Language Teaching. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Klippel, F. (1994): Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden. Münster: Nodus.
- Klippel, F. (2005): Englische Literatur im Englischunterricht des 19. Jahrhunderts. In: F. Klippel & W. Hüllen (Hrsg.): Sprachen der Bildung - Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts. Wiesbaden: Harrassowitz, 185–209.
- Klippel, F. (2020): Nationaler und internationaler Austausch – das Entstehen einer breiten Diskursgemeinschaft zum neusprachlichen Unterricht in der Reformzeit. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 31, 63–81.
- Klippel, F. (2021): “Die geeignetste Vorbildung der Lehrer” – Fachdiskussion und bildungspolitische Entwicklungen in der neusprachlichen Reformbewegung. In: A. Grünewald, S. Noack-Ziegler, M. G. Tassinari & K. Wieland (Hrsg.): Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin. Tübingen: Narr, 27–43.
- McArthur, T. (1991): A Foundation Course for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinfried, M. (1992): Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. Tübingen: Narr.
- Rival, S. (2013): Drei Fremdsprachenassistenten in der Zeit des Nationalsozialismus. In: F. Klippel, E. Kolb & F. Sharp (Hrsg.): Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Historische Schlaglichter zwischen 1800 und 1989. Münster: Waxmann, 49–62.
- Rülcker, T. (1969): Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Schleich, M. (2015): Geschichte des internationalen Schülerbriefwechsels. Entstehung und Entwicklung im historischen Kontext von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg. Münster: Waxmann.

Autorin

Klippel, Friederike, Prof. Dr. i.R. – Ludwig-Maximilians-Universität München
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der englischen Sprache und Kultur, Geschichte des Englischunterrichts, interkulturelles Lernen, Fremdsprachenlehrerbildung, Methodik des Englischunterrichts
klippel@lmu.de

Adrian Juen

Zum Aufstieg der Ökologie in der Schule. Bildliche Naturdarstellungen als Varianten und Kennzeichen (impliziter) Umweltbildung in der Schweiz zwischen den 1920er- und 1990er- Jahren¹

Die Zeit um 1970 gilt in der allgemeinen Umweltgeschichte als Zäsur. Im Vergleich zu vormaligen Umweltbewusstseinsformen werden grob drei Eckpunkte hervorgehoben (Uekötter 2017, 427–431; Grober 2013, 221–252; Radkau 2011, 38–164): 1. Globalität; 2. ein gesamtheitliches Ökologieverständnis, das die Wechselwirkungen von Gesellschaft, Wirtschaft und ‘natürlicher’ Umwelt gewichtet; 3. eine Dringlichkeit der Umweltproblematiken, die auf verschiedenen Ereignissen wie dem Ölpreisschock 1973, dem Bericht des Clubs of Rome „The Limits to Growth“ 1972, Rachel Carsons Buch „The Silent Spring“ 1962, dem zunehmenden Einfluss von NGOs sowie der medialen Aufbereitung von Tankerhavarien wie der *Torrey Canon* 1967 und anderen ‘Umweltkatastrophen’ basiert. Dementsprechend wird die Geschichte der Umweltbildung – gerade im Hinblick auf die heutige Situation – mitunter erst ab den 1970er-Jahren geschrieben (vgl. Gräsel 2018, 1096).

Doch bereits vor dieser historiografisch markierten Zeitenwende bestimmten bemerkenswerte Verbindungen die Umweltperzeption der Zeitgenoss*innen. Die reflektierte Verknüpfung von Umwelt und Wirtschaft im Sinne der Nachhaltigkeit reicht bis in die Frühe Neuzeit zurück (Grober 2013). Die Kritik an Urbanisierung, Industrialisierung, Technik und Fortschritt diversifizierte sich im 19. Jahrhundert und wurde mit individueller Lebensreform, Patriotismus, Nationalismus und Naturschutzambitionen in Bezug gesetzt (vgl. Uekötter 2017, 425f.). Vereinzelt verweist die Literatur zur schulischen Umweltbildung auf diese ‚Vorgeschichte‘. Gerhard Trommer (1993) erarbeitete anhand akademischer Arbeiten und pädagogischer Klassiker, wie Natur und Umwelt bereits im 19. und begin-

1 Dieser Aufsatz entstand im Rahmen des von der Stiftung Pestalozzianum geförderten Projekts *Die Pädagogisierung der Nachhaltigkeit. Umweltbildung und Umweltbewusstsein im pädagogischen und bildungspolitischen Kontext des Kantons Zürich im 20. und 21. Jahrhundert*.

nenden 20. Jahrhundert in die deutsche Schulbildung Eingang fanden. Besonders Augenmerk richtet Trommer auf den Heimatkundeunterricht in der ersten Jahrhunderthälfte, der „holistische [...] Züge“ trug (ebd. 224) und das biologisch-wissenschaftliche Konzept der Ökologie mit Nationalismus, Kulturalismus und Rassismus zu einem generellen „biologischen Denkstil“ verwob (ebd. 259; 210–224; vgl. Hoffmann-Ocon 2015; Nyhart 2009). Auch Regula Kyburz-Graber et al. (2001, 25f., 75f.) beschreiben in ihrer akteurszentrierten Untersuchung zur Geschichte der Umweltbildung eine schulische Naturerziehung seit Beginn des 20. Jahrhunderts, die, von der Naturschutzbewegung ausgehend, in den Fächern Naturkunde oder Biologie und der multidisziplinär besetzten Heimatkunde das Ziel verfolgte, überhaupt ein Umweltbewusstsein zu schaffen.

Demnach trat *Umweltbildung*, als schulische Beschäftigung mit der Beziehung des Menschen zu seiner als natürlich verstandenen Umwelt (vgl. Künzli David u. a. 2010), im 20. Jahrhundert nicht in der Gestalt eines Schulfachs auf, sondern mehr oder weniger explizit als unterschiedlich ausgeprägtes curriculares Themenspektrum mit wandelnden normativen Hintergründen. Daher artikuliert sich das Anliegen dieses Aufsatzes, dem ‚Nicht-Fach‘ Umweltbildung nachzuspüren, in folgenden Fragestellungen: 1. Mit welchen politischen, kulturellen und wissenschaftlich-fachlichen Diskursen war Umweltbildung als veränderlicher, teilintentional vermittelter Lehrinhalt im Verlaufe des 20. Jahrhunderts assoziiert (Kapitel 1)? 2. In welchen Schulfächern kam solche (implizite) Umweltbildung zum Zuge (Kapitel 2)? Dabei soll unter Beachtung des gesamten Jahrhunderts der vermutete Umbruch um 1970 besondere Berücksichtigung finden.

Den Ausgangspunkt für die vorliegende Studie bilden nun nicht bildungspolitische oder gelehrte Diskussionen, nicht das einschlägige Schaffen ausgewählter Akteur*innen, verschriftlichte pädagogische Idealvorstellungen oder wissenschaftliche Konzepte, sondern Naturdarstellungen – vor allem Landschaften und Tiere – auf Glasdiapositiven für den Unterricht und Schulwandbildern sowie zu diesen Bildern gehörige Schriftquellen. Denn durch die Analyse von Bildquellen können unbewusste und nicht-intentionale, ambivalente Repräsentationsmuster der Umwelt kenntlich werden (vgl. Bachmann-Medick 2018, 329–380; Bilstein & Mietzner 2018; Burke 2010; Panofsky 2006). Daraus folgt nicht der Anspruch, Unterrichtswirklichkeit wiederzugeben, sondern die vielfältigen Verflechtungen historischer Umweltdarstellungen als inhaltliche Indikatoren (impliziter) Umweltbildung aufzuzeigen.

Die hier betrachteten Glasdias entstanden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und stammen aus den Sammlungsbeständen des Pestalozzianums Zürich (vgl. Kern 2021). Ein 1950 angelegter Katalog (Pestalozzianum) dokumentiert die ungefähren Schulfachbezüge dieser Bilder. Die untersuchten Schulwandbilder wurden zwischen den 1930er- und 1990er-Jahren herausgegeben und sind mehrheitlich Teil des Schweizerischen Schulwandbilderwerks, einem von 1935

bis 1995 geführten eidgenössischen Grossprojekt, das politische, künstlerische und pädagogische Ansprüche vereinen sollte (Späni 1996). Diesen Bildern liegen Kommentarhefte mit fachlichen und didaktischen Anweisungen bei. Mithilfe von Katalog und Kommentaren soll im Anschluss an die bildanalytische Erarbeitung der Umweltdarstellungen (Kapitel 1) auf die Verknüpfung der (impliziten) Umweltbildung mit verschiedenen Schulfächern (Kapitel 2) eingegangen werden.

1 Politische, kulturelle und wissenschaftlich-fachliche Bezüge

Betrachtet man Landschaftsdarstellungen auf den älteren Bildquellen, den Glasdias, fallen die Alpen und der „Schweizer Wald“ als häufigste Motive ins Auge (z. B. „Boden und Arbeit: Wald, Alpenweiden, Schneeregion“, 1902–1950; „Schweizer Wald I“, ca. 1925–1950). Berg und Wald als Landschaftsmotive symbolisieren eine idealisierte Schweiz, die nationalistisch verstanden wurde (Grober 2013, 200f.; vgl. Burke 2010, 50f.). Andere Länder wurden in den Diaserien weit weniger umfangreich dargestellt, indirekt im Zusammenhang mit der Gewinnung von Kolonialwaren (z. B. „Baumwollgewinnung“, 1900–1950) oder in den für den Geografieunterricht nach Nationen und Kontinenten gelisteten Einzelbildern ‚exotischer‘ (Kultur-)Landschaften. Hinsichtlich Umweltbildung erscheint die Serie „Heimat- und Naturschutz in der Schweiz“ (1925–1950) besonders vielversprechend. Diese schwarz-weißen Fotografien zeigen, nebst dem auf Architektur fokussierten Heimatschutz, Anliegen des Naturschutzes, die das herkömmliche und einfache Landleben inszenieren und damit inhärent Fortschrittskritik üben. Glasdia-Landschaftsbilder, die keine explizite Natur- oder Umweltschutzabsicht aufweisen, zeigen in der Regel eine Landschaft, die als natürlich verstanden wurde. Interessanterweise zeigen die meisten dieser Fotografien im Hintergrund menschliche Strukturen, wodurch die Umwelt zugleich angeeignet und menschgemacht sowie gegeben und natürlich erscheint (z. B. „Landschaftsmotive (mehrfarbig)“, 1925–1950).

Ähnlich verhält es sich mit gemalten Landschaften auf Schulwandbildern der Zwischen- und Kriegszeit. Diese verbinden – im Sinne der *Geistigen Landesverteidigung* – eine als schweizerisch geltende Natur mit ebenso konnotierter Landwirtschaft und technischen Errungenschaften wie Eisenbahnbrücken, was sowohl in einer visualisierten Überwindung der Natur als auch in einer harmonisch gezeichneten Einbettung des Kulturellen in die Natur resultiert (z. B. „Frühling auf dem Lande“, ca. 1920; „Alpfahrt“, 1937; „Wildbachverbauung“, 1938; „Die Schweiz“, 1940).

Weniger vielschichtig treten Landschaften auf den Schulwandbildern der Nachkriegszeit als Verfügungsmasse von zukunftsweisender Technik, Industrie und Wissenschaft in Erscheinung (z. B. „Petrolgewinnung“, 1953). Im Schweizerischen Schulwandbilderwerk nimmt ab den 1950er-Jahren die Dominanz der

Technik auf ‚hybriden‘ Landschaftsdarstellungen zu (Vogel 1996, 23–25; vgl. Pfister 1995). Während Bergmotive beständig blieben, wurden Bilder mit traditionell-bäuerlichem Einschlag (z. B. „Kornernte“, 1944) seltener und ab 1949 kamen ausserdem ausländische Landschaften (z. B. „Fjord“, 1949; „Reisplantage“, 1954) zur Abbildung. Bemerkenswert sind im Weiteren die 1970 bzw. 1971 erschienenen einheimischen Schulwandbilderwerk-Landschaften „Waldinneres“ und „Wiese“. Diese zeigen ganze Ökosysteme aus einer verhältnismässig nahen Perspektivierung (nicht von oben oder aus der Ferne), worin eine Hinwendung zum Kleineren, Lokalen und alltäglich Erfahrbaren stattfindet.

In den 1980er-Jahren kam eine neue Art der Landschaftsdarstellung auf. Wandbilder des Schweizerischen *World Wide Fund for Nature* (WWF) zeigen die Natur zwar teilweise in klassischer Formation als Collagen einzelner Tiere oder Pflanzen (z. B. „Leben im Hochmoor“, 1983), aber auch ein Zusammenleben von Tieren, Pflanzen und Menschen, das weder von einer idealisierten Vergangenheit noch einer Zukunftsvision geprägt ist (z. B. „Natur in Dorf und Stadt“, 1988; vgl. „Naturgarten/Biologischer Garten“, 1988). Auch im Schweizerischen Schulwandbilderwerk taucht eine Häufung an Bildern mit neuen Motiven und frischer Ästhetik erst in den 1980er-Jahren auf. Konstitutiv sind dabei die Schnittstellen von Natur und Kultur in einer anhaltend industrialisierten Welt („Aufforstung“, 1980; „Moderner Bauernhof“, 1980). In der Regel wird auf eine allzu harmonische oder konfligierende Darstellungsweise verzichtet und vordergründig das Schweizer Landleben stilisiert.

Allerdings erschienen zum Ende der 1980er-Jahre Schulwandbilder, die in grosser Eindeutigkeit auf die negativ verstandenen Umwelteinflüsse des Menschen hinweisen und dabei in der Darstellung zusätzlich zur Koexistenz einen Kontrast zwischen Natur und Mensch eröffnen. Dabei wirkt das Bild bisweilen zweigeteilt und zeigt auf der einen Seite die (‘unberührte’) Natur, auf der anderen Seite die korrumpierende Kultur („Arktis“, 1988; „Flechten als Zeiger der Luftqualität“, 1988). Diese definitorische Trennung von Natur und Kultur/Mensch (vgl. Haraway 1991; Kupper 2012, 14f., 289–292) erinnert an den Heimat- und Naturschutz der ersten Jahrhunderthälfte und vermittelt ebenso ein technik- und zivilisationskritisches Umweltschutzanliegen. Das dichotome Natur-Kultur-Verhältnis wird in seiner Gegensätzlichkeit durch das didaktische Prinzip der (bildlichen) Gegenüberstellung verstärkt oder gar hervorgebracht.

In der Folgezeit bleiben die Bilder des Schweizerischen Schulwandbilderwerks in punkto Umwelt und Umweltschutz explizit. Für die 1990er-Jahre zeugen Darstellungen mit den vielsagenden Titeln „Abfall-Recycling“ (1992), „Migration“ (1993), „Bürowelt“ (1993) oder „Alpen und Bergwelt in Bedrohung“ (1994) vom ökologisch konzipierten Denken, das Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt umfasste. Diese Bilder sind zwar gegenwartsbezogen, wirken aber gleichwohl latent dystopisch. Besonders auffällig ist ihre unverschleierte Normativität (vgl. Juen

2021a). Demnach hat die Umweltbildung Ende der 1980er-Jahre mit einem neuen moralischen Anspruch und der Konturierung durch die allgemeine Ökologie an Programmatik und Ausdrucksstärke gewonnen.

Auf Darstellungen von Tieren in den Glasdiasammlungen sind vor allem einheimische, im Besonderen Alpen- und Waldtiere im Gelände zu sehen (siehe Abb. 1; z. B. „Alpentiere: Gemse, Steinbock usw.“, 1923–1950; „Alpentiere: Murmeltier, Adler usw.“, 1923–1950). Solche Ansichten zeigen eines oder mehrere Tiere zentral im dazugehörigen Habitat (vgl. Zimmer 2017, 140; Uphoff & Velsen 2018, 117–149), worin sich der eingangs erwähnte auf Lebensgemeinschaften und -räume fokussierende biologisch-ökologische Diskurs spiegelt (vgl. Markert & Uphoff 2018). Aus einer derartigen Perspektivierung der menschlichen Gesellschaft resultierten nationalistische Aufladungen von Natur(-darstellungen) (Nyhart 2009) und die Vorstellung, dass gewisse Tiere die ‚natürlichen‘ Weggefährten gewisser Menschengruppen sind. Dies trifft nicht nur auf die Darstellung einheimischer Tiere zu, sondern auch auf Glasdias fremdländischer Spezies. In den für den Geografieunterricht gedachten Beständen zu Ländern und Kontinenten (Pestalozzianum 1950) finden sich entsprechende Aufnahmen. Afrika wird beispielsweise von einer „äsenden Säbelantilope“ (1895–1946) in freier Wildbahn, die Niederlande hingegen durch „Kühe auf der Weide“ (1925–1950) vertreten. Anhand der Fauna wurden Regionen mal als natürlich und wild, mal als kultiviert und Teil der Zivilisation dargestellt. So erscheint Afrika auf dem stellvertretenden Tierbild durch die Abwesenheit menschlicher Strukturen unzivilisiert und leer, d. h. in einer Darstellungsart, die koloniale Implikationen trägt (Burke 2010, 52). Insofern ist es bemerkenswert, erscheinen Kühe nur bedingt als Repräsentantinnen der Schweiz, erst recht da die Kuh als „nationale Ikone“ verstanden werden muss (Schmid 2021, 89; vgl. 85–92). Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts galten alpine Wild- und weniger Nutztiere als besonders schweizerisch, was unterstreicht, wie sich das kontinuierliche schweizerische *nation building* an der ‚wilden‘ und damit ‚freien‘ Natur mass (vgl. Kupper 2012). In den alpinen Szenarien wurde die eigene Wildnis somit ebenso wie die fremde – aus der Ferne des Alltags gesehen – im Kontrast zur zeitgenössischen Kultur als solche geschaffen und ‚exotisiert‘.

Im Wesentlichen decken sich die zoologischen Motive der Glasdias mit jenen der älteren Schulwandbilder. Die frühen Darstellungen von alpinen Tieren (z. B. „Bergdohlen“, 1936) zeigen selbige in ihrem Lebensraum, einer ‚freien‘, menschenleeren Natur. Das romantisierte, auf räumlicher und ‚ursprünglicher‘ Freiheit sowie idealisierter Friedlichkeit beruhende Naturverständnis mit starkem Heimatbezug kommt auch bei der Darstellung von nicht-alpinen, einheimischen Tieren zur Geltung (z. B. „Vegetation an einem Seeufer“, 1942). In dieser Manier zeigen viele Schulwandbilder der 1940er- bis 1960er- und einige der 1970er-Jahre einheimische Tierarten in ihrem Lebensraum, mit und ohne menschliche Strukturen. Wenn der Mensch prominent in die Naturvorstellung einbezogen

wurde, wie in den wenigen Darstellungen von Haus-, Garten- und Nutztieren, wird ein ‚holistisches‘ Naturbild gezeichnet, das oftmals mit der Landwirtschaft assoziiert ist (z. B. „Pferdeweide (Landschaft der Freiberge“), 1945; vgl. Zimmer 2017, 182).

Seit den 1960er-Jahren veränderte sich die Darstellungsweise von gemalten Tieren. Wichtiger als eine umfassende Habitatsillustration wurden anatomische Merkmale und die Entwicklungsstadien der einzelnen Tierart (z. B. „Frosch“, 1963). Der Impetus der schematisch gezeichneten Bildkomponenten ist erklärend und begreifend. Die Wissenschaft dringt in den Tierkörper ein und durchleuchtet ihn bis ins Detail (vgl. Zimmer 2017, 166; Markert & Uphoff 2018, 56–59). Der Mensch spielt für diese Tierdarstellung keine Rolle mehr. Dafür erfahren die Tierbilder eine ‚Technisierung‘. Die tierische Anatomie wird maschinengleich wie auf Blaupausen skizziert. Solche Tierportraits erinnern an den cartesianischen Mechanismus, sind jedoch Ausdruck einer naturwissenschaftlich angeleiteten Industriegesellschaft. Prioritär war die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnis, weniger das Wecken emotionaler Empfindungen. Dem (teil-)schematischen Darstellungstypus sind im Schweizerischen Schulwandbilderwerk nebst vereinzelt Säugetier-, primär Amphibien-, Reptilien- und Invertebratenbilder zuzuordnen (z. B. „Metamorphose eines Schmetterlings“, 1955; „Bergmolch“, 1966; „Der Regenwurm und unser Boden“, 1986; „Schildkröten“, 1989).

Die Wissenschaftlichkeit, die in den bildlichen Tiersektionen in Erscheinung tritt, war aber weder neu, noch der einzige oder entscheidende Einfluss auf die Tierdarstellungen. Die älteren naturromantischen Habitatsbilder mit ihren scheinbar posierenden Tieren gründen in der biologischen Ökologie und somit ebenfalls in der Wissenschaft. Ausserdem verschwand die kulturelle „Begeisterung für die unberührte Natur“, die seit dem 19. Jahrhundert die meisten Umweltdarstellungen prägte (Burke 2010, 51), in der Nachkriegszeit keineswegs, sondern verband sich in der Zoologie mit wissenschaftlichen Auffassungen (vgl. Burkhardt 2021, 67f., 165f).

Zu einem Bruch mit dem wissenschaftlichen Anspruch kam es im Schweizerischen Schulwandbilderwerk erst in den 1990er-Jahren. Die letzten Tierdarstellungen des Katalogs sind abstrakter oder bunter gemalt und als Kritik an der bisherigen Rationalität zu verstehen („Reh“, 1991; „Schnecke“, 1991). Auch daran lässt sich das Gewicht der ‚neuen‘ Ökologie und explizierten Umweltschutzbotschaft ablesen. Ähnlich ist die relative und absolute Zunahme von Amphibien, Reptilien und Invertebraten auf den Tierbildern des Schweizerischen Schulwandbildwerks ab den 1960er-Jahren einzuschätzen, worin sich eine subtile Zuwendung zum gesamten Ökosystem äußert. Die kleine, versteckte Tierwelt und deren Zusammenhänge erfuhren eine Sensibilisierung. Dass es sich bei den Sujets weiterhin um einheimische Tiere handelte, kann mit einer Betonung des Lokalen und damit der unmittelbaren Relevanz von (impliziter) Umweltbildung erklärt werden.

2 Schulfachbezüge

Anhand des Katalogs von 1950 (Pestalozzianum) lässt sich erahnen, in welchen Fachkontexten die Glasdias zum Einsatz kommen sollten. Der Grossteil der hier untersuchten Diabilder – auch jene von Tieren – wurde der Geografie zugeordnet (ebd., 3–9). Manche Bilder, etwa zum Wald oder zur Ressourcengewinnung, sind jedoch unter „Naturwissenschaften“ gelistet (ebd., 15). Soweit ist die Ableitung der Kategorien aus universitären Disziplinen(-gruppen) gegeben. Allerdings fällt die erwähnte Serie zum Heimat- und Naturschutz unter den weiten Titel „Schule und Unterricht“ (ebd., 14) – worauf untenstehend eingegangen wird.

Bei den Bildern des Schweizerischen Schulwandbilderwerks verhält es sich anders. Die schriftlichen Kommentare, die parallel zu den Bildern herausgegeben wurden, zeugen von einem schulfachlichen Schwerpunkt in Naturkunde. Das liegt daran, dass die Kollektion relativ viele Tierbilder enthält. Nun ist aber bemerkenswert, dass naturkundliche Bilder zudem Verwendung in der der Heimatkunde, Geografie und sogar im Deutschunterricht finden sollten (Simmen 1936; Keller 1970; Widmer 1991): als „Naturkunde im Sprachunterricht“ wurden passende Diktate und Wortschatzerweiterungen vorgeschlagen (Simmen 1936, 15). In den Kommentaren zu den wenigen (und vergleichsweise alten) Bildern, die der Heimat- oder Sachkunde zugeschrieben werden können (Imboden & Schohaus 1937; Simmen 1944), kommt das Fächerübergreifende stellenweise unmissverständlich zum Ausdruck, wenn zur „Uebung in verschiedenen Fächern“ (Simmen 1944, 9) wie „in der Heimatkunde, in Geschichte, Geographie, Sprache, Rechnen und Buchhaltung“ (ebd., 32) aufgefordert wird. Auch die Kommentare zu den überwiegend geografisch geprägten Bildern regen mitunter zur Anwendung in mehreren Fächern an (Simmen 1945; Wolff 1954).

Einige der Bilder, die aufgrund der Kommentare stark mit einem Fach (Naturkunde oder Geografie) assoziiert sind, beinhalten ausdrückliche Umweltschutzambitionen bzw. Hinweise auf eine allgemein verstandene Ökologie und Nachhaltigkeit (Keller 1970; Morgenthaler & Brunner 1979; Brunner 1986; Gamper 1988; Sägesser 1991; Widmer 1991). Dies trifft ebenso auf jene der hier untersuchten Bilder zu, die aufgrund der Kommentare keinem Fach oder keinen Fächern zugeordnet werden können (obwohl darin bisweilen das Überfachliche (Maatouk & Ausderau 1993, 13) und die Hauswirtschaft auftauchen (Hess 1988; Schärer 1992)). Die Kommentare zu diesen ‚ungebundenen‘ Bildern enthalten allesamt explizierte Umweltschutzanliegen. Zum einen verweisen sie direkt auf „Umwelterziehung“ (Lienert 1980, 38; Schärer 1992, 10) zum anderen wörtlich auf Umwelt(-schutz), Ökologie oder Nachhaltigkeit (Keller u. a. 1980; Lienert 1980; Hess 1988; Schärer 1992; Maatouk & Ausderau 1993; Veil 1993; Rapp Buri 1994). Überdies liegen bekanntlich einige eindeutig umweltbildnerisch intendierte Schulwandbilder vor, die nicht zum Schweizerischen Schulwandbilderwerk gehören, sondern von NGOs herausgegeben wurden – vom WWF Lehrerservice

Zürich („Leben im Hochmoor“, 1983; „Flechten als Zeiger der Luftqualität“, 1988) oder vom Schweizerischen Bund für Naturschutz Basel („Natur in Dorf und Stadt“, 1988).

Was alle Bilder, die nicht ‚nur‘ eine implizite Auseinandersetzung mit dem Menschen in seiner als natürlich verstandenen Umwelt beinhalten, sondern unmissverständlich auf Umweltbildung abzielen und/oder auf Umweltschutz eingehen, vereint, ist der zeitliche Horizont ihrer Publikation. Explizite Umweltbildung wird erstmals in den 1970er-Jahren greifbar und kommt in den 1980er- und 1990er-Jahren gehäuft vor. Die ‚Ausnahme‘ bilden die eben genannten Glasdias zum Naturschutz der ersten Jahrhunderthälfte („Heimat- und Naturschutz in der Schweiz“, 1925–1950). In dem Zusammenhang wird ersichtlich, dass explizierte Umweltbildung zu keinem Zeitpunkt an ein Fach geknüpft war. Umso offenkundiger normativ umweltbildnerische Ansätze wurden, umso schwächer waren Fachbezüge und umso stärker wurde Umweltbildung – wenngleich nicht als Fach – dann doch als eigenständiges Unterrichtsprinzip artikuliert. Somit ist insgesamt tatsächlich eine *Entfachlichung* (Reh & Caruso 2020) der Umweltbildung seit den 1980er-Jahren festzustellen. Wie gesehen bedeutet dies im Falle (zunächst implizit) umweltbildnerischer Schulwandbilder konkret, dass diese zur Mitte des Jahrhunderts noch eher in der Heimatkunde angesiedelt waren, in der Folge hauptsächlich in der Naturkunde, bevor sie den Fach-/Fächerbezug zunehmend verloren.

Verbindungen mit wissenschaftlicher Fachlichkeit wurden in Kapitel 1 ausgeleuchtet, denn selbstverständlich bildete universitäres Fachwissen die Grundlage vieler Darstellungsarten. Doch sind direkte Bezüge zu klassischen wissenschaftlichen Disziplinen im Falle der (impliziten) Umweltbildung nur bedingt gegeben. Anders als Geografie oder Deutsch, handelte es sich bei Sach- oder Heimatkunde und Naturkunde um schulische Sammelfächer *avant la lettre*. Dabei handelt es sich auch um eine Frage der Schulstufe: auf Primar- und Sekundarstufe wurde im Kanton Zürich lediglich Naturkunde unterrichtet, auf Mittelschulstufe allerdings Biologie, Zoologie, Botanik, Humananatomie, Geografie, Geologie, Chemie und/oder Physik (vgl. Degler u. a. 2020, 2, 3, 7; Juen 2021b, 28). Auf den unteren Schulstufen fand (implizite) Umweltbildung demnach sowohl fächerübergreifend (z. B. in Naturkunde und Deutsch) wie auch an den Schnittstellen der universitären Disziplinen (z. B. in Naturkunde) statt.

Dabei handelt es sich um eine spezielle Eigenschaft der (impliziten) Umweltbildung bzw. des Unterrichtsthemas Umwelt, die hier zudem vom Charakter der Wandbilder als vielfältig einsetzbare Lehrmittel befördert wird. Gerade Schulwandbilder sind eher für Unterrichtsprinzipien als Fächer geeignet und gedacht. Das zeigt sich an den offiziellen Kategorien, nach denen das Schweizerische Schulwandbilderwerk die Bilder aufführte. Die Kategorien verdeutlichen eine gleichzeitige Orientierung an Schulfächern, universitären Disziplinen und überfachlichen

thematischen Kreisen. Exemplarisch lauteten die Register in den 1990er-Jahren folgendermassen: „Botanik; Zoologie; Geschichte; Geographie – Wirtschaftsgeographie; Der Mensch in seiner Umwelt; Architektur; Handwerk – Industrie – Technik – Verkehr; Märchen; Jahreszeiten; Kunst“ (Rapp Buri 1994, Umschlag). Dazu muss indes angemerkt werden, dass diese Kategorisierung teilweise rückwirkend stattfand und in den Kommentaren keine Rolle spielt.

3 Fazit

Zur schulischen Fachlichkeit der Umweltbildung ist schliesslich festzuhalten, dass neben „Prinzipien von Wissenschaftlichkeit in der Wissensproduktion“ auch die „Lehrbarkeit in den Praktiken der Unterweisung und Prüfung“ (Reh & Caruso 2020, 617) für die Umweltbildung massgebend war. Wie gesehen bezweckt beispielsweise die didaktische Aufbereitung der Glasdias und Schulwandbilder, die mit einer visualisierten Gegenüberstellung von Natur und Kultur/Mensch aufwarten, eine intuitive Unterscheidbarkeit von erwünschten und kritisierten Umgangsformen mit der Umwelt.

Über wissenschaftliche und didaktische Bedingtheiten hinaus lag die Transformation schulischen Umweltwissens jedoch ebenfalls in politisch/kulturell-normativen Anliegen begründet. Dabei handelt es sich nicht nur um Adaptionen offizieller Politik wie dies etwa Paul Smeyers und Marc Depaepe als „Educationalization of Social Problems“ skizzieren (2008), sondern um subtile, teilbewusste und teilententionale diskursive Formen der Weltaneignung durch die Hersteller*innen von Lehrmittel (vgl. Juen 2021b). Damit sind nicht nur die Fotograf*innen, Künstler*innen und Verfasser*innen der Kommentare gemeint, sondern exemplarisch NGOs, namentlich der WWF oder der Schweizerische Bund für Naturschutz (vgl. Kyburg-Graber u. a. 2001, 46f.).

Die schulische Adaption der ‚neuen‘ Ökologie und die Transition des hergebrachten Naturschutzes mitsamt dialektischer Zivilisationskritik offenbaren schliesslich wie sich die „diskursmächtigen gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule“ (Horlacher & De Vincenti 2016, 1) wandelten, ohne dass sich das ‚Trägerthema‘, hier Natur bzw. Umwelt, verändert hätte. Denn für das gesamte 20. Jahrhundert finden sich visuelle Spuren umweltbildnerischer Ansätze. In der Konfiguration dieser vielfältigen (impliziten) Umweltbildung sind ferner auch synchron wenig Kohärenz und erst recht „widersprüchliche Tendenzen“ (Schneuwly 2018, 292) zu beobachten. Technikkritik und wissenschaftliche Affinität konnten gleichzeitig stattfinden. Zivilisationskritik wurzelte überdies sowohl in konservativ-traditionellen wie in zukunftsorientierten Intentionen. Dabei bestanden persistent kolierende Vorstellungen von Natur als freier, arkadischer Sehnsuchtsort, der einerseits mit Nation, Heimat oder dem Lokalen in Verbindung stand, andererseits

in seiner teilweisen Unerreichbarkeit die dualistische Trennung von Natur und Kultur/Mensch mit hervorbrachte. Und wie besprochen, fällt die gezeigte Dichotomie umso beträchtlicher aus, je eindeutiger motiviert und normativ geladener ein Bild ist.

Es sind denn die programmatischsten Umweltdarstellungen, die sich am weitesten von einer deskriptiv verstandenen Wissenschaft entfernten. Es dürfte symptomatisch sein, dass der Fach-/Fächerbezug der Bilder zurückging, sobald die absichtsvolle Umweltbildung und die Umweltschutzanliegen in den 1980er- und 1990er-Jahren sichtbar wurden. Dahingehend kann die Fachungebundenheit der Umweltbildung ab den 1980er-Jahren als Signum der Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt integrierenden Ökologieverständnisses betrachtet werden, womit Umweltbildung ausschliesslich überfachlich zu bewältigen wäre. Gleichfalls aus Sicht der wissenschaftlichen Fachlichkeit ergibt diese Argumentation Sinn: Das allgemein-ökologische Konzept ist durchaus wissenschaftlich begründet, allerdings interdisziplinär angelegt und daher nicht mehr nur an Fachbereiche wie Geografie oder Biologie angelehnt. Vorgängige explizite umweltbildnerische Ansätze und Themen waren zwar ebenfalls von einer überfachlichen oder fachungebundenen Auffassung geprägt, standen aber durch die Koppelung an den Naturschutz und die schulische Heimatkunde in einem differenten historischen Kontext. Diesbezüglich kann der Forschungsstand bestätigt werden, wonach im Zusammenhang mit Katastrophenerfahrungen wie Tschernobyl 1986, dem Brundtland-Bericht 1987 und der Konferenz von Rio de Janeiro 1992 die Ökologiedebatte auch im Bildungsbereich einen Schub erhielt bzw. die ökologische Idee der 1960er- und 1970er-Jahre in breiten Teilen der Gesellschaft Fuss fasste (Gräsel 2018, 1096–1099; Kyburz-Graber u. a. 2001, 3; Vogel 1996, 26; vgl. Uekötter 2017, 431; Arndt 2015; Grober 2013, 253–272; Radkau 2011, 488–579).



Abb. 1: Glasdia „Gemsan an der Lecke“, 1949. Tierdarstellungen in den Sammlungen zeigen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts überwiegend einheimische Wildtiere im Habitat, worin eine biologische Lebensraumauffassung auf die Nation ausgedehnt wurde: Als schweizerisch galt ‚die freie und wilde Natur‘. Würden solche Bilder etwa im Geografieunterricht gezeigt, fand eine implizite Umweltbildung statt, die Mensch und Umwelt in einer nationalen Kategorie zueinander in Bezug setzte.

Quellen

- Brunner, U. (1986): *Der Regenwurm und unser Boden*, Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Gamper, B. (1988): *Arktis*, Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Hess, N. (1988): *Naturgarten/Biologischer Garten*, Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Imboden, A. & Schohaus, W. (1937): *Alpfahrt*, Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Keller, H. E. (1970): *Waldinneres*, Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Keller, K., Kyburz, P. & Mürset, H. (1980): *Moderner Bauernhof*, Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Lienert, L. (1980): *Aufforstung*, Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Maatouk, E. & Ausderau, M. (1993): *Migration*, Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Morgenthaler, H. U. & Brunner, U. (1979): *Maikäfer*, Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Pestalozzianum Zürich (1950): *Katalog der Lichtbildersammlung des Pestalozzianums*. Zürich: Verlag des Pestalozzianums Zürich.
- Rapp Buri, A. (1994): *Alpen und Bergwelt in Bedrohung*, Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Sägesser, H. (1991): *Reh*, Zürich: Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Schärer, S. (1992): *Abfall-Recycling*, Zürich: Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Simmen, M. (Hrsg.) (1936): *Alpentiere in ihrem Lebensraum*, Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Simmen, M. (Hrsg.) (1944): *Kornernte*, Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.

- Simmen, M. (Hrsg.) (1945): Pferdeweide (Landschaft der Freiberge), Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Veil, C. C. (1993): Bürowelt, Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Widmer, R. (1991): Schnecken, Zürich: Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Wolff, W. (1954): Reisplantage, Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.

Bildquellen

Forschungsbibliothek Pestalozzianum (Portal Sammlungen Pestalozzianum: <https://sammlungen.pestalozzianum.ch>. (Abrufdatum: 15.09.2021).)

Glasdias

- Alpentiere: Gemse, Steinbock usw., 1923–1950 (Teilserie). GD_17_12.
- Gemsen an der Lecke“, 1949. GD_17_12-006.
- Alpentiere: Murmeltier, Adler usw., 1923–1950 (Teilserie). GD_17_13.
- Äsende Säbelantilope, 1895–1946. GD_S_32_1-025.
- Baumwollgewinnung, 1900–1950 (Teilserie). GD_75_1.
- Boden und Arbeit: Wald, Alpenweiden, Schneeregion, 1902–1950 (Teilserie). GD_17_2.
- Heimat- und Naturschutz in der Schweiz, 1925–1950 (Teilserie). GD_63_4.
- Kühe auf der Weide, 1925–1950. GD_E_25_11-007.
- Landschaftsmotive (mehrfarbig), 1925–1950 (Teilserie). GD_191_27.
- Schweizer Wald I, ca. 1925–1950 (Teilserie). GD_72_6_1.

Schulwandbilder

- Die Schweiz, 1940. SWB_2-591.
- Flechten als Zeiger der Luftqualität, 1988. SWB_3-074.
- Frühling auf dem Lande, ca. 1920. SWB_3-122.
- Leben im Hochmoor, 1983. SWB_3-073.
- Natur in Dorf und Stadt, 1988. SWB_3-268.
- Petrolgewinnung, 1953. SWB_22-864.
- Schulwandbilder (Schweizerisches Schulwandbilderwerk).
- Abfall-Recycling, 1992. SWB_1-233.
- Alpen und Bergwelt in Bedrohung, 1994. SWB_1-241.
- Alpfahrt, 1937. SWB_1-010.
- Arktis, 1988. SWB_1-219.
- Aufforstung, 1980. SWB_1-186.
- Bergdohlen, 1936. SWB_1-006.
- Bergmolch, 1966. SWB_1-129.
- Bürowelt, 1993. SWB_1-237.
- Der Regenwurm und unser Boden, 1986. SWB_1-210.
- Fjord, 1949. SWB_1-063.
- Frosch, 1963. SWB_1-118.
- Kornernte, 1944. SWB_1-041.
- Maikäfer, 1979. SWB_1-182.
- Metamorphose eines Schmetterlings, 1955. SWB_1-086.
- Migration, 1993. SWB_1-239.
- Moderner Bauernhof, 1980. SWB_1-185.
- Naturgarten/Biologischer Garten, 1988. SWB_1-217.
- Pferdeweide (Landschaft der Freiberge), 1945. SWB_1-047.
- Reh, 1991. SWB_1-230.
- Reisplantage, 1954. SWB_1-084.
- Schildkröten, 1989. SWB_1-223.

- Schnecke, 1991. SWB_1-231.
 Vegetation an einem Seeufer, 1942. SWB_1-036.
 Waldinneres, 1970. SWB_1-148.
 Wiese, 1971. SWB_1-149.
 Wildbachverbauung, 1938. SWB_1-020.

Literatur

- Arndt, M. (2015): Umweltgeschichte (Version 3.0). In: Docupedia-Zeitgeschichte. Online unter: https://docupedia.de/zg/Arndt_umweltgeschichte_v3_de_2015. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Bachmann-Medick, D. (2018): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Bilstein, J. & Mietzner, U. (2018): Visuelle Kultur und Bildung. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (3), 283–289.
- Burke, P. (2010): Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quellen. Berlin: Wagenbach.
- Burkhardt, L. (2021): Der Zoologische Garten Basel 1944–1966. Ein Selbstverständnis im Wandel. Basel: Schwabe.
- Degler, W., Juen, A., Klinger, K. & Markert, M. (2020): Staging nature in twentieth-century teacher education and classrooms. In: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education 56 (1-2), 121–149.
- Gräsel, C. (2018): Umweltbildung. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, 1093–109.
- Grober, U. (2013): Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs. München: Kunstmann.
- Haraway, D. (1991): The Past Is the Contested Zone. Human Nature and Theories of Production and Reproduction in Primate Behaviour Studies. In: D. Haraway: Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature. New York: Routledge, 21–43.
- Hoffmann-Ocon, A. (2015): „Die Biologisierung des Denkens“. Diskurse in deutschen und schweizerischen Lehrerzeitschriften zu Sozialtechnologie, Eugenik und Vererbungslehre in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Historica Scholastica 1, 4–16.
- Horlacher, R. & De Vincenti, A. (2016): Lehrplan/Curriculum. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Online unter: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5Barticle%5D=33942&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=7953d35efc36ca2f94b896c17d53af19. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Juen, A. (2021a): Wale, Delfine und Dinosaurier. Umweltbildung in Populärkultur und Pädagogik der 1990er-Jahre. In: IJHE Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 11 (2), 142–162.
- Juen, A. (2021b): Prestige und Heimat. (Das Schreiben über) Zoologische Präparate im Kontext der Zürcher Lehrerbildung 1897–1944. In: In: IJHE Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 11 (1), 23–37.
- Kern, S. (2021): Archivische Beschreibung/Bestandsgeschichte Historische Glasdias. In: Portal Sammlungen Pestalozzianum. Zürich. Online unter: <https://sammlungen.pestalozzianum.ch/historische-glasdias-2>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Künzli David, C., Bertschy, F. & Di Giulio, A. (2010): Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32 (2), 213–231.
- Kupper, P. (2012): Wildnis schaffen. Eine transnationale Geschichte des Schweizerischen Nationalparks. Bern: Haupt.

- Kyburz-Graber, R., Halder, U., Hügli, A. & Ritter, M. (2001): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Markert, M. & Uphoff, I. K. (2018): Für das Studium der Natur. Die Produktion und Rezeption naturkundlicher Schulwandbilder um 1900. In: *IJHE Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 8 (1), 42–63.
- Nyhart, L. (2009): *Modern Nature. The Rise of the Biological Perspective in Germany*. Chicago: University of Chicago Press.
- Panofsky, E. (2006): *Ikonografie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell*. Köln: Dumont.
- Pfister, C. (Hrsg.) (1995): *Das 1950er Syndrom. Der Weg in die Konsumgesellschaft*, Bern: Haupt.
- Radkau, J. (2011): *Die Ära der Ökologie. Eine Weltgeschichte*. München: C.H. Beck.
- Reh, S. & Caruso, M. (2020): Entfachlichung? Transformation der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (5), 611–625.
- Schmid, C. (2021): *Nur die allergrössten Kälber wählen ihren Metzger selber. Unsere Tiere in der Sprache*. Muri bei Bern: Cosmos.
- Schneuwly, B. (2018): Schulfächer. Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (2), 279–298.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (2008): Introduction – Pushing Social Responsibilities. The Educationalization of Social Problems. In: P. Smeyers & M. Depaepe (Hrsg.): *Educational Research. The Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer, 1–12.
- Späni, M. (1996): Die Anschauung als schöne Erfahrung und Füllhorn des leeren Begriffs. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk als bildungspolitische Erfindung und sein pädagogisches Konzept. In: U. Staub & M. Späni (Hrsg.): *Kunst zwischen Stuhl und Bank. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935–1995*. Baden: Lars Müller, 39–69.
- Trommer, G. (1993): *Natur im Kopf. Die Geschichte ökologisch bedeutsamer Naturvorstellungen in deutschen Bildungskonzepten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Uekötter, F. (2017): Myths, Big Myths and Global Environmentalism. In: S. Berger & H. Nehring (Hrsg.): *The History of Social Movements in Global Perspective. A Survey*. London: Palgrave Macmillan, 419–447.
- Uphoff, I. K. & von Velsen, N. (2018): *Schaubilder und Schulkarten. Von Bildern lernen im Klassenzimmer*. München: Prestel.
- Vogel, M. (1996): Schweizer Gesinnung und Schweizer Kunst. In: U. Staub & M. Späni (Hrsg.): *Kunst zwischen Stuhl und Bank. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935–1995*. Baden: Lars Müller, 11–36.
- Zimmer, E. (2017): *Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autor

Juen, Adrian, Dr. – Bildungsraum Nordwestschweiz
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulkulturgeschichte,
Geschichte der Lehrer:innenbildung und der Umweltbildung
adrian.juen@ag.ch

Christian Fischer und Sandra Tänzer

Vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht. Veränderte Fachlichkeit im Schulbuch – Eine erste Annäherung am Beispiel Thüringens

1 Kontext und Fragestellung

Wenn sich ein Unterrichtsfach verändert, dann wandelt sich auch dessen *Fachlichkeit*. Diese Veränderungen können kontinuierlich im Sinne eines stetigen Modernisierungsprozesses erfolgen, sie sind aber auch ‚ruckartig‘ möglich, so zum Beispiel im Rahmen eines politisch-gesellschaftlichen Systemwechsels. Ein solcher Systemwechsel lag dem Übergang vom Heimatkundeunterricht in der DDR zum Sachunterricht in den neuen Bundesländern zugrunde. Während sich der Heimatkundeunterricht in der DDR als „wesentlicher Bestandteil der kommunistischen Erziehung“ verstand (Neigenfind 1985, 7), orientierte sich der Sachunterricht nach der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern am Anspruch einer kritisch-emanzipatorischen Bildung (vgl. Giest 1997, 80).

Im vorliegenden Beitrag soll der damit verbundene Wandel der Fachlichkeit am Beispiel des Mediums ‚Schulbuch‘ untersucht werden. Exemplarisch und kontextgebend beziehen wir uns auf das Land Thüringen (ab 1993 Freistaat Thüringen). Forschungsmethodisch richtet sich der Beitrag an der Analyse ausgewählter Schulbuchauszüge für die Klassenstufe 4 aus.

Bezugnehmend auf Sabine Reh und Irene Pieper verstehen wir *Fachlichkeit* als eine „Praxis der Wissensorganisation im Schulfach“ unter dem Aspekt der Lehr- und Lernbarkeit (Reh & Pieper 2018, 31; vgl. auch Reh & Caruso 2020, 612–619). Unser Forschungsinteresse konkretisiert sich in den folgenden drei Fragekomplexen:

- Welcher Modus der Auswahl von Wissensbeständen zeigt sich in den betreffenden Lehrbuchauszügen und wie konstituierten diese Wissensbestände die jeweils behandelten Realitätsausschnitte als Lerngegenstände? Uns interessiert dabei vor allem, wie sich das zugrunde liegende Muster der Auswahl von Wissensbeständen beim Übergang vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht im Schulbuch veränderte.

- Wie sollten die Wissensbestände im Lehrbuch er- und bearbeitet werden und wie veränderte sich diese Er- und Bearbeitung im Schulbuch im Rahmen der erfolgten Transformation?
- Welche Form der ‚Weltbegegnung‘ wurde damit im Lehrbuch angeboten und wie verändert sich die Form der angebotenen Weltbegegnung im Schulbuch?

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Teilstudie aus dem BMBF-Projekt *Von der Heimatkunde zum Sachunterricht: Die Grundschule vor und nach 1989*, das wiederum zum Verbundprojekt *Diktaturerfahrung und Transformation* der Universitäten Erfurt und Jena gehört.

2 Forschungsdesign

Die vorliegende Untersuchung über den Wandel der Fachlichkeit konzentriert sich auf das Medium ‚Lehrbuch‘, weil es sich bei ihm systemübergreifend um ein Leitmedium des Unterrichts handelt. In der vorliegenden Untersuchung ziehen wir das DDR-Heimatkundelehrbuch der Klasse 4 aus dem Jahr 1985 (Szudra & Lucke-Gruse 1985) und das Lehrbuch *Entdecken, Erleben, Handeln* für den Heimatkunde- und Sachunterricht der Klassenstufe 3/4 aus dem Jahr 1991 (Koch 1991) heran. Das Lehrbuch *Entdecken, Erleben, Handeln* war speziell für den Heimatkunde- und Sachunterricht in den neuen Bundesländern konzipiert, was es für die vorliegende Untersuchung besonders interessant macht. Hinzu kommt, dass es vom *Volk und Wissen Verlag*, der direkt aus dem Schulbuchverlag der DDR hervorgegangen war, verlegt wurde.

Aus beiden Schulbüchern haben wir jeweils einen Auszug zu einem gesellschaftsbezogenen Realitätsausschnitt und einen Auszug zu einem naturkundlichen Realitätsausschnitt ausgewählt, die wir mit Blick auf den Wandel der *Fachlichkeit* untersuchen. Der ausgewählte Auszug, der einer gesellschaftsbezogenen Perspektive folgt, thematisiert den Bereich „Wohnungen und Wohnen“; jener, der einer naturkundlichen Perspektive folgt, thematisiert den Bereich „Vögel an Gewässern“. Die erfolgte Auswahl der Lehrbuchseiten orientiert sich an einem „typischen“ Sampling (Flick 2010, 165).

Die oben entwickelten Fragekomplexe verweisen auf ein hermeneutisch-rekonstruktives Vorgehen (vgl. Bohnsack 2010). Ausdrücklich versteht sich die vorliegende Mikrostudie als eine *erste* Annäherung an die Thematik. Wichtig ist zudem der Hinweis, dass wir unsere Interpretationsergebnisse im Folgenden sehr verdichtet darstellen. Eine ausführliche Interpretation befindet sich in Fischer & Tänzer (i.V.).

3 Interpretation der Lehrbuchseiten zum Realitätsausschnitt „Wohnungen und Wohnen“

3.1 *Heimatkunde, Lehrbuch für die Klasse 4*

a) Beschreibung und Zusammenfassung

Der Realitätsausschnitt „Wohnungen und Wohnen“ wird im DDR-Heimatkundelehrbuch für die Klasse 4 unter der Überschrift „Vorbildliche Leistungen für das Wohl des Volkes“ auf den Seiten 98 und 99 thematisiert (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 98f.). Hierzu wird der folgende Text aufgeführt:

„Überall in unserer Republik wird gebaut. In den Städten und Dörfern entstehen neue Wohngebiete. Alte Gebäude werden erhalten und modernisiert. Dazu kommen neue Schulen, Kaufhallen, Kindergärten, Polikliniken, Sportstätten und Grünanlagen. Von 1971 bis 1984 wurden insgesamt 2 Millionen Wohnungen neu gebaut und modernisiert. Das sind bessere Lebensverhältnisse für etwa 6 Millionen Bürger. Für den Neubau und die Erhaltung der Wohnungen hat unser Staat über 200 Milliarden Mark eingesetzt. Bis 1990 sollen alle Familien der DDR mit angemessenem Wohnraum versorgt sein. Das ist das Ziel der SED im Wohnungsbauprogramm.“ (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 98)

Unter diesem Textabschnitt folgt ein Bild von Erick Honecker und einer Familie in einer Neubauwohnung. Das Bild trägt die Bildunterschrift: „Erich Honecker übergibt in Berlin im Februar 1984 die zweimillionste Wohnung“ (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 98).

Danach folgt ein Textabschnitt, der mit dem Satz „Die fleißige Arbeit der Werktätigen verbessert unser Leben Jahr für Jahr“ beginnt (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 98). Der Textabschnitt führt die mehrmalige Erhöhung von Löhnen, Gehältern und Renten in den vergangenen Jahren, die staatliche Unterstützung von Lehrlingen, Oberschülern und Studenten sowie Fördermaßnahmen für Familien an. Es wird abschließend hervorgehoben, dass „[a]ll das und vieles andere [...] große Leistungen unseres Staates“ seien und diese „unser Leben reicher und schöner“ machten (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 99).

Unter diesem Abschnitt sind die folgenden Aufgaben abgedruckt:

- „1. Lies noch einmal auf Seite 42 den Text: Ein Leben in Sicherheit und Geborgenheit! Nenne Tatsachen, die zeigen, wie unser Leben ständig reicher und schöner wurde!
2. Erkunde, wie das Wohnungsbauprogramm in deinem Heimatbezirk realisiert wird!“ (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 99)

Der Lehrbuchtext auf Seite 42, auf den in Aufgabe 1 verwiesen wird, erklärt, dass die Menschen in der DDR in sozialer Sicherheit leben – angeführt werden: Kinderbetreuung, Schulbesuch, Gesundheitsversorgung, Ausbildung und Arbeit für alle Menschen – und dass sich die Lebensverhältnisse in der DDR stetig ver-

bessert haben (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 42; vgl. auch Fischer & Tänzer 2021, 19–43).

b) Rekonstruktion der *Fachlichkeit* und weiterführende Einordnung

Der Realitätsausschnitt „Wohnungen und Wohnen“ wird über den Bau und die Modernisierung von Wohnungen und Gebäuden durch den Staat gefasst. Die Auswahl der in dem Lehrbuchauszug enthaltenen Wissensbestände und Fakten bezieht sich darauf, „Wohnungen und Wohnen“ als einen Wirklichkeitsbereich zu verstehen, der vom Staat organisiert und verbessert wird. Und diese Verbesserung könne nur erfolgen, so die zugrundeliegende Denkfigur, weil unter Führung der SED die Anstrengungen und Leistungen der Werktätigen allen zugutekämen – daher auch die Überschrift „Vorbildliche Leistungen für das Wohl des Volkes“. Die *Fachlichkeit* dokumentiert sich damit in einer Auswahl von Fakten und Wissensbeständen, die die Verbesserungen der Lebensverhältnisse sowie die Verantwortung des Staates unter Führung der SED für diese zeigen.

Die gestellten Aufgaben beziehen sich darauf, die enthaltenen Zusammenhänge nachzuvollziehen, zu bestätigen und auch im sozialen Nahraum zu erkennen. Diese Form von *Fachlichkeit* transportiert eine politisch-gesellschaftlich einordnende und rezipierende Weltbegegnung. Das heißt: Die Kinder sollten die Fakten und Wissensbestände aufnehmen, um zum vorgesehenen („richtigen“) Weltverständnis zu kommen, das auch den Heimatkreis, also die nähere Lebenswelt, mit erschließt.

Zur weiterführenden Einordnung: Der untersuchte Auszug aus dem DDR-Heimatkundelehrbuch war der Stundenkonzeption „Vorbildliche Leistungen für das Wohl des Volkes“ zugeordnet (Autorenkollektiv 1985, 57). Diese Stunde gehörte zur Unterrichtseinheit „Was in unserem sozialistischen Vaterland seit der Gründung der DDR erreicht wurde“ (Autorenkollektiv 1985, 56–58). Den Schülerinnen und Schülern sollte „bewußt“ werden, „daß die Ziele der SED und die gemeinsamen Anstrengungen der Werktätigen stets auf das Wohl des Volkes gerichtet sind“, so die Zielstellung der Unterrichtsreihe (Autorenkollektiv 1985, 56). Der Realitätsausschnitt „Wohnungen und Wohnen“ wurde hierfür als ein exemplarischer Beleg thematisiert. Die *Fachlichkeit* des untersuchten Auszuges aus dem DDR-Heimatkundelehrbuch lässt sich damit als eine ideologische *Fachlichkeit* bestimmen. Die Auswahl der Fakten und Wissensbestände war durch das „Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“ (Klingberg 1984, 212), kurz auch „Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ (Redaktionskollegium 1988, 306; vgl. auch Klingberg 1984, 213) genannt, angeleitet. Dieses Prinzip wurde folgendermaßen konzeptualisiert:

„Im Unterricht wird den Schülern eine wissenschaftliche Allgemeinbildung auf hohem Niveau vermittelt, die die Einheit von Wissenschaft und Ideologie verkörpert. [...] Der

Lehrer muß seinen Unterricht wissenschaftlich exakt gestalten und die Schüler wissenschaftlich denken lehren. Wissenschaftliche Erkenntnisse, die er vermittelt, sind bewußt zu nutzen, um die Schüler logisch zwingend zu den Erkenntnissen und Schlußfolgerungen der kommunistischen Weltanschauung und Moral zu führen.“ (Redaktionskollegium 1988, 306)

Es ging um einen parteilichen Unterricht, der sich am „Standpunkt der Arbeiterklasse“ und an „den Idealen des Kommunismus“ ausrichten sollte (Redaktionskollegium 1988, 306).

Nimmt man eine kritische Analyseperspektive ein, so ist der Hinweis wichtig, dass in dieser ideologischen *Fachlichkeit* zugleich das Problem der Überwältigung und Indoktrination der Kinder angelegt war (vgl. Fischer & Tänzer 2021, 37–43).

3.2 „Entdecken, Erleben, Handeln“,

Lehrbuch für den Heimatkunde- und Sachunterricht, Klasse 3/4

a) Beschreibung und Zusammenfassung

Der Realitätsausschnitt „Wohnungen und Wohnen“ wird im Lehrbuch „Entdecken, Erleben, Handeln“ für den Heimatkunde- und Sachunterricht, Klasse 3/4, unter der Überschrift „Familien brauchen eine Wohnung“ auf den Seiten 12 und 13 thematisiert (Koch 1991, 12f.). Das Kapitel beginnt auf Seite 12 mit der folgenden Aussage: „Manche Familien leben und wohnen in kleinen Dörfern, viele andere haben eine Wohnung in einer großen Stadt“ (Koch 1991, 12). Daran schließt sich unmittelbar ein Arbeitsauftrag an. Dieser lautet:

„Wo würdest du am liebsten wohnen – auf dem Dorf, am Stadtrand oder in der Stadtmitte?

Begründe deine Antwort.

Zeige auf dem Stadtplan beziehungsweise auf dem Plan deines Ortes die Lage eurer Wohnung.“ (Koch 1991, 12)

Die einführende Aussage und der Arbeitsauftrag sind umrahmt von drei Fotobildern. Sie zeigen Häuser in einer historischen Altstadt, einen Neubaublock und ein Eigenheim. Zwischen den Fotobildern befindet sich ein weiterer Arbeitsauftrag. Dieser bezieht sich unmittelbar auf die Abbildungen. Er fordert die Kinder auf, „über die Vor- und Nachteile, die das Wohnen in den verschiedenen Häusern hat“, zu sprechen (Koch 1991, 12).

Daran schließt sich im Lehrbuch die folgende Aussage an:

„In manchen Orten wohnen die Menschen vorwiegend in älteren Häusern. Ein Teil dieser Wohnungen wurde modernisiert, es gibt aber auch schlechte Wohnbedingungen in solchen Häusern. Familien leben auch in Neubauwohnungen oder in eigenen Häusern.“ (Koch 1991, 12)

Darunter folgt der nächste Absatz mit der Aussage: „Natürlich wünscht sich jede Familie eine gemütliche und geräumige Wohnung“ (Koch 1991, 12). Hieran schließt sich unmittelbar der gezeichnete Grundriss einer Wohnung an. Neben diesem Grundriss befindet sich die Information, dass dies der Grundriss der Wohnung sei, in der „Florians Familie“ lebt. „Florians Familie“ hat den Status eines wiederkehrenden Fallbeispiels im vorliegenden Schulbuch. Neben dem Grundriss sind die folgenden Fragen abgedruckt:

„Wie sind in eurer Wohnung die Zimmer verteilt? Was gefällt dir an eurer Wohnung besonders gut? Was gefällt dir nicht? Könnte deine Familie selbst etwas verändern? Sprich mit deinen Eltern darüber.“ (Koch 1991, 12)

Auf Seite 13 des Lehrbuchs befindet sich dann eine Abbildung, die mit der Information „Florian erzählt von seinem Wohnhaus“ überschrieben ist. Bei der Abbildung handelt es sich um eine Zeichnung, die einige Wohnungen und Mietparteien des Hauses zeigt. Die Zeichnung enthält außerdem kleine Textabschnitte mit Informationen zum Haus. Unter der Abbildung steht der Satz: „Florian hat sein Haus aufgemalt“ (Koch 1991, 13).

Aus der Abbildung erfährt man, dass das Haus ein Neubaublock mit vier Etagen und acht Mietparteien ist. Man erhält außerdem einen Überblick über die Verschiedenheit einzelner Mietparteien sowie über Konfliktgegenstände im Haus, wie das zu laute Fernsehen eines alten Mannes, der schwerhörig ist, oder das laute Bellen des Hundes einer Familie. Unter der Abbildung ist der folgende Arbeitsauftrag abgedruckt:

„Zeichne dein Wohnhaus. Woran kannst du es besonders gut erkennen? Kennst du die Familien in eurem Wohnhaus schon näher? Erzähle von ihnen. Wie stellst du dir ein Wohnhaus vor, in dem sich alle wohlfühlen? Wie denkst du über das Halten von Tieren in der Wohnung?“ (Koch 1991, 13)

b) Rekonstruktion der *Fachlichkeit* und weiterführende Einordnung

Der Realitätsausschnitt „Wohnungen und Wohnen“ wird über verschiedene Wohn(ungs)formen sowie über das soziale Miteinander beim Wohnen gefasst. Die Auswahl der in dem Lehrbuchauszug enthaltenen Wissensbestände und Fakten ist dabei konsequent auf die Alltagswelt bezogen.

Die Aufgabenstellungen – hier seien nochmal einige genannt: „Wo würdest du am liebsten wohnen – auf dem Dorf, am Stadtrand oder in der Stadtmitte?“, „Sprecht über die Vor- und Nachteile, die das Wohnen in den verschiedenen Häusern hat?“, „Was gefällt dir an eurer Wohnung besonders gut? Was gefällt dir nicht?“ oder „Wie stellst du dir ein Wohnhaus vor, in dem sich alle wohlfühlen?“ – fordern die Kinder dazu auf, eigene Präferenzen, Vorstellungen, Erfahrungen und Meinungen zum Bereich „Wohnungen und Wohnen“ zu artikulieren, zu begründen und

miteinander auszutauschen. Die *Fachlichkeit* besteht damit im Versprachlichen der eigenen alltagsweltlich gebundenen Präferenzen, Erfahrungen, Vorstellungen und Meinungen sowie im Austausch über diese. Es lässt sich annehmen, dass es auch um das Bewusstmachen der Vielfalt dieser alltagsweltlichen Ansichten und Wissensbestände gehen soll.

Diese Form von *Fachlichkeit* transportiert eine alltagsweltorientierte und beurteilend-reflektierende Weltbegegnung. Die alltagsweltlichen Ansichten und Wissensbestände werden artikuliert, reflektiert und gemeinsam besprochen.

Zur weiterführenden Einordnung: Der untersuchte Auszug aus dem Lehrbuch lässt sich allgemein dem Themenbereich „Kind und Gemeinschaft“ innerhalb der „Vorläufigen Lehrplanhinweise“ für das Fach *Heimat- und Sachkunde* des Landes Thüringen aus dem Jahr 1991 zuordnen (Thüringer Kultusministerium 1991a). In der Klassenstufe 4 sollte es hierbei unter anderem um das „Zulassen verschiedener Meinungen“ oder das „Übernehmen von Verantwortung“ gehen (Thüringer Kultusministerium 1991a, 50). Eine exaktere Einordnung in die Lehrplanhinweise aus dem Jahr 1991 ist nicht möglich.

Die auf die Auseinandersetzung mit der Alltagswelt orientierte und auf sie begrenzte *Fachlichkeit*, die aus dem Auszug herausgearbeitet werden konnte, stellt ein Gegenmodell zur ideologischen und auf abstrakte Zusammenhänge orientierten *Fachlichkeit* des Heimatkundeunterrichts in der DDR dar. Anspruch des neuen Faches *Heimat- und Sachkunde* in Thüringen war es, einen Bezug auf die „unmittelbare[] Lebenswirklichkeit“ unter direkter Anknüpfung an die kindlichen Erfahrungen herzustellen (Thüringer Kultusministerium 1991a, 2). Das Formulieren von Meinungen und Vorstellungen sowie ihr sachliches Begründen waren dabei ausdrückliche Bildungsziele (vgl. Thüringer Kultusministerium 1991b, 2; Thüringer Kultusministerium 1991a, 2–4). Auch „Toleranz“ und das Fördern von „Verständnis im Hinblick auf andere Lebensformen“ gehörten zum Katalog der aufgestellten Bildungsziele (Thüringer Kultusministerium 1991a, 2; vgl. auch Thüringer Kultusministerium 1991b, 2–3). In den Vorgaben zur neu gegründeten Grundschule im Land Thüringen sowie in den „Vorläufigen Lehrplanhinweisen“ für das Fach *Heimat- und Sachkunde* lag zudem eine Betonung der Kind- und Altersangemessenheit vor, was sich als eine Abgrenzung zum DDR-Heimatkundeunterricht verstehen lässt (vgl. Thüringer Kultusministerium 1991a, 4f.; Thüringer Kultusministerium 1991b, 4f.).

3.3 Vergleich

Tabelle 1 fasst die vorangegangenen Interpretationsergebnisse zusammen und stellt sie vergleichend einander gegenüber.

Tab 1: *Fachlichkeit* im Vergleich, Lehrbuchauszüge zum Realitätsausschnitt „Wohnungen und Wohnen“ (eigene Darstellung)

Dimensionen der Fachlichkeit	„Heimatkunde“, Lehrbuch für die Klasse 4	„Entdecken, Erleben, Handeln“, Lehrbuch für den Heimatkunde- und Sachunterricht, Klasse 3/4
Modus, nach dem Fakten und Wissensbestände ausgewählt wurden	Orientierung auf die Leistungen des Staates und der Werktätigen unter Führung der SED und auf die dadurch erfolgte Verbesserung der Lebensverhältnisse für die Menschen Orientierung auf politische und gesellschaftliche Zusammenhänge, die ideologisch gefasst sind	Orientierung auf verschiedene Wohn(ungs)formen und auf das soziale Miteinander Orientierung auf die Alltagswelt
Modus, nach dem die Wissensbestände erarbeitet und bearbeitet werden sollten	Nachvollziehen und Bestätigen der vorgegebenen Zusammenhänge	Artikulieren, Begründen und Austauschen persönlicher Präferenzen, Erfahrungen, Vorstellungen und Meinungen
Modus der Weltbegegnung	politisch-gesellschaftlich einordnend und rezipierend	alltagsweltorientiert und beurteilend-reflektierend

Der Wandel der *Fachlichkeit* beim Übergang vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht lässt sich damit für die gesellschaftswissenschaftliche Perspektive anhand der untersuchten Lehrbuchauszüge folgendermaßen auf den Punkt bringen: Die *Fachlichkeit* wandelte sich von einer ideologischen *Fachlichkeit*, bei der es um das Verstehen und Nachvollziehen vorgegebener politisch-gesellschaftlicher Fakten und Zusammenhänge ging, zu einer alltagsbezogenen *Fachlichkeit*. Diese war auf das Artikulieren von alltagsbasierten Erfahrungen und Vorstellungen, ihren kommunikativen Austausch sowie auf das begründete Beurteilen der Alltagswelt und damit auf ihr reflektiertes Verständnis orientiert.

4 Interpretation der Lehrbuchseiten zum Realitätsausschnitt „Vögel an Gewässern“

4.1 *Heimatkunde, Lehrbuch für die Klasse 4*

a) Beschreibung und Zusammenfassung

Der Realitätsausschnitt „Vögel an Gewässern“ wird im DDR-Heimatkundelehrbuch für die Klasse 4 unter der Überschrift „Tiere an Gewässern“ und dort unter der Teilüberschrift „Vögel“ auf den Seiten 141 bis 143 thematisiert (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 141–143). Am Beginn steht ein Sachtext, der das Verhalten von Wasservögeln im Allgemeinen erklärt: Nestbau, Nahrungssuche und die Anpassung ihres Körpers an ihren Lebensraum. Zugeordnet ist diesem Textabschnitt das Fotobild eines Gewässers mit verschiedenen Wasservögeln (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 141).

Es schließt sich ein weiterer Textabschnitt an, der die morphologische Gestalt und das Verhalten von Stockenten beschreibt und damit die zuvor angeführten allgemeinen Kennzeichen von Wasservögeln am Einzelfall konkretisiert. Anschließend sind zwei Fotobilder des Blesshuhns abgebildet. Es folgt wiederum ein Sachtext, der Körpermerkmale und Verhalten der Blesshühner als Wasservogel beschreibt. Unter diesem Text sind zwei Aufgaben ausgewiesen (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 142):

- „1. Beobachte Stockenten und Bleßhühner bei der Nahrungssuche! Vergleiche ihr Verhalten!
2. Betrachte die Abbildungen auf dieser Seite! Gib an, welche Vögel abgebildet sind! Woran erkennst du sie?“ (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 142)

Neben diesen Aufgabenstellungen befindet sich das Foto eines Haubentauchers, unter dem ein Sachtext morphologische und physiologische Kenntnisse zu diesem Gewässertier zusammenfasst, der im Folgenden als exemplarisches Beispiel für die sprachliche und inhaltliche Ausrichtung der Sachtexte in diesem Lehrbuchkapitel ausführlich zitiert wird:

„Auch der Haubentaucher ist ein Vogel unserer Gewässer. Er ist etwa so groß wie eine Stockente, hat aber einen langen, schlanken Hals. Den Kopf schmücken eine zweiteilige schwarze Federhaube und meist ein rotbrauner bis schwarzer Federkragen. Mit seinem spitzen roten Schnabel fängt der Haubentaucher vor allem Fische. Er kann beim Tauchen längere Zeit unter Wasser bleiben. Weit entfernt von der Eintauchstelle kommt er meist erst wieder empor. Die Haubentaucher haben ein schwimmendes Nest. Wenn die Jungen geschlüpft sind, nehmen die Elternvögel sie auf ihren Rücken, schwimmen mit ihnen umher und füttern sie. Die Jungvögel können erst nach einigen Wochen tauchen.“ (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 142)

Den Abschluss dieses Teilkapitels bildet auf Seite 143 eine Abbildung mit realgetreuen Sachzeichnungen von Taube, Stockente, Blesshuhn und Haubentaucher. In der Abbildung sind die Vögel nebeneinander angeordnet und benannt (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 143). Der Abbildung ist die folgende Aufgabe zugeordnet: „Betrachte auf der Abbildung die Füße der verschiedenen Vögel! Woran erkennst du Wasservögel?“ (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 143).

b) Rekonstruktion der *Fachlichkeit* und weiterführende Einordnung

Der Lehrbuchauszug thematisiert den Realitätsausschnitt „Vögel an Gewässern“ vor allem exemplarisch anhand der drei Wasservögel *Stockente*, *Blesshuhn* und *Haubentaucher*. Die Auswahl der Wissensbestände über diese Vögel bezieht sich vornehmlich auf ihr Aussehen, ihre Lebensweise und ihre Anpassung an ihren Lebensraum im Sinne eines naturgesetzmäßigen Zusammenhangs.

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Wasservögel“ wird im Lehrbuch über Abbildungen und detaillierte sprachliche Beschreibungen durch Lehrbuchtexte organisiert, die knapp und präzise das Wesentliche der morphologischen und physiologischen Gegebenheiten der drei Wasservögel und ihrer Lebensweise in einer bestimmten inhaltlich-strukturellen Folgerichtigkeit wiedergeben. Die Aufgabenstellungen sehen dabei das genaue Betrachten der Abbildungen und das Ziehen abstrahierender naturkundlicher Schlussfolgerungen vor.

Zur weiterführenden Einordnung: Der untersuchte Auszug aus dem DDR-Heimatkundelehrbuch war der Stundenkonzeption „Vögel an Gewässern“ zugeordnet, die zur übergeordneten Stoffeinheit „Pflanzen und Tiere an Gewässern“ gehörte (Autorenkollektiv 1985, 86–90). Folgt man den Vorgaben aus den Unterrichtshilfen „Heimatkunde“, dann stand im Zentrum das Erkennen dessen, was begrifflich unverkennbar zum Phänomen „Wasservogel“ gehört (vgl. Fischer & Tänzer 2021, 63–80). Als anleitend lässt sich das „Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ herausstellen, das auch naturkundlich ausgelegt wurde. Es beinhaltet das Ziel, Wissen über die „Eigenschaften, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten der objektiven Realität relativ adäquat im menschlichen Bewusstsein“ zu verankern (Redaktionskollegium 1988, 301; vgl. auch Redaktionskollegium 1988, 306). Die Form der Weltbegegnung, die sich im untersuchten Lehrbuchauszug zeigt, ist als distanzierend-vermittelnd und rezipierend einzuordnen.

4.2 „Entdecken, Erleben, Handeln“

Lehrbuch für den *Heimatkunde-* und *Sachunterricht*, Klasse 3/4

a) Beschreibung und Zusammenfassung

Das Phänomen „Vögel an Gewässern“ wird im Lehrbuch „Entdecken, Erleben, Handeln“ für den Heimatkunde- und Sachunterricht, Klasse 3/4 unter der Überschrift „Was schwimmt denn da?“ auf den Seiten 124 und 125 thematisiert (Koch 1991, 124f.). Das Kapitel beginnt auf Seite 124 mit der folgenden Aussage: „Wie

bei den Pflanzen gibt es auch Tiere, die ständig im Wasser leben und solche, die das Wasser nur zeitweilig benötigen“ (Koch 1991, 124). Es folgen Fotobilder, die Beispiele von Gewässertieren innerhalb ihres Lebensraumes zeigen. Zu sehen sind ein Hecht, ein Karpfen, eine Forelle, eine „Bleßralle“ (Blesshuhn), zwei Stockenten und ein Haubentaucher. Es sind bis auf die Forelle und die Stockenten die gleichen Fotobilder, die auch im DDR-Heimatkundelehrbuch abgedruckt waren (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 142f.). Die Fotobilder tragen Bildunterschriften, die Fakten zu den jeweiligen Gewässertieren in ein bis maximal zwei kurzen Sätzen wiedergeben, so zum Beispiel:

- „Der Hecht ist ein Raubfisch. Er ernährt sich von anderen Fischen.“ (Koch 1991, 124)
- „Die Bleßralle erkennt man am dunklen Gefieder und am hellen Stirnleck.“ (Koch 1991, 124)
- „Der Haubentaucher trägt einen auffälligen Federbusch am Kopf („Haube“).“ (Koch 1991, 124)

Unter den Fotobildern befindet sich ein kurzer Textabschnitt, der darüber informiert, dass „Wasservögel [...] sich ihre Nahrung im Wasser [suchen]“ und dass die „Bleßralle [...] mit einem kleinen Sprung für kurze Zeit ins Wasser ein[taucht]“ sowie dass die „Stockente gründelt“ (Koch 1991, 124). Daran schließt sich ein Arbeitsauftrag an, der sich auf das Gründeln bezieht: „Erkundige dich, was das bedeutet. Denke dabei an das alte Kinderlied ‚Alle meine Entchen ...‘.“ (Koch 1991, 142)

Auf Seite 125 wird der Blick dann auf den „Elbe-Biber“ gerichtet (Koch 1991, 125). Die Seite enthält ein Fotobild und einen kurzen Textabschnitt zu diesem Tier.

Es folgt anschließend die Zwischenüberschrift „Tiere sind dem Leben im Wasser angepaßt“ (Koch 1991, 125). Unmittelbar unter dieser Zwischenüberschrift ist ein Arbeitsauftrag abgedruckt. Dieser lautet: „Betrachtest du die Abbildungen genau, so fallen dir an den Tieren Merkmale auf, die für den Lebensraum Gewässer von Bedeutung sind.“ (Koch 1991, 142)

Die Seite 125 enthält neben dem bereits angesprochenen Fotobild eines Bibers auch das Fotobild eines Bitterlings (Fisch). Außerdem ist eine Abbildung mit realgetreuen Sachzeichnungen von Taube, Stockente, Blessralle (Blesshuhn) und Haubentaucher abgedruckt (Koch 1991, 125). Es handelt sich um die Abbildung, die bereits im DDR-Heimatkundelehrbuch Verwendung fand (Szudra & Lucke-Gruse 1985, 143), allerdings ohne konkrete Bezeichnung der Tiere. Über dieser Abbildung befindet sich der folgende Arbeitsauftrag: „Erkläre, welche Bedeutung Flossen, Schwimmhäute und Schwimmlappen für die Fortbewegung im Wasser haben“ (Koch 1991, 125). Das Kapitel schließt mit Sachinformationen und einem Arbeitsauftrag zum Wasserfrosch ab (vgl. Koch 1991, 125).

b) Rekonstruktion der *Fachlichkeit* und weiterführende Einordnung

Das Phänomen „Vögel an Gewässern“ wird über Abbildungen und Kurzinformationen zu ausgewählten Tieren an und in Gewässern gefasst. Wasservögel werden hier neben Fischen, dem Biber und dem Wasserfrosch thematisiert und zwar ohne dass die Arten systematisch unterschieden werden. Besondere Merkmale wie Flossen, Schwimmhäute und Schwimmklappen werden lediglich in einer Aufgabenstellung als Impulse angeführt, um die Kinder zu eigenen Erklärungen zur Angepasstheit dieser Tiere an ihren Lebensraum anzuregen.

Die Arbeitsaufträge sind vor allem auf den Austausch vorhandener Kenntnisse und auf das offene Suchen nach Erklärungen und Zusammenhängen orientiert. Hier liegt eine Form der Weltbegegnung vor, die sich bereits in den Schulbuchseiten zum Phänomen „Wohnungen und Wohnen“ zeigte, nämlich eine alltagsweltorientierte und -reflektierende Weltbegegnung.

Zur weiterführenden Einordnung: Was im Thüringer *Heimat- und Sachkundeunterricht* des Jahres 1991 über „Tiere an Gewässern“ laut „Vorläufigen Lehrplanhinweisen“ gelernt werden sollte, waren Kenntnisse über einige Tiere in ihrer Erscheinung, ihrem Körperbau und der Anpassung an ihren Lebensraum (vgl. Thüringer Kultusministerium 1991a, 64). Die methodischen Hinweise des Dokuments enthielten unter anderem Verweise auf den „Unterrichtsgang zum Ufer eines Gewässers“ oder das „Beobachten des vielfältigen Lebens am und im Wasser“, das „Nachschlagen in Pflanzen- und Tierbestimmungsbüchern für Kinder“ oder das „Erarbeiten der Zusammenhänge durch Betrachten, Vergleichen und in Beziehung setzen [von; C.F/S.T.] Lebensraum, Besonderheiten im Erscheinungsbild bzw. Körperbau“ (Thüringer Kultusministerium 1991a, 64). Das Schulbuch repräsentiert diese fachliche Perspektive auf den Realitätsausschnitt „Vögel an Gewässern“. Im Kontrast zum Heimatkundelehrbuch der DDR dient es jedoch eher als Stimulus zum eigenständigen ‚Entdecken‘; es erklärt nichts, es gibt nichts vor. Deuten lässt sich dies als Referenz auf die in den vorläufigen Lehrplanhinweisen für die Grundschule vom Juli 1991 betonten „Prinzipien der Kindorientiertheit und der Lebens- und Wirklichkeitsnähe“ (Thüringer Kultusministerium 1991a, 4). Bereits die Kapitelüberschrift „Was schwimmt denn da?“ (Koch 1991, 124) präsentiert den Realitätsausschnitt als einen fragwürdigen Sachzusammenhang, der Neugier wecken und herausfordern soll, sich mit der Sache auseinanderzusetzen.

Insgesamt zeigt sich an der Art und Ausprägung der Lehrbuchelemente, dass die Sache selbst in ihren sachimmanenten Kennzeichen und Kausalzusammenhängen an Bedeutung verliert. Welche Wissensbestände zu lernen sind, ist weniger bedeutsam als der Anspruch, dass Kinder eine Beziehung zu diesem Ausschnitt ihrer heimischen Lebenswelt aufbauen und sich ihm interessiert zuwenden. Kritisch ist anzumerken, dass eine Erweiterung um systematische Methoden der Sachbegegnung und -erschließung zusätzliche Lernchancen geboten hätte.

4.3 Vergleich

Tabelle 2 fasst die vorangegangenen Interpretationsergebnisse zusammen und stellt sie vergleichend gegenüber.

Tab. 2: *Fachlichkeit* im Vergleich, Lehrbuchauszüge zum Phänomen „Vögel an Gewässern“ (eigene Darstellung)

Dimensionen der Fachlichkeit	„Heimatkunde“, Lehrbuch für die Klasse 4	„Entdecken, Erleben, Handeln“, Lehrbuch für den Heimatkun- de- und Sachunterricht, Klasse 3/4
Modus, nach dem Fakten und Wis- sensbestände aus- gewählt wurden	Orientierung auf wissen- schaftlich gesicherte Natur- gesetze sowie auf wissen- schaftliche Methoden wie Betrachten und systemati- sches Vergleichen	Orientierung auf vorfindbare natürliche Phänomene in der Alltagswelt
Modus, nach dem die Wissens- bestände erarbei- tet und bearbeitet werden sollten	Nachvollziehen und Bestätigen der vorgegebe- nen Fakten und Zusammen- hänge	Austausch persönlicher Wahr- nehmungen, Erfahrungen und vorhandener Kenntnisse, eigen- ständiges natur- und alltags- bezogenes Erkunden
Modus der Welt- begegnung	erkennend und naturkund- lich einordnend	alltagsweltorientiert und sinnhaft-erfahrbar, offen- reflektierend

Die Veränderung der *Fachlichkeit* beim Übergang vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht zeigt sich für den naturkundlichen Bereich anhand der untersuchten Lehrbuchauszüge in der Abkehr von einer an wissenschaftlichen Naturgesetzen orientierten sachstrukturell und erkenntnistheoretisch systematischen Sacherschließung sowie in der didaktischen Hinwendung zu einem natur- und alltagsbezogenen Entdecken und Verstehen natürlicher Phänomene in nahezu alleiniger Bezugnahme auf die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Vorwissenbestände der Kinder.

5 Ausblick

Der Wandlungsprozess, der sich beim Übergang vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht der Jahre 1990/1991 auf der Ebene der *Fachlichkeit* in unserer Mikrostudie zeigt, vollzog sich als eine konsequente Ausgrenzung marxistisch-ideologischer Wissensbestände, aber auch in einer deutlichen Reduktion naturwissenschaftlicher Fachwissensbestände zugunsten von alltagsorientierten Wissensbeständen. Inhaltlich veränderte sich damit der Unterricht zu einem, der sich auf die Alltagswelt der Kinder konzentrierte und diese mit ihnen nahräumlich reflektierte.

Die Ergebnisse der vorliegenden Mikrostudie sind als begründete Thesen zu verstehen, die weiter zu überprüfen sind. Sie führen jedoch bereits jetzt zu der Frage, wie der Wandel der *Fachlichkeit* beim Übergang vom *DDR-Heimatkundeunterricht* zum *Sachunterricht* der Neuen Bundesländer von den Lehrkräften wahrgenommen, beurteilt und gestaltet wurde. In welchen seiner Facetten wurde das neue Fach *Heimat- und Sachkunde* als eine pädagogisch-didaktisch gewinnbringende Veränderung gesehen und in welchen eher nicht? Hier sind berufsbiographische Untersuchungen erforderlich, die wir im Rahmen unseres Forschungsprojektes durchführen.

Unsere Ergebnisse regen außerdem grundsätzliche Fragen zum didaktischen Spannungsfeld „Kindorientierung vs. Sachorientierung“ an, nämlich: Inwiefern war und ist eine alltagsorientierte *Fachlichkeit* eine ‚echte‘ *Fachlichkeit*? Geht es hier nicht allein nur um eine Bestätigung dessen, was die Kinder ohnehin wissen und denken? Welche Form der Systematisierung braucht es im Unterricht, um von den verschiedenen Alltagsvorstellungen zu einem reflektierten und intersubjektiv abgesicherten Verständnis über Phänomene der Welt zu gelangen? Und ab welchem Punkt schlägt eine sachorientierte *Fachlichkeit* in inhaltliche oder gar ideologische Überwältigung um?

Hier ließen sich auch Bezüge zur west- und später gesamtdeutschen Diskussion um die Gefahren der Trivialisierung im *Sachunterricht* ab Ende der 1980er-/Anfang der 1990er-Jahre herstellen.

Literatur

- Autorenkollektiv (unter Leitung von U. Szudra) (1985): Unterrichtshilfen. Heimatkunde Klasse 4. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Fischer, C. & Tänzer, S. (2021): Heimatkunde in der DDR. Didaktische Ansätze und Spannungsfelder. Eine fallorientierte Analyse ausgewählter Stundenkonzeptionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fischer, C. & Tänzer, S. (i.V.): Vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht. Eine bildungshistorische Untersuchung der Transformation am Beispiel Thüringens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Flick, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage, Reinbek (bei Hamburg): Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Giest, H. (1997): Voraussetzungen und Bedingungen des Sachunterrichts in den Neuen Bundesländern. In: H. Giest (Hrsg.): *Sachunterricht. Fragen, Probleme, Standpunkte zur Entwicklung des Sachunterrichts aus der Sicht der Neuen Bundesländer*. Potsdam: Universität Potsdam, S. 74–85.
- Klingberg, L. (1984): *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen*. 6. Auflage, Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Koch, I. (Hrsg.) (1991): *Entdecken, Erleben, Handeln. Heimatkunde- und Sachunterricht 3/4*. 2. Auflage, Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Neigenfind, F. (1985): Grundpositionen zur Gestaltung des Heimatkundeunterrichts. In: Autorenkollektiv (unter Leitung von G. Kunze): *Heimatkunde – Methodische Beiträge*. 3. Auflage, Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 7–31.
- Redaktionskollegium (unter Leitung von G. Neuner) (1988): *Pädagogik – Pedagogika*. 7. Auflage, Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 21–41.
- Reh, S. & Caruso, M. (2020): Entfachlichkeit? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66, Heft 5, S. 611–625.
- Szudra, U. & Lucke-Gruse, A. (Hrsg.) (1985): *Heimatkunde. Lehrbuch für die Klasse 4*. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (1991a): *Vorläufige Lehrplanhinweise für die Grundschule. Heimat- und Sachkunde*. Erfurt.
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (1991b): *Vorläufige Lehrplanhinweise für die Grundschule. Orientierungshilfen*. Erfurt.

Autor:innen

Fischer, Christian, Dr. – Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische, politische und sozioökonomische Bildung

christian.fischer@uni-erfurt.de

Tänzer, Sandra, Prof. Dr. – Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Entwicklung des Heimatkunde-/Sachunterrichts in der DDR und nach 1989/90,

Planung von Sachunterricht, Lehrer:innenprofessionalisierung

sandra.taenzer@uni-erfurt.de

Stephan Benzmann und Tilman Grammes

Das Fach der *politischen Bildung* auf der Suche nach seinem *Proprium*. Cover von Politikschulbüchern als bildungshistorische Quellen (1974–2016)

1 Alltägliche Wahrnehmungsweisen und Sichtstrukturen von Fachlichkeit

Fragt man in einem fachdidaktischen Seminar an der Universität Hamburg, wie das Fach der *politischen Bildung*, um das es geht, in Bayern, Saarland und Sachsen heißt, sind in der Regel fast alle Antworten falsch. Das könnte man mit Hinweis auf einen unübersichtlichen Kulturföderalismus und dass man eben in Hamburg nicht auswendig wissen müsse, wie eine Schule in Thüringen oder Bremen organisiert ist, abtun. Das strukturelle Problem der diffusen fachlichen Identität wird erst deutlich, wenn im nächsten Schritt die Studierenden gefragt werden, wie denn ihr anderes studiertes Unterrichtsfach in diesen Bundesländern heißt? Plötzlich sind nämlich alle Antworten richtig - Deutsch, Mathe, Chemie, Physik, Musik usw.

Dieses kommunikative Spontanexperiment deutet darauf hin, dass das Fach der politischen Bildung als Grenzfall in besonderer Weise interessant sein könnte, um die Rolle von *Fachlichkeit* im Kampf der gesellschaftlichen Mächte (Weniger 1952) um die Repräsentanz in Stundentafeln als dem „Konzert“ der Schulfächer auszuloten. „Das Unterrichtsfach, in dem politische Bildung vermittelt wird, hat bis heute keine übereinstimmende Bezeichnung in den verschiedenen Schulararten der Länder der Bundesrepublik Deutschland gefunden“ – bilanziert ein die Fachdisziplin prägendes Lexikon der politischen Bildung für das 20. Jahrhundert (Thienel-Saage 1999, 69) – an der Situation hat sich auch zwei Jahrzehnte später nichts geändert. Es kursieren für das Fach der politischen Bildung historisch, international und aktuell die unterschiedlichsten Fachbezeichnungen: Staatsbürgerkunde, Reichskunde, Gegenwartskunde, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Weltkunde, Gesellschaftslehre, Gesellschaftswissenschaften, Sozi, Sowi, Gewi, Pobi, WiPo, Politikwissenschaft, Soziale Studien, social studies ... Diese Liste ist sicher nicht vollständig. Diese Bezeichnungen korrespondieren zudem mit unterschiedlichen disziplinären Fächerzuschnitten.

Mit der offenen Namensgebung korrespondiert möglicherweise eine konzeptionelle Unklarheit über die Fachlichkeit. Das Fach gilt als „Nachkömmling unter den großen pädagogischen Aufgaben der Schule“ (Knepper 1988, 75) und wird noch in aktuellen Überblickswerken einer Allgemeinen Fachdidaktik ausgeklammert oder schlicht vergessen (Bayerhuber u. a. 2017; auch Meister u. a. 2020).

In einem weiteren Experiment kann aus einer handlungsorientierten Perspektive gefragt werden, wie ein ‚Fach‘ überhaupt in der alltäglichen Wahrnehmung der beteiligten Lehrkräfte, Schüler*innen, deren Eltern und letztlich einer bildungspolitischen Öffentlichkeit sichtbar wird. Neben Stundenplänen, Zeugnisformularen, Türschildern mit Schulnamen, Fachräumen, Selbstdarstellungen von Fächern in Schuljahrbüchern oder Webauftritten kann eine bildungshistorische Quelle in den Blick geraten, die bislang nicht im Zentrum der Dokumentation und Analyse gestanden hat. Der alltägliche Blick, etwa beim Packen der Schultasche, fällt auf Schulbücher, genauer: auf das Schulbuchcover als ‚Gesicht‘ eines Faches.¹

Erfahrungseindrücke legen nahe, dass Schulbücher für das Fach der politischen Bildung, wenn überhaupt, im Klassensatz angekauft werden, um dann häufig wenig genutzt in einer Ecke des Klassenraums oder der Schulbibliothek ein Schattendasein zu fristen. Von Politiklehrkräften ist oft das Argument zu hören, dass Politikschulbücher, anders als etwa solche für die Fächer Mathematik oder Deutsch, aufgrund des Aktualitätsprinzips schnell veralteten, weshalb man sich auf den Ankauf eines Lehrerexemplars beschränke und lieber mit kopierten Arbeitsblättern den Unterricht gestalte.² Auch wenn der Schulbuchinhalt auf diese Weise wenig oder keine Wirkung beim Schüler entfalten sollte, bleibt vielleicht der Eindruck des Covers haften. Dem Cover kommt eine dekorative Funktion zu und es ist sichtbare Repräsentation des Faches, für das es vorgesehen ist (vgl. Catteuw 2005). Es kann dadurch ein mitprägendes Element eines visuellen kulturellen Gedächtnisses einer Generation werden (vgl. Hargis u. a. 2018). Als solches sind Schulbuchcover vergleichbar schulischen Wandbildern, wie sie bis in die 1970er-Jahre in Gebrauch waren. Eine Analyse von Schulbuchcovern kann der Frage nachgehen, wie das Fach der politischen Bildung repräsentiert wird und welche Inhalte, Fragen und Methoden als sein Proprium kennzeichnend sind.³

1 Bibliothekswissenschaftlich werden zum sogenannten Buchdeckel auch die Rückseite, der Buchrücken, das Layout, das Bild, die Schriftart und andere gestalterische Elemente gerechnet (<https://99designs.de/blog/buchdesign/anatomie-eines-buchcovers/>)

2 Nach unseren Beobachtungen trifft dies ähnlich für kostenlos im Klassensatz abgegebene, schulbuchähnliche Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung zu, z. B. für die weit verbreiteten *Informationen zur politischen Bildung*.

3 Viele Cover sind über antiquarische Online-Kataloge (booklooker, eurobuch) oder über die Datenbanken des GEI frei zugänglich. Wir gehen für alle Abbildungen daher davon aus, dass kein Urheberrecht besteht.

2 Korpusbildung

Die ersten eigenständigen Politikschulbücher in der Weimarer Republik (Staatsbürgerkunde) und der NS-Zeit (Reichskunde) bestehen meist nur aus Textbestandteilen in unterschiedlicher typographischer Gestaltung. Das gilt auch für Schulbuchcover, die in den 1950er-Jahren schon im Titel eine Mission transportieren, etwa *Du bist Glied einer Kette* (1954), *Einer für alle, alle für einen* (1953) oder *Der Staat sind wir* (1962). Der Longseller *Miteinander Füreinander. Ein Lese- und Arbeitsbuch zur politischen Bildung* (Otto Seitzer u. a. 1974, zuerst 1951) präsentiert auf dunkelrotem Hintergrund in quadratischer Anordnung um einen androgyng gezeichneten Schülerkopf herum 14 briefmarkengrosse Vignetten, welche durch spinnennetzartige Linien alle untereinander verbunden sind und die Themenfelder visualisieren, die im Inhaltsverzeichnis abgearbeitet werden: Arbeit, Parteien, Recht, Beruf, Handel, Religionen, Steuern, Geld, Willensbildung, Soziale Sicherheit, Freiheit, Versicherungen, Verbände, Staatsorgane.

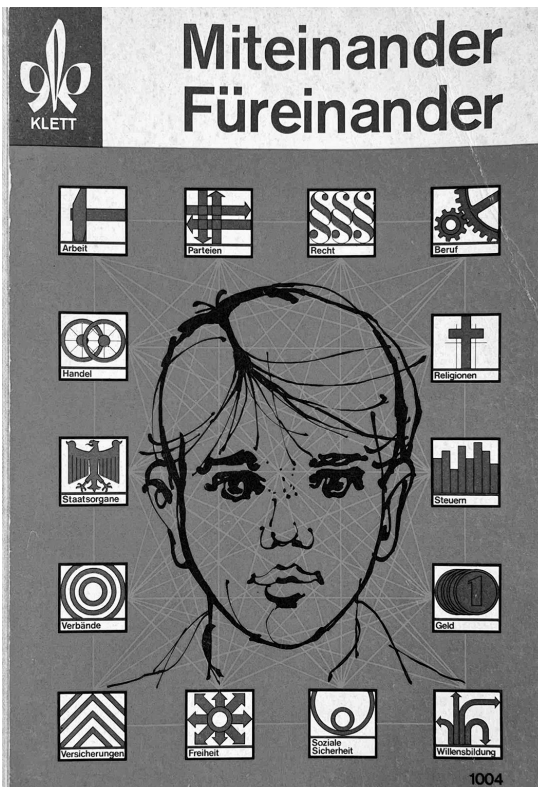


Abb. 1: Miteinander Füreinander (Seitzer 1974, Cover)

Ab etwa Mitte der 1960er-Jahre treten Fachbezeichnungen als typographisch deutlich erkennbare Textbestandteile in den Vordergrund. Seit den 1970ern ist eine deutliche Zunahme an Text-Bildkombinationen zu beobachten. Heutzutage bestehen Schulbuchcover in der Regel aus einer Kombination von Bild(ern) und Text(en), die als konstitutives System eine kontextabhängige Kommunikationseinheit über das Medium Schulbuch bilden.

Ziel einer Korpusbildung ist es, unterschiedliche jeweils kontrastierende und diskursanalytische Zugriffe auf Schulbuchcover zu ermöglichen, um die Repräsentation des Propriums des Faches Politische Bildung herauszuarbeiten. Kriterien zur Korpusbildung können z. B. sein:

- verlagsseitige *Schulbuchfamilien*: Konstanz und Variation in unterschiedlichen Auflagen, Regionalausgaben und schulformbezogenen Auflagen eines Politikschulbuches;
- *Jahgangsreihen*: Sichtbarkeit einer Graduierung/Progression im Fachprofil im Aufwuchs der Ausgaben für die Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10;
- fächerübergreifende bzw. fächerverbindende *Integrationsfächer*: Schulbücher für das Integrationsfach Gesellschaftslehre inszenieren auf den Covern die Differenz und Integration der beteiligten Fächer Geographie, Geschichte, Politik und Wirtschaft. Exemplarisch lässt sich das an dem *IGL-Buch* (IGL: Integrierte GesellschaftsLehre) über die Jahrgangreihe 5/6, 7/8 und 9/19 beobachten;
- *internationaler Vergleich*: zunächst im deutschsprachigen Raum mit dem einheitlichen nationalen Lehrbuch der DDR für Gegenwartskunde (bis 1957) und Staatsbürgerkunde, mit Schulbuchgenerationen in den 1960er-, 1970er-, 1980er-Jahren und noch zuletzt 1988/89 (zu Visualisierungen vgl. Vogler 1999).

Aus den 1970er Jahren ist im Kontext der Auseinandersetzungen um die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und der damit verbundenen „Schulbuchschelte“ (Stein 1979) ein Fall bekannt, in dem ein Schulbuchcover einen bildungspolitischen Konflikt auslöste. Auf dem Cover der Erstausgabe von *Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule* (Beck u. a. 1971) protestieren Kinder mit Transparenten und Parolen u. a. „gegen Rüstungsproduktion“. Das Cover musste bereits ein Jahr später (Beck u. a. 1972) revidiert bzw. retuschiert werden; die Kinder demonstrieren jetzt „für kleinere Klassen“. Diese Änderung der Parole kann unterschiedlich interpretiert werden, als Rücknahme einer kapitalismuskritischen Botschaft oder als Eingeständnis einer Überforderung durch fehlende Zuwendung zur Lebens- und Erfahrungswelt der Zielgruppe.

Für die hier gewählte explorative Analyse wurden fünf Schulbuchcover der Sekundarstufe I unterschiedlicher Verlage als ein Korpus zusammengetragen, deren formale Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie alle das Schulfach, für das sie vorgesehen sind, mit dem Gestaltungselement einer *Foto-Collage* bearbeiten.

Die Auswahl erfolgte nach den Merkmalen Fach (politische Bildung), Covergestaltung (Collagen), (unterschiedliche) Verlage und zeitlicher Abstand (zwischen den Publikationsdaten der Schulbücher sollen ca. 10 Jahre liegen), welche eine explorative Hypothesenbildung im Hinblick auf Repräsentation des Faches im Wandel versprechen.

3 Untersuchungsmethoden

Als Untersuchungsmethoden werden ein fachdidaktischer, ein strukturaler und ein bildsemiotischer Zugang miteinander kombiniert:

Fachdidaktische Analyse: Fotografien auf Schulbuchcovern können als „informierende Bilder“ bezeichnet werden, da sie Inhaltsbereiche als visuelles Argument kommunizieren (Weidenmann 1994, 12). Da sich die Fotografien auf zu vermittelndes Wissen eines Faches beziehen, ist der grundsätzliche methodische Zugriff auf die Cover ein fachdidaktischer, um die visuell repräsentierte Aufgabenstruktur des Faches zu erfassen. Unterschieden werden dabei Wissensdomänen und Wissensformen (vgl. Grammes 1998, 70ff.). Auf einer horizontalen Achse werden die *Wissensdomänen* herausgearbeitet, Themenbereiche des Faches. Diese werden auf einer vertikalen Achse nach *Wissensformen* differenziert, wie sie durch die Fotografien und ihre strukturalen Bezüge repräsentiert werden können – alltäglich, institutionell, sozialwissenschaftlich oder schulförmig.

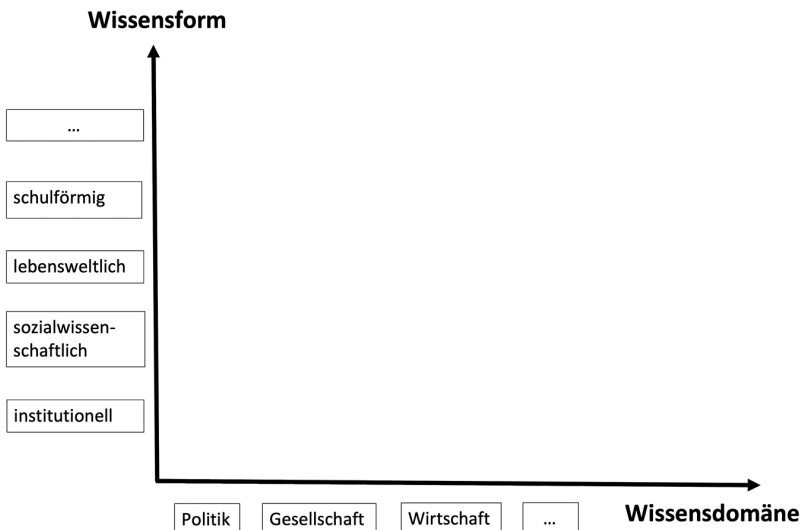


Abb. 2: Wissensformen und Wissensdomänen

Strukturelle Analyse: Bei den ausgewählten Schulbuchcovern handelt es sich um Foto-Collagen. Sie sind durch Kombination und Anordnung der Fotografien mit Text auch eine Collage aus diesen beiden Elementen. Die Verbindung von Text und Fotografien ist konstitutiv für die Rekontextualisierung als Collage. Durch sie entstehen neue Bezüge und Relationen, die auf die eine Realität, d. h. den Kontext, verweisen, über den Wissen mit dem Schulbuch angeeignet werden soll. Diese strukturelle Verfasstheit realisiert eine kommunikative Absicht.

Bildsemiotik: Bilder sind eine grundsätzliche Manifestationsform von Kultur und prägen den Alltag von Menschen ebenso wie verbale Sprache. Insbesondere der *Iconic Turn* begegnet dem gehäuftem Auftreten von Bildern mit neuen Ansätzen (Brocks 2012, 89). Bilder sind stets gemacht und damit subjektiv. Der Sinn eines Bildes ergibt sich durch das individuelle Betrachten und die dadurch ausgelöste Sinnkonstruktion. Der Sinnentwurf eines Bildurhebers stellt nur ein Angebot dar (Heinze 2010, 10). Die Reflexion darüber, was die Aussage und Funktion eines Bildes sind, bleibt trotz rezeptionsästhetischer Annahmen bedeutend, da sie die visuelle Voraussetzung für Rezeptionen als soziale Praxen thematisiert.

Der französische Semiologe Roland Barthes (1989) hat die indexikalische Referenz als Kern der Auseinandersetzung mit Fotografien beschrieben, d. h. die Frage nach dem Bezugsobjekt und wie dieses dargestellt wird. Jüngere Forschungen betonen, dass Fotografien abhängig von kulturellen Codes sein können und deshalb auch ikonographisch analysiert werden sollten (u. a. Blunck 2010). Die nachfolgende Analyse integriert beide Theorienstränge.

Für Bilder *in* Schulbüchern besteht eine Forschungstradition (vgl. Heinze & Matthes 2010), analysiert wird das durchzuarbeitende Schulbuch. Für Bilder *auf* Schulbüchern (Cover), also auch für das nach unserer Annahme unbenutzte oder wenig genutzte Schulbuch als Dekor, gibt es eine entsprechende didaktische Theoriebildung nicht. In den USA hat eine Studie untersucht, ob sich Psychologiestudierende an das Cover eines *text books* erinnerten; dies war dann der Fall, wenn zentrale Studieninhalte möglichst unmittelbar visuell auf diesem reflektiert wurden (Hargis u. a. 2018). Explorative Studien liegen vor für Umschläge russischer Lesebücher im Zeitraum 1976-2006 (Makarewitsch & Bezrogow 2010). Für das Fach der politischen Bildung sind Cover von schulbuchartigen Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung (Grammes 1998) sowie von Politikschulbüchern in der Volksrepublik China (Zhang 2020) interpretiert worden.

Bildsemiotische Verfahren eignen sich als Bestandteil der Analysen der Schulbuchcover. Bildsemiotik als Disziplin beschäftigt sich mit dem Prozess der Bedeutungsvermittlung bzw. der Bedeutungskonstitution von Bildern als Zeichen. Sie geht der Frage nach, unter welchen Bedingungen Bedeutung entsteht (Bogen 2001). Bilder werden als kommunikative Elemente betrachtet, die Bezüge zu vermittelten Objekten haben. Die Analyseformen der Bildsemiotik umfassen u. a. die vor allem auf Charles Peirce zurückgehende Unterscheidung dreier Zeichen:

Index (Kausalrelation), Ikon (Ähnlichkeitsrelation) und Symbol (Konventionalrelation), die sich auf semantische Bildmotive beziehen (Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 30).

Die folgende explorative Analyse von Schulbuchcovern nimmt diese Unterscheidung auf. Ikonische Zeichen auf Schulbuchcovern verweisen auf die soziale Realität, indem sie durch Ähnlichkeiten auf diese hindeuten, z. B. durch bestimmte Formen und Inhalte. Indexikalische Zeichen können z. B. Vorstellungen von Realitäten erzeugen, sodass, wenn ein Bild ein Fach repräsentiert, das Gezeigte dann auch im Unterricht Gegenstand werden soll. Symbolische Zeichen rekurrieren auf einen kulturellen Wissensvorrat bei Betrachtern, z. B. dass plakathaltende Menschen als demonstrierend, d. h. politisch partizipierend verstanden werden.⁴

Im Unterschied zu Eye-Tracking-Verfahren, mit denen u. a. in Marktforschungszusammenhängen Covergestaltungen untersucht werden, folgt die Analyse der europäischen Lesekonvention von links nach rechts und von oben nach unten. Das erste analysierte Bild ist demnach das Bild links oben und das letzte das Bild rechts unten.

4 Explorative Analysen

Sozialkunde (1976)

Das Cover umfasst sechs Fotografien und das Wort „Sozialkunde“. Dieses Wort ist als Bezeichnung für ein Fach der politischen Bildung in vielen Bundesländern ge­läufig gewesen und wird teilweise noch heute verwendet, z. B. in Rheinland-Pfalz. Das Bestimmungswort „Sozial“ bestimmt das Grundwort „Kunde“ des Kompositums, d. h. einen Bereich, der Wissensinhalte über ein bestimmtes Wissensgebiet, hier die Gesellschaft, umfasst. Das Wort „Sozialkunde“ bestimmt als Teil der Bild-Text-Collage, dass das Buch ein Schulbuch ist und die Fotografien auf dem Cover das Fach Sozialkunde illustrieren bzw. repräsentieren.

⁴ Ergänzende Informationen im Impressum bzw. den Inlets der Schulbücher zu den Fotografien können als Kontextinformation bzw. zur Verifikation herangezogen werden. Diesen Schritt haben wir vorerst bewusst vermieden, um von der Bildwirkung auszugehen.

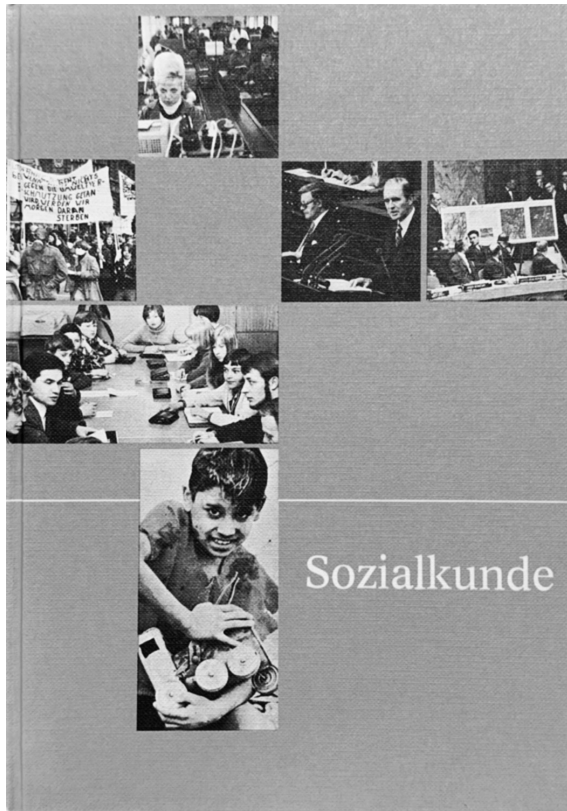


Abb. 3: Sozialkunde (1976)

Das Cover repräsentiert aufklärendes sozialwissenschaftliches Wissen, das in einem interrelationalen Verhältnis zu arbeitsbezogenem alltäglichem Wissen steht (erstes Foto), institutionelles und sozialwissenschaftliches Wissen (zweites Foto), institutionelles Wissen (drittes und viertes Foto⁵), Alltagswissen interrelational mit sozialwissenschaftlichem Wissen (sechstes Foto) sowie als einziges Cover im Korpus eine Situation des Politikunterrichts (fünftes Foto).

5 Die Fotografie auf diesem Cover sowie jene auf den anderen analysierten Covern, die auf die UNO verweisen, d.h. ikonisch (z.B. Fotografien der Flagge), indexikalisch (z.B. Fotografien von Menschen in Räumen der UNO-Institutionen) und symbolisch (z.B. der Ölzweig und die Längen- sowie Breitengrade auf der Flagge) sowie eine Kombination dieser sind der institutionellen Wissensform zugeordnet, da diese auf politische Entscheidungsprozesse zu internationalen Fällen hinweisen.

Indexikalisch wird durch die Ausschnitte auf politische, wirtschaftliche und soziale Realitäten verwiesen. Ikonographisch werden typische Formen von Situationen und Problemen repräsentiert, die politisches Handeln evozieren. Durch die Kontextualisierung auf einem Sozialkunde-Schulbuchcover kommunizieren die Bilder durch intervisuelle Bezüge, dass sich nationale (Bundestag) und internationale Institutionen (UNO) mit Fällen auseinandersetzen, um über diese zu entscheiden.

Das Cover des Schulbuchs von 1976 repräsentiert durch die Collage *Sozialkunde* als Fach, das mehrere Wissensdomänen (Formen politischer Willens- und Entscheidungsprozesse und sozialer Lagen) thematisiert und diese in verschiedenen Wissensformen (sozialwissenschaftliches Wissen, institutionelles Wissen und Alltagswissen) repräsentiert. Die Aneignung dieses Wissens kann in Lernarrangements geschehen, die durch Diskussionen und Debatten gekennzeichnet sind, wie u. a. durch die Sozialform der Gruppenarbeit.

P wie Politik (1989)

Das Cover umfasst fünf Fotografien und mehrere Texteinheiten: „P wie Politik“, „Gemeinschaftskunde“, „Schöningh“ und „RS10“. „P wie Politik“ ist der Titel der Schulbuchreihe. Es wird kommuniziert, dass Politik der inhaltliche Fokus des Schulbuches ist. Alle Bezüge zwischen den Elementen können unter dieser Überschrift gelesen werden. „Gemeinschaftskunde“ ist die Bezeichnung für ein Unterrichtsfach der politischen Bildung. Das Bestimmungswort „Gemeinschaft“ bestimmt das Grundwort Kunde in dem Kompositum, d. h. einen Bereich, der Wissensinhalte über das Wissensgebiet von Gemeinschaften umfasst. Der Titel fokussiert den Aspekt des Politischen in diesem sozial-kooperativen Zusammenhang.⁶ Die Platzierung auf dem Cover macht deutlich, dass es sich bei dem Buch um ein Schulbuch für dieses Fach handelt und die textlichen und visuellen Elemente auf dem Cover dieses Fach illustrieren bzw. repräsentieren. „RS“ und „10“ weisen darauf hin, dass das Schulbuch für Realschulen und in diesen für den 10. Jahrgang vorgesehen ist. „Schöningh“ nennt den publizierenden Verlag.

⁶ Im Kontext steht *Gemeinschaftskunde*, etwa in der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960, auch für ein fächerübergreifendes Fach, das Geographie, Geschichte und Sozialkunde miteinander verbindet. Die Fachbezeichnung in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe 1 an Realschulen zum Erscheinungszeitpunkt (1989) ist *Gemeinschaftskunde*.

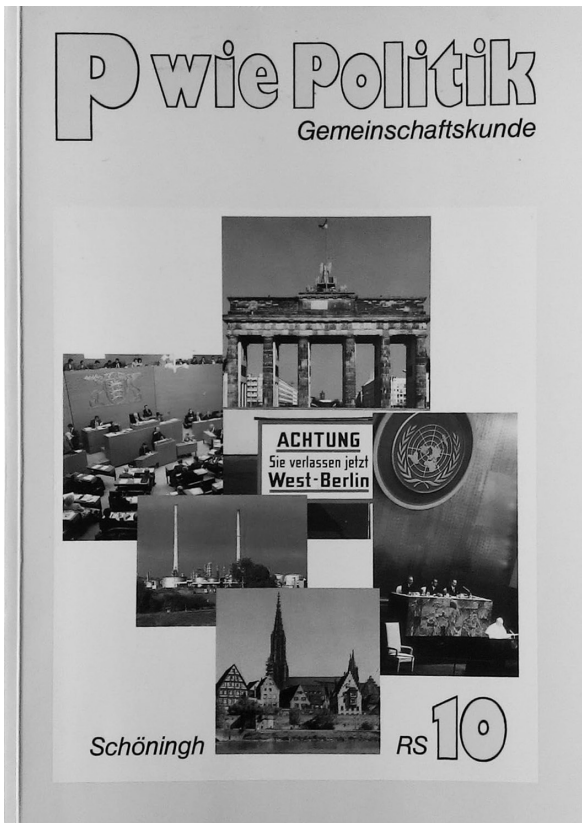


Abb. 4: P wie Politik (1989)

Alle Fotos gehen zum Teil ineinander über. Die für das Fach kommunizierten Inhalte können als damit struktural miteinander verwoben interpretiert werden. Sie sind als Collage von der Überschrift und der Fachbezeichnung durch einen weißen Hintergrund abgetrennt.

Das Cover repräsentiert Alltagswissen interrelational mit aufklärerischem Wissen durch die Abbildung einer Situation für Menschen im geteilten Berlin auf dem ersten Foto, institutionelles Wissen durch Abbildung eines Parlamentes und einer Versammlung (zweites und drittes Foto), sozialwissenschaftliches Wissen (viertes Foto) und sozialwissenschaftliches Wissen interrelational mit institutionellem Wissen (fünftes Foto).

Indexikalisch verweisen die Fotos auf politische, wirtschaftliche und regionale soziale Realitäten. Intervisuelle Bezüge kommunizieren, dass sich regionale (Landtag) und internationale Institutionen (UNO) fallweise mit Realitäten auseinandersetzen, um politisch zu entscheiden.

Wie auf dem Cover von 1976 werden durch intervisuelle Bezüge, die hier durch die Visualisierung verstärkt werden, ikonographisch Realitäten repräsentiert, die politisches Handeln evozieren.

Das Cover repräsentiert *Gemeinschaftskunde* als Fach, das verschiedene Wissensdomänen umfasst, welche unterschiedliche Wissensformen repräsentieren. Regionale Politik wird durch das Foto des Landtages und der Stadtansicht repräsentiert. Gleichzeitig werden horizontal nationale und internationale politische Themen als Teil des Faches kommuniziert. Auf der vertikalen Ebene werden die Domänen durch Alltagswissen, vor allem im ersten Foto, und insbesondere durch institutionelles und sozialwissenschaftliches Wissen repräsentiert.

Arbeitsbuch Politik (1997)

Das Cover des Schulbuches umfasst sieben Fotografien sowie die Textelemente „Arbeitsbuch Politik“ und „Cornelsen“. Der Titel klassifiziert das Schulbuch mit dem Attribut „Arbeitsbuch“ als ein Medium, mit dem Inhalte aus dem Bereich „Politik“ erarbeitet werden können. „Cornelsen“ nennt den publizierenden Verlag. Der Titel ist über drei Fotografien gelegt, wodurch die strukturelle Verbindung des Textelements mit den visuellen Elementen deutlich wird. Die Fotos sind Illustrationen der Inhalte des Arbeitsbuches. Der Begriff „Politik“ zeigt an, dass es sich um ein Arbeitsbuch für die politische Bildung handelt.



Abb. 5: Arbeitsbuch Politik (1997)

Das Cover repräsentiert institutionelles Wissen (erstes Foto), aufklärerisches sozialwissenschaftliches Wissen, als einziges Cover im Korpus Medienwissen (drittes Foto), institutionelles Wissen, das durch partizipative Formen in einem interrelationalen Verhältnis zu alltäglichem Wissen steht (viertes, fünftes, sechstes Foto) und alltägliches Wissen in Relation zu sozialwissenschaftlichem Wissen.

Es werden indexikalisch und ikonographisch vor allem partizipatorisch-politische Formen sowie institutionelle Formen der Politik als Lerninhalte des Schulbuches kommuniziert.

Auch die Collage des Schulbuchcovers von 1997 repräsentiert politische Bildung als multithematisches Fach. Neben gesellschaftlichen und politischen Themen wird Arbeit/Wirtschaft als Domäne des Faches kommuniziert. Auf vertikaler Ebene wird die Vermittlung von alltäglichen, sozialwissenschaftlichen, und institutionellen Wissensformen als Proprium des Faches repräsentiert.

Mensch und Politik SI (2005)

Das Schulbuchcover besteht aus einer fünfbildrigen Collage sowie den Texten „Menschen und Politik SI“, „Aktualisierte Ausgabe“, „Sozialkunde“, „Rheinland-Pfalz/Saarland“, „Schroedel“ und dem ikonographischen Symbol des Verlages. „Mensch und Politik“ ist der Titel des Schulbuches. Die bipolar bezogene Aufzählung kommuniziert Mensch und Politik als in einem Verhältnis zueinanderstehend. „Politik“ wird als fachlicher Fokus des Schulbuches und des Faches „Sozialkunde“ angezeigt. „SI“ ist die Bezeichnung für die Jahrgangsstufen aller Schulstufen von der 5. bis zur 9. bzw. 10 Klasse, d. h. das Schulbuch richtet sich an politischen Unterricht der entsprechenden Altersgruppen. Die Nennung des Bundeslandes sagt aus, dass das Schulbuch sich an Schulen in diesem Bundesland richtet. Es handelt sich bei dem Schulbuch um eine „Aktualisierte Ausgabe“, die vom Schroedel Verlag publiziert worden ist.



Abb. 6: Mensch und Politik SI (2005)

Das Cover weist durch das zweite Bild eine Besonderheit auf, das durch einen gelben Halbkreis vom ersten Bild abgetrennt ist. Die Abtrennung von den anderen Bildern weist auf eine diesen gegenüber besondere Stellung hin. Die abwehrende und mit der linken Hand gleichzeitig nachdenklich-reflektierende Geste weist indexikalisch darauf hin, dass eine nicht sichtbare Handlung sich gegen die Jugendlichen richtet. Der gelbe Viertelkreis als graphisches Element kann als Kameralinse dekodiert werden, d. h. eine beobachtende und dokumentierende Perspektive, die lebensweltlich, journalistisch oder sozialwissenschaftlich gerahmt sein kann. Das Foto weist somit ikonisch auf die Zielbestimmung der politischen Bildung hin, dass Schüler*innen durch politische Bildung zu selbstbestimmten mündigen Bürger*innen werden.

Neben institutionellem Wissen durch die Fotografie des Bundestages und der UN-Flagge (erstes und drittes Foto) repräsentiert das Cover mit der Fotografie der Frau mit dem Kind sozialwissenschaftliches Wissen, das in einem interrelationalen Verhältnis zu lebensweltbezogenem Wissen steht (viertes Foto).

Auf dem Cover sind drei weiße Kreise zu sehen, die sich durch Texte und Fotografien ziehen. Sie weisen auf eine gemeinsame Komposition aller Elemente hin und damit auf eine strukturelle Bedeutung dieser Verbindung. Der links unten befindliche Kreis geht durch keines der Elemente und kann symbolisch als Leerstelle gedeutet werden, die darauf hinweist, dass es weitere Inhalte gibt, die nicht auf dem Cover abgebildet wurden.

Das Cover aus dem Jahr 2005 repräsentiert durch eine Collage Sozialkunde als multithematisches Fach, dessen Ziel es ist, dass Jugendliche selbstbestimmte politische Entscheidungen treffen. Politik wird als zentraler Fachinhalt kommuniziert, es wird auch die Domäne Gesellschaft gezeigt. Vertikal sollen sozialwissenschaftliches Wissen, institutionelles Wissen und lebensweltbezogenes Wissen interrelational vermittelt werden.

Politik und Co. (2016)

Das Schulbuchcover besteht aus einer Collage aus sechs kreisrund geschnittenen Fotografien und den Texten „Politik & Co.“, „Politik/Gesellschaft/Wirtschaft für die Sekundarstufe I, „Hamburg“, sowie dem ikonographischen Symbol des Verlages mit dem Text „C.C. Buchner“. Der Titel des Schulbuchs weist mit „& Co.“ auf weitere von „Politik“ abhängende Themen hin. Politik wird als zentraler Fachinhalt kommuniziert. Die Bezeichnung des Faches „Politik/Gesellschaft/Wirtschaft“ weist darauf hin, dass „& Co.“, neben möglichen weiteren, gesellschaftliche und wirtschaftliche Inhalte umfasst. Das Schulbuch ist vorgesehen für Schulstufen bis zur 10. Klasse im Bundesland Hamburg.



Abb. 7: Politik & Co. (2016)

Das Cover repräsentiert vor allem institutionelles Wissen (erstes, zweites, drittes und fünftes Foto) sowie sozialwissenschaftliches Wissen, das interrelational mit lebensweltbezogenem Wissen in einem Verhältnis steht (viertes Foto).

Die Zusammenhänge zwischen den Fotografien und der Fachbezeichnung kommunizieren, dass in den vier politischen Ebenen, die durch das erste, zweite, dritte und fünfte Foto repräsentiert werden, wirtschaftliche und gesellschaftliche Themen Gegenstand sind.

Die Fotos werden verbunden durch zwei dunkelgelbe runde Linien, welche die strukturelle Verbindung der einzelnen Elemente hervorheben. Alle Fotografien haben nach einer Seite hin einen schattenähnlichen dunkelgelben Hintergrund. Diese können als Symbole für die indexikalischen und ikonischen Verweisstrukturen der Fotografien gedeutet werden. Die verschiedenartig farbigen Kreise können als Leerstellen, d. h. weitere inhaltliche Bereiche, die nicht konkret durch Fotos

repräsentiert werden, interpretiert werden. Die schattenartigen und farbigen Kreise korrespondieren mit dem Titelteil „& Co“, da auf weitere nicht konkret benannte bzw. dargestellte Inhalte hingewiesen wird. Die Fotos bzw. deren Schatten befinden sich zum Teil über oder unter anderen Fotos. Auch dies verweist auf die strukturalen Verbindungen.

Das Cover repräsentiert Politik/Gesellschaft/Wirtschaft als multithematisches Fach. Neben den Domänen in vertikaler Ebene sollen diese sozialwissenschaftliches Wissen, institutionelles Wissen und lebensweltbezogenes Wissen repräsentieren. Dabei werden vier politische Institutionen als thematische Referenz abgebildet.

5 Vergleichende Zusammenfassung

Eine strukturelle Analyse kann, da es sich um Cover von Schulbüchern handelt, das Proprium des Faches, für welches das Schulbuch vorgesehen ist, sichtbar machen. Die Fotocollagen wiederholen bestimmte Motive, die aufgrund ihrer symbolischen, indexikalischen und ikonischen Aussagekraft Teil des kulturellen Gedächtnisses sind. Fächer der politischen Bildung umfassen Wissen über unterschiedliche Domänen, darunter durchgängig und (oft) hervorgehoben Politik, aber immer als bezogen gekennzeichnet auf Kultur und Gesellschaft (auf vier Covern), Internationale Politik (auf vier Covern) und Arbeit/Wirtschaft (auf drei Covern). Konstant bleibt über die Zeitreihe, dass auf allen Covern ein Foto zu sehen ist, das einen Ausschnitt aus einem Parlament zeigt; auf vier Covern ist dies ein Ausschnitt des Deutschen Bundestages. Die Vermittlung von Wissen über diese politischen, legislativen Institutionen wird als bedeutender Wissensbereich für das Fach der politischen Bildung kommuniziert.

Auf vier Covern kommunizieren Fotos, die auf die UNO verweisen, das Wissen über diese institutionelle Organisation, die ein weiterer zentraler Vermittlungsgegenstand für Fächer politischer Bildung ist. Vier Cover benennen das Fach, allerdings mit unterschiedlichen Bezeichnungen (Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik, Politik/Gesellschaft/Wirtschaft). Es zeigt sich, dass Namen des Faches politischer Bildung nicht mit inhaltlichen Schnittmengen in den Wissensdomänen korrespondieren. Dieser bildungshistorische Befund legt bildungspolitisch eine einheitliche Fachbezeichnung nahe.

Was sagen die Cover nun über das Proprium des Faches der politischen Bildung aus? Als Proprium wird in den Collagen ein Verständnis der Fachinhalte sichtbar, dass gesellschaftliche Bereiche und Politik aufeinander bezieht, diese mit lebensweltlichen Bezügen in Beziehung setzt und mit einer aufklärend-sozialwissenschaftlichen Perspektive analysiert. Im Zentrum steht nicht die Vorgabe (Mission), sondern die Aushandlung (mündigkeitsorientierte Reflexion) eines Propriums, da es als abhängig vom Kontext im Spannungsverhältnis „Mensch und Politik“ oder „Politik & Co“ gedacht ist.

Die multithematischen Repräsentationen, die grundsätzlich multiperspektive Ausrichtung und die strukturalen Verbindungen der Collagen verweisen auf eine Realität, die sich räumlich-zeitlich verändert, aber konstante schulische Aufgaben für das Fach politischer Bildung stellt.

Auf der einen Seite repräsentieren die Cover jeweils zeitgenössische Realitäten auf der anderen Seite eine Persistenz in der Abbildung von Motiven, die wiederkehrend adressiert werden. Politische Bildung zeigt sich als Fach, das verschiedene fachliche Wissensbestände didaktisch repräsentiert, sodass adressat*innengerecht beständige Wissensbestände angeeignet werden können. Auf diese Weise werden Lernwege zu mündigen Bürger*innen vermittelt, die diese Wissensbestände nutzen sollen, um partizipatorisch zu agieren.

Das Proprium der Politischen Bildung zeigt sich auf den Covern als Suche nach und ein Ringen um allgemeingültige Entscheidungen in Parlamenten bzw. Beratungsgremien (UNO, EU). Die Vermittlung bzw. die Aneignung von Wissen über die Aushandlung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Interessen im Spannungsfeld von Menschen und Gesellschaft auf unterschiedlichen politischen Ebenen wird als domänenspezifisches Ziel politischer Bildung kommuniziert. Jenseits von Zeitgeist oder Modernisierungsansprüchen seitens der Verlage wird über den untersuchten Zeitraum eine gewisse Persistenz in der Bestimmung von Fachlichkeit sichtbar. Die Spezifik des Fachs wird als eine ‚Schnittstelle‘ bestimmt, die verschiedene fachliche Wissensstände bündelt, um möglichst zeitgemäß und adressat*innengerecht gesellschaftspolitisch-relevante Wissensbestände zu vermitteln und damit Wege der politischen Partizipation aufzuzeigen.

6 Ausblick

Das Georg-Eckert Institut/Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig verfügt über eine weltweit einzigartige Schulbuchsammlung der Fächer Geographie, Geschichte sowie der Fächer der politischen Bildung. Bei der Planung des Bibliotheksneubaus 2020 wurden durchgängig schlichte, neutrale weiße Wände und Regale vorgesehen – „der Sammlungsgegenstand Schulbuch dekoriere sich selbst“, so die Innenarchitekten. Die Schulbuchsammlung lädt zu einem abschließenden Gedankenexperiment ein: Die Vereinten Nationen erteilen dem GEI den Auftrag, für ein geplantes transnational und prinzipiell in allen 195 Nationalstaaten über alle weltanschaulichen und kulturellen Grenzen hinweg einsetzbares Schulbuch für ein Fach der politischen Bildung Entwürfe für ein Cover zu gestalten. Den Reflex, dies sei schon sprachlich unmöglich und das Fach politischer Bildung benötige in jedem Fall den regionalen und aktuellen Erfahrungsbezug, was solch eine Konzeption nie leisten könne, möge der Leser/die Leserin einen Moment zurückhalten. Wie könnte solch ein Cover aussehen, das ein Allgemeines auf der Ebene von Bildprogramm und Textgestaltung denkt und

das Proprium politischer Bildung als globale Suche einer diversen Menschheit nach Gemeinwohl durch allgemeinverbindliche Entscheidungen repräsentiert? Und was wäre der Name dieses Faches?

Literatur

- Barthes, R. (1989): Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Übers. Dietrich Leube. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M., Vollmer, J. V. (2017): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Theorie der Fachdidaktik. Münster/New York: Waxmann.
- Blunck, L. (Hrsg.) (2010): Die fotografische Wirklichkeit. Inszenierung – Fiktion – Narration. Bielefeld: Transcript.
- Bogen, S. (2001): Einführung in Bildsemiotik. <https://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/LitWiss/KunstWiss/forschung/bogen/ringprint.htm> (Zugriff: 06.04.2024)
- Brocks, C. (2021): Bildquellen der Neuzeit. Paderborn: Schöningh.
- Catteeuw, K. (2005): Wenn die Mauern des Klassenzimmers sprechen könnten. Pädagogische Historiographie als eine Archäologie von Büchern und Bildern. In: E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109–118.
- Friedrich, T. & Schweppenhäuser, G. (2010): Bildsemiotik. Basel: Birkhäuser.
- Grammes, T. (1998): Schlußbild: Ikonographie des Schulwissens. In: T. Grammes (Hrsg.) Kommunikative Fachdidaktik. Leske + Budrich, 820–823.
- Grünwald, D. (1999): Das Bild. In: W. W. Mickel (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn: Leske + Budrich, 451–457.
- Hargis, M. B., S. McGillivray & A. D. Castel (2017): Memory for Textbook Covers: When and Why We Remember a Book by Its Cover. In: *Applied Cognitive Psychology* 32 (1), 39–46.
- Heinze, C. (2005): Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung. In: E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–31.
- Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S., Aamotsbakken, B. (Hrsg.) (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knepper, H. (1988): Handlungsorientierung des Politikunterrichts. Möglichkeiten und Grenzen. In: W. Gagel & D. Menne (Hrsg.): Politikunterricht. Opladen: Leske + Budrich, 75–86.
- Lieber, G. (2010): Bildliteralität in Schulwerken. In: C. Heinze & E. Matthes (Hrsg.): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 57–73.
- Makarewitsch, G. & W. Bezogow (2010): The evolution of the elementary reading textbook cover: sovietism, russianness an globality (USSR-Russia, 1976-2006). In: E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 155–171.
- Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R. & Laging, R. (Hrsg.) (2020): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden: Springer.
- Stein, G. (1979): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Straßner, E. (2002): Text-Bild-Kommunikation – Bild-Text-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Thienel-Saage, I. (1999): Fach (in der Schule). In: G. Weißeno (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 1. Schwalbach: Wochenschau, 69–70.
- Vogler, H.-J. (1999): Zur Politisierung des Blicks im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lehr-Lern-Forschung* (4), 337–356.
- Weidenmann, B. (1994): Informierende Bilder. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Bern: Huber, 10–58.

- Weniger, E. (1952): Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim: Beltz.
- Zhang, K. (2020): Von der Selbstisolation zur Integration in der Welt. Das Weltanschauungsbild in den Schulbüchern für das Fach Politik in der Volksrepublik China. Diss. Hamburg.

Abbildungen

- Abb. 1: Miteinander Füreinander (1974). Klett
- Abb. 2: Wissensformen und Wissensdomänen
- Abb. 3: Sozialkunde. (1976). Klett
- Abb. 4: P wie Politik. Gemeinschaftskunde. RS 10. (1989). Schöningh
- Abb. 5: Arbeitsbuch Politik. (1997). Cornelsen
- Abb. 6: Mensch und Politik SI. Sozialkunde. (2005). Schroedel
- Abb. 7: Politik und Co. Politik/Gesellschaft/Wirtschaft für die Sekundarstufe I. (2016). C.C. Buchner

Autoren

Benzmann, Stephan – Universität Hamburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernnarratologische Politikdidaktik, Kommunikative SoWi-Didaktik, Fachdidaktische Schulbuchforschung, Europa-Didaktik, Kommunal- und Landespolitik als Unterrichtsthema
stephan.benzmann@uni-hamburg.de

Grammes, Tilman, Prof. Dr. i.R. – Universität Hamburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie, Geschichte und internationaler Vergleich sozialwissenschaftlicher Bildung, Demokratiepädagogik, Unterrichtsforschung und Curriculumentwicklung
tilman.grammes@uni-hamburg.de

Umstrittene Fachlichkeit von Fächern

Andreas Hoffmann-Ocon und Norbert Grube

Pädagogik als (strittiges) Unterrichtsfach an Zürcher pädagogischen Gymnasien – Ansprüche, Paradoxien, Wissenskämpfe 1920–1980

1 Einleitung

Die Entstehung eines „(pluri-)disziplinären Feldes“ (Hofstetter 2011, 113) der Pädagogik fiel an der Schwelle zum 20. Jahrhundert in eine Zeit, in der sich die Zürcher Lehrpersonenbildung mit verschiedenen Ausbildungskulturen an geschlechterspezifisch ausgerichteten, staatlich, städtisch und privat getragenen, teils akademisierten Ausbildungsorten diversifizierte. Postulate einer Akademisierung angehender Unterrichtender für die Volksschule wurden von der organisierten Lehrer:innenschaft mit bildungspolitischem Nachdruck vorgetragen (Grube & Hoffmann-Ocon 2015, 40–56).

Die komplexe wechselseitige Interdependenz von Fachdisziplin und Schulfach (Reh & Caruso 2020, 613) zeichnete sich immer wieder durch diffuse Unschärfe aus. Bezogen auf die *Pädagogik* in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnte dieses Wechselverhältnis wiederum die Universitätsdisziplin als Teil einer hochschulischen Lehrpersonenausbildung oder aber die Pädagogik auf verschiedenen seminaristischen Ausbildungsstufen an nicht-universitären Ausbildungsorten umfassen (vgl. Künzli u. a. 2013, 288; Reh 2017, 160). Anders als Rudolf Stichwehs soziologische Überlegungen zur Differenzierung von Schule und Universität für das 18. und 19. Jahrhundert nahelegen, lag auch im 20. Jahrhundert in der Deutschschweizer Lehrpersonenausbildung mit dem Fach *Pädagogik* keine „institutionelle Trennschärfe“ vor, die eine eindeutige „Hierarchie der Formen der Behandlung des Wissens“ als „Ordnungsprinzip“ (Stichweh 2013, 176–178) resp. eine Unterscheidung nach Schulfach und „Unterrichtsprinzip“ (Reh & Caruso 2020, 615) aufscheinen ließe. Zwar kam das Fach Pädagogik um 1940 mehrfach vor: als einführendes Unterrichtsfach an primär allgemeinbildenden gymnasialen Unterseminaren, als eher berufsbildendes Ausbildungsfach am tertiären Oberseminar sowie in den universitären Studiengängen für verschiedene Lehrämter. Angesichts dieser vielgestaltigen Zürcher Lehrpersonenbildung und der jahrzehntelangen Kontroverse über ihre Akademisierung ist jedoch von un-

geklärten Wissenschaftsbezügen auszugehen, zumal das Fach durch verschiedene Funktionalisierungen in unterschiedlichen Bereichen allgemeinbildend, berufsbildend, wissenschaftlich, wissenschaftspropädeutisch oder die eigenen pädagogischen Fähigkeiten erkundend genutzt wurde. Damit erinnert das Fach an heutige Debatten, ob „Fachdisziplinen oder [] Lebensweltphänomene den orientierenden Rahmen für die Definition der Schulfächer bilden“ sollen (Bürki u. a. 2016, 344). Dennoch schärfen einige Hinweise Stichwehs den Blick: „Dass sich der Kernbereich professioneller Berufe durch eine spezifische Synthese von Bearbeitung komplexer personaler Probleme, Ausbildungslänge und Vermittlung ethischer Codes konstituiert“ (Stichweh 2013, 251), wird als Annahme auch eine Rolle in diesem Beitrag spielen. Die angesprochene Komplexität wurde durch die unterschiedlichen „Erwartungen an den praktischen Nutzen und die Verwertbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens“ (Binder u. a. 2020, 40) im Zusammenhang mit der Lehrpersonenbildung gesteigert. So lautet eine Anschlussfrage, worin sich die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin von der Pädagogik als Berufswissenschaft für die Lehrpersonenbildung unterschied (Messner 2004, 321). Zugleich bildeten sich schulische Wissensordnungen nicht nur mit mehrfach verhandelten Bezügen zu pädagogisch und psychologisch relevanten Wissenschaftsdisziplinen aus, sondern waren auch in eine normative schulgesetzliche und -politische Rahmung eingebettet (Criblez & Manz 2015, 204), die angesichts langjähriger Debatten über eine universitätsaffine Lehrpersonenausbildung im Kanton Zürich nur auf den ersten Blick stabil war. Zusätzlich zum wissenschaftlichen prägte noch ein bildungs- und gesellschaftspolitisches Spannungsfeld die Zürcher Lehrpersonenbildung – und insbesondere die Ausrichtung des in diesem Beitrag fokussierten Unterrichtsfachs „Einführung in pädagogische Fragen“ an den Unterseminaren Küsnacht und Unterstrass. Hier spielten auch regionale gesellschaftliche Vorstellungen von der ‚richtigen‘ Lehrperson, also lokales Wissen (Haraway 1995, 79, 89), Eigendynamiken von Dozierenden, die „wisdom of practice“ (Tyack & Cuban 2001, 64; Künzli u. a. et al. 2013, 24, 173), eine Rolle. Wie dieses Fach sich „außerhalb von rigiden Disziplinargrenzen“ auf der Basis seiner „Hybridstellung“ mit vielgestaltigen „Reibungspotentiale[n] im Sinne produktiver Energien“ (Rheinberger 2018, 182f.) mehrere Jahrzehnte als umstrittenes Fach und Reflexionsinstanz für angehende Unterrichtende behaupten konnte, soll mit einer quellenbasierten Annäherung untersucht werden. Die Quellenbasis bilden Konzeptpapiere und -entwürfe von Professoren und Lehrerkonventen, Jahresberichte, Seminarblätter, (Qualifikations-)Schriften von Lehrern und Kommissionsprotokolle. Nach den kontextualisierenden Hinführungen zum Zürcher Lehrerbildungsgesetz von 1938 (2) werden unterschiedliche Fachkonzeptionen analysiert (3), pädagogische und bildungspolitische Konflikte um 1940 skizziert (4) und inhaltliche Ausrichtungen des Fachs *Pädagogische Fragen* bis in die 1970er-Jahre beleuchtet (5), bevor ein Fazit abschließende Überlegungen diskutiert.

2 Das Zürcher Lehrerbildungsgesetz von 1938: Kontextualisierende Hinführungen

Das neue Lehrerbildungsgesetz von 1938 bildete einen vorläufigen Kompromiss nach jahrzehntelangen Debatten über die Akademisierung der Ausbildung von Lehrpersonen (Hoffmann-Ocon 2018, 55–59). Besonders organisierte Lehrer*innen hatten eine stärkere Allgemeinbildung und daher die Umwandlung bestehender Seminare in (pädagogische) Mittelschulen für den Zutritt zum universitären Lehramtsstudium gefordert. Zum Teil konservative Reformgegner und ländliche Schulkapitel – dies waren selbstorganisierte Fortbildungsgremien der Volksschullehrer*innen an der Volksschule – bestanden hingegen auf die fortgesetzte, „organische“ Verbindung der Lehrpersonenbildung mit der Schul- und einer als volksgemeinschaftlich titulierten Lebenspraxis (Grube & Hoffmann-Ocon 2015, 43, 48; Ktn ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 26.08.1953, 3). Das Gesetz von 1938 verlängerte nun die Seminausbildung auf fünf Jahre und teilte diese auf: Der vierjährigen Allgemeinbildung in dem zum Unterseminar zurückgestuften kantonalen Seminar Küsnacht folgte die pädagogisch-berufliche Ausbildung im städtischen einjährigen Oberseminar (Grube & Hoffmann-Ocon 2015, 69–73). Der Abschluss des Unterseminars berechnete nicht nur zum Besuch des Oberseminars, sondern auch zur Immatrikulation an den rechts- und staatswissenschaftlichen sowie beiden philosophischen Fakultäten der Universität Zürich (Oberseminar 1949, 12). Diese Möglichkeit des Hochschulzugangs war eine von Seiten der seminaristischen Lehrpersonenbildung als geteilt wahrgenommene Ererungenschaft, die bildungspolitisch nicht mehr gefährdet werden sollte (Ktn. ZH, Z.70.61, Lehrerbildung [...], Schälchlin an Kantonsrat, 5). Als allgemeinbildende pädagogische Mittelschule vermittelte 1946 das Unterseminar

„die grundlegenden Kenntnisse in den sprachlich-historischen, den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den Kunstfächern. [...] Erstrebt wird die Erziehung zu selbständigen, geistig-sittlichen Persönlichkeiten, die bereit und hingebefähig sind zum Dienst an Volk und Staat. [...] Die Seminaristen sollen nicht nur intellektuell geschult werden. Erst das Erlebnis kultureller und sozialer Werte vermag wahrhaft zu bilden und eigenes Gestalten anzuregen.“ (Unterseminar Küsnacht 1946, 1).

Die erstrebte Allgemeinbildung zielte gleichwohl stark funktional auf künftige schulische Tätigkeiten. Aufnahmebedingungen des Unterseminars waren daher „auch jene Anlagen des Charakters [...], die eine günstige Prognose für die spätere Eignung zum Lehrerberuf ermöglichen.“ (Unterseminar Küsnacht 1946, 1). Zu klären bleibt, wie sich das vorrangig für die Allgemeinbildung zuständige Unterseminar als erste Selektionsinstanz künftiger Lehrpersonen vor deren Eintritt in das Oberseminar positionierte. Mit kaum bestimmten charakterologischen Kriterien bzw. Persönlichkeitsaspekten knüpfte es an langlebige vorwissenschaftliche Vorstellungen an, dass man zum Lehrer gleichsam geboren sei. Damit war die Frage

verbunden, wie vor- und fertiggebildet die Kandidat*innen zum Übertritt in die berufliche Bildung sein müssten (Ktn ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 30.10.1953, 16). Anders als in den Kantonen Genf und Basel sah die Zürcher Lehrpersonenbildung vor, „daß in den Unterseminarien eine frühzeitige Einstellung auf den Lehrerberuf zur Auswirkung kommen kann, ohne daß später der Zwang zum Besuch des Oberseminars besteht, wenn diese Neigung nicht echt gewesen ist.“ (Oberseminar 1949, 12). Neigung, charakterliche Eignung für den späteren Lehrerberuf sowie die fachliche Hinführung sollte im Unterseminar durch das Fach *Einführung in pädagogische Fragen* geweckt, geprüft und geleistet werden. Umfang und Inhalte dieses Faches waren jedoch umstritten, wie schon der Blick auf unterschiedliche Konzepte vor der Reform zeigt.

3 Konturierungen des Unterrichtsfachs Pädagogik von universitären und seminaristischen Fachvertretern

Für ein erweitertes Verständnis des Unterrichtsfachs *Pädagogik*, seiner Konflikthaftigkeit und teilweise paradoxen Situierung ist der Blick in die ‚Konzeptionsphase‘ des Fachs aufschlussreich: Im Kanton Zürich vervielfältigte sich die Ausbildung zu Primarlehrpersonen mit unterschiedlichen Seminarstandorten, -konzeptionen und eben Vorstellungen gegenüber einem Fach Pädagogik. Signifikant für diese Konkurrenzsituation war die Möglichkeit, sich ab 1907 nachmaturitär an der Universität Zürich in zwei Semestern zur Primarlehrperson ausbilden zu lassen. Hans Stettbacher, Professor für „Methodik und Didaktik der Unterrichtsfächer der Volksschule“ in Zürich, forderte 1924 die Auflösung besonderer pädagogischer Abteilungen an Gymnasien. Fragen zur Berufseignung seien den angehenden Unterrichtenden erst in einem reiferen Alter zu stellen (Stettbacher 1924, 3–5). Die argumentative Verbindung von Pädagogikunterricht und Reife sollte dabei für mehrere Jahrzehnte stilbildend für Vertreter*innen werden, die pädagogisches Wissen nicht als gymnasiales Allgemein-, sondern als nachmaturitäres lehramtsspezifisches Berufswissen verstanden wissen wollten (Ktn ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 29.01.1954, 42).

Trotz Stettbachers Diktum wurde das Fach *Einführung in pädagogische Probleme* in den Weisungen zum Lehrplan einer Pädagogischen Mittelschule relativ detailliert umrissen. Nach einer Vorlage des Lehrerkonvents des Lehrerseminars von 1928 sollte es „Schülern Probleme ihrer künftigen Berufstätigkeit zeigen und in den Stand setzen, die Entscheidung über ihre Berufswahl endgültig zu treffen“. Dabei seien im „Unterricht [...] aus der Lektüre einschlägiger Literatur einzelne Probleme der Psychologie, der Geschichte der Pädagogik und der Methodik heraus[z]u arbeiten“ (Lehrerkonvent 1928, 8). Diese bereits beträchtliche Kombination unterschiedlichen (disziplinären) Wissens sollte überdies um Beobachtungsaufgaben

während Exkursionen zu pädagogischen Einrichtungen, wie etwa Sonderklassen, Landerziehungsheimen, Anstalten für Schwererziehbare, ergänzt werden. Auf diese Weise sei, so der Küsnachter Lehrerkonvent (1928, 10), der Berufswahlentscheid noch vor Eintritt in das zunächst geplante Pädagogische Institut herbeizuführen, welches dann gesetzlich 1938 und de facto 1942 in reduzierter Form als Oberseminar eingerichtet wurde. In diesem Knäuel an Schulfachorientierung und Unterrichtsprinzipsleitung, Wissenschaftsreferenzierung und Lebensweltbezug scheint weniger eine Eigenlogik des Fachs, sondern mehr eine Überdeterminierung an Funktionen auf. Hinter diesen Ansprüchen tritt aus heutiger Sicht eher das Verständnis einer „Domäne“ und weniger dasjenige eines geschlossenen Unterrichtsfaches hervor (Reh & Caruso 2020, 619).

In der lang andauernden Debatte hinsichtlich der Gewichtung psychologischer Themenfelder in pädagogischen Curricula für Lehrpersonen (Bubenzer 2020, 489) entschied sich der Lehrerkonvent des kantonalen Seminars u. a. zur Sensibilisierung für pädagogisch-psychologisches Sehen und Denken. Diese Positionierung und reflexive Schwerpunktsetzung, eine umfassende Einführung in die Pädagogik am Unterseminar auf gymnasialem Niveau in Konkurrenz zu einem ähnlichen Studienangebot an der Universität Zürich zu beginnen, war dennoch nicht ganz frei von handlungsanleitenden Facetten. Die Verbindung von Eignungsabklärung und ausgewählter Explikation pädagogischer Probleme impliziert eine „für die Lehrerbildung erwünschte Verknüpfung von Theorie und Praxis“ und verweist auf „das Erlernen des pädagogischen Takts“ (Goubet 2016, 58). Dieses „pädagogische Taktgefühl“, zu dem „das psychologische und pädagogische Wissen des Lehrers nur Vorstufe“ sein könne und das mit der fein entwickelten Beobachtungstätigkeit und einer „Einstellung zum Schüler“ die „Eignung zum Lehramt“ vervollständige, sprach Stettbacher (1923, 4f.) ebenfalls an der Universität an.

Während Stettbacher (1924, 9–11) sein Studienprogramm mit Blick „auf die verschiedenartigen Auffassungsweisen der Pädagogik“ mit hohen Anteilen der Psychologie, der Allgemeinen Pädagogik, der Geschichte der Pädagogik sowie in geringem Maße aus Heilpädagogik, Volksschulkunde, Allgemeiner und Spezieller Didaktik konturierte, drängten wenig später an derselben Hochschule Stimmen auf eine ‚Entschlackung‘ des Pädagogik-Curriculums von (experimenteller) Psychologie, da diese zu wenig zur Erforschung der geistigen Vorgänge beigetragen habe (Freytag 1933, 3). Weil es wegen der Verschiedenheit der Erziehungsziele keine „als allgemeingültig anerkannte, systematisch begründete Pädagogik“ gebe, plädierte der Zürcher Philosophieprofessor Willy Freytag (1933, 5) für eine starke historische Perspektive auf Kosten psychologischer Anteile im Fach Pädagogik, denn man könne „[i]n der Geschichte der Pädagogik die wichtigsten systematischen Lösungsversuche des pädagogischen Problems dar[stellen] und sie [...] nach ihren Vorzügen und Bedenklichkeiten [untersuchen]“. Freytag lieferte so Hinweise für ein in der Lehrpersonenbildung häufig beobachtetes „Unschärf-

werden der Differenz von wissenschaftlichem Wissen und seiner sozialen Verwendung“ (Schäfer & Thompson 2011, 21).

In der Konzeptionsphase vor 1938 ist bemerkenswert, dass das gymnasiale Fach Pädagogik mit einer Verwendungsperspektive in der Lehrpersonenbildung breit aufgestellt wurde, allerdings nicht im explizit wissenschaftspluralistischen Sinne. Vielmehr blieb die genaue Bestimmung fluide, wo Beiträge zur Lösung der Eignungsprüfung sowie der schulpraktischen Probleme der lehramtsinteressierten Gymnasiast:innen vorliegen und wo jeweils Grenzen zu verschiedenen wissenschaftlich disziplinären Wissen bestehen könnten. Zur gleichen Zeit wurde in der pädagogischen Bezugsdisziplin an der Universität über den Stellenwert der (experimentellen) Psychologie innerhalb der universitären, lehramtsspezifischen Pädagogik debattiert.

4 Konflikte und Kontroversen um das Fach *Einführung in pädagogische Fragen* in den 1940er– und 1950er–Jahren

Diese Konturierung des Fachs Pädagogik war nach der Zurückstufung des kantonalen Seminars Küsnacht zu einem Pädagogischen Gymnasium bzw. Unterseminar ab 1938 rasch umstritten. Die Reform der Lehrpersonenbildung legte fest, dass das Fach „Einführung in pädagogische Fragen“ mit dreieinhalb Wochenstunden für die letzte Seminarklasse zusammen mit einem dreiwöchigen „pädagogischen Vollpraktikum“ angesetzt wurde. Im Vergleich mit anderen obligatorischen Fächern waren lediglich „Handarbeit“ und „Schreiben“ geringer, „Chemie und Praktikum“, „Instrumentalmusik“ und „Geographie“ jedoch gleich oder höher dotiert (Unterseminar Küsnacht 1946, 5). Das dreiwöchige Praktikum zur Eignungsabklärung der Lehramtsinteressierten wurde streckenweise infrage gestellt resp. fallengelassen (Unterseminar Küsnacht 1939, 1). Die didaktische Vorbereitung der Kandidat*innen auf das Oberseminar sollte stattdessen durch einen praxisnahen „Einblick in die verschiedenen Abteilungen und Aufgaben der zürcherischen Volksschule“ mit Besuchen erfolgen, ebenso durch einzelne Lehrübungen und durch die Einführung in „eine kurze allgemeine Unterrichtslehre“ (Unterseminar Küsnacht 1939, 2).

Gegen diesen gesetzeskonformen Umfang und gegen die Ausrichtung des Fachs *Einführung in pädagogische Fragen* opponierten die Seminardirektoren Hans Schälchlin von Küsnacht (Schmid 1982, 75), obgleich er sich zuvor offen für die Reform zeigte, und Konrad Zeller vom Evangelischen Lehrerseminar Zürich Unterstrass. Politisch sekundiert wurden sie vor allem von Nationalrat Rudolf Reichling, von 1926 bis 1944 Zürcher Präsident der konservativen Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei (Tanner 2015, 160f., 208–212; Peter-Kubli 2020) und von 1925 bis 1934 Gemeindeschulpräsident in Stäfa. Sie kritisierten vehement, dass die verlängerte Seminarzeit ausschließlich der vierjährigen Allgemeinbildung

im Unterseminar und nicht der beruflichen Ausbildung im nur einjährigen Oberseminar zugutekäme (Niggli 1942; Moor 1942, 19f.; Evangelisches Lehrerseminar 1942, 6; 1943, 5f.; Zeller 1943). Nach Ansicht Zellers sei es nicht das Ziel des Unterseminars, „Intelligenz zu züchten“, sondern „den Charakter und nicht die Begabung entscheiden zu lassen“, ob jemand Lehrperson werde (Evangelisches Lehrerseminar 1941, 22). Mit der Motion des Kantonsrats Reichling vom November 1941 verschärfte sich der politisierte Konflikt über die „Einführung in Pädagogische Fragen“ (Niggli 1942, 22). „Linkskreise“, wie sie Zeller nannte, setzten sich eher für eine akademische Lehrpersonenbildung und die Situierung des Fachs *Pädagogik* am nachmaturitären Oberseminar ein und lehnten die stundenmäßige Ausweitung des gymnasialen Fachs *Pädagogik* vehement ab (Ktn ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 27.11.1953, 35). Zeller und seine Mitstreiter hingegen forderten, dieses Fach „mit einer Jahresstunde“ bereits in der zweiten Unterseminar-Klasse beginnen zu lassen. Ihr sollten sich in der dritten Klasse zwei Jahresstunden „methodische Übungen in Halbklassen“ anschließen – auf Kosten allgemeinbildender Fächer. Zeller argumentierte, dass das „schrittweise Vertrautwerden mit Fragen des späteren Berufes, das allmähliche Hineinwachsen in denselben“ das „eigentliche Rückgrat einer pädagogischen Mittelschule“ sei (Evangelisches Lehrerseminar 1941, 25). Unterstützt wurde Zeller darin von Sekundarlehrer Viktor Vögeli, einem Absolventen des Evangelischen Lehrerseminars: statt der Trennung von Allgemein- und Berufsausbildung ermögliche das tradierte polare Wechselspiel von Wissen und Können eine „natürlich-organisch[e] Entwicklung hin zur Lehrperson“. Hierbei könnten auftretende „Bildungskonflikte [...] von unschätzbarem Wert sein“ (Seminarblatt 1944, 34, 36). Um die Ausdehnung der „Einführung in Pädagogische Fragen“ zu legitimieren, argumentierte Zeller ähnlich wie sein Opponent, der neue Oberseminar-Direktor Walter Guyer. Mit der Feststellung, dass das „heutige Schulwesen von einem männlichen Geist der Hetze besessen sei“ und es ihm an der „mütterlichen Ruhe“ (Seminarblatt 1944, 32) fehle, zielte er jedoch anders als Guyer auf die Reduktion der Allgemeinbildung im Unterseminar.

Die Mehrheit des Regierungsrats und der Zürcher Kantonale Lehrerverein wiesen Zellers Ansinnen jedoch als gesetzeswidrig zurück. Eine Einschränkung des allgemeinen Bildungsumfangs gefährde die Möglichkeit, ein Studium an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich zu starten (Niggli 1942, 23; Ktn. ZH, MM3.63 RRB 1941/2912, 20.11.1941, 1038). Auch am Oberseminar sah man die Versuche, die letzte Klasse des Unterseminars zusätzlich „wieder mit Psychologie, Geschichte der Pädagogik und mit mehr Lehrpraxis [zu] beglücken“, kritisch, zeigten sich doch die angehenden Lehrpersonen infolge der getrennten und „intensivern Allgemein- und Berufsbildung“ längst moderner und reifer als vorige Generationen (Oberseminar 1951, 13; 1949, 17). Der später eingebrachte Deutungsversuch Zellers, wonach das Fach Pädagogik auch allgemeinbildend

und persönlichkeitsfördernd für hinreichend reife Unterseminaristen sei, denen schließlich auch die „Faust“-Lektüre zugemutet werde, verfieng mehrheitlich nicht (Ktn ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 26.08.1953, 2).

Der Streit um den Umfang des Fachs war zusammen mit demjenigen um die Reform der Zürcher Lehrpersonenbildung in den 1940er-Jahren medial aufgeheizt. So bezichtigte Zeller (1943) den Zürcher Kantonalen Lehrerverein, Interessen- und Standespolitik zu betreiben, sich „aber kaum um pädagogische Fragen [zu] interessieren“ (Seminarblatt 1944, 31). Doch der Vorwurf fiel auf Zeller wegen seiner Profilierung des Evangelischen Lehrerseminars selbst zurück (Niggli 1942, 23). Der Konflikt um das neue Unterrichtsfach *Einführung in pädagogische Fragen* in den Unterseminaren war überdies mit vielfach überlagerten Wissenskämpfen verwoben: etwa mit der Auseinandersetzung um die politisch-ideologische, frontistische, d. h. NS-affine Ausrichtung führender Lehrkörper im Seminar Küsnacht (Schmid 1982, 79–89) und mit der unterschiedlichen Auslegung des Lehrerbildungsgesetzes von 1938, wie wissenschaftlich und akademisch Lehrpersonenbildung sein solle. Überdies waren die Aushandlungen zur Situierung und Konturierung des Fachs *Pädagogik* durch eine mehrfache Konkurrenz der ‚Wissensdistribution‘ geprägt: Sowohl das Evangelische Seminar Unterstrass als auch das kantonale Oberseminar kämpften um einführende Anteile einer Pädagogik der Lehrpersonenbildung. Die beiden nichtuniversitären Orte einte wiederum die Vorstellung, dass eine berufsfeldorientierte Pädagogik nicht in Form von Massenveranstaltungen vermittelt werden könnte, so wie sie dies gegenüber Lehrveranstaltungen der Universität unterstellten. Am Ende ermöglichte eine Art „Lex Unterstrass“ des Zürcher Regierungsrats vom November 1954 (Evangelisches Lehrerseminar 1955, 7–9) doch den gesetzlich zunächst nicht vorgesehenen frühzeitigen Beginn pädagogischer Propädeutik mit Schulpraktika sowie Allgemeiner Didaktik und Methodik bereits in der zweiten und dritten Klasse des Evangelischen Unterseminars. Doch wie strittig die allgemeinbildende und berufsvorbereitende Doppelausrichtung pädagogischer Mittelschulen blieb, zeigen Vorwürfe vom selben Jahr, das Unterseminar Küsnacht unterrichte auf einem intellektuell überfordernden Niveau. Direktor Walter Zulliger (1954, 39) wies sie empört zurück und betonte die Aufgabe des Unterseminars, „nicht nur [...] die abstraktiv-theoretische Komponente der Intelligenz zu messen, sondern auch die objektbezogene Denkweise und die ‚musische‘ Veranlagung“.

5 *Einführung in pädagogische Fragen: Lehrpersonen und inhaltliche Ausrichtungen des Faches bis Ende der 1970er-Jahre*

Nach den konzeptionellen Positionierungen zum Fach *Pädagogik* im Vorfeld der Lehrerbildungsreform von 1938 und den anschließenden politisch-ideologischen Wissenskämpfen über ihre Auslegung zeigte die Ausrichtung des Fachs im Seminaralltag eigene Dynamiken. Das Fach *Einführung in pädagogische Fragen* unterrichteten in Küsnacht ab 1946 sogenannte Hilfslehrer, die nach ihrer Ausbildung am kantonalen Seminar und kurzzeitigem Schuldienst an der Universität Zürich jedoch promoviert hatten und durchaus wissenschaftliche Ambitionen hegten. Betreut wurden sie hier v. a. durch den bildungspolitisch engagierten Hans Stettbacher, aber auch durch den Heilpädagogen Heinrich Hanselmann, den Germanisten Robert Faesi und den die „Grenzen der Erziehung“ betonenden Philosophen Eberhard Grisebach mit Verbindungen zum Evangelischen Lehrerseminar (Hoffmann-Ocon 2020, 124, 126). Diese Hilfslehrer beanspruchten durch ihre Dissertationen weitergehende pädagogische Fachlichkeit und können für mögliche Wissensvertiefungen als „Expertenlehrer“ gelten (Berliner 2001, 469; Terhart 2009, 80).

Die ersten Unterseminar-Hilfslehrer Jakob Bräker (1950), Werner Wegmann (1941) und Alfred Wohlwend (1948) widmeten ihre Dissertationen mit Johann Jakob Breitinger, dem Küsnachter Gründungsdirektor Ignaz Thomas Scherr und Ignaz Paul Vital Troxler vermeintlich großen Deutschschweizer Pädagogen, Philologen und Bildungsreformern des 18. und 19. Jahrhunderts im Stil der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hingegen richtete der spätere Pestalozzi-Forscher und Präsident des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes Marcel Müller (1949, vgl. Trösch 2015) seine Dissertation über „die Verantwortlichkeit für das Vorbilderleben der reifen Jugend“ eher an der pädagogischen Psychologie aus. Diese ersten Lehrer der *Einführung in pädagogische Fragen* machten anschließend häufig rasch Karriere in der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung: Wohlwend und auch Walter Furrer unterrichteten später Pädagogik als Hauptlehrer am Oberseminar (Oberseminar 1963, 12; 1978, 45). Wohlwend (1948, 50–52, 73–77) skizzierte in seiner Dissertation recht zustimmend Troxlers Ablehnung einer verfrühten Berufswahl zugunsten einer wissenschaftlichen Grundbildung an der philosophischen Fakultät für angehende Ärzte, Pfarrer, Staatsdiener und Erzieher. Die Dissertationsthemen und -akzente sowie die akademische Graduierung der übrigen genannten Hilfslehrer deuten eine nicht nur praktische, sondern auch wissenschaftliche Behandlung des Faches mit hoher Expertise am Unterseminar Küsnacht an. Sie wurde jedoch – wie zuvor geschildert – u. a. von Zeller, der Bauernpartei und Schälchlin (1927, 2) phasenweise abgelehnt, da sie einer als ganzheitlich und liebevoll intuitiv legitimierten Erfassung des Kindes entgegenstünde.

Im ebenfalls getrennten Evangelischen Unter- und Oberseminar Unterstrass lag der pädagogische Unterricht nach den raschen Rücktritten der Oberseminardirektoren Hans Jakob Rinderknecht und Oskar Schmid und bis zur Anstellung von Hilfslehrer Heinrich Tuggener (Evangelisches Lehrerseminar 1952, 9), dem nachmaligen Zürcher Sozialpädagogik-Professor, wieder wie vor 1938 in der Hand von Rektor Zeller. Auf diese Weise strebte er an, „die Einheitlichkeit der Schule zu wahren“ (Evangelisches Lehrerseminar 1949, 12 (Zitat), 38; 1948, 10–12). Jedoch schloss auch Zeller, wenngleich er die universitäre Vorlesung als mechanisch ablehnte (Evangelisches Lehrerseminar 1946, 16f.; 1948, 9), entgegen seinen bildungspolitischen Stellungnahmen wissenschaftsaffine Lehrpersonenbildung nicht aus. Er suchte – jeweils mit Anteilen der Lehrpraxis – bereits die vorletzte Unterseminarklasse in die Geschichte der Pädagogik und die Abschlussklasse in die Psychologie einzuführen (Evangelisches Lehrerseminar 1951, 6) und musste selbst einräumen, Leben und Werk des pädagogischen Klassikers Pestalozzi teilweise zu wissenschaftlich ermüdend in den sogenannten „Konzentrationswochen“ behandelt zu haben (vgl. Seminarblatt 1946; 1948, 2f.; Evangelisches Lehrerseminar 1946, 8f.). Mit den Konzentrations- als überfachlichen Projektwochen wandte sich Zeller ebenso wie mit seinem vermeintlich ganzheitlichen Ansatz des „christlichen Humanismus“ (Zeller 1948) bewusst gegen die zunehmende *Verfäucherung* des Unterrichts (Evangelisches Lehrerseminar 1948, 18–25), die durch Schematismen die Selbstentfaltung der Schüler*innen beeinträchtigte. Indem nun in den Konzentrationswochen Elemente der *Einführung in pädagogische Fragen* thematisiert wurden, erweiterten sich paradoxerweise auch die Grenzen und der Umfang dieses Fachs.

Die Tendenz, Elemente der pädagogischen Fragen verstärkt auch auf allgemeinbildende Fächer auszudehnen, nahm im Evangelischen Lehrerseminar bis in die 1970er-Jahre immer mehr zu. In Deutsch, Geschichte, Geographie und Musik werde „pädagogische[s] und [...] berufsspezifisches Wissen nebenher vermittelt, ohne daß dafür besondere Fächer eingeführt werden müßten.“ (Tobler 1977, 3f.). Mit dieser fächerübergreifenden Ausweitung pädagogischer Lerninhalte im Unterseminar wurde die 1938 gesetzlich fixierte Trennung zur Allgemeinbildung aufgeweicht. Gestützt auf kontinuierliche, sich weiterhin auf Pestalozzi und Quasi-Natürlichkeit beziehende Legitimationsmuster hieß es 1977, die Aufnahme und der Erwerb beruflichen Wissens „brauchen Zeit, wachsen organisch und erfordern eine kritische Begleitung“ (Tobler 1977, 7). Indem berufliches Wissen frühzeitig in ein Spannungsverhältnis mit der Allgemeinbildung trete, hieß es legitimierend, lasse sich der durch zu viel Idealismus und theoretische Bildung zustande kommende „Praxischock“ junger Lehrpersonen (Tobler 1977, 7) vermeiden. In der „Übersättigung“ Jugendlicher in der Wohlstandsgesellschaft (Tobler 1977, 14f.) gebe eine frühzeitige Berufsorientierung Halt und Verantwortung, nach denen sich Jugendliche eigentlich sehnten. Wie zum Beleg für

diese nunmehr zeittypische Sichtweise wurden Praktikumsberichte der dritten Klasse im Seminarblatt abgedruckt, worin die Seminarist*innen ihre Nervosität sowie Freude und Stolz bekundeten, durch eigenes Unterrichten vor der Schulklasse frühzeitig in pädagogische Fragen eingeführt zu werden. Allerdings offenbaren diese Berichte auch Selbstkritik und -zweifel (Tobler 1977, 10–13).

6 Resümees

Platzierung und Ausrichtung des Fachunterrichts zu „pädagogischen Fragen“ war mit verschiedenem wissenschaftlichem, lokal und politisch kontroverserem Wissen verflochten. In den Konflikten der 1940er-Jahre artikulierte Erwartungen gesellschaftlicher Teilgruppen hinsichtlich schulischer Routinen und Lehrpersonenstereotypen (vgl. Tyack & Cuban 2001, 86, 96) scheinen die Ausweitung berufsbildender Elemente und des Fachs *Einführung in pädagogische Fragen* des Unterseminars Unterstrass begünstigt zu haben – und zwar auf Kosten der allgemeinbildenden Fächer. Neue bzw. reorganisierte Schulfächer gründen auch auf „Bedürfnissen und Interessen der Lernenden“ bzw. werden mit sozialer „Nützlichkeit und pädagogischen Werten“ legitimiert (Goodson 1999, 156, 159; vgl. Hopmann & Riquarts 1999; Reh & Caruso 2020, 613); auch diese divergierenden Interessen wussten Seminardirektoren und Politiker zu artikulieren.

Das Fach *Pädagogik* an pädagogischen Gymnasien resp. Unterseminaren zeigt sich demnach als Konglomerat aus verschiedenen Wissen und Praktiken, das nahelegt, dass zur impliziten Programmatik neben wissenschaftlichen Bezugnahmen auch die „Vermittlung ethischer Codes“ (Stichweh 2013, 251) gehörte, welche über die „Persönlichkeiten, Verhaltensstile“ (Terhart 2009, 82) der Seminarlehrer*innen, aber auch über das Seminar als erzieherisches Setting, den Kandidat*innen angetragen wurden.

Die aus vielfältigen Quellen erschlossenen Hinweise zu einer – retrospektiv identifizierten – Überdeterminierung des Fachs *Pädagogik* dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass zentrale Kennzeichen von Unterricht sich in dem an Unterseminaren angesiedelten Fach aufspüren lassen: Dieses wurde in „pädagogischer Absicht und in planmäßiger Weise sowie innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens und in Form von Berufstätigkeit [mit] eine[r] Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes“ (Terhart 2009, 103f.) der Seminarkandidat*innen durchgeführt. Neben den Quellenspuren zum Seminar Unterstrass deuten Aussagen des Direktors des Unterseminars Küsnacht aus den 1950er-Jahren ebenfalls auf spezifische Nutzungsweisen und Unterrichtspraktiken hin, die eine durchaus intentional belassene Unentschiedenheit zwischen Fachunterrichts- und Unterrichtsprinzip-Formierungen in einem funktionalen Licht erscheinen lassen: Schulbesuche mit Unterrichtsbeobachtungen wurden durch eine theoretische „Besinnungszeit“ abgelöst, die wiederum eine Übernahme von Fachunterrichts-Teillektionen im

eher allgemeinbildenden Unterseminar rechtfertigte (Ktn. ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 30.10.1953, 18). Durch weitere Quellenanalysen u. a. von Lektionsberichten der Seminarkandidat*innen könnte plausibilisiert werden, dass mit dieser damals als ‚Praxis-Theorie-Praxis‘-Kombinatorik wahrgenommenen Reihenfolge die Alltagstheorien der angehenden Unterrichtenden durch „pädagogisches Taktgefühl“ (Stettbacher 1923, 5) sowohl theoretisch als auch praktisch elaboriert werden sollten. Viele erschlossene Facetten deuten darauf hin, dass die Unschärferelation zwischen den verschiedenen Wissen und den theoretisch vorbereiteten Unterrichtseinsätzen als konstitutiv für das Unterrichtsfach Pädagogik galten und eher die Annahme vorherrschend zu sein schien, dass „Fragen mit ‚undisziplinierter‘ Neugier an Sachen, Situationen und Begegnungen [zu] richten wären“ (Bürki u. a. 2016, 346).

Quellen

Ungedruckte Quellen

Forschungsbibliothek Pestalozzianum, PHZH

Freytag, W. (1933): An den Erziehungsrat des Kantons Zürich, Zu Handen Herrn Regierungsrat Wettstein, Neuordnung der Primarlehrer-Ausbildung, 12.06.1933. (ZH HF III 1).

Lehrerkonvent (1928): Weisungen zum Lehrplan einer Pädagogischen Mittelschule. Vorlage des kant. Lehrerseminars. August 1928. Zürich. (ZH HF III 1).

Stettbacher, H. (1924): Die Ausbildung der zürcherischen Primarlehrer an der Universität. Vorschläge der tit. Erziehungsdirektion [...]. Mai 1924. (ZH HF III 1).

Unterseminar Küsnacht (1939): Begründung der Abänderungsvorschläge zur Studentafel. (ZH HF III 1).

Staatsarchiv Zürich

Kanton Zürich (1953/54): M 14 g.48.12 Revision der Lehrerbildung durch eine wirksame Verbindung zwischen Unterseminar und Oberseminar (Vorlage 373; Postulat Nr. 743); Protokolle 1. Sitzung, 26.08.1953; 2. Sitzung, 30.10.1953; 3. Sitzung, 27.11.1953; 4. Sitzung, 29.01.1954.

Kanton Zürich (1925–1980): Z. 70.61 Lehrerbildung, Lehramtsschule, Unter- und Oberseminar.

Kanton Zürich (1941): MM 3.63 RRB 1941/2912, Regierungsratsbeschlüsse. Motion Lehrerbildung, 20.11.2914.

Gedruckte Quellen

Bräker, J. (1950): Der erzieherische Gehalt in J.J. Breitingers „Critischer Dichtkunst“. St. Gallen: Tschudy.

Evangelisches Lehrerseminar Unterstrass (1941; 1942; 1943; 1946; 1948; 1949; 1951; 1952; 1955): Jahresbericht. Zürich: Schultheß.

Moor, E. (1942): Die Neugestaltung der Lehrerbildung im Kanton Zürich. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 28. Jg., 19–25.

Müller, M. (1949): Untersuchungen über das Vorbild. Ein Beitrag zur Frage nach der allgemeinen Verantwortlichkeit für das Vorbilderleben der reifen Jugend. Zürich: Juris.

Niggli (1942): Antwort des Regierungsrates auf die Motion Reichling. In: Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich 36 (1), 21–24.

Oberseminar des Kantons Zürich (1949; 1951; 1963; 1978): Jahresbericht. Zürich.

- Schälchlin, H. (1927): Ueber die seelische Eigenart des Kindes. Separatabdruck. Zürich.
Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass (1944; 1946; 1948): Nr. 31, 36, 48.
Zürich: Schultheß.
- Stettbacher, H. (1923): Die Eignung zum Lehramt. Zürich: Conzett & Cie.
- Tobler, H. (1977): Seminaristische Elemente in der Zürcher Lehrerbildung. Erfahrungen am Seminar Unterstrass. In: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass (141), 2–15.
- Unterseminar Küsnacht (1946): Das Unterseminar des Kanton Zürich in Küsnacht. Seine Einrichtungen. Zürich.
- Wegmann, W. (1941): Ignaz Thomas Scherr. Ein Kapitel zürcherischer Schulgeschichte, 1830–1839. Aarau: Sauerländer.
- Wohlwend, A. (1948): I.P.V. Troxlers Gedanken über Erziehung und Unterricht. Dielsdorf: Akerets Erben.
- Zeller, K. (1943): Zum Jahresbericht des Evangelischen Lehrerseminars Zürich 1941/42. In: Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich 37 (2), 126.
- Zeller, K. (1948): Bildungslehre. Umrisse eines christlichen Humanismus. Zürich: Zwingli.
- Zulliger, W. (1954): Aufnahmeprüfung ins Unterseminar Küsnacht. Protest. In: Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich 48 (10), 39.

Literatur

- Berliner, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: International Journal of Educational Research 35 (5), 463–482.
- Binder, U., Drerup, J. & Oelkers, J. (2020): Pädagogische Debatten. Themen, Strukturen und Öffentlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bubbenzer, K. (2020): Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Konzepte und Desiderate. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 489–494.
- Bürki, R., Gautschi, P., Reuschenbach, M., Steinkrüger & Tanner, R. P. (2016): Zwischen Skylla und Charybdis – Gedanken zur Entwicklung des Fachs „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (3), 344–358.
- Criblez, L. & Manz, K. (2015): Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2), 200–214.
- Goodson, I. F. (1999): Entstehung eines Schulfaches. In: I. F. Goodson, St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln u. a.: Böhlau, 151–176.
- Goubet, J.-F. (2016): Zur Erwerbung des pädagogischen Taktes – Ein Schwerpunkt der Lehrerbildung. In: R. Bolle & W. Halbeis (Hrsg.): Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik. Gera: edition Paideia, 57–66.
- Grube, N. & Hoffmann-Ocon, A. (2015): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Kanton Zürich – Überblick auf Dynamiken, Kontroversen und eine spannungsgeladene Vielfalt. In: A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Bern: hep, 25–95.
- Haraway, D. (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Hoffmann-Ocon, A. (2020): „Keine passiven Redekränzchen“. Soziale und organisatorische Experimente in der politischen Kultur der Lehrpersonen(fort)bildung in Zürich um 1918. In: A. De Vincenti, N. Grube & A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.): 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109–134.

- Hoffmann-Ocon, A. (2018): Der Streit um Konzeptionen im Feld der Lehrpersonenbildung. Reformdebatten in der Zürcher Schulsynode und in den Schulkapiteln vor 1938. In: F. Imlig, L. Lehmann & K. Manz (Hrsg.): Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden: Springer VS, 51–63.
- Hofstetter, R. (2011): Genf – Von der Pädagogik als Teil der Geisteswissenschaften zu den Erziehungswissenschaften. Entstehung und Entwicklung eines (pluri-)disziplinären Feldes (1890–1950). In: R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern: hep, 113–144.
- Hopmann, St. & Riquarts, K. (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen – Traditionen und Perspektiven der Forschung. In: I. F. Goodson, St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln u. a.: Böhlau, 7–28.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013): Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Messner, H. (2004): Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen zwischen Disziplin- und Anwendungsorientierung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 22 (3), 319–325.
- Peter-Kubli, S. (2020): Reichling, Rudolf. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Online unter: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/006543/2020-01-22/> (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Reh, S. (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektiverer Wissenspraktiken. In: R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim: Beltz Juventa, 152–173.
- Reh, S. & Caruso, M. (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (5), 611–625.
- Rheinberger, H.-J. (2018): Experimentalität. Im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv. Berlin: Kadmos.
- Schäfer, A. & Thompson, Ch. (Hrsg.) (2011): Wissen. Paderborn: Schöningh.
- Schmid, Ch. (1982): Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832–1982. Küsnacht: Seminar Küsnacht.
- Stichweh, R. (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Tanner, J. (2015): Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. München: C.H. Beck.
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Trösch, E. (2015): Müller Wieland, Marcel. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Online unter: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009046/2015-10-01/> (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001): Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.

Autoren

Hoffmann-Ocon, Andreas, Prof. Dr. – Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Theorie und Wissensgeschichte der Bildung und Erziehung; Historische Praxeologie; Bildungspolitik in historischer Perspektive; Allgemeine Pädagogik
a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Grube, Norbert, Prof. Dr. – Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissens- und Zeitgeschichte; Historische Praxeologie und Bildungsforschung
norbert.grube@phzh.ch

Karl Porges

„Rasse-Konzepte“ in deutschen Biologielehrbüchern im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse

1 Einleitung

„Rassismus bezeichnet eine Ideologie, die Menschen aufgrund körperlicher oder kultureller Eigenarten oder aufgrund ihrer ethnischen, nationalen oder religiösen Zugehörigkeit in angeblich naturgegebene Gruppen – so genannte Rassen – einteilt und diese hierarchisiert. Rassisten glauben dabei an die Überlegenheit der eigenen ‚Rasse‘ bzw. Gruppe und betrachten andere kulturelle oder gesellschaftliche Gruppen als minderwertig“ (Doetsch u. a. 2010, 190).

Diese Definition aus einem Schullehrbuch für die Fächer Gemeinschaftskunde, Politik, Sozialkunde Klasse 11 verdeutlicht die biologische Konnotation des Begriffs „Rasse“, der in der Kolonial- und NS-Zeit als Instrument zur Kategorisierung und Diskriminierung von Menschen diente (Liebscher 2021). Eine Einteilung der Menschen in „Rassen“ ist jedoch mit dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisstand nicht vereinbar (vgl. u. a. Cavalli-Sforza & Cavalli-Sforza 1994). Im Jahr 2019, anlässlich der 112. Jahrestagung der Deutschen Zoologischen Gesellschaft (DZG), wurde in Jena eine wissenschaftliche Stellungnahme verlesen, die das „Konzept der Rasse“ sowie den Rassismus in den Wissenschaften und der Öffentlichkeit kritisch und aktuell hinterfragt. Die Kernaussage des Papiers ist, dass es für die Verwendung des Begriffs der „Rasse“ im Zusammenhang mit menschlichen Gruppen keine biologische Begründung gibt und auch nie gegeben hat: „Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung“ (Fischer u. a. 2019, 399; vgl. auch Fischer u. a. 2020, 2021).

Die kontroversen Reaktionen, die der *Jenaer Erklärung* insbesondere in den sozialen Netzwerken folgten, weisen auf deutliche Wissenslücken in Teilen der Bevölkerung hin (vgl. Hoßfel u. a. 2024). Dies verwundert nicht, denn Rassentheorien, wenn auch nicht als rassistische Segregation intendiert, wurden noch bis Anfang des 21. Jahrhunderts im Biologieunterricht verpflichtend behandelt. Hier schließt der Beitrag an und reflektiert exemplarisch den Wiederhall rassistischer bzw. rassentheoretischer Vorstellungen in den deutschen Schullehrbüchern für das Fach *Biologie*. Während einige Lehrbücher der BRD von ehemaligen NS-Funktionären

verfasst wurden, versuchten die Verantwortlichen in der DDR in den Lehr- und Lernmaterialien zwischen rassentheoretischen Darstellungen und der Erziehung hin zu einem sozialistischen bzw. antirassistischen Menschenbild zu vermitteln. Der Anthropologe Egon von Eickstedt (1892–1965), ein Vertreter der Rassen­theorie im Nationalsozialismus, ist insofern von Interesse, da seine Einteilung der Menschen in drei „Rassenkreise“ (europide, mongoloide und negride) bis in die 1990er-Jahre in der Anthropologie sowohl in der BRD als auch in der DDR maßgebend war. Dies hatte, wie nachfolgend gezeigt wird, deutliche Auswirkungen auf die inhaltliche Darstellung in den Biologieschullehrbüchern beider deutscher Staaten (Liebscher 2021).

2 Rassismen in deutschen Biologieschullehrbüchern

Der Wiederhall rassistischen Gedankengutes in den Biologielehrbüchern erscheint konsequent, spiegeln Lehrbücher doch den wissenschaftlichen Kenntnisstand, gesellschaftliche Zustände und Denkstrukturen wider (vgl. auch Porges 2023). In den Biologieschulbüchern der Weimarer Republik findet sich dann auch das Thema „Die Menschenrassen der Gegenwart“ und eine Darstellung ihrer wichtigsten Rassemerkmale, wie der Kopf- und Gesichtsform, die Farbe der Haut und der Augen, das Haar (Kraepelin 1926).

In der NS-Zeit wurde der Biologieunterricht in Lebenskunde umbenannt und inhaltlich der Vernichtungspolitik der Hitler-Diktatur angepasst. Rassenhygiene wurde zur Erziehungsideologie des Dritten Reiches (Gissing 2003; Harten u. a. 2006). Bereits 1933 wurden Rassenhygiene und Rassenkunde durch einen Erlass des Preußischen Ministers Bernhard Rust (1883-1945) verbindlich für den Biologieunterricht eingeführt. Im Jahr 1936/37 entwickelte der nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB) dann einen biologistisch orientierten Lehrplan, der die Evolution von „menschlichen Rassen“ stark betonte. Um 1938 veröffentlichte das Bildungsministerium ein offizielles Lehrplanhandbuch für die Schulen. Die Lehrkräfte sollten die Evolution von menschlichen Rassen lehren, die sich durch „Selektion und Eliminierung“ entwickelt haben. Beide Lehrpläne befürworteten den Darwinismus, der schon lange Zeit vor der Machtübernahme Hitlers im Biologieunterricht verankert war. Die Evolution sollte die kollektivistischen Ideale der Nazis unterstützen und das Individuum der Art oder Rasse unterordnen (Weikart 2013).

Auch die Schullehrbücher betonten die Evolution und Rassenkunde (vgl. Gissing 2003). Das Schulbuch *Lebenskunde. Lehrbuch der Biologie für höhere Schulen. Band 4* formulierte für die Jungen der 6., 7. und 8. Klasse: „Wo Anlage zu Anlage passt, herrscht Gleichklang. Wo ungleiche Rassen sich mischen, gibt es Mißklang. Mischung nicht zueinander passender Rassen (Bastardierung) führt im Leben der Menschen und Völker zu Entartung und Untergang; um so schneller, je

weniger die Rasseneigenschaften zueinander passen. Hüte dich vorm Niedergang, halte dich von Fremdstämmigen außereuropäischer Rassen fern! Glück ist nur bei Gleichgearteten möglich!“ (Meyer & Zimmermann 1935, 402f.). Insbesondere der rassistische Antisemitismus fand dabei Eingang in die Schullehrbücher. Die Schrift *Was muss die deutsche Jugend von der Vererbung wissen?* enthält beispielsweise Kapitel zu „Maßnahmen der Judenfrage“ oder „Rassenmischung als Verstoß gegen die Lebensgesetze“ (Friehe 1937).

Die Autorenschaft der hier exemplarisch vorgestellten Schullehrbücher hat nicht nur den „rassenwissenschaftlichen Diskurs“ aufgenommen, sondern hat auch im Verlauf ihrer Berufsbiographie die Erziehungsideologie des Dritten Reiches aktiv unterstützt. So war Karl Zimmermann (1889-unbekannt) u. a. Reichssachbearbeiter für Rassefragen im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB), Erich Meyer (1905-unbekannt) Mitarbeiter des Reichssachbearbeiters für Rassefragen und Albert Friehe (1904-1956) Mitarbeiter des Rassepolitischen Amtes (RPA). Nach Harten (2006, 139) stellte Hans F. K. Günther (1891-1968) dabei „für Lehrer und Lehrerbildner [...] die mit Abstand wichtigste geistige Bezugsperson dar.“ Mit seinen Schriften wie *Die Rassenkunde des deutschen Volkes* von 1922 übte er einen großen Einfluss auf die Lehrerschaft aus. Zu seiner Antrittsvorlesung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena erschienen Hitler und Göring persönlich (vgl. auch Hoßfeld u. a. 2003; Hoßfeld u. a. 2005). Ein weiterer Autor und führender Vertreter der NS-Biologiedidaktik war der deutsche Biologe Paul Brohmer (1885–1965). Brohmer, der nach seiner Studienzeit kurzzeitig Privatassistent bei Ernst Haeckel (1834–1919) war, übernahm nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten im Jahr 1933 in Kiel den Lehrstuhl für Vererbungslehre, Rassenkunde, Biologie und Methodik des Naturkundeunterrichtes und trat offiziell in die NSDAP ein. Er veröffentlichte in der Folge zahlreiche Schriften wie das Schülerheft *Rassenkunde*, um im nationalsozialistischen Sinne zu erziehen.

Nach dem zweiten Weltkrieg gehörte Brohmer zu denjenigen Hochschullehrkräften, die entlassen wurden. Dennoch waren bis in die 1960er-Jahre weiterhin rassentheoretische und diskriminierende Formulierungen in den Biologieschullehrbüchern der BRD präsent. So formulierten Kruse und Stengel (1963, 190) in Anlehnung an die Rasseneinteilung des Anthropologen Egon von Eickstedt: „Die heutige Menschheit zeigt außer einigen wenigen abgedrängten Primitivrassen 3 Großrassen, die europide, die mongolide und die negride Großrasse.“ Im Standardwerk von Harry Garms (1903-1987; 1965, 8), der seine Karriere als Biologielehrer in der NS-Zeit begann (de Lorent 2011), war zu lesen: „Wir werden uns in diesem Buche natürlich vorwiegend mit dem europäischen Menschen beschäftigen, welcher der weißen Rassengruppe angehört.“ Im *Handbuch der Biologie. Band IX. Der Mensch* von 1965 scheinen herabsetzende Formulierungen deutlich auf: „Es trifft weiterhin zu, daß hier in Europa eine Hauptgruppe der Menschheit

entstand, die in Bezug auf geistige und technische Leistungsfähigkeit alle anderen weit übertrifft“ (Weinert 1965, 226). Der Autor Hans Weinert (1887-1967), der bereits während der NS-Zeit publizierte und wissenschaftlicher Mitarbeiter der SS war, konnte seine Lehrtätigkeit auch nach dem Krieg in Kiel fortsetzen.

Auch 20 Jahre später, in den 1980er-Jahren, wurden noch „Menschenrassen“ im Biologieunterricht (BRD) behandelt. Allerdings reduzierten sich diskriminierende Formulierungen, denn die Studentenbewegung der 1960er-Jahre klärte auch über die Zeit des Nationalsozialismus auf und forderte eine Entnazifizierung, was zu einem kulturellen Wertewandel beitrug. Die Schülerinnen und Schüler lernten nun primär, dass die „Entstehung dieser Großrassen [...] wohl auf die geographische Isolation durch die Eismassen der letzten Eiszeit zurück[geht]“ (Prantl 1981, 64). „Durch die lange Trennung in verschiedenen Wohngebieten sind die Eigenschaften entstanden, die die Rassen charakterisieren. Alle sind jedoch nach wie vor miteinander fruchtbar“ (Miram & Scharf 1988, 409) lernten Schüler*innen im Lehrbuch *Biologie heute S II*. Dennoch bestand weiterhin ein gesellschaftlicher Diskurs im (Hoch-)Schulbereich, wie *Das Heidelberger Manifest vom 17. Juni 1981 gegen die Gefährdung des deutschen Volkes* zeigt, das von 15 Professoren unterzeichnet wurde. Rassismus erhielt dadurch nach dem Krieg erneut eine öffentliche Legitimation durch Wissenschaftler (Schönwälder 1996).

3 Rassentheorie und Antirassismus in den Lehrplänen der SBZ/DDR

In der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) war der Neubeginn im Schulwesen mit einer umfassenden Entnazifizierung verbunden. Dies stieß „auf einen [...] wütenden Widerstand“ (Günther & Uhlig 1969, 29) und führte „zu einer dramatischen Unterbesetzung der Schulen mit Lehrkräften“ (Geißler 2000, 104). Neue Ausbildungswege und Einstellungsmodalitäten eröffneten jedoch berufliche Perspektiven im schulischen Bereich (Kirchhöfer 2009). So konnten kurzfristig ausgebildete Neulehrerinnen und -lehrer die abgesetzten Lehrkräfte sukzessiv ersetzen (Weber 2006). Diese neuen Fachkräfte stellten das „Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft in der Phase der antifaschistisch-demokratischen Schulreform von 1945 bis 1949“ dar (Kirchhöfer 2009, 140).

Nach 1945 ging es primär darum, möglichst zeitnah wieder Lehrpläne und Lehrbücher für den Unterricht bereitzustellen. Dabei sollten diese Materialien keine nationalsozialistischen Ideologien mehr vermitteln. Während bei den Lehrbüchern für das Fach Biologie inhaltlich auf Ausgaben aus der Weimarer Republik zurückgegriffen werden konnte (Günther & Uhlig 1969, 32), orientierten sich die ersten Rahmenlehrpläne von 1946 und 1947 an Richtlinien und Befehlen der sowjetischen Besatzungsmacht. Im Schuljahr 1945/46 wurde dagegen noch kein Geschichtsunterricht erteilt, da er „von Grund auf umgestaltet werden“ musste

und „dazu längere Vorarbeiten nötig [waren] als in den anderen Fächern“ (Günther & Uhlig 1969, 43).

Geprägt durch die Folgen des Krieges und des Nationalsozialismus lautete eine Zielformulierung im Lehrplan Biologie von 1946:

„Der Schüler hat besonders die Erkenntnis mitzunehmen, daß Darwins Lehre vom Kampfe ums Dasein nicht auf das Zusammenleben der Menschen übertragbar ist, daß blutige Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Menschen, Menschengruppen und Völkern mit dieser Lehre nicht zu rechtfertigen sind, daß vielmehr alle Kräfte auf die Hebung des Gemeinwohles und die Verwirklichung wahrer Humanität zu richten sind“ (DZfV in der SBZ 1946, 3). Ferner forderte die Autorenschaft (ebd., 4): „bei der Durchnahme von Pflanzen, Tier und Mensch [...] in passenden Fällen [...] Rassenkunde [...] zu behandeln. [...] Dabei ist tendenziöse und Andersdenkende verletzende Darstellung zu unterlassen, vielmehr sind Belege dafür beizubringen, daß nur in friedlicher Zusammenarbeit der Nationen höchste Erfolge möglich sind.“

Im Stoffplan der Klassenstufe 8 (Kursunterricht) standen für das Thema „Die Rassen bei den Pflanzen, Tieren und Menschen. Die Irrlehren des Nationalsozialismus“ vier Stunden zur Verfügung (ebd., 8). Ergänzend stellte die Autorenschaft im Rahmenlehrplan von 1947 heraus (DVV in der SBZ 1947, 5): „Eine Diskriminierung der Angehörigen einer Rasse durch die einer anderen ist wissenschaftlich nicht tragbar.“ Ein Ziel des Biologieunterrichts in der Oberschule lautete (ebd., 14): „Die Schüler müssen lernen, daß objektives biologisches Denken keinen Raum hat für Werturteile, z. B. über Rassen, daß der biologische ‘Kampf ums Dasein’ nichts zu tun hat mit Kriegen und grausamen Waffen, sondern Bewährung im Leben bedeutet.“

Mit Gründung der DDR am 7. Oktober 1949 entstanden Rahmenbedingungen, die zu einer neuen Dynamik in der Schulpolitik führten (Geißler 2000; Porges 2018). Unberührt davon blieb das grundlegende ambivalente Verhältnis zwischen rassentheoretischen Darstellungen und einem antifaschistisch-antirassistischen Erziehungsideal in den administrativen Vorgaben für das Fach Biologie. Die Lehrpläne für Grundschulen von 1951 und 1952 sowie die Direktive für das Schuljahr von 1955/56 forderten, in der 8. Klassenstufe im Stoffgebiet *Abstammungslehre* die „Arteinheit der drei Hauptrassen“ zu behandeln. Der Lehrplan für die Oberschule der 9. bis 12. Klasse von 1954 betonte, dass der Biologieunterricht zeigen muss, „wie wissenschaftliche Erkenntnisse in Eroberungskriegen mißbraucht worden sind und zur Bedrohung des friedlichen Zusammenlebens der Völker mißbraucht werden (z. B. Rassendiskriminierung [...])“ (MFV 1954, 3).

Die 1950er-Jahre waren auch geprägt vom „schöpferischen Darwinismus“. Diese von dem sowjetischen Agrarwissenschaftler Trofim Lyssenko in den 1930er-Jahren begründete pseudowissenschaftliche Lehre fand ihren Widerhall in den Lehr- und Lernmaterialien der DDR (Porges u. a. 2016; Porges u. a. 2017; Porges 2018). Die Lehrkräfte sollten beispielsweise im Biologieunterricht der Klasse 10

(MfV 1956, 13) und 12 (MfV 1959a, 284) „die Theorien des Neodarwinismus als pseudowissenschaftliche Grundlagen der Rassendiskriminierung“ diskreditieren. Im Jahr 1959 kam es durch die Einführung der zehnklassigen allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule (POS) zu grundlegenden strukturellen Veränderungen. Die schrittweise durchgeführte Hebung des Abschlussniveaus von acht auf zehn Jahre bedingte eine inhaltliche Neubestimmung. In Klasse 8 wurde nunmehr Humanbiologie behandelt und in der 10. Klasse u. a. die Stoffeinheit *Entwicklungslehre*. In der Einleitung zum Lehrplan Biologie für die POS von 1959 formulierte die Autorenschaft das Lernziel (MfV 1959b, 2): „Bei der Behandlung der Phylogenese des Menschen und der Anthropologie erkennen die Schüler die Gleichwertigkeit aller Menschenrassen. Sie lernen Hintergründe und Zweck der Rassentheorien und unwissenschaftlicher Auffassungen über die Vererbung verstehen.“

Im Lehrplan für die Erweiterte Oberschule (EOS), der für die 12. Klasse im Schuljahr 1963/64 in Kraft trat, formulierte die Autorenschaft im Vorwort (MfV 1961, B/3): „Der Mißbrauch der biologischen Wissenschaft im Imperialismus ist z. B. an den unwissenschaftlichen Rassentheorien zu zeigen. Die Schüler sollen von der Notwendigkeit überzeugt werden, einen konsequenten Kampf gegen jegliche Rassendiskriminierung zu führen.“ Im Lehrplan von 1967 für die Klasse 12 wurde das Thema „Menschenrassen“ dann letztmalig mit aufgenommen. Dieser Lehrplan entsprach „im wesentlichen dem bereits seit 1965 gültigen Lehrbuch Biologie IV“ (MfV 1967, 1).

Ausführlich wurde das Thema „Menschenrassen“ dagegen im Lehrplan für den Biologieunterricht der Vorbereitungsklassen (Klasse 10) für den Besuch der EOS (MfV 1968) sowie im Lehrplan für Klasse 10 der POS (MfV 1969, gültig ab 1971) behandelt (Tab. 1). Der Lehrplan blendete dabei nicht nur auf biologische Aspekte, sondern nahm Rassismus historisch (NS-Zeit) und aktuell (USA, Südafrika, BRD) verstärkt in den Blick (Box 1). Bereits im Vorwort war zu lesen (MfV 1969, 39):

„Am Beispiel des Rassismus ist nachzuweisen, daß sich die herrschende Klasse in der Klassengesellschaft zur Aufrechterhaltung ihrer Macht und zur Begründung aggressiver Ziele pseudowissenschaftlicher Lehren bedient. Dabei ist besonders auf die faschistische Diktatur in Deutschland, auf die Rassenverfolgung in den USA und in Südafrika einzugehen.“

Berücksichtigt wurde das Thema „Menschenrassen“ schließlich auch in den schriftlichen Abschlussprüfungen im Fach Biologie wie beispielsweise im Schuljahr 1975/76 für die Oberschule Klasse 10. Hier lautete eine Teilaufgabe zum Stoffgebiet *Abstammungslehre*: „In vielen kapitalistischen Ländern leiden die Menschen unter den Auswirkungen des Rassismus. Begründen Sie an einem Beispiel die Unwissenschaftlichkeit des Rassismus! Nehmen Sie dazu Stellung!“ Fast zwei

Jahrzehnte später, einem Modernisierungsdruck folgend, erschien 1988 ein Lehrplan für die Klasse 10 der POS als neue und letzte Grundlage des Erziehungs- und Bildungsprozesses in der DDR. Auch diese administrative Vorgabe war durch ausführliche Stoffangaben gekennzeichnet (MfV 1988, 32).

Box 1: Auszug aus dem Lehrplan für Biologie Klasse 9 u. 10 der POS (MfV 1969, 54f.).

Art: *Homo sapiens* – alle heute lebenden Menschen

Rassen der Art *Homo sapiens*:

Mongolider Rassenkreis – schmale Lidspalte; gelbe Hautfarbe, schwarze glatte Haare

Europider Rassenkreis – pigmentarme Haut

Negrider Rassenkreis – pigmentreiche Haut; schwarze krause Haare

Rassen – durch erbliche, übereinstimmende Merkmale (Rassenmerkmale) unterschiedene Gruppen einer Art

Wesensgleichheit aller Menschen, Bedeutungslosigkeit der Rassenmerkmale für das Wesen des Menschen

Einschätzen der Bedeutung der Rassenmerkmale in Bezug auf das gesellschaftliche Wesen der Menschen

Menschenfeindlicher Charakter des Rassismus

Zur Information: Rassismus und seine Auswirkungen während der faschistischen Diktatur in Deutschland und in der Gegenwart (USA und Südafrika, rassistische Tendenzen in Westdeutschland); Beziehungen zwischen Rassismus und Klasseninteressen

Erkennen des Rassismus als Pseudowissenschaft und als Mittel zur Erhaltung der imperialistischen Klassenherrschaft

Erkennen der Unzulässigkeit der Anwendung biologischer Gesetze auf gesellschaftliche Erscheinungen und Prozesse

Bemerkung: Die wissenschaftlichen Bezeichnungen und Formengruppen des Menschen und der Menschenaffen im Stoffabschnitt „Entwicklung des Menschen aus tierischen Vorfahren“ sind nicht für die Verwendung im Unterricht bestimmt. Sie dienen der Orientierung des Lehrers.

Tab. 1: Lehrpläne der SBZ/DDR mit rassentheoretischen und rassismuskritischen Inhalten; Legende: VK = Vorbereitungsklassen für den Besuch der Erweiterten Oberschule (EOS).

Jahr-gang	gültig ab	übergeordnetes Stoffgebiet	Inhalt
8	1946	--	Rassen bei den Menschen, Irrlehren des Nationalsozialismus
8	1951	Abstammungslehre	Arteinheit der drei Hauptrassen
8	1952	Abstammungslehre	Arteinheit der drei Hauptrassen
8	1955	Abstammungslehre	Arteinheit der drei Hauptrassen
10	1959	Entwicklungslehre	Arteinheit der heutigen Menschenrassen, Widerlegung unwissenschaftlicher Rassentheorien
12	1963	Evolution der Organismen	Arteinheit der heutigen Menschenrassen, Widerlegung unwissenschaftlicher Rassentheorien
10	1966	Entwicklungslehre	Arteinheit der heutigen Menschenrassen
10 (VK)	1968	Abstammungslehre	Arteinheit der heutigen Menschenrassen, Definition Rasse, Rassenkreise, Entstehung, Rassismus, Sozialdarwinismus
12	1967	Abstammungslehre	Arteinheit der rezenten Menschenrassen, Notwendigkeit des Kampfes gegen jegliche Rassendiskriminierung
10	1971	Abstammungslehre	Arteinheit der heutigen Menschenrassen, Rassenkreise, Definition Rasse, Wesensgleichheit, Rassismus als Pseudowissenschaft
10	1988	Evolution der Organismen	Arteinheit der heutigen Menschen, Wesensgleichheit, Rassenkreise, Entstehung, Bedeutungslosigkeit der Rassenmerkmale, Rassismus

4 Rassentheorie und Antirassismus in den Lehr- und Lernmitteln für den Biologieunterricht der DDR

Im Schullehrbuch wurde das Thema „Menschenrassen“ erstmals in den 1960er-Jahren aufgenommen. Sowohl die Abbildung (Abb. 1) als auch ein Großteil des Textes stimmten in den Lehrbüchern für die Klassen 10 (1965, 1968) und 12 (1964) überein. Zwar ging die Autorenschaft davon aus, dass man „drei Rassenkreise: den europiden, den mongoloiden und den negriden Rassenkreis“ unter-

scheiden kann, doch betonten Bach u. a. (1965, 71): „Auf keinen Fall kann man von biologisch minderwertigen oder besonders wertvollen Rassen sprechen. Die heute noch auf der Erde bestehenden Unterschiede in der Zivilisationshöhe haben nicht biologische, sondern gesellschaftliche Ursachen.“ Für die unterrichtliche Arbeit stand den Lehrkräften auch das Werk *Biologische Aufgabensammlung* zur Verfügung. Das Buch enthielt im Kapitel *Abstammungslehre* eine Aufgabe zu den „Menschenrassen“ (Günther & Scheiding 1966, 147): „Zeichne in eine Weltumrißkarte die Hauptverbreitungsgebiete der heutigen Menschenrassen ein! Lege die Skizze farbig an! Lasse die Mischzonen dabei unberücksichtigt!“



Abb. 55 Vertreter der drei Hauptrassengruppen der heutigen Menschheit (europider, mongolider, negrider Rassenkreis)

Abb. 1: „Vertreter der drei Hauptrassengruppen der heutigen Menschheit“, Lehrbuch Biologie für Klasse 10 (Bach u. a. 1965, 70).

Im Jahr 1971 erschien ein neues Schülerbuch für die Klassenstufe 10 und das Werk *Unterrichtshilfen Biologie* für die Lehrkräfte (Bach u. a. 1971; Graef u. a. 1971). Die Unterrichtshilfen, die auf die Arbeit mit dem Lehrplan und dem Lehrbuch abgestimmt waren, enthielten konkrete Unterrichtsziele, Hinweise auf Unterrichtsmittel, methodische Hinweise inkl. Tafelbilder (Abb. 2) sowie Beispiele für Hausaufgaben. Das Thema „Menschenrassen“ war für eine Stunde konzipiert und Teil der Stoffeinheit *Die Stammesentwicklung des Menschen*. Als Unterrichtsmittel wurde u. a. auf das Buch *Menschenrassen* von M. F. Nesturch verwiesen.

Es erschien, aus dem Russischen übersetzt, im Urania Verlag. Stoffverbindungen ergaben sich zu den Fächern Staatsbürgerkunde (Klasse 9) „Verschärfung des Grundwiderspruchs des Kapitalismus im Imperialismus, Fäulnischarakter und Menschenfeindlichkeit des Imperialismus“ sowie Geografie (Klasse 8) „Afrika, Einführung in die politische Situation; Amerika, Die Vereinigten Staaten von Amerika“ (Graef u. a., 112). Auch im zentralen Werk *Methodik Biologieunterricht* betonte die Autorenschaft (Dietrich u. a. 1976, 39)

„Bei der Behandlung der Menschenrassen im Biologieunterricht (Klasse 10) ist es unbedingt notwendig, Wissen und Einsichten der Schüler über den Rassismus während der faschistischen Diktatur in Deutschland und über die in einzelnen imperialistischen Staaten gegenwärtig herrschenden Tendenzen zu nutzen (Geschichtsunterricht Klasse 9, Staatsbürgerkundeunterricht Klasse 9). Dadurch sind die Schüler zu befähigen, den menschenfeindlichen und pseudowissenschaftlichen Charakter des Rassismus zu werten.“

Das zum Lehrwerk passende Lehrbuch von 1971 für die Klasse 10 enthielt im Gegensatz zu den Vorgängermodellen ein neues, weniger idealisiertes Bild (Abb. 3). Die Sachinformationen im Text blieben dagegen bis auf wenige Änderungen erhalten. Mit den Kompendien *Biologie in Übersichten* (Baer u. a. 1975) und *Wissenspeicher Biologie* (Dietrich u. a. 1979; Tab. 2) stand den Lernenden der Unterrichtsstoff allgemein und somit auch das Thema „Menschenrassen“ in kompakter Form zur Verfügung.



Abb. 2: „Vertreter der drei Rassenkreise des Menschen“, Lehrbuch Biologie für Klasse 10 (Bach u. a. 1971, 128).

<u>Menschenrassen</u>		
<u>Rassenkreise</u>	<u>Unterschiedliche Merkmale</u>	<u>Gemeinsamkeiten</u>
Mongolider Rassenkreis :	schmale Lidspalte gelbe Hautfarbe schwarze, glatte Haare	Abstammung Bau des Skelettes Bau und Funktion des Gehirns Fruchtbarkeit untereinander
Europider Rassenkreis :	pigmentarme Haut	Schwangerschaftsdauer
Negrider Rassenkreis :	pigmentreiche Haut schwarze, krause Haare	zahlreiche gleiche Blut- und Serumeigenschaften gleiche Chromosomenzahl
Alle heute lebenden Menschen gehören zur gleichen Unterart <u>Homo sapiens sapiens</u> . Sie sind biologisch gleichwertig.		

Abb. 3: Tafelbild zum Stundenthema „Menschenrassen“ aus den *Unterrichtshilfen Biologie 10. Klasse* von 1971 (Graef u. a. 1971, 129).

Tab. 2: „Übersicht über Menschenrassen. Allgemeine und morphologische Merkmale“ aus dem Werk *Wissenspeicher Biologie* (Dietrich u. a. 1979, 305).

Übersicht über Menschenrassen			
Allgemeine morphologische Merkmale	Rassenkreise		
	europider Rassenkreis	mongolider Rassenkreis	negrider Rassenkreis
Körperbau	schlank	untersetzt	unterschiedlich
Gesichtsform	starkes Gesichtsrelief	schwaches Gesichtsrelief, Nasenlidfalte	mäßiges Gesichtsrelief
Nase	schmal	niedrige Nasenwurzel	flach, breit
Körperbehaarung	relativ stark	schwach	sehr schwach
Haarform	schlichtes bis welliges Haar	schwarzes, dickes straffes Haar	krauses bis spiralgiges Haar
Pigmentierung	pigmentarm	pigmentreich	sehr pigmentreich

Ferner gab 1979 das Institut für Unterrichtsmittel der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften die Tonbildreihe *Menschenrassen und Rassismus* (insgesamt 30 Bilder) heraus. Diese war für den Biologieunterricht in der 10. Klasse der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (POS) für die Stoffeinheit *Stammesentwicklung des Menschen* vorgesehen. Entsprechend den Forderungen des Lehrplanes gliederte sich das Unterrichtsmittel in vier Teile (Schuber & Spranger 1979, 1):

- „Informationen über wesentliche Erkenntnisse der Rassenlehre, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt vorliegen und vom Standpunkt des dialektischen Materialismus aus interpretiert werden; es handelt sich vor allem um die Darstellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Hauptrassekreisen
- Nachweis der biologischen Gleichwertigkeit aller Menschen
- Nachweis der Unwissenschaftlichkeit des Rassismus und Aufdeckung der politischen Hintergründe aller Erscheinungsformen des Rassismus
- Bereitstellung von weiterem dokumentarischem Bildmaterial mit Beispielen des Rassismus für die Festigung, Anwendung und Kontrolle des Stoffes im Unterricht.“

Eine Ausnahme stellte das Lehrbuch für die *Schule der Freundschaft* in Staßfurt (südlich von Magdeburg) von 1985 dar. Diese Schule hatte in ihrer Singularität Projektcharakter und verfolgte dabei das konkrete Ziel, Bildungsmigration für ausgewählte Lernende aus Mosambik zu ermöglichen (Porges 2020). Im Gegensatz zu den allgemeinbildenden Schulen wurde hier die Stoffeinheit *Die Abstammung der Lebewesen* nicht in Klasse 10, sondern in Klasse 8 behandelt (Baer u. a. 1985). Das Buch war leicht lesbar und enthielt einfache, kurze Sätze sowie knappe Texte (Kummer 2016). Ferner integrierte die Autorenschaft ein Wörterbuch deutsch/portugiesisch mit zentralen Fachtermini wie beispielsweise „die Menschenrasse“ / „a raça humana“. Neben diesen Formen, die die Arbeit mit dem Lehrbuch erleichtern sollten, um vorhandene Sprachbarrieren zu überwinden, fanden sich auch deutlich mehr Abbildungen als in den regulären Schullehrbüchern (Tab. 3).

Im Jahr 1988 erschien ein neues Lehrplanwerk. Der Verlag Volk und Wissen gab eine neue Ausgabe der *Unterrichtshilfen Biologie* heraus. Diese hatten „den Charakter von Empfehlungen“, galten als „Hilfsmittel für die Unterrichtsgestaltung des Lehrers“ und unterstützten „die Aufbereitung der Lehrplanvorgaben für pädagogische Prozeßgestaltung im Unterricht. Zugleich dien[t]en sie der Rationalisierung der Lehrarbeit“ und enthielten „ein Angebot von Materialien, Tafelbildern, Hinweise auf einzusetzende Unterrichtsmittel und Fernsehsendungen“, die „sich der Lehrer sonst mit großem Aufwand zusammensuchen müsste“ (Neuner 1989, 413). Für das Thema „Rassenkreise und Rassismus“ war eine Stunde vorgesehen. Aufbauend auf der Tonbildreihe *Menschenrassen und Rassismus* von 1979 entwickelte die Autorenschaft drei Varianten für die Unterrichtsgestaltung. Im

Schullehrbuch betonte die Autorenschaft (Kummer u. a. 1988, 136): „Alle heute lebenden Menschen gehören zur Art *Homo sapiens*. Zwischen ihnen bestehen Übereinstimmungen in allen wesentlichen genetischen, anatomisch-physiologischen und physischen Merkmalen.“

Tab. 3: Schullehrbücher aus dem Verlag Volk und Wissen mit rassentheoretischen Inhalten; Legende: VK = Vorbereitungsklassen für den Besuch der Erweiterten Oberschule (EOS), SdF = Schule der Freundschaft.

Jahrgang	Ausgabe	Umfang in Seiten	Abbildungen
12	1964	4	1
10	1965	3	1
10 (VK)	1968	3	1
10	1971	3	1
12	1973	1	0
8 (SdF)	1985	3	5
10	1988	5	14
10	1991	5	13

5 Die deutsche Wiedervereinigung und Ausblick

Die modernisierten Varianten der „Rassenkreise“ nach Eickstedt blieben bis in die 2000er-Jahre Lernstoff in den deutschen Biologieschullehrbüchern und somit über 50 Jahre nach der NS-Zeit Teil des Alltags- und Schulwissens in Deutschland (Liescher 2021). Dies betraf auch den Verlag Volk und Wissen, der nach der Wiedervereinigung das in der DDR veröffentlichte Schulbuch für Klasse 10 von 1988 mit einigen wenigen inhaltlichen Kürzungen neu herausgab (Porges 2016). Der Begriff „Rasse“ verschwand in den deutschen Lehrplänen erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts, im Bundesland Thüringen beispielsweise im Jahr 2012 (wobei Fortbildungen zum „Rasse“-Begriff bereits seit ca. 2005 angeboten wurden). Dies ging zumeist mit der Entwicklung neuer Curricula einher (vgl. u. a. Thüringer Kultusministerium 1999, 38; TMBWK 2012). Durch die Verwendung veralteter Schulmaterialien (u. a. Lehrbücher) fand jedoch vereinzelt weiterhin rassentheoretischer Unterricht statt. Dies blieb nicht ohne Protest, gepaart mit medialer Aufmerksamkeit (Puppe 2019; Maier-Lorenz 2023), denn seit den rassistischen Pogromen in Deutschland in den 1990er-Jahren (Ausschreitungen in Rostock, Mordanschläge in Mölln und Solingen) bemühen sich vielfältige Initiativen um rassismuskritische Bildungsarbeit. Schließlich wurde bereits auf der UNESCO-

Konferenz *Gegen Rassismus, Gewalt und Diskriminierung* im Jahr 1995 durch eine internationale Gruppe von Wissenschaftlern „nachdrücklich erklärt, daß es keinen wissenschaftlich zuverlässigen Weg gibt, die menschliche Vielfalt mit den starren Begriffen ‚rassischer‘ Kategorien oder dem traditionellen ‚Rassen‘konzept zu charakterisieren“ (Kattmann 1996, 72). Einer der Unterzeichner war der Populationsgenetiker Luigi Luca Cavalli-Sforza (1922–2018), der 1990 das Human Genome Projekt gründete. Auch die Kultusministerkonferenz (KMK), die älteste deutsche Fachministerkonferenz und ein bedeutendes Instrument der Bildungs- und -entwicklung in Deutschland, reagierte und hat wiederholt „die grundlegende Rolle der Menschenrechte als Voraussetzung, Rahmen und Gegenstand der Bildung betont.“ In den Beschlüssen und Veröffentlichungen der KMK finden sich dann auch Elemente rassismuskritischer Bildungsarbeit. Dazu gehören beispielsweise die Empfehlungen „Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule“ (1997), die „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ (2013) und zur „Erinnerungskultur“ (2014) sowie zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (2015). Auch nahm die KMK im Jahr 2018 das siebzigjährige Jubiläum der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zum Anlass, Hinweise zur „Menschenrechtsbildung in der Schule“ zu veröffentlichen. Darüber hinaus empfiehlt die KMK (2021, 9) sich mit der Wirkung von Vorurteilen, Stigmatisierung, Rassismus und Antisemitismus proaktiv auseinanderzusetzen und verweist hier auf „zahlreiche Angebote außerschulischer Bildungsinitiativen“ wie beispielsweise „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (KMK 2018, 5). Mit Blick auf Bildungsmedien (Schullehrbücher etc.) sind Bildungsverwaltungen und Schulen bereits seit einiger Zeit angehalten, diese „auf eine angemessene, diskriminierungsfreie und rassismuskritische Berücksichtigung der vielschichtigen, auch herkunftsbezogenen Heterogenität von Schülerinnen und Schülern [zu prüfen]“ (KMK 2015, 4).

Neben diesen allgemeinen Vorgaben ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Rasse“ im Fach Biologie bisher jedoch nicht vorgesehen, sondern bleibt primär im Schulfach Geschichte verortet (KMK 1997). Zwar heißt es im KMK Beschluss von 2018, dass „Fächer wie Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sozialkunde/Sachkunde, Sprachen, Biologie, Religion und Ethik/Philosophie“ über „ein besonderes Potenzial für eine an den Menschenrechten orientierte Wertebildung verfügen“, doch bleibt eine naturwissenschaftlich fundierte Rassismuskritik, die aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse mit einbezieht, an deutschen Schulen ein Desiderat. Das Thema fehlt schlicht in den Biologielehrplänen. Fereidooni (2020) veröffentlichte aktuell einen Sammelband mit Beiträgen rassismuskritischer Fachdidaktiken. Kattmann (2020, 207) betonte hier, dass der Biologieunterricht die Aufgabe hat, „darüber aufzuklären, dass Rassismus keine wissenschaftlich tragfähige Grundlage hat“ sowie den Rassenbegriff zu dekonstruieren und über die sozialen Ursachen von Rassismen zu reflektieren. Wann und

ob diese Bemühungen ihren Widerhall in deutschen Lehrplänen finden, bleibt abzuwarten. Derzeit, so scheint es zumindest, befindet sich der Biologieunterricht in einer Übergangsphase: von der Darstellung rassentheoretischer Überlegungen, über die aktuelle ersatzlose Streichung, hin zu einer kritischen Reflexion über die fehlgeleitete biologistische Argumentation des sozialen Konstruktes „Rasse“. Hier kann die *Jenaer Erklärung* (Fischer u. a. 2019) ein Impuls für eine vertiefte naturwissenschaftliche und rassismuskritische Bildungsarbeit an allgemeinbildenden Schulen sein. Da sie mit Absicht kurz und übersichtlich gehalten wurde und auf wissenschaftliche Zitierungen verzichtet, ist ihr Einsatz nicht nur in der Oberstufe denkbar. Unter Federführung der AG Biologiedidaktik Jena liegen auch bereits Angebote für eine rassismuskritische Bildungsarbeit für den Biologieunterricht vor (Porges u. a. 2020; Porges u. a. 2021; Porges & Hoßfeld 2023; vgl. auch Kattmann 2021). Eine bundesweite Tagung zum Thema „Die ‚Jenaer Erklärung‘ in der (Hoch-)Schulbildung. Den Begriff ‚Rasse‘ überwinden“ wurde am 23. September 2021 durch prominente Persönlichkeiten aus Kultur, Politik und Wissenschaft unterstützt. Der Tagungsband, der die Ideen der *Jenaer Erklärung* aufgreift und weiterführende theoretische Aspekte sowie praktische Unterrichtsvorschläge für verschiedene Unterrichtsfächer anbietet, ist als Open Access verfügbar (Porges 2023). Abschließend bleibt jedoch die Frage, wie es gelingen kann, Rassismuskritik als Antwort auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen erfolgreich im Bildungssystem zu implementieren.

Literatur

- Bach, H., Helms, J., Meincke, I., Müller, J., Plesse, W., Rothacker, D. & Theile, M. (1971): Biologie. Lehrbuch Klasse 10. Berlin: Volk und Wissen.
- Bach, H., Bernhardt, D., Crome, W., Löther, R. & Nestler, H. (1964): Biologie IV. Ein Lehrbuch für die erweiterte Oberschule. 12. Klasse. Die Lehre von der Evolution der Organismen. Berlin: Volk und Wissen.
- Bach, H., Bernhardt, D., Crome, W., Szigat, G., Dill, P., Friedrich, G., Kloß, K., Nestler, H., Nitschmann, J., Riemann, H., Uschmann, G., Meincke, I., Zacharias, M. & Zachow, F. (1965): Entwicklung der Organismen. Lehrbuch der Biologie. Berlin: Volk und Wissen.
- Bach, H., Bernhardt, D., Kummer, G., Meincke, I., Müntz K., Nestler, H., Reinicke, H., Rothacker, D., Schmidt, G. & Uschmann, G. (1968): Biologie. Lehrbuch für Klasse 10. Vorbereitungsklassen. Berlin: Volk und Wissen.
- Baer, H.-W., Graef, H., Heichel, G., Heinzel, H., Hocke, C., Hundt, R., Kopprasch, G., Lobeck, K., Müller, J., Püschel, U., Stade, R. & Theuerkauf, H. (1975): Biologie in Übersichten. Wissensspeicher für den Unterricht. Berlin: Volk und Wissen.
- Baer, H.-W., Kummer, G., Püschel, U., Theuerkauf, H. & Zabel, E. (1985): Biologie. Lehrbuch für Klasse 8. Schule der Freundschaft. Berlin: Volk und Wissen.
- Cavalli-Sforza, L. & Cavalli-Sforza, F. (1994): Verschieden und doch gleich. München: Droemer Knauer.
- Deutsche Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands (Hrsg.) (1947): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Biologie. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.

- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands (DZfV) (Hrsg.) (1946): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Biologie. Berlin: Volk und Wissen.
- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands (Hrsg.) (1946): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Biologie. Berlin: Volk und Wissen.
- Dietrich, G. (Hrsg.) (1976): Methodik Biologieunterricht (ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter Ltg. Gerhard Dietrich, APW). Berlin: Volk und Wissen.
- Dietrich, G., Hundt, R., Kopprasch, G., Kummer, G., Lobeck, K., Meincke, I., Stade, R. & Theuerkauf, H. (1979): Wissensspeicher Biologie. Das Wichtigste bis zum Abitur in Stichworten und Übersichten. Berlin: Volk und Wissen.
- Doetsch, A., Egner, A., Misenta, G., Seitz, U. & Sinz, W. (2010): Mensch & Politik. Sekundarstufe II. Demokratie erhalten und gestalten. Braunschweig: Schoedel.
- Ferredooni, K. & Simon, N. (Hrsg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2019): Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. In: *Biologie in unserer Zeit* 49 (6), 399–402.
- Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2020): Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. In: *Zoologie 2020 – Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft*, hrsg. von R. A. Steinbrecht, S. 7–32.
- Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2021): The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races. *Annals of the History and Philosophy of Biology* 24/2019: 91–123.
- Friehe, A. (1937): Was muß die deutsche Jugend von der Vererbung wissen? (Schulausgabe) Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Garms, H. (1965): Biologisches Unterrichtswerk Band III. Menschenkunde und Vererbungslehre. 8. Aufl. Braunschweig: Westermann.
- Geißler, G. (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gissing, J. (2003): Rassenhygiene und Schule im Dritten Reich. Universitäts- und Landesbibliothek Münster. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-85659542436>
- Graef, H., Günther, J., Kopprasch, G., Kummer, G., Meincke, I., Müller, J. & Windelband, A. (1971): Unterrichtshilfen Biologie 10. Klasse. Zum Lehrplan 1971. Berlin: Volk und Wissen.
- Graef, H., Horn, F., Matzke, M., Pohlheim, E. & Windelband, A. (1988): Unterrichtshilfen Biologie Klasse 10. Berlin: Volk und Wissen.
- Günther, J. & Scheiding, K. (1966): Biologische Aufgabensammlungen. Berlin: Volk und Wissen.
- Günther, K.-H. & Uhlig, G. (1969): Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968. Berlin: Volk und Wissen.
- Harten, H.-C., Neirich, U. & Schwerendt, M. (2006): Rassenideologie als Erziehungsideologie des Dritten Reiches. Bio-bibliographisches Handbuch. Berlin: Akademie Verlag.
- Hoßfeld, U., Körner, M. & Porges, K. (2024): Reaktionen auf die „Jenaer Erklärung“ in den sozialen Netzwerken, Massenmedien und im realen Raum. In: *Verhandlungen der DGGTB*. Band. 25, 177–204.
- Hoßfeld, U., John, J. Lehmuth, O. & Stutz, R. (Hrsg.) (2003): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln: Böhlau.
- Hoßfeld, U., John, J. Lehmuth, O. & Stutz, R. (Hrsg.) (2005): „Im Dienste an Volk und Vaterland“. Die Jenaer Universität in der NS-Zeit. Köln: Böhlau.
- Kattmann, U. (1996): Erläuterungen zur Stellungnahme zur Rassenfrage eines UNESCO-Workshops. *Biologen in unserer Zeit* (5), 70–72.

- Kattmann, U. (2020): Die Vielfalt der Menschen: Biologieunterricht gegen Rassenideologie und ihre Folgen. In: K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS, 207–232.
- Kattmann, U. (2021): Die genetische Vielfalt der Menschen widerspricht der Einteilung der Menschen in „Rassen“. In: Naturwissenschaftliche Rundschau. 876 (6), 285–297.
- Kirchhöfer, D. (2009): Lehrer und Lehrerbildung. In: U. Markus (Hrsg.): Was war unsere Schule wert? Volksbildung in der DDR. Berlin: Das neue Berlin, 137–162.
- Kraepelin, K. (1926): Einführung in die Biologie. Zum Gebrauch an höheren Schulen und zum Selbstunterricht (große Ausgabe). 6., verbesserte Aufl. Leipzig, Berlin: Teubner.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1997): Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_00_00_Auseinandersetzung_m_d_Holocaust.pdf [06.04.2024]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [23.07.2021]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur.pdf [06.04.2024]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien - Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf [06.04.2024]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [06.04.2024]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Menschenrechtsbildung in der Schule. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf [06.04.2024]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf [06.04.2024]
- Kummer, G. (2016b). Schule der Freundschaft. In: H. Jäkel (Hrsg.): DDR unvergessen. Schkeuditz: GNN, 319–321.
- Kummer, G., Matzke, M., Schwier, H.-J., Sommer, K., Theuerkauf, H. & Ullrich, H. (1991): Biologie. Genetik und Evolution. Lehrbuch für Klasse 10. Berlin: Volk und Wissen.
- Kummer, G., Matzke, M., Schwier, H.-J., Sommer, K., Theuerkauf, H. & Ullrich, H. (1988): Biologie. Lehrbuch für Klasse 10. Vererbung und Evolution. Berlin: Volk und Wissen.
- Liebscher, D. (2021): Rasse im Recht – Recht gegen Rassismus. Genealogie einer ambivalenten rechtlichen Kategorie. Berlin: Suhrkamp.
- Lorent, H.-P. de (2011): Harry Garms: Biologen-Karriere startet in der NS- Zeit. Schule unterm Hakenkreuz/Nazibigraphien (11). In: hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg 3–4, 44–48.
- Maier-Lorenz, J. (2022): Menschenrassen: Biologie-Test sorgt für Ärger zwischen Erfurter Schule und Bildungsministerium. www.mdr.de/nachrichten/thueringen/mitte-thueringen/erfurt/rassenkunde-unterricht-biologie-schule-menschen-100.html [06.04.2024].
- Meyer, E. & Zimmermann, K. (1935): Lebenskunde. Lehrbuch der Biologie für höhere Schulen. Band 4. Erfurt: Kurt Stenger.

- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1951): Lehrplan für Grundschulen. Biologie. 5. bis 8. Schuljahr. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1952): Lehrplan für Grundschulen. Biologie. 5. bis 8. Schuljahr. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1954): Lehrplan für Oberschulen. Biologie. 9. bis 12. Klasse. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1955): Direktive zur Arbeit mit dem Lehrplan für das Fach Biologie. Schuljahr 1955/56. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1956): Lehrplan für Mittelschulen. Biologie 10. Klasse. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1959a): Lehrplan der zwölfklassigen erweiterten Oberschule für das Schuljahr 1959/60. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1959b): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Biologie. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1961): Lehrplan der zwölfklassigen erweiterten Oberschule. Biologie. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1967): Anweisung und Korrektur des Lehrplans Biologie der Erweiterten Oberschule. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1968): Lehrplan für den Biologieunterricht der Vorbereitungsklassen 9 und 10 zum Besuch der Erweiterten Oberschule (Präzisiertes Lehrplan). Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1969): Lehrplan für Biologie. Klassen 9 und 10. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1988): Lehrplan Biologie. Klassen 5 und 10. Berlin: Volk und Wissen.
- Miram, W. & Scharf, K.-H. (Hrsg.) (1988): Biologie heute S II. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Nestorch, M. F. (1960): Menschenrassen. Aus dem Russischen übersetzt von C. H. Ludwig. 2. Aufl. Leipzig, Jena: Urania.
- Neuner, G. (1989): Allgemeinbildung. Berlin: Volk und Wissen.
- Porges, K. (2016): Die deutsche Wiedervereinigung und ihr Einfluss auf die Darstellung der Evolutionsbiologie im Biologielehrbuch der Klasse 10 aus dem Verlag Volk und Wissen. In: E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.): „1989“ und Bildungsmedien (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 192–201.
- Porges, K. (2018): Evolutionsbiologie im Biologieunterricht der SBZ/DDR (Annals of the History and Philosophy of Biology, Vol. 18). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. DOI: 10.17875/gup2018-1056
- Porges, K. (2020): „Jeder Mensch ist ein Teil der Gesellschaft“ - Das Lehrbuch Biologie für die „Die Schule der Freundschaft“. In: S. Schütze & E. Matthes (Hrsg.): Migration und Bildungsmedien (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 109–124.
- Porges, K. (2023): Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik. In: Annals of the History and Philosophy of Biology 26, 51–82. DOI: 10.17875/gup2022-2021
- Porges, K. (Hrsg.) (2023): Den Begriff „Rasse“ überwinden. Die „Jenaer Erklärung“ in der (Hoch-)Schulbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. DOI: 10.35468/6008.
- Porges, K., Bergens, F., Hoßfeld, U. & Krause, J. (2021): Die „Jenaer Erklärung“ im (Biologie-)Unterricht. Rassismus zum Thema machen! In: MNU-Journal 74 (2), 154–158.
- Porges, K. & Hoßfeld, U. (2023): Die „Jenaer Erklärung gegen Rassismus“ und ihre Anwendung im Unterricht. Erfurt: TMBJS.

- Porges, K., Hoßfeld, U. & Krause, J. (2020): Real sind Gradienten. Die „Jenaer Erklärung“ im Unterricht. In: MINT-Zirkel 9 (4), 9.
- Porges, K., Hoßfeld, U., Levit, Georgy S. (2017): Genetik in Schulbüchern der Sowjetischen Besatzungszone und DDR. Biospektrum, 23. Jg., Heft 5, S. 603–604.
- Porges, K., Hoßfeld, U., Mielewczik, M., Simunek, M. V. (2016): Zur Fachdisziplin Genetik und Gregor Johann Mendel in den Lehr- und Lernmaterialien der SBZ/DDR. Folia Mendeliana, 52/1, S. 45–66.
- Prantl, J. (1981): Evolution. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für die Kollegstufe. Bamberg: C.C. Buchners Verlag.
- Puppe, M. (2019): An Schule in Sachsen wird noch immer die Rassentheorie gelehrt. Göttinger Tageblatt vom 21. Januar 2021, Online: www.goettinger-tageblatt.de/Nachrichten/Politik/Deutschland-Welt/An-Schule-in-Sachsen-wird-noch-immer-die-Rassentheorie-gelehrt [19.07.2021]
- Schönwälder, K. (1996): Migration, Refugees and Ethnic plurality as issues of public and political debates in (West) Germany. In: Cesarani, D, Fulbrook, M. (Hrsg.): Citizenship, Nationality and Migration in Europe. Verlag Routledge (UK)
- Schubert, F. & Spranger, K. (1979): Beiheft zur Tonbildreihe Menschenrassen und Rassismus. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik.
- Thüringer Kultusministerium (1999): Lehrplan für das Gymnasium Biologie. Erfurt: Thüringer Kultusministerium.
- Weber, H. (2006): Die DDR 1945–1990. München: Oldenbourg.
- Weikart, R. (2013): The Role of Darwinism in Nazi Racial Thought. In: German Studies Review 36 (3), 537–556
- Weinert, H. (1965): Die heutigen Rassen der Menschheit. In: Bertalanffy, L. von & Gessner, F. (Hrsg.): Handbuch der Biologie. 2. Auflage. Band IX. Konstanz: Athenion, 126–244.

Autor

Porges, Karl, Fachrektor Dr. – Friedrich-Schiller-Universität
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulbuch- und Bildungsmedienforschung,
 Geschichte des Biologieunterrichtes und Ideologien im Biologieunterricht
karl.porges@uni-jena.de

May Jehle

Kommunikative Praktiken als fachliche Umgangsweisen mit Wissen und Urteilen im politischen Fachunterricht. Fallstudien aus Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993

1 Politischer Fachunterricht und die Frage der Bestimmung seiner *Fachlichkeit*

Die Frage nach der *Fachlichkeit politischen Fachunterrichts* kann in der Bundesrepublik Deutschland als umstritten gelten.¹ So ist nicht nur eine bemerkenswerte Vielfalt unterschiedlicher Fachkombinationen im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerspektrum mit entsprechend vielfältigen Fachbezeichnungen zu verzeichnen (vgl. z. B. Sander 2014a). Auch innerhalb des politikdidaktischen Diskurses werden mit Blick auf die disziplinäre Struktur, die inhaltliche Ausrichtung sowie die Bildungsaufgabe des Faches unterschiedliche Positionen vertreten. Die Bedeutung fachwissenschaftlich begründeter Konzepte, fachdidaktischer Prinzipien, der Struktur der Vermittlungsprozesse und die Berücksichtigung subjektiver Vorstellungen der Schüler*innen wird dabei unterschiedlich gewichtet (vgl. Manzel u. a. 2018).

Der Blick in die Geschichte politischen Fachunterrichts zeigt, dass dessen *Fachlichkeit* stets in Bezug zur jeweils geltenden politisch-gesellschaftlichen Ordnung zu denken ist. Schließlich wird das Fach in aller Regel mit dem Ziel begrün-

1 In Ermangelung einer einheitlichen übergreifenden Fachbezeichnung wird der Überbegriff des politischen Fachunterrichts verwendet. Diese Begriffswahl beabsichtigt eine Unterscheidung von den Fachbezeichnungen in den folgenden Fallstudien. Neben der für die DDR einheitlichen Bezeichnung *Staatsbürgerkunde* und dem in der Transformationsphase 1990/91 eingeführten Übergangsfach *Gesellschaftskunde* (vgl. Biskupek 2002, 67–100) wird im Beitrag außerdem der Begriff *Politikunterricht* verwendet. Dieser stellt selbst einen Überbegriff dar für die in West- und Gesamtberlin zu dieser Zeit gebräuchlichen Bezeichnungen *Sozialkunde* (Sekundarstufe I) und *Politische Weltkunde*, wobei Sozialkunde anteilig innerhalb des Integrationsfaches *Sozialkunde/ Geschichte* unterrichtet wurde (vgl. insgesamt dazu Grammes & Kuhn, 1987, 12–19). Dabei verweist der gewählte Überbegriff *Politischer Fachunterricht* selbst auf das Problem, auf welche Weise das Politische als Gegenstand des Unterrichts zu bestimmen sei, welche Arten von Wissen und Wissensvermittlung damit als Aufgabe des Unterrichts verbunden werden und ob ein solcher Unterrichts selbst als politischer zu gelten habe oder vielmehr davon abzugrenzen sei.

det, die Schüler*innen zur zukünftigen systemadäquaten Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen. Bei seiner erstmaligen Einführung als eigenständiges Unterrichtsfach im Wilhelminischen Kaiserreich wurde dessen vorrangige Aufgabe in der „Stiftung nationaler Identität“ (Sander 2014b, 16) gesehen. Nach der Erfahrung der ideologischen Indienstnahme der Institution Schule durch den Nationalsozialismus wurden in den beiden deutschen Staaten unterschiedliche Wege eingeschlagen. Die Einführung von politischer Bildung zuzurechnenden Unterrichtsfächern erfolgte in der alten Bundesrepublik gemäß ihrer föderalen Struktur ab den 1950er- und 1960er-Jahren, wobei mit dem Bildungsbegriff eine Orientierung am „Prinzip individueller Selbstbestimmung“ (Leschinsky & Kluchert 1999, 22) akzentuiert wird. Spätestens seit den 1970er-Jahren setzte ein mit wiederkehrenden Reformvorhaben verbundener und weiterhin fortwährender Diskurs um integrative Verbundfächer ein, der nicht frei von fachpolitischen Kontroversen ist (vgl. dazu z. B. Sander 2017). In der DDR wurde 1957 das Fach *Staatsbürgerkunde* eingeführt, das die seit 1950 unterrichtete *Gegenwartskunde* ablöste und in den folgenden Jahren eine zunehmende Konsolidierung als Leitfach der politisch-ideologischen Erziehung zum sozialistischen Staatsbürger im Sinne der Sozialistischen Einheitspartei (SED) erfuhr. So zeichnet sich in der Geschichte politischen Fachunterrichts ein Spannungsfeld ab, in dem Schulfächer als Ausdruck des Bemühens um einen Zugang zur Welterschließung (vgl. z. B. Tenorth 1999, 193) oder als machtvolles Mittel gesellschaftlicher Funktionen der Tradierung, sozialer wie politischer Steuerung und Kontrolle (vgl. z. B. Popkewitz 2011; dazu Schneuwly 2018, 287f.) verstanden werden können.

Die Bestimmung der fachlichen Aufgabe sowie des zu vermittelnden Wissens gehen dabei nicht in einer gegenstandsbezogenen Inhaltsorientierung auf (vgl. dazu z. B. Hopmann 1999). Zugleich werden spezifische Umgangsweisen mit Wissen vorausgesetzt (vgl. z. B. Reh & Caruso 2020, 616, 620), die entsprechende Praktiken der Vermittlung (vgl. Tenorth 1997) erforderlich machen. Fachlichkeit wird demnach auch von den an der unterrichtlichen Praxis beteiligten Akteur*innen im Unterrichtsgespräch ko-konstruktiv hervorgebracht (vgl. z. B. Manzel u. a., 162; dazu auch Schneuwly 2018, 286). Gleichzeitig ist aber auch davon auszugehen, dass bestimmte aus der fachlichen Aufgabe resultierende Ansprüche an jeweils spezifische kommunikative Praktiken gebunden sind. Es wird hier also von einem wechselseitigen Verhältnis von kommunikativen Praktiken der Wissensvermittlung und fachlichen Ansprüchen in der unterrichtlichen Praxis ausgegangen, in dem ein bestimmter fachlicher Anspruch auf spezifische Praktiken der Unterrichtskommunikation angewiesen ist, wohingegen er durch andere unterlaufen wird. Im Folgenden soll dies mittels einer historischen Rekonstruktion mit Blick auf den Vollzug unterrichtlicher Praxis nachgezeichnet werden.

2 Historische Videoaufzeichnungen aus dem *politischen Fachunterricht* in Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993

Die historischen Rekonstruktionen, deren Ergebnisse hier diskutiert werden sollen, wurden im Rahmen einer umfanglicheren Fallstudie vorgenommen. In dieser wurden zwölf Videoaufzeichnungen aus dem politischen Fachunterricht in Ost-, West- und Gesamtberlin im Zeitraum von 1978 bis 1993 einer systematisierend vergleichenden Untersuchung unterzogen.² Die Aufzeichnungen wurden hierzu auf der Grundlage umfanglicher Rekonstruktionen der Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge zu vier Fallgruppierungen zusammengefasst und mit Blick auf das Verhältnis von (fach-)didaktischen Intentionen und dokumentierter Unterrichtspraxis analysiert (vgl. Jehle 2022).

Für die *erste Fallgruppierung* wurden drei Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin ausgewählt, die zwischen 1978 und 1986 an einer Forschungsschule der Akademie für Pädagogische Wissenschaften der DDR (APW) im Kontext eines Forschungsprogramms zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler*innen im Unterricht entstanden sind (vgl. z. B. Akademie 1987). Die übrigen Aufzeichnungen stammen alle aus dem Bestand des Referats für politische Bildungsarbeit der Freien Universität Berlin (FU) und wurden in drei weitere Fallgruppierungen unterteilt. Bei der *zweiten Fallgruppierung* handelt es sich um drei Aufzeichnungen aus dem West-Berliner Politikunterricht in den 1980er-Jahren. Diese können einer „Bestandsaufnahme“ (Grammes & Kuhn 1987, 8) zur alltäglichen Unterrichtspraxis sowie zur Weiterentwicklung von Aus- und Fortbildungskonzepten zugeordnet werden (vgl. Grammes & Kuhn 1987). Die *dritte Fallgruppierung* besteht aus drei Aufzeichnungen aus der Transformationsphase 1990–1991, die in Fortbildungszusammenhängen für Lehrpersonen aus der DDR für das übergangsweise eingeführte Unterrichtsfach Gesellschaftskunde entstanden sind (vgl. dazu z. B. Biskupek 2002). Für die *vierte Fallgruppierung* wurden schließlich drei Aufzeichnungen aus Aus-, Fort- und Weiterbildungszusammenhängen in Gesamtberlin im Zeitraum 1992 bis 1993 ausgewählt.

Ausgehend von der konzeptionellen Ebene lässt sich eine Kontrastierungslinie ziehen, die den Staatsbürgerkundeunterricht von den übrigen Fallgruppierungen abgrenzt. Mit der ausschließlichen Begründung seiner Konzeption in der „wissen-

2 Diese stammen aus Archivbeständen verschiedener Institutionen der pädagogischen Aus-, Fort-, Weiterbildung und Forschung und konnten in einer Reihe von Forschungsprojekten unter der Leitung von Henning Schluß an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Wien in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) über Datenbanken des Forschungsdatenzentrums Bildung (FDZ) der Forschung zugänglich gemacht werden (vgl. ausführlicher z. B. Jehle & Schluß 2013; Reh & Jehle 2020). Weitere Informationen: <https://www.fdz-bildung.de/home> (Abrufdatum: 06.04.2024).

schaftlichen Weltanschauung“ (Neuner u. a. 1969, 9) des Marxismus-Leninismus und der ihm zugewiesenen Funktion der Legitimation der Politik der Sozialistischen Einheitspartei (SED) kommt ihm ein spezifischer Erziehungsauftrag zu. Konzeptionell wird dabei das „Prinzip der Einheit von Bildung und Erziehung“ (Neuner u. a. 1969, 13) zugrunde gelegt, dem eine „Einheit von Erkenntnis und Wertung“ (ebd., 13) subsumiert wird. Demnach ist davon auszugehen, dass die eigenständige Auseinandersetzung mit der Sache zur Einsicht in die „objektive Realität“ (ebd., 18) des Marxismus-Leninismus führt und so „grundlegende Überzeugungen, eine einheitliche ideologische Position des sozialistischen Staatsbürgers aus[ge]bilde[t] und [ge]festig[t]“ (ebd., 10) werden.

Demgegenüber lässt sich entlang der übrigen drei Fallgruppierungen, deren normativer Bezugspunkt in einer demokratischen sowie pluralistischen politisch-gesellschaftlichen Grundordnung zu sehen ist, eine zeitliche Entwicklungslinie ziehen. Wurde an der in den 1980er-Jahren dokumentierten Unterrichtspraxis vor allem ein verkürztes Verständnis einer Schülerorientierung kritisiert, das keine systematische fachliche Reflexion der subjektiven Standpunkte der Schüler*innen ermögliche (vgl. Grammes & Kuhn 1987, 167), bemühte man sich im Folgenden im Besonderen um die Erarbeitung analytischer Instrumentarien zur Entwicklung und Förderung der politischen Urteilsbildung (vgl. z. B. Massing & Weißeno 1995; Kuhn & Massing 1999).

Die Aufzeichnungen aus der Transformationsphase können in diesem Zusammenhang als Dokumentationen einer Unterrichtspraxis im Übergang interpretiert werden. Das betrifft nicht nur den Unterrichtsgegenstand selbst, sondern ist zugleich mit der Frage verbunden, inwieweit die beträchtlichen biographischen Umbruchserfahrungen einzelner Protagonist*innen auch in der fachlichen Auseinandersetzung in der Unterrichtspraxis zum Tragen kommen. Zudem sehen sich die Fortbildungsteilnehmer*innen nicht nur mit einem neuen Unterrichtsgegenstand, sondern auch mit einzuführenden Unterrichtsmethoden konfrontiert, die mit dem Anspruch einer demokratischeren Unterrichtskommunikation verbunden werden, die die Subjektivität der Schüler*innen berücksichtigt.

Davon ausgehend soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, inwiefern diese Einbettung in unterschiedliche politische Kontexte nicht nur auf der Ebene der Unterrichtsinhalte und -ziele, sondern auch mit Blick auf die spezifischen Praktiken der Wissensvermittlung mit Konsequenzen verbunden ist und wie diese in Bezug auf die jeweiligen fachlichen Ansprüche diskutiert werden können.

3 Kommunikative Praktiken in historischen Videoaufzeichnungen *politischen Fachunterrichts*

Im Unterschied zu schriftlichen Quellendokumenten ermöglichen die audiovisuellen Aufzeichnungen Einblicke in die im Vollzug dokumentierte Unterrichtspraxis. Dabei richtet dieser Beitrag seine Aufmerksamkeit darauf, wie in den verschiedenen Fällen von Fachunterricht kommunikativ mit zu vermittelndem Wissen umgegangen wird. Zugrunde gelegt wird dabei eine kommunikationstheoretische Modellierung von Unterricht (vgl. z. B. Meseth u. a. 2011), nach der sich die Akteur*innen kommunikativ über Vermittlungsabsichten und Aneignungsprozesse verständigen (vgl. Dinkelaker 2007). Gestützt auf Grundannahmen der Ethnomethodologie sowie der Kommunikationsanalyse wurde das Unterrichtsgespräch als eine Praxis der ko-konstruktiven Erzeugung von und Verhandlung über Sinn und Bedeutung in Bezug auf den Gegenstand analysiert. Zum einen wurden dabei entlang der Gesprächsführung der Lehrpersonen deren explizite wie implizite Intentionen erschlossen sowie zum anderen auf der Grundlage der Schüleräußerungen mögliche Rückschlüsse auf deren Aneignungsprozesse diskutiert (vgl. ausführlicher Jehle 2020).

Insgesamt finden wir in den analysierten Aufzeichnungen größtenteils eine klassenöffentlich geführte Unterrichtskommunikation vor, die nach dem in solchen Settings als klassisch geltendem Muster von *Initiation – Reply – Evaluation (I-R-E)* (vgl. Mehan 1979) organisiert ist. Die spezifischen Funktionen einzelner Äußerungen innerhalb dieses Musters sowie ihre entsprechende Gestaltung lassen sich weiter mit Blick auf verschiedene, unterschiedlich strukturierte Erarbeitungsphasen und diesen zugeschriebene Ziele differenzieren. Insgesamt konnten dabei mindestens drei unterschiedliche, nicht zwingend als fallspezifisch zu betrachtende Muster kommunikativer Praktiken herausgearbeitet werden, die sich mit Bezug auf die jeweiligen Ziele, Ansprüche und Intentionen weiter differenzierend diskutieren lassen.

3.1 Kommunikative Reproduktion statt inhaltlicher Auseinandersetzung

Als erstes lässt sich das dem Staatsbürgerkundeunterricht zugeschriebene „Muster der Katechese“ (Grammes 1997, 166) auch in der hier analysierten Fallgruppierung feststellen. Beschrieben wird damit eine Gesprächsführung, bei der die Fragestellungen so formuliert werden, dass sie die Antwortmöglichkeiten deutlich eingrenzen bzw. die Antwort bereits vorwegnehmen (vgl. Abb. 1.1). Innerhalb dieser Fallgruppierung kann dies zunächst auf die Geschlossenheit von Problemstellungen im Staatsbürgerkundeunterricht zurückgeführt werden, die im Grunde nur eine Urteilsbildung im Sinne des Marxismus-Leninismus bzw. der Parteilinie der SED zulassen. Auf Seiten der Schüler*innen führt dies vor allem zu einer Kommunikationspraktik, die darauf zielt, lediglich – oftmals auch auf assoziative

Weise – die gesuchten Begrifflichkeiten zu nennen (vgl. Abb. 1.2). Im Ergebnis erweist sich das allerdings als eine fehleranfällige Gesprächspraxis, die zugleich vermuten lässt, dass die Schüler*innen sich gar nicht erst bemühen, die damit verbundenen inhaltlichen Zusammenhänge nachzuvollziehen.

Eine solche Kommunikationspraxis, die weniger den Eindruck einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Sache als den der assoziativen Suche nach einem bestimmten Begriff erweckt, war allerdings auch in anderen Fallgruppierungen zu beobachten (vgl. Abb. 1.3 & 1.4). Wie bei diesen Beispielen aus dem West- und Gesamtberliner Politikunterricht handelt es sich um Situationen, in denen das Thema und damit verbundene Fragestellungen unpräzise formuliert wurden, wohingegen die Gesprächsführung Intentionen erkennen lässt, die den Schüler*innen jedoch intransparent bleiben. Somit ist hier ein Spannungsfeld auszumachen, in dem eindeutig geschlossene Fragestellungen einerseits sowie für den intendierten Erwartungshorizont zu vage formulierte andererseits den Anspruch einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Sache unterlaufen bzw. verhindern.

Lw: Und wenn du das mal mit einem Wort ausdrücken sollst, was würdest du denn sagen? Kannst du dir das vorstellen? Also, wie ist das eigentlich für euch?
 Sm9: Unvorstellbar.
 Sm13: Unvorstellbar.
 Lw: Unvorstellbare Verwüstungen in ganz Europa.

Abb. 1.1: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1985a: # 00:17:59)

Lw: Wer nimmt ihm eigentlich das Recht auf Arbeit? Sm?.
 Sm?: Die großen Großgrundbesitzer.
 Lw: Die Großgrundbesitzer wolln wer jetzt mal lassen. ... Wer nimmt dem Menschen das Recht auf Arbeit? ...
 Sm8: Der Kapitalismus.
 Lw: Der Kapitalismus.

Abb. 1.2: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit o.J.a: # 00:25:49)

Lw: Kennt ihr vielleicht noch ein Wort? Das ist mehr so in der Kirche angesiedelt.
 Sm?: Ein Schwur? ...
 Sm: Verschwörung.
 Lw: ...gläubige Katholiken, zum Beispiel...
 Sm? Die Beichte. ...
 Lw: Und was folgt dann daraus?
 Sm?: Büßen. ...
 Lw: Laut.
 Sm?: Büßen.
 Lw: Ja, eine Buße muss man dann tun.

Abb. 1.3: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit o.J.b: # 00:21:48)

Lm: Wenns einem nich egal is, wie verhält man sich dann?

Sm?: Naja, man kümmert sich darum...

Lm: ...eine bestimmte Charaktereigenschaft, ...

Sm19: Interesse.

Lm: Und, noch mehr?...

Sw?: Hilfsbereitschaft.

Lm: Noch mehr... och, wir kriegens noch...

Sw: Verantwortung.

Lm: Bitte?

Sw?: Verantwortung.

Lm: Nicht? Das ist das Entscheidende.

Abb. 1.4: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1992: # 00:42:14)

Abb. 1: Beispiele kommunikativer Reproduktion statt inhaltlicher Auseinandersetzung³

3.2 Aufforderung zu eigenständigen Beiträgen ohne Anspruch diskursiver fachlicher Weiterbearbeitung

Dem dargestellten Muster können wiederum in exemplarischer Auswahl Sequenzen gegenübergestellt werden, in denen die Schüler*innen durch die Fragestellungen zwar zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Sache aufgefordert werden, die jedoch mit Blick auf den Anspruch einer diskursiven fachlichen Weiterbearbeitung differenzierend zu diskutieren sind. So sahen die im Kontext des Forschungsprogramms für den Staatsbürgerkundeunterricht entwickelten Problemstellungen auch eigenständige Beiträge der Schüler*innen vor. Diese wurden jedoch in eine Gesprächspraxis eingebettet, die in eine Zusammenfassung und Auswahl einzelner Aussagen und somit mit einem Ausschluss anderer verbunden war, wobei die Kriterien dafür nicht offengelegt wurden (vgl. z. B. Abb. 2.1). Überboten wird dies von einer Gesprächspraxis – hier illustriert anhand eines Beispiels aus dem Gesellschaftskundeunterricht (vgl. Abb. 2.2) –, mit der die Lehrperson über die bisherigen Beiträge der Schüler*innen hinweggeht und ihren eigenen Vorschlag zur Lösung des Problems an deren Stelle setzt. In methodischer Hinsicht kann eine solche Gesprächspraxis mit Blick auf eine Erhöhung der Beteiligung, ohne dass dieser eine inhaltliche Relevanz zukommt, als instrumentalisierend eingeordnet werden.

Unterschieden werden kann dies wiederum von einer Gesprächspraxis, in der die Lehrpersonen die eigenständig eingebrachten Beiträge der Schüler*innen – wie in den Beispielen aus dem Gesellschaftskunde- und dem West-Berliner Politikunterricht (vgl. Abb. 2.3 & 2.4) –, inhaltlich nicht weiter aufgreifen oder in ihren evaluativen Kommentierungen in Bezug auf inhaltliche Ziele äußerst zurückhaltend

³ Im Sinne der Lesefreundlichkeit werden die Auszüge hier und im Folgenden im Vergleich zu den Originaltranskripten leicht verkürzt dargestellt.

agieren. Diese bleiben somit zwar als gleichberechtigte, aber im Grunde inhaltlich beliebige stehen. Durch die fehlende Aufforderung zu einer auch andere Perspektiven berücksichtigenden Reflexion läuft eine solche Gesprächspraxis allerdings Gefahr, lediglich eine Reproduktion bereits bestehender (Voraus-)Urteile zu unterstützen, die möglicherweise auch den eigentlichen Intentionen zuwiderlaufen.

Lw: Also, was wäre deiner Meinung nach die Lösung?
 Sm: Also, auf keinen Fall, dass man den Fortschritt hemmt, sondern den Sozialismus durchsetzt.
 Lw: Danke. Bitte.
 Sm?: Die Rüstung einschränken...
 Lw: Bitte... Weiter...
 Sm8: Den Konkurrenzkampf vielleicht nicht ganz einschränken...
 Lw: Wenn ihr euch alle Antworten durch den Kopf gehen lasst, welche würde eurer Meinung nach zutreffen?

Abb. 2.1.: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit o.J.a: # 00:34:13)

Lw: So, dann würd ich n kleinen Vorschlag mal von euch machen, ... Ein Vorschlag wäre vielleicht auch der, wenn ihr natürlich mutig genug dazu seid, .. euch meinestwegen vor die Kaufhalle zu stellen oder sonstwohin und da selber Unterschriften zu sammeln... Es wäre also ne Möglichkeit, die ihr doch durchdenken solltet und dann vielleicht auch wirklich mal so eine Art eigene Bürgerinitiative von euch ausgehen lasst. Denn Schüler sind auch Bürger und zwar welche, die noch ne ganze Menge was, noch ganz schön lange was wollen.

Abb. 2.2.: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1990: # 00:29:13)

Sm9: „In der Demokratie braucht man ne Mehrheit für etwas und wenn man die nicht hat, dann kann mans vergessen, kann man versuchen, die zu kriegen, aber ansonsten kann man da eigentlich wenig, wenig Chancen. Also, denk ich jedenfalls mal so.“

Abb. 2.3.: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1991: # 00:54:19)

Lm: Die Frage ist jetzt, ...nehmen die Politiker die Forderungen der Jugendlichen auf, wie seht ihr das? ... Sm6.
 Sm6: Also, was ich bis jetzt denke, wirts in der Zeit sehr schwierig, weil et gibt ne Menge Politiker, die sind ziemlich überheblich und lassen sich von ihrem Standpunkt nicht wegrücken...
 Lm: Mhm, okay. Schlusswort, Sm9.
 Sm9: Also, irgendwie, Leute, die an der Macht sind, wolln ihr eigenes Ding durchziehn, ich mein, wenn ich an der Macht wär, würd ich auch hauptsächlich das machen, was mir passen würde... so glaub ich eigentlich auch, dass es die Politiker machen, ...weil die also einfach sagen, also wir sind jetzt an der Macht, also könn wir auch dis und dis machen.
 Lm: Ja, schönen Dank.

Abb. 2.4: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1984: # 00:36:31)

Abb. 2: Beispiele eigenständiger Beiträge ohne Anspruch fachlich diskursiver Weiterbearbeitung

3.3 Anspruch fachlich diskursiver Weiterbearbeitung eigenständig eingebrachter Beiträge

Dass die praktische Umsetzung des Anspruchs einer fachlich diskursiven Weiterbearbeitung eigenständiger Beiträge ebenfalls differenzierend zu diskutieren ist, kann schließlich an zwei weiteren Beispielen aus dem Gesamtberliner Politikunterricht nachvollzogen werden. Im Anschluss an verschiedene von den Schüler*innen simulierte Szenarien wird zum einen mithilfe von der Lehrperson vorgegebener Kategorien eine Einordnung unterschiedlicher Positionierungen zur rechtlichen Neuregelung eines Schwangerschaftsabbruchs (§ 218 StGB) vorgenommen (vgl. Abb. 3.1), während die Schüler*innen im anderen Fall zu Einschätzungen dieser Positionen bezüglich ihrer Konstruktivität aufgefordert werden (vgl. Abb. 3.2). Dabei illustriert das erste Beispiel, dass die Kriterien zur Verwendung der Kategorien allerdings intransparent bleiben, womit die Gefahr besteht, dass die Schüler*innen im Ergebnis wiederum eher Begriffe reproduzieren, die inhaltlichen Begründungen jedoch intransparent bleiben. Demgegenüber akzentuiert die Lehrperson im zweiten Beispiel eine Fortführung der inhaltlichen Auseinandersetzung, die die von der Schülerin geäußerte Position zwar anerkennt, dieser jedoch eine weitere Perspektive entgegensetzt, was als ein weiterführender Reflexionsanstoß interpretiert werden kann.

Sm?: Das ist ja so kein Wert, also keine Wertvorstellung, wenn man gegen Mord ist, sondern einfach n rechtlicher Standpunkt. ...

Sm12: Stützt sich im Grunde rechtlich auf die Verfassung.

Lm: Ja, schreiben Sie mal Recht drunter.

...

Lm: In Ihrem Eingangsstatement, was war da Ihre Position?

Sw2: Mord sei mit dem demokratischen Grundgesetz nicht zu vereinbaren.

Lm: Ja, also müssten wir das letztlich als eine Werteentscheidung verstehen. Wunderbar.

Abb. 3.1: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1993a: # 00:52:05)

Lw: Welche Position ist Ihrer Meinung nach am geeignetsten, den Konflikt zu lösen? ...

Sw13: Ja, ich denke mehr so in Richtung, was die Ärzte meinen, also Abtreibung bis zur zwölften Woche würde ich befürworten, aber um den Kompromiss einzugehen, mit Pflichtberatung...

Lw: Damit begibt man sich natürlich mehr oder weniger wieder in die Hände einiger, der Ärzte, und mit der Beratungsstelle ist es auch länderspezifisch,... und dann ist es in der Bundesrepublik doch wieder geteiltes Recht, wie man jeweils auf die Frauen eingeht. Aber gut, Sie würden sich der Meinung der Ärzte mehr anschließen wollen. Sm15 noch mal.

Abb. 3.2: Transkriptauszug (Aufzeichnungseinheit 1993b: # 01:11:55)

Abb. 3: Beispiele eigenständiger Beiträge mit dem Anspruch fachlicher Weiterbearbeitung

4 Kommunikative Praktiken der ko-konstruktiven Hervorbringung von *Fachlichkeit*

Zusammenfassend ließe sich für die Fallgruppierungen zunächst als übergreifender fachlicher Anspruch festhalten, dass die möglichst eigenständige Auseinandersetzung mit der Sache eine begründete Urteilsbildung ermöglichen soll. Ein wesentliches Differenzmerkmal ist dabei allerdings auf der konzeptionellen Ebene darin zu sehen, inwieweit die Möglichkeit pluraler Standpunkte im Zuge einer solchen begründeten Positionierung Berücksichtigung findet und auf welche Weise erarbeitetes Wissen in eine Differenzierung von Sach- und Werturteilen überführt werden kann. Mit Blick auf die kommunikativen Praktiken der Wissensvermittlung sind überdies Unterschiede festzustellen, inwieweit dabei die Subjektivität der Schüler*innen berücksichtigt wird und in der weiteren Bearbeitung der Anspruch einer fachlich begründeten „Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten“ (Müller 2021, 111) zu erkennen ist.

Dabei weist die Kommunikationspraxis in den analysierten Aufzeichnungen aus dem Ost-Berliner Staatsbürgerkundeunterricht eine ähnlich paradoxe Struktur auf, wie sie Grammes bereits für dessen konzeptionelle Ebene beschrieben hat. Staatsbürgerkunde sei „nicht nur Ideologiefach, sondern auch Reflexionsfach“ (Grammes 1997, 155). Sofern der Anspruch einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Sache nicht bereits in der Fragestellung unterlaufen wird, wird er spätestens in der weiteren kommunikativen Bearbeitung untergraben, in der die Subjektivität der Schüler*innen und ihrer Sichtweisen nicht mehr zum Tragen kommt. Vielmehr wird das erarbeitete Wissen direkt in ein wertendes Urteil überführt. Eine mögliche Differenzierung von Sach- und Werturteilen, die eine Abwägung nach subjektiv abzuwägenden Maßstäben vorsähe, wird damit aufgehoben. Die Richtigkeit und Relevanz von Aussagen markiert die Lehrperson in ihren evaluierenden Reaktionen, ohne dass die Kriterien und Begründungen dafür offengelegt werden. Somit ist eine solche Kommunikationspraxis zum einen als potenziell indoktrinierend zu kennzeichnen. Zum anderen zeigt sich aber auch, dass eine solche Kommunikationspraxis dem eigenen, mit dem Forschungsprogramm zur Steigerung der geistigen Aktivität der Schüler*innen verbundenen fachlichen Anspruch einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Sache nicht gerecht wird.

Allerdings waren auch jenseits der gezogenen Kontrastierungslinie Kommunikationsverläufe auszumachen, die trotz entsprechender Differenzierungen auf der konzeptionellen Ebene zu katechetischen Gesprächsmustern und potenziell indoktrinierenden Praktiken tendierten. Zum einen erwies es sich als folgenreich, dass sich Schüler*innen in ihrem Antwortverhalten an expliziten wie implizit bleibenden Erwartungshaltungen der Lehrpersonen orientieren (vgl. z. B. Abb. 1.3 & 1.4). Um den Schüler*innen im Sinne des fachlichen Anspruchs dennoch eine

eigenständige Auseinandersetzung mit der Sache sowie eine begründete Positionierung dazu zu ermöglichen, wäre es unter diesem Gesichtspunkt erforderlich, die Ziele und die Struktur des Unterrichtsgesprächs auch kommunikativ transparent offenzulegen und sich um eine Klärung von Begrifflichkeiten sowie von Begründungen und Kriterien der Urteilsbildung zu bemühen.

Dabei zeigt im Besonderen der Blick auf die Aufzeichnungen aus den Fortbildungsveranstaltungen für das Übergangsfach Gesellschaftskunde in der Transformationsphase, dass eine diesem fachlichen Anspruch gerecht werdende Gesprächsführung mit einigen Herausforderungen für die Lehrpersonen verbunden ist. So besteht die unterrichtliche Schwierigkeit nicht nur darin, dass sich mit dem politischen System der Unterrichtsgegenstand selbst im Umbruch befindet, was auch unterschiedliche biographisch bedingte Deutungsperspektiven auf diesen Gegenstand hervorbringt. Zudem wird der Anspruch von die Schüler*innen aktiv einbeziehenden Unterrichtsmethoden unterlaufen, wenn deren Beiträge anschließend keiner diskursiven Weiterbearbeitung unterzogen werden.

Dabei legen es auch die übrigen Aufzeichnungen aus dem West- und Gesamtberliner Politikunterricht nahe, dass hier ein Spannungsfeld entsteht zwischen einer angemessenen Berücksichtigung der Subjektivität der Schüler*innen und zu vermittelnden fachlich begründeten Instrumentarien der Analyse sowie Maßstäben der Urteilsbildung, das in unterrichtlichen kommunikativen Praktiken auf unterschiedliche Weise bearbeitet werden kann.

Die gezielte Erarbeitung von für die Urteilsbildung erforderlichem Sachwissen bedarf eindeutiger und transparenter Markierung des als Voraussetzung für diese geltenden Wissens. Dabei sind auch die Kriterien der Geltung offenzulegen und, welche (Wert-)Maßstäbe bei der Urteilsbildung letztlich abgewogen werden. Auf die Urteilsbildung bezogene Fragestellungen müssten demnach eine diskursive Gesprächspraxis ermöglichen, die die Schüler*innen zu Begründungen sowie zu deren kritisch-reflexiver Prüfung auffordert (vgl. Hogrefe u. a. 2012). Der Zielstellung einer eigenständigen Positionierung liefe es zuwider, eine spezifische Position als verbindlich geltende zu markieren, ohne dass die Kriterien ihrer Geltung in nachvollziehbarer Weise offengelegt werden. Im Interesse der Entwicklung und Förderung der eigenständigen Urteilsbildung bedürfte es vielmehr einer kommunikativen Praxis, in der mögliche Positionen, ihre Begründungen sowie die Maßstäbe der Abwägung so offengelegt werden, dass nach diesen Kriterien eigenständige Abwägungen und begründete Positionierungen möglich sind.

Somit konnte 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, erarbeitet werden (vgl. Tab. 1). Damit lassen sich Merkmale einer Unterrichtskommunikation beschreiben, die es ermöglichen, dass sich die Schüler*innen eigenständig mit normativen Bezugspunkten

des politischen Fachunterrichts auseinandersetzen und dazu positionieren, aber auch solche, die diesen Anspruch unterlaufen. Differenzbestimmende Kriterien sind dabei in Aufforderungen zu eigenständigen Auseinandersetzungsprozessen zu sehen, die eigenständige Sinnkonstruktionen sowie deren diskursive und in einem fachlichen Sinn perspektiverweiternde Weiterbearbeitung vorsehen, deren Ziele und Kriterien offengelegt werden. Deutlich wird dabei auch die Bedeutung der Berücksichtigung der Subjektivität der Schüler*innen, die in Abhängigkeit vom Bezugspunkt der jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Ordnung variiert. Führt dies in den kommunikativen Praktiken zu einer Einschränkung oder einem Ausschluss subjektiver Sichtweisen, wird auch der fachliche Anspruch einer eigenständigen Auseinandersetzung unterlaufen. Eine auf die „Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten“ (Müller 2021, 111) zielende Strukturierung der Unterrichtskommunikation stellt demgegenüber in der Unterrichtspraxis eine Herausforderung dar, insbesondere wenn von bereits etablierten kommunikativen Praktiken auszugehen ist, die einem solchen Anspruch bisher keinen hohen Stellenwert beimaßen.

Tab. 1: Kriterien zur Unterscheidung kommunikativer Praktiken, die die ko-konstruktive Hervorbringung von *Fachlichkeit* ermöglichen oder verhindern

Ermöglichung	Verhinderung
Aufforderung zu eigenständiger Auseinandersetzung und Sinnkonstruktion Transparenz in Bezug auf Ziele und Struktur des Gesprächs Relevanzmarkierungen und Bedeutungsfestlegungen nach transparenten Kriterien Differenzierung von Sach- und Werturteilen; kriteriengeleitete Abwägung von begründeten Positionen Diskursive fachliche Weiterbearbeitung, Aufforderung zu Reflexion	Ausschluss von Alternativen und Vorwegnahme der Antworten Bedeutungsfestlegungen und Relevanzmarkierungen nach intransparenten Kriterien Verzicht auf Relevanzmarkierung und Bedeutungsfestlegungen Intransparenz in Bezug auf Begründungszusammenhänge

Verzeichnis der Videoaufzeichnungen

- Aufzeichnungseinheit (o.J. a): Das Recht und die Pflicht zur Arbeit (v_apw_020). Aus: Datenkollektion (2010-2011). DOI: 10.7477/4:2:45.
- Aufzeichnungseinheit (o.J. b): UE: Recht/Strafe, Menschenrechte Art. 1 (v_fu_68). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:17.
- Aufzeichnungseinheit (1984): Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung (v_fu_17). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:7.
- Aufzeichnungseinheit (1985): Die Befreiung vom Faschismus (v_apw_032). Aus: Datenkollektion (2010-2011). DOI: 10.7477/4:2:26.
- Aufzeichnungseinheit (1990): Baggersee (v_fu_30). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:18.
- Aufzeichnungseinheit (1991): Bürgerbewegungen in der DDR (v_fu_18a). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:8.
- Aufzeichnungseinheit (1992): Rollenspiel: Schwangerschaftsabbruch (v_fu_41). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:1.
- Aufzeichnungseinheit (1993a): Fraktionssitzung (v_fu_16). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:3.
- Aufzeichnungseinheit (1993b): Talkshow § 218 (v_fu_14a). Aus: Datenkollektion (2013-2015). DOI: 10.7477/19:1:2.
- Datenkollektion (2010-2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main.
- Datenkollektion (2013-2015): Schluß, Henning/Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main.

Literatur

- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW). Institut für Didaktik (Hrsg.) (1987): Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler durch die systematische Vervollkommnung des methodischen Könnens der Lehrer. Wissenschaftlich-praktische Konferenz zu Ergebnissen und Erfahrungen eines mehrjährigen komplexen Experiments. Referat – Diskussionsbeiträge – Schlußwort. Berlin (Ost): Eigenverlag.
- Biskupek, S. (2002): Transformationsprozesse in der politischen Bildung. Von der Staatsbürgerkunde in der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Dinkelaker, J. (2007): Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2), 199–213.
- Grammes, T. (1997): Staatsbürgerkunde zwischen Katechetik und Dialektik. Interpretationsrahmen zu einer Problemgeschichte von Fachunterricht in der DDR. In: S. Häder & H. E. Tenorth (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 155–182.
- Grammes, T. & Kuhn, H. W. (1987): Politikunterricht in Berlin. Unterrichtsfach – Lehrerausbildung – Fachdidaktik. Bestandsaufnahme – Dokumentation – Kritik. Berlin (West): Freie Universität Berlin.
- Hogrefe, J., Hollstein, O., Meseth, W. & Proske, M. (2012): Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. In: Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 1, 7–30.

- Hopmann, S. (1999): Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik. In: I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*, Köln u. a.: Böhlau Verlag, 75–92.
- Jehle, M. (2020): Ethnomethodological Reconstruction. In: M. Huber & D. E. Froehlich (Hrsg.): *Analyzing Group Interactions. A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*. Abingdon, New York: Routledge, 156–168.
- Jehle, M. (2022): Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen politischen Fachunterrichts in Ost-, West-, und Gesamtberlin von 1978 bis 1993. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jehle, M. & Schluß, H. (2013): Videodokumentation von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung. In: H. Schluß, Henning & M. Jehle (Hrsg.): *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 19–66.
- Kuhn, H.-W. & Massing, P. (Hrsg.) (1999): *Politikunterricht – kategorial und handlungsorientiert*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Leschinsky, A. & Kluchert, G. (1999): Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen In: A. Leschinsky, P. Gruner & G. Kluchert (Hrsg.): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der ‚Fall DDR‘*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 15–42.
- Manzel, S., Sowinski, M. & Nagel, F. (2018): Fachlichkeit im Politikunterricht. Untersuchung einer Lernaufgabe zum Thema Flucht und Asyl mittels Frequenzanalyse und Dokumentarische Methode. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 153–165.
- Massing, P. & Weißeno, G. (Hrsg.) (1995): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Meseth, W., Prose, M. & Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: W. Meseth, M. Prose & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 223–240.
- Müller, S. (2021): *Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Neuner, G., Weitendorf, F. & Lobeda, W. (1969): *Zur Einheit von Bildung und Erziehung im Staatsbürgerkundeunterricht. Theoretische Positionen und Erfahrungen über die Planung und methodische Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts in den 9. und 10. Klassen*. Berlin (Ost): Volk und Wissen.
- Popkewitz, T. (2011): Curriculum history, schooling and the history of the present. In: *History of Education* 40 (1), 1–19.
- Reh, S. & Caruso, M. (2020): Entfachlichung? Transformation der Fachlichkeit schulischen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (5), 611–625.
- Reh, S. & Jehle, M. (2020): Visual History of Education – Audiovisuelle Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR. In: M. Corsten, M. Pieburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis, (Hrsg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 348–370.
- Sander, W. (2014a): Politische Bildung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich und in Integrationsfächern. In: W. Sander & K. Pohl (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 194–202.
- Sander, W. (2014b): *Geschichte der politischen Bildung*. In: W. Sander & K. Pohl (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 15–30.

- Sander, W. (2017): Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In: T. Hellmuth (Hrsg.): Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 7–22.
- Schneuwly, B. (2018): Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21. Jg., 279–298.
- Tenorth, H.-E. (1997): Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich – Grenzen von Indoktrination. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Brandenburg: Pädagogisches Landesinstitut, 37–48.
- Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts Goodson (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer, Köln u. a.: Böhlau Verlag, 191–207.

Autorin

Jehle, May, Dr. – Technische Universität Dresden
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsvideographie
in pädagogischer Forschung und Lehre; bildungshistorische
Fachunterrichtsforschung; Politische Bildung
may.jehle@tu-dresden.de

Cäcilia v. Malotki

„Welches Ziel verfolgen wir mit unserer Diskussion?“ – Kontroversen über Fachlichkeit im Deutschunterricht der DDR

Kaum eine Debatte über die Wirkmächtigkeit des allgemeinbildenden Schulunterrichts in der DDR wurde so intensiv geführt wie der Streit um Christa Wolfs am 27. Oktober 1989 in einer Wochenzeitung erschienenen Essay „Das haben wir nicht gelernt“. Wolf stellte ihren Überlegungen eine anekdotische Begebenheit voran, die sie selbst einige Wochen vorher im Zuge eines öffentlichen Literaturgesprächs erfahren haben wollte. Eine Diskutant*in äußerte dort, dass es für sie ganz unmöglich sei, ihre Ansichten im Gespräch mit anderen darzulegen; in der Schule habe sie vielmehr gelernt, penibel die Positionen zu vertreten, die ihr Fortkommen in den staatlichen Institutionen nicht verhinderten – sie wisse gar nicht, wie sie an ihre eigene Meinung herankäme (Wolf 1989, 3). Im Anschluss an diese Schilderungen formulierte Wolf Thesen zur allgemeinen „Erziehung zur Unwahrhaftigkeit“ (ebd., 3) in Schule und Unterricht und stellte „Beispiele von literarischem Volksvermögen“ (ebd., 5) und beeindruckende politische Gespräche dem gegenüber.

Die Veröffentlichung des Essays – vielmehr aber noch die darauf folgenden zahlreichen Zuschriften und medialen Bezüge – zeugen von der einsetzenden Transformation der DDR ab Herbst 1989 (Ther 2014, 26–29). In Leserbriefen¹ und Beiträgen² von über 300 Pädagog*innen, Lehrkräften und Schüler*innen wurde die Überlegung, ob die Schule im weiteren und der dort erteilte Deutschunterricht im engeren Sinne Menschen an der Verwirklichung ihrer sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten nachhaltig hatte hindern können, virulent. Im Kontext der Arbeit im Projektverbund *Bildungs-Mythen über die DDR – eine*

1 Ausgewählte Leserbriefe, die als Antwort auf Wolfs Essay verfasst wurden, sind in der Wochenpost 46 Jg. 36 (1990) unter der Überschrift „Gegängelt, entmutigt, entmündigt? Leser im Widerstreit mit Christa Wolf.“ auf den Seiten 4f. veröffentlicht worden, später wurde eine größere Anzahl ungekürzt in einem Herausgeberband von Petra Gruner editiert (Gruner 1990).

2 Vgl. die sich aufeinander beziehenden Beiträge in der Zeitschrift Praxis Deutsch von Biesenbaum (1990), Friedrich (1991) und Baurmann (1990), vgl. von Malotki & Reh, 2023.

*Diktatur und ihr Nachleben*³, wurden die Zeugnisse dieser Debatten als Spuren und Anschlusspunkte (Baader u. a. 2023, 11) über Anspruch und Selbstverständnis eines Fachunterrichts aufgefasst, dessen „Kern“ nicht ohne Weiteres bestimmt werden kann (Reh 2018, 64). Der Artikel möchte sich mit dem Problem der *Fachlichkeit* im *Deutschunterricht* befassen, das möglicherweise in diesen konflikthaften Bewegungen aufscheint und in seinen historischen Bezügen zurückverfolgt werden kann. Dafür wird im Folgenden der Fokus auf den Bereich des „Muttersprachunterrichts“⁴ der DDR gelegt, der eine lange Tradition umstrittener Erwartungen und Zielstellungen und des Streits über seine Wirkmächtigkeit aufweist. Um Bruchlinien und Problemfelder aufzuwerfen, wird *Fachlichkeit* im Feld der deutschen Sprachbildung zunächst als sich historisch entfaltender Modus der schulischen Wissensorganisation und -vermittlung während der Ausformung des Deutschunterrichts im 19. Jh. umrissen. Dabei soll ein Fokus auf das Ringen um eine Kanonisierung von Wissen und seiner praktischen Anwendung⁵ zwischen sprachwissenschaftlichen,⁶ pädagogischen und gesellschaftspolitischen Konzepten geworfen werden, die seitdem in curriculare Vorgaben und Unterrichtspraxen Einzug gehalten haben. Die darauffolgenden Ausführungen diskutieren die Spezifik im Anspruch der *Fachlichkeit* im DDR-Deutschunterricht erst an Zeugnissen aus bildungspolitischen und medialen Kontexten, um sich darauf aufbauend dem Fall des Stoffgebiets *Mündlicher Ausdruck* in einer audiovisuellen Aufzeichnung einer Deutschstunde im Ostberlin der 1970er Jahre und dem Kontext ihrer Produktion und Darstellung zu nähern.

3 Die Fallstudie *Indoktrinierender Unterricht – Bilder über Fachunterricht in Filmaufzeichnungen der DDR* wurde im Verbundprojekt *MythErz – Bildungsmythen. Zum Nachleben einer Diktatur* vom BMBF 2019–2023 gefördert und war an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation angesiedelt, s.a. Reh, Caruso & Baader (2023).

4 Der Begriff ‚Muttersprachunterricht‘ wird im Folgenden als Quellenbegriff genutzt und verweist ausnahmslos auf die Ausgestaltung der gegenwärtig auch als L1 oder ‚Erstsprachlicher Unterricht‘ bezeichneten Stoffgebiete im Fach *Deutsche Sprache und Literatur* (vgl. Bütow 1976, 289 u. 293).

5 Vgl. Tenorth 2004 in Bezug auf Assmann (2001) und Tenorth (1994): „Offenbar betritt man hier, in der Analyse schulischer Arbeit, das Revier des ‚kulturellen Gedächtnisses‘, genauer das Revier des ‚Funktionsgedächtnisses‘ und seiner ‚Artefakte‘ (A. Assmann 2001, 44) [...] A. Assmann erwähnt neben Theatern, Museen, Konzerthallen und Verlagen zuerst und mit guten Gründen die ‚Lehrpläne der Bildungsinstitutionen‘, wenn sie die gesellschaftlich bewusst gesuchten Mechanismen der Bewahrung beschreiben will. Man muss deshalb die gegenüber Bildungsstandards und Kanonisierung kritischen Pädagogen daran erinnern, dass sich die zentrale kulturelle Funktion der Schule nur von hier aus angemessen verstehen lässt: aus der Tatsache nämlich, dass Schulen und Bildungseinrichtungen als wesentlicher Kanonisierungsstil von Gesellschaften aufgebaut sind und interpretiert werden können“ (Tenorth 1994, 125f.).

6 Ein Desiderat der folgenden Ausführungen bleibt eine ideengeschichtliche Perspektive, die die sprachtheoretischen Grundlagen und deren Traditionslinien der u.g. Konzepte aus Fachdidaktik, Germanistik, germanistischer Linguistik und Bildungsplanung sowie -politik angemessen darstellt und auf (gegenseitige) Bezüge hin untersucht.

1 Problemdimensionen der *Fachlichkeit* im ‚modernen‘ Deutschunterricht

Vorliegender Beitrag versteht den Begriff der *Fachlichkeit des muttersprachlichen Unterrichts* unter einer historisierenden Perspektive, die unmittelbar in Verbindung mit Prozessen der „Verfächerung“ (Reh 2018, 64) innerhalb des deutschen Bildungswesens gesetzt werden soll. Unter diesem Ansatz werden Schulfächer als Formen betrachtet, die sich in Prozessen gegenseitiger Abgrenzung und innerer Vereinheitlichung von Wissen während der Konstitution des allgemeinen Bildungswesens im 19. Jahrhundert verfestigten und dabei nicht zwangsläufig aus größeren Einheiten wie Universitätsdisziplinen schöpften (ebd., 65). Fachlichkeit wird hierbei als Modus eines besonderen Umganges mit spezifischen Wissensbeständen, verschiedenen Wissenspraktiken und dazugehörigen Fähigkeiten greifbar. Schulwissen wurde demnach in der Interaktion gebildet, sortiert, verknüpft und weitergegeben (ebd., 66). Historiografische Untersuchungen mit germanistischem Hintergrund binden die Ausformung des Deutschunterrichts stark an seine Entwicklung zum Mittelpunkt des an einer deutschen Nationalkultur ausgerichteten Bildungswesens. Diese sei insbesondere nach der Positionierung Willhelms II. im Rahmen der *Berliner Schulkonferenz 1890* erfolgt und habe die Herausbildung des Deutschunterrichts als Kernfach und die strukturelle Vereinheitlichung im höheren und niederen Schulwesen durchgesetzt (Erlinger & Knobloch 1991, 13f., Frank 1973, 502, 510). Franks Geschichte des Deutschunterrichts beschreibt die Entwicklung eines Faches, das einen Wandel in der Zielsetzung allgemeiner Bildung mittragen sollte – von der humanistischen Idee der Menschenbildung zu einem Gesinnungs- und Denkkunterricht, der politischen und ökonomischen Forderungen zu entsprechen suchte (Frank 1973, 497). Man könnte dem erstsprachlichen Unterricht im deutschen Raum aufgrund dieser Traditionslinie der „fortschreitenden Ideologisierung“ (ebd., 507) eine historisch gewachsene Anfälligkeit für politische Vereinnahmung und in diesem Sinne eine Art der „Unfachlichkeit“ attestieren, auch mit dem Verweis darauf, dass der Begriff „Muttersprache“ selbst in Programmatiken aus nationalistischen Bewegungen in Literatur und Pädagogik des 19. Jahrhunderts eine besondere Signalwirkung innehatte (Reichmann 1978, 308 / Ahlzweig 1994, 142–143), die bis heute in seiner Konnotation mitschwingt. Deren Verschärfung und Instrumentalisierung im Zuge faschistischer Ideologiebildung sind innerhalb der germanistischen Linguistik problematisiert (ebd., 167f., 54f.) und in Debatten zur Integration von Mehrsprachigkeit und Feminismus im deutschen Bildungswesen kritisiert worden (z. B. bei Dirim & Mecheril 2010, 19). Dieses Problemfeld gehört demnach zum problematischen Erbe des Faches, bildet aber weder die Vielschichtigkeit von fachinternen Zielen noch die schwierige Bestimmung des Gegenstandsbereichs ab. Auf der Ebene seines „Stoffes“ wird zuallererst „das Allgemeine“ behandelt, sodass im Deutschunterricht „gerade wegen der

Sprachlichkeit seiner Gegenstände buchstäblich die ganze Welt thematisch werden kann, ohne dass dies für sich genommen schon einem Fachlichkeitsprinzip widerspricht“ (Kämper-van den Boogaart 2019, 26.).

Bis heute werden Praktiken einer Grundbildung oder „Literacy“ (ebd., 28) eingeübt, deren Fachlichkeit in der Anwendung von Wissensbeständen über die Praktiken bzw. Techniken von Verstehen, Ausdeutung und Gestaltung der jeweiligen Gegenstände (ebd., 26) liegt. Fachdidaktische Reflexionen verweisen darauf, dass sprachliche Ordnungen wie die der Poetik dabei nicht nur vermittelt, sondern auch aus diachroner Perspektive betrachtet werden (ebd., 30). Die dadurch ermöglichte Distanzierung oder gar „Verfremdung“ wird von Tenorth gar als spezifischer Stil einer Fachorientierung beschrieben, der „in bewusster Präsentation seiner Prinzipien inszeniert“ sogar gegen „Indoktrinationszuminungen“ ankommen könnte (Tenorth 1995, 344). Ein jeder sachbezogener Umgang mit den fachfremden Gegenständen bzw. Fragestellungen, die eingebracht werden können, erfordert jedoch mindestens das dazugehörige Wissen, das über die Ebene dieser Prinzipien herausgeht – wenn nicht sogar Urteilspraktiken, die die Sprachlichkeit notwendigerweise aus dem Blick verlieren müssen. Dem „Muttersprachunterricht“ eine universalistische Tendenz zuzuschreiben, ist im Zusammenhang mit Prozessen seiner *Verfächerung* nicht angemessen. Hier rücken vielmehr Bewegungen in den Fokus, die heute unter dem Label „educationalizing social problems“ (vgl. Labaree 2008, 447) gefasst werden und den erstsprachlichen, monolingual orientierten Fachunterricht in einen Zusammenhang mit Bemühungen des Nation-State-Buildings im globalen Norden des 19. Jahrhunderts stellen. Im deutschen Sprachraum geht diesen Formen der Verstaatlichung die Etablierung eines national-kulturellen Sprachraums voraus: „one nation, one language ideology“ (Boser Hoffmann 2016, 20), also der programmatische Versuch, im Curriculum während Ausbildung basaler Lese- und Ausdrucksfähigkeit auf die Herstellung einer emotionalen und intellektuellen Verbundenheit mit der Nation zu setzen. Es geht hierbei also nicht nur um die Vermittlung ästhetischer Erfahrungen oder bestimmter Haltungen, sondern um das Ziel, Persönlichkeitsbildung im Zuge einer „national literacy“ (Tröhler 2020, 632) zu betreiben⁷. Deren Spezifik im deutschen Sprachraum veranschaulicht Frank, wenn er mit besonderem Augenmerk auf die Volksschule aus einer Konzeption zur Reform des muttersprachlichen Un-

7 Als Beispiel hierfür kann u. a. das programmatische Selbstverständnis von A. Matthias gelten, das seinem Versuch einer fachgeschichtlichen Betrachtung vorangestellt ist: „Unsere wahre geistige Heimat ist doch eigentlich unsere Sprache [...]. Als unsere Muttersprache darniederlag unter dem Drucke des lateinischen Formalismus, lag unsere Natur darnieder und erst der Sieg der deutschen Sprache über die fremde Sprache verkündete den sie der Natur über Unnatur. [...] Es ist eine besonders erquickende Beobachtung, dass mit dem Wachsen des Nationalgefühls auch die Bedeutung des deutschen Unterrichts wächst“ (Matthias 1907, 4).

terrichts zitiert, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts große Beachtung in fachbezogenen Debatten fand:

„Hat sich der Sprachunterricht bisher auf die logisch-grammatische Zergliederung von Satz- und Wortformen beschränkt, so sollte er künftig auch der Wortbedeutung Aufmerksamkeit schenken, [...] wenn die Schüler vorher jedes Wort seinem Inhalte nach voll, frisch und warm aufgefasst haben und in jedem ein nationales Geistesgebilde erkennen“⁸.

Die individuelle Erfahrung von Kultur und Zugehörigkeit und ihr spontaner Ausdruck standen dabei im Mittelpunkt, nicht die rezeptive, reflektive Sprachnutzung. Anders als die debating culture des anglo-amerikanischen Raums, die sich bis heute beispielsweise in den sogenannten „forensics“ im Schul- und Hochschulwesen ausgeprägt hat (Bartanen & Littlefield 2013, 10), entwickelten sich schriftliche Interpretationen und Erörterungen zum Zeugnis eines kultivierten Ausdrucks (Frank 1973, 512), kulminieren im Abituraufsatz in deutscher Sprache der holistische Anspruch der Persönlichkeitsbildung und Vorstellungen einer monolingualen Kulturnation (Reh u. a. 2023, 40). Die Interaktion im Unterricht, die bis zum Ende des 18. Jahrhunderts durch jesuitische Schulrhetorik bestimmt war, wurde dabei vermehrt rezeptiv ausgerichtet und die öffentliche Rede als Darstellung des Schülers bildete nicht mehr den Abschluss und Höhepunkt der schulischen Leistungsprüfung. Die Einheit der traditionell politisch geprägten Redekunst wurde dabei aufgespalten (Bosse 1978, 110).

Die Schwerpunkte in Vorgaben und Praxis während der *Verfächerung* des erstsprachlichen Unterrichts können somit dimensioniert werden als vermeintlich widersprüchliche Trias von entgrenztem Sachbezug, der fortwährenden Bestrebungen nach Herstellung einer emotional konnotierten nationalen Zugehörigkeit hin zu Versatzstücken eines Verfahrenswissens, das imstande ist, sowohl die Gegenstandsbereiche als auch die darin enthaltenen weltanschaulichen Appelle distanziert zu erfassen und in ihrer sprachlich-logischen Struktur zu reflektieren (vgl. Tenorth 1995, 336). Vor diesem Hintergrund können möglicherweise auch Muster von Präsentationsformen und Darstellungen im muttersprachlichen Unterricht in der DDR unter einer bildungshistorischen Perspektive herausgearbeitet werden, die dessen ideologische Dimensionierung nicht ausklammert,

8 Frank (1973, 494–500) zitiert ausschnittsweise aus der Abhandlung Hugo Webers, die 1872 im Preisausschreiben der Diesterweg-Stiftung mit der Frage „Wie ist der Unterricht in der Muttersprache insbesondere auch der grammatische in der Volksschule einzurichten, um die nationale Bildung unserer Jugend nach allen Seiten hin zu fördern?“ (Weber 1872, 3) ausgezeichnet wurde. Frank verweist darauf, dass die Schrift mehrfach an prominenter Stelle pädagogischer Literatur zitiert und zuletzt 1934 als „Wegbereiter der deutschen Bildung“ gewürdigt wird (Frank 1973, 498). Er attestiert ihr, „zeitgenössische Vorstellungen zu einem neuen nationalen Bildungsprogramm für die Volksschule verwoben und dem Deutschunterricht insgesamt die führende Rolle zugewiesen“ zu haben (ebd., 494).

aber danach fragt, ob und wie sie in eine Problemgeschichte der *Fachlichkeit* des modernen⁹ Deutschunterrichts eingeordnet werden müssen.

2 Urteilsbildung und Meinungsäußerung als fachliche Aufgabe im Spiegel gesellschaftlicher Transformationen ab 1989

Dass Praktiken und Gegenstände aus dem Deutschunterricht den Anstoß zu einer Debatte über Meinungsäußerung und allgemeine Urteilsfähigkeit geben konnten, mag einerseits im Zusammenhang stehen mit dem intern stark umkämpften Bereich des Literaturunterrichts und dem Anspruch gesellschaftspolitischer Wirksamkeit, den die Führungsriege der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) durch fortwährende Eingriffe in Kanon und Lesart erhob (Malycha 2009, 182–184). Auf der Seite des Muttersprachunterrichts¹⁰ sind in offiziellen Interpretationen der Lehrplanwerke, die ab den 1970er Jahren im Umlauf waren, Zielstellungen formuliert, die starke Bezüge zu den drei o.g. Schwerpunkten des „Muttersprachunterrichts“ aufweisen. Dessen grundlegende Aufgabe als Teil gesellschaftswissenschaftlicher Bildung wurde als Beitrag zur „Formung der gesamten Schülerpersönlichkeit im Sinne des sozialistischen Menschenbildes“ (Bütow u. a. 1976, 293) gefasst. Die Forderung nach der Ausbildung von Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit wurde neben den Anspruch an eine „ideologische Erziehung“ (ebd., 293) gestellt. Praktiken grundlegender ‚Literacy‘ und ausdifferenzierte Kenntnisse sprachlichen Verfahrenswissens bildeten einen weiteren Schwerpunkt. Die „Vermittlung muttersprachlichen Wissens in unmittelbarer Beziehung zur Ausbildung sprachlichen Könnens“ in den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprechen (ebd., 293) wurde um die Auflistung von Wissensinhalten, Wortschatz und Semantik über Orthoepie, Satzlehre, sprachlicher Gestaltung ergänzt. Dass dies zum Ausdruck von „Gedanken, Gefühle[n] und Bestrebungen“ dienen sollte (ebd., 294), um so die Äußerung zu der „Wahrheit und dem gesellschaftlichen Fortschritt“ zu ermöglichen, verweist darauf, dass auch hier der Zusammenhang von individuellem, emotional gerichtetem Erleben und der vorgegebenen gesellschaftspolitischen Wertsetzungen hergestellt wurde, nur, dass dies zeitspezifisch auf die marxistisch-leninistische Ideologie bezogen wurde, d. h. die Verantwortlichkeit in Bezug auf Staatsdoktrin und den dazugehörigen Institutionen betonte.

9 ‚Modern‘ als nähere Bestimmung des Deutschunterrichts bezieht sich hier auf die Ausführungen von Caruso & Reh (2021) zur Unterrichtsform der „modernen“ Schule (ebd., S. 255) ab der frühen Neuzeit, verstärkt ab dem 18. Jahrhundert. Sie thematisieren auch die programmatisch-teleologische Verwendung des Attributs innerhalb der Geschichtsschreibung.

10 In der Ausgestaltung des Deutschunterrichts der DDR bildeten die Bereiche „Deutsche Literatur“ und „Muttersprache“ polare Schwerpunkte. Lehrbücher und Lehrpläne wurden jeweils von spezialisierten fachdidaktisch ausgebildeten Autorengruppen herausgegeben (Malycha 2008, 97, Bütow u. a. 1976, 293–341).

Insbesondere scheint an dieser Stelle der herausgestellte Anspruch bemerkenswert, das Bewusstsein dafür zu schaffen, „dass die Muttersprache in einem längeren historischen Prozess entstanden ist und dass wir sie in unserem sozialistischen Nationalstaat als Teil unseres Kulturerbes pflegen“ (ebd., 294). Hier drängt sich der Eindruck auf, dass nicht nur kulturelles Kapital egalisiert, sondern gerade im Kontext fortwährender Systemauseinandersetzung an Mechanismen partizipiert werden sollte, die man nach Tröhler folgendermaßen beschreiben könnte: „Nations are never built; they are in constant processes of being re-built“ (Tröhler 2020, 632).

In der später aufkeimenden medialen Debatte um die Leistungen der sozialistischen Schule wurde hingegen die Stellung der eigenständigen mündlichen Äußerung als öffentliches Gut und staatsbürgerliches Recht aufgegriffen, und dabei die Verantwortung der sozialistischen Schule mit ihrem Ideal der ‚allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit‘ (vgl. Programm der SED 1976, 49) betont bzw. auf deren Versagen gegenüber den heranwachsenden Generationen hingewiesen. Darauf bezogene Debattenbeiträge variierten zwischen der Zurückweisung der Vorwürfe als undifferenziert oder unsachlich bis hin zu Klagen über Dogmatik und (Selbst-) Zensur in der Erfahrung von Lehrkräften und Schüler*innen¹¹. Allen Beiträgen scheint dabei jedoch ein inhaltlicher Konsens eigen, der die freie und selbstbewusste Äußerung der Schüler*innen als erwünschte Wirkung vorgibt. Das schlug sich auch in später veröffentlichten Beiträgen in der fachdidaktischen Auseinandersetzung nieder. Der Bochumer Literaturdidaktiker Harro Müller-Michaels urteilte nach Vergleich des ost- und westdeutschen Deutschunterrichts, letzterer suche die Mündigkeit der Schüler*innen zu erreichen, wogegen der DDR-Unterricht die „Gerichtetheit“¹² (Müller-Michaels 1990, 236) von Lehr-

11 In Leserbriefen, die nach der Veröffentlichung des Textes von Wolf in der Redaktion eingingen, fand sich die Klage ehemaliger Schüler*innen, dass das Sprechen über Literatur, etwa über Gedichte, letztlich eine Einübung in Selbstzensur gewesen sei: „Keine Gegenargumente, keine Diskussion, meine Variante wurde als falsch abgestempelt“ (Gruner 1990, 189). Häufiger meldeten sich Fachlehrkräfte mit der Bitte um Differenzierung und mit dem Vorwurf zu Wort, dass ein ganzer Berufsstand abgeurteilt würde: „Natürlich hat es Lehrer gegeben, die nicht in der Lage waren und sind, mit ihren Schülern zu diskutieren; teils, weil es geistig nicht reichte, um Argumenten entgegenzutreten, teils, weil sie linientreue Schäfchen waren und jede andere Meinung nach Kräften unterdrückten“ (ebd., 22). Ein Lehrer mit den Fächern Kunst/Deutsch begrüßte ausdrücklich den „offenen Meinungsstreit“ (ebd., 42), der nun stattfinden dürfe und berichtete über hitzige Auseinandersetzungen im Kollegium, über Selbstbezeichnungen und Schuldgefühle. Er verurteilte das aus seiner Sicht beschämende Verhalten von Angehörigen der Schulverwaltung oder des Personals aus der Fachdidaktik in der Zeit des Umbruchs (ebd., 48).

12 „Ohne unzulässig zu vereinfachen, kann festgestellt werden, daß, [...], der für den Deutschunterricht in der DDR zentrale Begriff der der Gerichtetheit ist. Gerichtet ist alles erzieherische Bestreben auf die sozialistische Persönlichkeit, gerichtet ist die Stoffauswahl auf die Vorentscheidungen im Lehrplan, gerichtet sind die Analysen im Unterricht auf die Ergebnisse voran vorgelegter Materialistischer Literaturinterpretationen. Demgegenüber ließe sich für den Deutschunterricht in der Bundesrepublik Deutschland der Begriff der Mündigkeit nennen: Er bezeichnet das Ziel aller

praxis und Kanon auf administrative Vorgaben und darin enthaltene theoretische und politische Konzeptionen verfolge. Sein Kollege Kurt Rose begann schließlich 1991 vor Kolleg*innen einer gesamtdeutschen Fachtagung zum Deutschunterricht in der DDR eine Reflexion von Inhalten des Stoffgebietes „mündlicher Ausdruck“ in der Polytechnischen Oberschule mit der Behauptung eines Schülers, die Gleichaltrigen in der BRD seien nicht unbedingt intelligenter oder gebildeter, sondern souveräner und zum besseren Ausdruck ihrer eigenen Meinung befähigt (Rose 1992, 131). Alle drei Positionen bejahen – trotz ihrer Unterschiedlichkeit – eine umfassende Zuständigkeit des Deutschunterrichts für das Erlernen einer sprachlich konstituierten gesellschaftlichen Partizipation.

Vor dem Hintergrund des bereits dargestellten Anspruchs, mit der „muttersprachlichen“ Bildung zur Nationsbildung im 19. Jahrhundert beizutragen, sind hier möglicherweise alte Erzählmuster erkennbar, die sich über Transformationsprozesse staatlicher Institutionen hielten. Die aufkommenden strukturellen Instabilitäten der ‚Wendezeit‘ zogen – so könnte vermutet werden – Orientierungsversuche am Konzept der „one language, one nation“ nach sich, einen individuellen Ausdruck auf Basis von individuellen Urteilen und Emotionen zu fördern und gleichzeitig dessen Inhalt und Form an jeweilige staatspolitische Normen und Werte rückzubinden. Deren Bezüge zu Darstellungsmustern aus dem „Muttersprachunterricht“ in der DDR sollen im Folgenden reflektiert werden.

3 Diskussion und Meinungsäußerung als Thema des Muttersprachunterrichts in der DDR

Die Aufnahme einer Unterrichtsstunde, die in voller Länge digitalisiert vorliegt und nachträglich mit „Diskussion“ gelabelt wurde,¹³ ermöglicht einen Einblick in die Inszenierung¹⁴ einer fachlich gerichteten Diskussion im Deutschunterricht der DDR in ihren letzten zwei Jahrzehnten. Sie entstand an der Humboldt-Universität zu Berlin im Herbst 1977 im sogenannten ‚Pädagogischen Labor‘.¹⁵ Mithilfe

Erziehung, den Umgang mit den Unterrichtsgegenständen, der auch Kritik an ihnen und ihren Aussagen einschließt, sowie die Formen des Umgangs, in denen Selbstständigkeit nicht nur Ziel, sondern Mittel von Erkenntnisgewinnung ist“ (Müller-Michaels 1990, 223).

13 Die Aufzeichnungen wurden in den 2000er Jahren zusammengetragen, digitalisiert und als Online-Bestand zur wissenschaftlichen Nutzung im Forschungsdatenzentrum des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation bereitgestellt (vgl. Schluß & Jehle, 2013).

14 Der Inszenierungscharakter von audiovisuell aufgezeichnetem Unterricht wird nach dem methodisch fundierten Verständnis von Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013, S. 34f. angenommen.

15 Schluß, Henning u. a. (Hrsg.) (2011): „Diskussion“ (v_hu_12) [Video (1977): Version 1.0]. In Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR – Unterrichtsbeobachtung (Daten): Rettung, Erschließung und Veröffentlichung im Internet von aufgezeichnetem Unterricht aus der DDR [Version 1.0]. Rechteinhaber: Original: ZAL Humboldt-Universität zu Berlin, Digitalisat: Humboldt-Universität zu Berlin. Veröffentlichungsort: Frankfurt am Main, Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, <http://dx.doi.org/10.7477/4:1:17>.

eines nachgestalteten Fachunterrichtsraumes und audiovisueller Technik wurden dort Materialien für die Lehreraus- und Weiterbildung erzeugt (Heun, 1978, 112). Dabei erstellte das Team um den Erziehungswissenschaftler Hans-Georg Heun Aufnahmen mit jeweils einer Klasse einer Ostberliner Oberschule und verschiedenen Unterrichtenden (Heun, 2013, 243–247). Die Aufnahme wurde im Zuge einer Erschließung und Sicherung der zum Teil stark beschädigten Bestände ca. 30 Jahre später digitalisiert (Schluß & Jehle 2013, 204–206). Implizit enthalten und bei ausreichendem Kontextwissen offensichtlich, können in den Aufnahmen Informationen über situative Darstellungsmuster entdeckt werden, die jedoch nur mit der Kenntnis historischer, gesellschaftlicher sowie politischer und kultureller Hintergründe erfassbar werden (Reh & Jehle 2020, 366).

Erste Überlegungen zur bildungshistorischen Nutzung des Materials stammen von Ulrich Wiegmann, der in Anlehnung an qualitative Arbeiten in der erziehungswissenschaftlichen Videoanalyse und die ikonologisch-ikonografische Bildanalyse nach Panofsky (Wiegmann 2013, 123–127) einen mehrstufigen Prozess deskriptiver Distanzierung mit dem Anspruch verbunden hat, die angefertigten Beschreibungen bildungshistoriografisch einzuordnen. Die Arbeit von Reh & Jehle differenziert die dafür notwendigen analytischen Bewegungen. Es wird vorgeschlagen, die Aufzeichnungen als Möglichkeit zu verstehen, zeittypische institutionelle, organisationale und materiale Bedingungen von Unterricht als Inszenierung aller beteiligten Akteure und Ebenen gleichzeitig zu erfassen (Reh & Jehle 2020, 349). Unter Bezugnahme auf diese Ansätze wurden zwei Sequenzen aus der Unterrichtsaufzeichnung ausgewählt und in mehreren Durchgängen verdichtete Beschreibungen angefertigt. Diese Beschreibungen werden im Folgenden in der Zusammenschau mit ausgewähltem Kontextmaterial und den zentralen Analysepunkten dargestellt, die in den Datensitzungen aufgeworfen wurden. Sie sind in sich und in der Aufeinanderfolge sequenziell geordnet, im grobkörnigen Schwarz-Weiß-Film wird der Lehrer, hier Herr Thoma genannt, oft frontal oder im schrägen Profil gefilmt. Der Fokus der Kameras liegt auf seinen Wortbeiträgen, die einen Großteil der aufgenommenen Zeit füllen. Thoma ist Mitte Dreißig, drahtig, er trägt Jeans, Pullover und ein darunter herausschauendes Karo-Hemd. Seine dunkle, leicht wellige Kurzhaarfrisur und der getrimmte Schnurrbart entsprechen der Mode der 1970er Jahre. Sprechtempo, Mimik und Gestik wirken zum Teil raumgreifend und theatralisch. In einem Zeitzeugengespräch berichtete der Lehrer, dass er vor seiner Anstellung an der Heinrich-Heine Schule seine Promotion im Bereich der Deutschdidaktik und Theaterpädagogik verfasst hatte und wiederholt theaterpädagogisch tätig gewesen war. Er versuchte, Kenntnisse aus diesem Bereich in den Fachunterricht zu übertragen¹⁶. Die von ihm unterrichtete

16 Forschungsdaten des Projektes DIPF/BBF/FoPro IndU/Quellen/Videoanalyse/Deutschunterricht /Diskussion/Kontextmaterial/Protokoll Gespräch T_M, 5-7.

Klasse bestand zum Zeitpunkt der Aufnahme aus 36 Achtklässler*innen, die von ihm regulär nicht unterrichtet wurden. In der ersten Beschreibung soll eine Situation erfasst werden, in der es um freie Diskussionsbeiträge geht.

Circa 20 Minuten nach Stundenbeginn stellt Thoma eine Diskussionsaufgabe, nachdem er zwei Aufgabenstellungen aus dem Lehrbuch „Muttersprache 8“ (Schreinert u. a. 1969, 72f.) im Unterrichtsgespräch mit den Schüler*innen gelöst hat. Während eine feststehende Kamera an der Rückseite des Klassenraums ihn frontal vor der Klasse stehend – den Rücken im Blick – filmt, kündigt er an, sich jetzt mit einem Problemfeld befassen zu wollen, das unter Schüler*innen gängig sei: Was sie von Strebern hielten und ob es denn Streber gebe in der Klasse. Dabei fordert er möglichst kurze Antworten. Gleich die ersten Wortmeldungen schreibt er an die Tafel: „Nichts“ und „Ja“, um dann in einer ausgedehnten Fragerunde zu sammeln, was einen Streber denn ausmache. Währenddessen geht er langsam von der Stirnseite des Klassenraums um den hohen, gefliesten Lehrertisch herum, stellt sich mittig vor den Schüler*innen auf und fragt dabei deutlich und akzentuiert: „Jetzt wollen wir zusammenfassen. Was verurteilen wir an einem Streber? Welche Eigenschaft?“ Die bewegliche Kamera nimmt das ernste Gesicht von Daniel in den Blick, der in seinem Stuhl direkt an der Seitenwand des Klassenraums lehnt und langsam spricht: „Also, eigentlich verurteilen wir ihn bloß, weil er nur an sich denkt.“ Schnell wird wieder in die Frontaleinstellung auf Thoma geschnitten, der sich an den Tisch gelehnt abstützt und die Arme locker vor der Brust verschränkt hält. „Das ist das Wichtigste, was wir festgestellt haben.“, sagt er und verlangt, dass alle, die der Meinung gewesen seien, in der Klasse Streber ausgemacht zu haben, nun „Rede und Antwort“ stehen sollen. Mathis meldet sich von seinem Platz in der Mitte des Klassenraums. Erst kann man ihn nur am oberen Ende einer Weitwinkelaufnahme sehen. Das angespannte Lächeln verschwindet aus seinem Gesicht, während auf eine seitlichen Zoomperspektive geschnitten wird. „Na, vielleicht Babette“ sagt er, dann stützt er seine Ellenbogen auf und beginnt, an einem Füllfederhalter zu knabbern, den er in beiden Händen hält. Thoma fragt nach einer kurzen Pause: „Erzähl mal, wie vielleicht Babett denn strebt?“ Mathis wirft einen Blick zu seiner Banknachbarin, die ihn mit großen Augen und gespannten Mundwinkeln anschaut. „Och jetzt auch von anderen jetzt erzählt und so, dass sie sehr viel paukt und so, aber kaum jemand anderem etwas irgendwie mitteilt, auch keine Zensuren,“ sagt er.

Die Kamera verharrt in der nächsten Minute in einer Perspektive, die den ganzen Klassenraum zeigt. Thoma will wissen, ob das Geschilderte die allgemeine Meinung sei, doch niemand meldet sich, auch nicht, als der Lehrer nach Pro- und Kontrapositionen fragt. Und als er Babette schließlich auffordert, sich zu verteidigen, lächelt sie ihn mit zusammengepressten Lippen an, zuckt mit den Schultern, schaut erst nach unten und sucht dann den Blick der um sie sitzenden Jugendlichen. Thoma fügt an: „Vielleicht kann sie jemand unterstützen,“ und da ist schon

laut und hell aus dem Off zu hören: „Ich bin für Babett! Mir hat die schon oft geholfen. Ich weiß jetzt nicht, ob sie den anderen geholfen hat, jedenfalls wenn ich sie irgendwas gefragt hab, dann hat sie es mir immer gesagt!“ Die Schülerin Kerstin wird seitlich im Portrait fokussiert, wie sie nach ihrem Ausruf zu Thoma blickt, der erwidert: „Ja das reicht mir nicht, wenn du sagst, die hat mir doch geholfen. Du kannst die beste Freundin von Babett sein.“ Thomas Stimme geht im aufkommenden Lachen der Jugendlichen unter. Sie wird erst wieder hörbar, als er sagt: „Das reicht nicht. Demzufolge müssen die Fakten jetzt kommen, Kerstin, ne? Also die Beispiele, um mich zu überzeugen. Verstehst du? Auch, um die anderen Klassenkameraden zu überzeugen.“ Kerstin, die sich gerade kopfschüttelnd zurückgelehnt hat, hebt das Kinn leicht und antwortet: „Ja, ich habe was nicht verstanden bei den Hausaufgaben, dann bin ich zu ihr hin und dann hat sie es mir auch erklärt.“ Schnell wird auf Thoma geschnitten, der immer noch mit verschränkten Armen am Lehrertisch lehnt: „Hm äh, ich bin jetzt natürlich erstmal gegen Babett – nicht falsch verstehen, ja?“ Er zeigt mit seiner flachen Hand in Babetts Richtung und nimmt kurz Blickkontakt auf, bevor er sich wieder an Kerstin wendet: „Du bist hingegangen und hast es ihr erklärt und Babett hat dabei ein Gesicht gezogen wie drei Tage Regenwetter und hat es gerade so gemacht?“ Sie schürzt die Lippen: „Ne“. „Verstehst du jetzt, Kerstin? Es reicht nicht ganz, deine Überzeugung mitzuteilen.“ Sie nickt ihm zu und er ruft ihren Banknachbarn auf, der sich schon länger meldet und meint, dass Mathis möglicherweise nicht mitbekommen habe, wie sie anderen helfe. Thoma quittiert das aus dem Off mit „Aha“, dann erteilt er Martina das Wort, die leise und etwas zögernd spricht: „Wenn du halt fragst und du hast das nicht verstehen – ähm, verstanden, dann ist sie auch voll da, also die zieht kein Gesicht, sondern die macht das so, dass du es auch wirklich verstehst.“ Während Thoma ihr antwortet, schneidet die Kamera wieder auf ihn: „Ähm, Martina, kannst du das konkret belegen am Beispiel, dann aber.“ Thoma gestikuliert in Richtung der Schülerin mit rotierender Handfläche und sie antwortet etwas lauter, zuckt dabei leicht mit den Schultern: „Naja, ich habe das auch nicht ganz verstanden, und da hat sie sich gleich mit mir hingestellt und hat mir das auch richtig erklärt“.

Es melden sich noch zwei weitere Schüler*innen zu Wort, Anja mutmaßt, dass der Verdacht gegen Babett darauf fußt, dass sie selbst auf Anhieb alles verstehe und sich deshalb zurückhalte. Jonas erwidert darauf entschieden, dass dies ja wohl kein Charakteristikum eines Strebers sei. Thoma ist nun in der Totale zu sehen, er senkt seine Stimme etwas ab: „So, jetzt zählt das vielleicht nochmal auf, damit wir das zum Abschluss bringen können. Wir brauchen ja erstmal Fakten, um Meinung gegen Meinung zu stellen“. Marcel wird aufgerufen und äußert sich, während er sich zur Seite lehnt und seine Mitschüler*innen anblickt: „Aber wenn sie mal nichts angibt, dann liegt das vielleicht daran, dass sie so einen schweren Anfang hatte in unserer Klasse.“ Thoma holt hörbar Luft und meint dann: „Na

gut. Wir haben jetzt ein paar Fakten gehört. Wenn ich jetzt mal zusammenfassen darf. Es ist auch wichtig, dass man jetzt mal zusammenträgt.“ Er reckt eine Hand vor die Brust, die Fingerspitzen aneinandergelegt und bewegt sie im Takt, während er spricht: „Mathis hat eine Behauptung aufgestellt. Nachdem einige Schüler gesprochen haben – und ich gehe davon aus, dass es eine ehrliche Meinung war – können wir Mathis‘ Meinung aufrechterhalten?“ Marcel meldet sich schnell und wird sofort aufgerufen; die Kamera filmt dabei einen Ausschnitt der Klasse, in dem er sichtbar wird: „Na, wie’s so aussieht, eigentlich gar nicht“. „Ja“, hört man Thoma sagen, „haben dem Mathis jetzt also den Wind aus den Segeln genommen. Und jetzt müssen wir nochmal zum Mathis zurückkommen und ihn fragen, wie er zu seiner Meinung gekommen ist.“ Im folgenden Gespräch mit Mathis stellt Thoma heraus, dass dessen Eindruck „Hörensagen“ sei und demnach kein gültiges Argument in einer Diskussion darstellen könne.

Das hier wiedergegebene Unterrichtsgespräch wirkt im ersten Verständnis nicht unbedingt wie klassischer Fachunterricht, sondern eher wie eine Klassenleiterstunde, in der ein Streit zwischen den Schüler*innen beigelegt werden sollte. Dieser Eindruck verflüchtigt sich jedoch, nimmt man die Vorgaben des gültigen Lehrplans (Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung 1969) in den Blick¹⁷. Einer allgemeinen Vorbemerkung folgt die Aufteilung der Vorgaben in grammatische, literaturbezogene, orthografische und den mündlichen und schriftlichen Ausdruck betreffende Stoffeinheiten, die nach festen Wochenstunden aufgeteilt wurden. Das zuletzt genannte Stoffgebiet umfasst das Erzählen, Beschreiben und Berichten und die damit einhergehenden sprachlich-argumentativen Mittel der Motivation, Begründung und Schlussfolgerung (Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung 1969, 9): „Zusammenhänge zwischen Gegenstand und Mitteilungszeit“ (ebd., 9) sowie Kenntnisse über den Aufbau einer sprachlichen Darstellung sollten vermittelt werden. Als Inhalte werden Probleme der alltäglichen Lebensrealität empfohlen. Sie sollen mithilfe „sprachlich geistige[r] Tätigkeiten“ (ebd., 16) gedanklich durchdrungen werden. Bei der Diskussion wird von Schüler*innen gefordert, die eigene Position zu einem Umstand „klar zu äußern und zu begründen“ (ebd.). Der Fokus soll darauf liegen, die Äußerungen anderer hinsichtlich ihrer Sachlichkeit zu prüfen und auf deren Grundlage Zustimmung oder Widerspruch zu formulieren (ebd.). Die Schüler*innen sollen sprachlich befähigt werden, Aufgaben zu lösen, die verschiedene Anforderungen an sie stellen

17 Der *Präzisierte Lehrplan für deutsche Sprache und Literatur Klasse 8* wurde im Jahr 1969 im staats-eigenen Volk und Wissen Verlag in Berlin abgedruckt und galt ab dem anlaufenden Schuljahr. Der Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik bzw. das Ministerium für Volksbildung (MfV) fungierten als Herausgeber; inhaltlich konzipiert wurde der Plan jedoch von entsprechenden didaktischen Abteilungen im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut der DDR (DPZI), der nationalen Leitinstitution für Bildungsplanung, -theorie und -forschung bis 1970.

– sie sollen also, so könnte man sagen, durch Erwerb derartiger sprachlicher Techniken selbständig ein sachbezogenes Urteil fällen lernen.

„Die höheren Anforderungen an das Denk- und Urteilsvermögen und an die Sprache der Schüler erfordern, dass sie befähigt werden, sprachliche Aufgaben zu lösen, die eine komplexe Verwendung aller bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangen“ (ebd., 6).

Herr Thoma, so zeigt es sich in der aufgezeichneten Unterrichtsaufzeichnung, ist bemüht, den Erwerb dieser Techniken darüber zu befördern, dass die Schüler*innen sich möglichst aktiv äußern. Er stellt ein lebensweltlich unmittelbar relevantes Problem zur Disposition, das die Schüler*innen nicht nur interessiert, sondern sie betroffen macht. Jemanden wie im Beispiel als „Streber“ benennen zu müssen oder selbst als solcher benannt zu werden, kann Ängste vor einer möglichen Bloßstellung schüren – die Beschuldigung der Mitschülerin kann Empathie und so eine bestimmte Zugkraft wecken, sich für sie einzusetzen. Thoma dreht dabei das klassische Schema im argumentativen Umgang mit einem Vorwurf um, denn nicht die potenzielle Streberin muss sich rechtfertigen, sondern diejenigen, die sie beschuldigen oder verteidigen wollen, werden von ihm argumentativ in die Pflicht genommen, sollen gegen ihn diskutieren. Dabei bewertet er einerseits die Gültigkeit der einzelnen Argumente, indem er Begründungen einfordert. Er macht sich andererseits darüber kritisierbar, erbittet aktiv Widerspruch und distanziert sich von seinen eigenen Diskussionsbeiträgen, indem er auf deren Eigenlogik verweist: man muss widersprechen, wenn das Gegenüber nicht sachbezogen, d. h. in diesem Fall erfahrungsbasiert argumentiert. So fordert er von Kerstin auch sachbezogenes Verständnis dafür ein, dass er ihr widerspricht. Dabei kommt man nicht umhin zu bemerken, dass er den Schüler*innen den Sachbezug ihrer Äußerungen sehr großzügig auslegt, als „Fakten“ auch ungenaue Erzählungen bezeichnet – so, als sei das Sich-Melden, das Üben von frei vorgetragene Argumenten das grundständige Ziel seiner Bemühungen, nicht die genaue Reflexion über stilistische und reflexive Qualität einzelner Argumente.

Dass im Bereich des mündlichen Ausdrucks diese eher aktivierende und lebensnahe Vermittlungspraxis gängige und bekannte Probleme adressierte, legen interne Erhebungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) in ausgewählten Schulklassen ab Beginn der 1970er-Jahre nahe. Sie wurden mit bestimmten Schulen als Vorbereitung auf eine großangelegte Lehrplanüberarbeitung durchgeführt.¹⁸ Darauf basierende Zusammenfassungen kritisieren, dass mündliche Darstellungen nach Vorbereitung teilweise erfolgreich seien, kommunikative Situationen aber oft nicht mit überzeugender Argumentation und unter Berücksichtigung der Argumente anderer bewältigt werden konnten. Vielen Schüler*innen wurden Schwächen in Modulation, Artikulation und flüssiger

18 Ein Urteil über zahlenmäßigen und inhaltlichen Umfang der Untersuchungen ist an dieser Stelle nicht möglich.

Formulierung attestiert.¹⁹ In den darauffolgenden Berichten an den Präsidenten der APW wurde durchgehend bemängelt, dass die Befähigung zur freien, zusammenhängenden Rede, zu Argumentation und Bewertung im Unterricht ein weit-aus größeres Problem darstelle als der schriftliche Ausdruck und auch wesentlich schwerer zu erheben sei.²⁰ Den Schüler*innen wurden Rezeptionsschwierigkeiten bei Problemdiskussionen attestiert, sie würden sich zum Beispiel zu spärlich und ohne eigene Initiative am Unterricht beteiligen, reagierten vor allem unzureichend auf „Falschaussagen“, zumeist „aus Mangel an Sachkenntnis“, also Wissen über Gegenstände bzw. Inhalte der Diskussion. Insgesamt sei aber das „Wissen und Können“ für das allgemeine inhaltliche Niveau des Oberschulunterrichts der POS nicht gegeben; der mündliche Ausdruck wurde dabei explizit benannt. Eine bessere methodische Gestaltung, materielle Ausstattung und strukturelle Planung sollte Abhilfe schaffen, von den Lehrkräften wurden möglichst „lebensverbundene“²¹ Fragestellungen erwartet. Hier zeigen sich also zwei Schattierungen eines Problems:

Um die grundlegende Eigenlogik einer Diskussion anwendungs-basiert innerhalb der Unterrichtspraxis auszuführen, hat Thoma erstens den Fokus auf sprachlich-stilistisches und logisch-argumentatives Wissen teilweise hintangestellt, zweitens war er mit Unterrichtsvorgaben konfrontiert, die von den Schüler*innen mannigfaltige Sachkenntnis und von den Lehrkräften umfassenden Einblick in kindliche Interessengebiete voraussetzte. Doch das bleibt nicht der einzige Aspekt der unterrichtlichen Interaktion, den man in Bezug mit der langen Geschichte umkämpfter Fachlichkeit setzen kann.

Thoma, der mit ausgebreiteten Armen vor der Klasse steht, sagt in bestimmtem Ton: „Ich brauche jetzt ein konkretes Beispiel! Was war denn ein Streich, bei dem die Meinungen auseinandergingen?“ Damit nimmt er auf gerade geäußerte Andeutungen eines Schülers Bezug, nicht alle in der Klasse würden jeden Quatsch mitmachen. Die bewegliche Kamera schwenkt auf Jonas, der sich seitlich an die Wand neben seinen Sitzplatz lehnt, und zoomt heran, während er sagt: „Ja, das letzte Mal war bei Frau Bader. Da waren wir die letzte Klasse auf dem Pausenhof.“ Er macht eine kurze Pause, während sich ein Grinsen auf seinem ganzen Gesicht ausbreitet: „Und die hat immer gewunken!“ Thoma unterbricht das daraufhin

19 BBF/DIPF/Archiv, APW 0.0.1., 519 Arbeitsberatung beim Präsidenten 11./13. Oktober 1975, Bl. 20.

20 BBF/DIPF/Archiv, APW 0.0.1., 561, Arbeitsberatung beim Präsidenten am 5. Dezember 1977, Bl. 13–18.

21 In offiziellen Interpretationen der Lehrpläne der polytechnischen Oberschule wird die Zielsetzung „lebensverbundener Fachunterricht“ (Neuner 1987, 27) definiert als Vereinigung von Wissenschaft und Produktion, der Herausstellung der Bedeutung von Wissenschaft im Leben der sozialistischen Gesellschaft sowie die Herleitung von Wissensinhalten aus vielfältiger Erfahrung. „Lebensverbundenheit“ ist also konzeptuell nicht deckungsgleich mit Lebensnähe oder einem akteursbezogenen Fokus auf kindliche Lebenswelten.

aufflammende Kichern der Schüler*innen bestimmt: „So! Um da jetzt mal reinzukommen, wir hatten ja gesagt, dazu gibt es unterschiedliche Meinungen. Claudia!“. Claudia erklärt, von einigen Zwischenrufen unterbrochen, dass die Lehrerin eine von zwei Vertretungsstunden verpasst, die Klasse aber zur zweiten in den Unterrichtsraum gerufen habe – da seien einige wütend geworden, weil sie lieber nach Hause gegangen wären. Herr Thoma fasst ihre Schilderungen nochmals zusammen und stützt einen Arm lässig in die Hüfte, während er fragt: „Und was ist jetzt das Problem hier?“ Walther meldet sich: „Naja, man muss sagen, nicht alle waren draußen, vier sind reingegangen“. Noch während er spricht, murren und stöhnen einige Schüler*innen auf. Thoma erwidert: „Und das sind jetzt in den Augen der Masse die Streber, wenn ich das richtig verstehen, die vier Leute? Die haben das Klassenkollektiv in Führungsstrichen jetzt verraten.“ Olaf meldet sich: „Nein, das waren nicht die, die gleich reingegangen sind, die wussten ja gar nichts davon. Eher die, die erst mit draußen waren und Frau Bader dann nachgerannt sind!“ Nach weiteren ähnlichen Beiträgen sagt Thoma: „Wir wollen die Gruppen jetzt mal unterscheiden. Die ersten, die reingegangen sind, sind von den anderen als Streber oder – wie bezeichnet man das noch?“ Er hebt die Arme und lässt seine Handflächen kreisen, um dann ins leise Tuscheln einzelner Schüler*innen hinein zu sprechen: „Na was haben die gemacht, die zuerst reingegangen sind. Sie haben das Kollektiv verraten“, und mit überzogen scharfem Tonfall setzt er hinzu: „Ganz schlimm verraten! Sie sind keine guten Klassenkameraden!“ Jonas meldet sich. Die bewegliche Kamera zoomt direkt auf sein Gesicht, als er sagt: „Die, die reingegangen sind, haben vielleicht gemerkt, dass es doch ein bisschen zu weit ging.“ Er zieht die Augenbrauen hoch und seine Mundwinkel zucken: „Das ist ja regelrecht verboten, den Unterricht zu schwänzen.“ Albert entgegnet: „Aber wenn einer damit angefangen hat, da mitzumachen und er hört dann plötzlich auf, dann zeigt das doch Feigheit oder so.“ Währenddessen wechselt die Kameraeinstellung zu einer Totale auf den gesamten Klassenraum, Thoma wird von schräg hinten gefilmt, als er sagt: „Wir wollen jetzt mal unterscheiden: Wann ist es richtig, das Angefangene durchzustehen, und wann kann man das Angefangene abrechnen.“ Zahlreiche Hände schnellen in die Höhe, es werden unterschiedliche Vorschläge gemacht, während die schwenkbare Kamera jeweils den Sprechenden folgt, die sich in folgenden Erzählung ergänzen: man hätte sich einigen, sich absprechen sollen, alle müssten erst die gleiche Meinung haben, jeder wisse doch, dass man eigentlich ins Klassenzimmer hätten gehen müssen, deshalb sei das Draußenbleiben grundsätzlich falsch gewesen.

Thoma breitet noch während einer Wortmeldung die Hände mit ausgestrecktem Zeigefinger aus und hebt die Stimme: „Nach dieser letzten Sache, die uns natürlich ein bisschen von unserer Problematik „Streber“ schon weggebracht hat, nach unserer letzten Problematik. Draußen Stehenbleiben, Streich spielen und Reingehen. Wenn wir das jetzt genau durchdenken. Was haben die Schüler, die

da reingegangen sind, um ihrem Unterricht zu folgen, richtig gemacht, wenn ihr das jetzt ganz objektiv betrachtet und ganz sachlich?“ Die bewegliche Kamera fokussiert nun von leicht unten auf sein Profil und fängt die präzisen Gesten ein, mit denen er seine Frage unterstreicht: „Was haben die – jetzt nicht bloß, ob ich die leiden kann oder nicht leiden kann – so ganz allgemein richtig gemacht? Was haben die Leute richtig getan, als sie da reingingen nach fünf Minuten und zum Russischunterricht gingen, Theo?“ Es wird zu einer Weitwinkelaufnahme geschnitten, in der Theo sichtbar wird, als er antwortet: „Dass sie reingegangen sind, das haben sie richtig gemacht.“ Thoma setzt nach: „Das heißt, welches Ziel haben sie dadurch verfolgt?“ Theo sagt nach einer kurzen Pause: „Also, die Stunde mitzumachen.“ Thoma gibt ihm gerade Recht, als Markus sich meldet und gleichzeitig sagt: „Ja, ich möchte nur mal sagen, was sie falsch gemacht haben“. Thoma erteilt ihm mit ausgestreckter Hand das Wort: „Ja bitte, Markus.“ „Sie hätten uns, also den anderen, die da noch nicht so richtig wollten, Bescheid sagen sollen, also – also uns zu überzeugen. Sie müssten uns überzeugen, dass wir mit reingehen müssen!“ Thoma breitet die Arme mit nach oben gestreckten Handflächen aus, als er sagt: „Und wenn’s schon zumindest nicht gelingt zu überzeugen. Was hätten sie machen müssen, wenn sie auch nicht das Ziel erreichen, sie hätten es versuchen müssen, ja? Also, wie es der Fall gewesen ist, können wir das Problem abschließen.“ Er lehnt sich wieder ans Pult, senkt die Stimme und zeigt beim Sprechen immer wieder mit der rechten, erhobenen Handfläche in Richtung der Schüler*innen: „Fassen wir noch mal zusammen: Wenn wir zu einer Problematik was zu sagen haben, ist es immer wichtig, festzustellen, welches Ziel verfolgen wir mit unserer Diskussion.“ Er macht eine Pause und schaut in die Runde, bevor er weiterspricht. Im Klassenraum ist es sehr still geworden. „Und wenn ich das selber tue, ich hoffe jedenfalls, dass wir zu unserem letzten Punkt – Draußenbleiben oder Nicht-Draußenbleiben – zumindest ein gedankliches Ziel erreicht haben und festgestellt haben, was war nun tatsächlich richtig und was war eventuell doch nicht ganz so richtig, na? Wenn das in den Köpfen so halbwegs klar ist, ist eigentlich schon so ein Punkt der Diskussion erreicht.“

Wenige Sekunden nach dieser Aussage beschließt Thoma das Unterrichtsgespräch, die Aufnahme endet. Ein moralisch ‚Richtiges‘ zu zeigen, bildet den Mittelpunkt einer wiedergegebenen Situation, über die aus der Erinnerung der Schüler*innen heraus berichtet wurde. Jeder hätte sich in der Situation – und an dieser Stelle wird Thomas Anspruch sehr deutlich – richtig verhalten können. In der Zusammenschau mit Kontextmaterial kann ein Bezug auf die normativ ausgerichtete Erörterung als eine übergeordnete Technik des Ausdrucksunterrichts der DDR hergestellt werden. Im schon erwähnten Lehrplan als Lerninhalt eingeführt, sollte diese über die Formen des Kurzvortrags, der kurzen schriftlichen Darlegung und der Diskussion erprobt, also im schriftlichen wie mündlichen Ausdrucksunterricht angewendet werden. Im Lehrbuch bildete „Erörtern“ die Überschrift des Ka-

pitels, dem das Thema der Diskussion unterstellt war. Das Verfahren wurde über Unterlektionen ausgeführt; im Vergleich zur Lehrplanvorgabe rückte gerade an dieser Stelle die „sprachliche Richtigkeit“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1969, 10) als übergeordnetes Ziel des Unterrichts in den Hintergrund. „Die Untersuchung einer Feststellung und der Nachweis ihrer Richtigkeit durch eigene Erfahrungen“ (Schreinert u. a. 1969, 61), der „Nachweis der Richtigkeit von Ausdrücken“ (ebd., 61) und die „Klärung von Begriffen anhand von Beispielen“ (ebd., 65) vermittelten das Schema erfahrungsbezogener Argumentation als legitime Begründung. Komplex wird die Ebene der Vorgabe, wenn man sich vor Augen führt, dass auch hier eine grundsätzliche argumentative Logik vertreten wird, die eigenständige Denkbewegungen der Schüler*innen zu befördern sucht und sie dabei schwerlich beeinflussen kann. Man kann nur mutmaßen, ob die darauffolgende Technik „Nachweis der Richtigkeit von bildhaft dargestellten Feststellungen“ (ebd., 1969, 67), die nicht auf sachbezogene Vergleichbarkeit, sondern auf das Übereinstimmen mit einer allgemeingültig gesetzten Vorgabe rekurriert, diesen Einfluss leisten soll: „in Äußerungen hervorragender Führer der Arbeiterklasse und in literarischen Werken finden wir oft Feststellungen, die für uns wichtig sind, weil sie aus vielfältiger Erfahrung gewonnen wurden. Wir sollten uns bemühen, sie genauer zu verstehen, damit sie zur Richtschnur unserer Handlungen werden.“ (ebd., 67) Derartige Merksätze können als Versuche der Denkschulung und Gesinnungsbildung gelesen werden, die den Modus des Begründens und Urteilens selbst in den Blick nahmen – auch wenn deren Anwendung und Effektivität im Klassenraum nicht ohne Weiteres angenommen werden können. Das Urteilen auf moralischer oder dogmatisch-politischer Grundlage, und hier kann man ggf. eine zeitspezifische Ausformung erkennen, wurde systematisiert, wenn auch auf eine paradox anmutende Weise. Die Schüler*innen sollen auch diese vorbildbezogene Wahrheit durch eigene Verstehensleistungen als solche begreifen und sie entsprechend wertschätzen. Thomas Lehrpraxis ist von diesem Impetus noch weit entfernt; er verspricht seinen Schüler*innen jedoch, mit einer zielgerichteten Diskussion Zugriff auf einen Konsens zu erhalten, der auf Wahrheit, Sachlichkeit und Objektivität beruht – und dass, obwohl in keiner der beiden von ihm geführten Diskussionen unstrittige Beweise angeführt werden können.

Die Notwendigkeit zur Wahrheit sieht der Fachdidaktiker Kurt Rose in seinen späteren Reflexionen zum Ausdrucksunterricht der DDR als weitreichendes Problem. Praktische Übungen seien stark gefördert worden, aber grundsätzlich einseitig ausgerichtet auf „das Überzeugen des Kommunikationspartners“ (Rose 1992, 135) von der „Wahrheit eigener Auffassungen und von der Nützlichkeit des eigenen Handelns“ (ebd., 135). Andere mögliche Ergebnisse wie ein Kompromiss, ein Dissens oder aber eine „polemische Entlarvung“ (ebd., 135) kämen in allen den Lehrkräften zugänglichen Materialien der 1970er- und 1980er-Jahre nicht

vor. Das habe für die Schüler*innen bedeutet, auf ein Gespräch, bei dem „keiner der Partner ein Monopol auf die Wahrheit besitzt“ (ebd., 135), nicht vorbereitet gewesen zu sein – gerade die Diskussion über Streber hätte für all diese Ambivalenzen Raum geboten. Vielmehr, so Rose, setzte man als Grundlage der Entwicklung des mündlichen Sprachkönnens absolute Anforderungen wie Wahrheit, Parteilichkeit und Überzeugung, was zwangsläufig zu einer starken Überbetonung der inhaltlichen Dimension der jeweiligen Diskussion führen musste, gerade weil die Werte selbst nicht reflektiert wurden. Dieses Problem deckt sich mit dem von Thoma gesetzten Endpunkt der Stunde: Wichtig sei, dass ein gemeinsames Ziel – im Lehrbuch wird dies als „gemeinsamer Standpunkt“ angeführt – erreicht wurde. Diese Art der Urteilsbildung, die die persönliche Erfahrung zum Gegenstand hatte und in ihrer Ausgestaltung eher auf moralische Kategorien, denn auf stilistisches Verfahrenswissen oder logische Reflexion angewiesen ist, deckt sich erstaunlich mit den o. g. Aspekten von *Fachlichkeit* im Deutschunterricht seit seiner Verfächerung. Engagement, Solidarität und Zugehörigkeit zum Klassenkollektiv bilden dabei einen spezifischen Wertebezug. Thoma spielt in seinen Äußerungen mit den stark gesellschaftspolitisch konnotierten Worten, seine Ironie nimmt ihnen vielleicht teilweise die Größe, doch stehen sie trotzdem im Raum: Es geht um ‚Verrat‘ und darum, das inhaltlich-richtige, nicht das sprachlich-logische Ziel der Diskussion zu erreichen. Gleichzeitig ist er darauf angewiesen, dass die funktionale Ausrichtung auf einen ergebnisorientierten Diskussionsverlauf alle Äußerungen in sich aufnehmen kann und zuvorderst, dass die Schüler*innen selbst erkennen können und ihm mitteilen wollen, was denn nun das ‚Richtige‘ ist. Diesem steht eine Aushandlung mit den Schüler*innen gegenüber, die er sprachlich antizipiert: nicht das ‚Falsche‘, sondern das, was „eventuell nicht ganz so richtig war“.

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat versucht, Streitpunkte über die *Fachlichkeit* des Deutschunterrichts der DDR zunächst aus Debatten zu Schule und Unterricht in der frühen Transformationszeit im Herbst 1989 herauszuarbeiten. Insbesondere die Ansprüche und Enttäuschungen hinsichtlich seiner persönlichkeits- und haltungsbildenden Funktion wurden im Kontext von Problemdimensionen betrachtet, die im historischen Prozess der Verfächerung entstanden waren. In einer bildungshistorischen Betrachtung von Fachdidaktik und Unterrichtspraxis der DDR den Anspruch politischer Gesinnungsbildung einer davon unbenommenen fachlichen Eigenlogik gegenüberzustellen, schien vor dem sich hier ergebenden Bild komplexer Verflochtenheit nicht möglich. Es tut sich vielmehr ein Referenzraum für die zeithistorischen Betrachtungen auf, der selbst von Ambivalenzen bestimmt ist und als prägendes Spannungsverhältnis gedacht werden kann. Die Möglichkeit, mannigfaltige fachfremde Inhalte und dazugehörige Urteilsprakti-

ken im Unterricht einzubringen, muss immer mit der weltanschaulich-nationalen Tendenz der Kanonisierung des Faches zusammengebracht werden. Das Sprechen über sprachliches Handwerkszeug und Textorientierung kann die Möglichkeit reflexiver Distanzierung ebenso bieten wie es hinter allen Ansprüchen an Fähigkeitsbildung zurückbleiben muss, die einem erstsprachlichen Unterricht im Projekt nationaler Bildung zugedacht scheint. In der Zusammenschau der Darstellungen von Diskussionen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Muttersprachunterricht der POS der späten 1970er-Jahre wird nun einerseits ggf. besser verständlich, wie bei bildungspolitischen Akteuren Vorstellungen der Möglichkeit einer flächendeckenden, systematischen Heranbildung von gesellschaftspolitischen Überzeugungen begünstigt wurden. Gleichzeitig wird deutlich, welche Probleme der Anspruch einer *Fachlichkeit* für ein derartiges Unterfangen bereithält: die Vermittlung von argumentativem Verfahrenswissen und dazugehörigen Fähigkeiten zur Kritik, Schlussfolgerung und Reflexion der eigenen Erfahrungswelt lassen sich nur bedingt richten. Die Lehrkraft ist in dieser Konzeption auf umfassende fachdidaktische und pädagogische Befähigung angewiesen – und auf einen Wahrheitsbegriff, der allzu leicht ins Wanken gerät.

Literatur

- Ahlzweig, C. (1994): Muttersprache - Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Assmann, A. (2001): Vier Formen von Gedächtnis. Von individuellen zu kulturellen Konstruktionen der Vergangenheit. In: *Wirtschaft und Wissenschaft* 9 (2004) 4, 34–45.
- Baader, M., Caruso, M. & Reh, S. (2023): Einleitung. In: M. Baader, M. Caruso & S. Reh (Hrsg.): (Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen. 69. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 9–20.
- Bartanen, M. & Littlefield, R. (2013): *Forensics in America. A History*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Baurmann, J. (1990): Gegen vorschnelle Besserwisseri. In: *Praxis Deutsch*. 104 (90), 6.
- Biesenbaum, H. (1990): Aufrichtig und Parteilich. Ansprüche und Widersprüche im Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur. In: *Praxis Deutsch* 102 (90), 4–6.
- Boser Hoffmann, L. (2016): Nation, Nationalism, Curriculum, and the Making of Citizens. In: M. Peters (Hrsg.): *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapur: Springer.
- Bosse, H. (1978): Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 1, 80–127.
- Bütow, W., Hoffmann, E., Beerbaum, M., Friedrich, B., Hoffmann, C., Scholz, W., Schreiner, G., Schulz, G., Wendelmuth, E. (1976): Der Unterricht in deutscher Sprache und Literatur, in Musik und Kunsterziehung. In: G. Neuner (Hrsg.): *Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 289–377.
- Caruso, M. & Reh, S. (2021): Unterricht. In: G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Konzepte - Methoden - Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn: Utb. Klinkhardt, 255–266.

- Dirim, I. & Mecheril, P. (2010): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: P. Mecheril (Hrsg.): Materialien zum Band Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Weinheim / Basel: Beltz, 16–21.
- Erlinger, H. D. & Knobloch, C. (Hrsg.) (1991): Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zu seiner Genese und Institutionalisierung. Germanistische Linguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Frank, H. J. (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München: Carl Hanser.
- Friedrich, B. (1991): Von der Schwierigkeit, die unmittelbare Vergangenheit als Geschichte zu begreifen. In: Praxis Deutsch, 105 (91), 4–6.
- Gruner, P. (Hrsg.) (1990): Angepaßt oder Mündig. Briefe an Christa Wolf im Herbst 1989. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Heun, H.-G. (1978): Einsatz von Fernsehaufzeichnungen bei der Entwicklung pädagogischer Fähigkeiten in Seminaren der Didaktikausbildung von Lehrerstudenten. In: Materialien des V. gemeinsamen Seminars von Wissenschaftlern der DDR und der UdSSR vom 20.–26. September 1978 in der DDR. Potsdamer Forschungen 35, 110–128.
- Heun, H.-G. (2013): Videos in den Erziehungswissenschaften - Über Versuche und Erfahrungen an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: H. Schluß & M. Jehle (Hrsg.): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer, 231–251.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019): Fach und Disziplin. Deutschunterricht und Germanistik. In: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Didaktik Deutsch 24, 25–31.
- Labaree, D. (2008): The Winning Ways of a losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. In: Educational Theory 58 (4), 447–460.
- Malycha, A. (2008): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970-1990. Zur Geschichte einer Wissenschaftsinstitution im Kontext staatlicher Bildungspolitik. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Malycha, A. (2009): Wissenschaft und Politik. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und ihr Verhältnis zum Ministerium für Volksbildung. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 18, 168–189.
- Matthias, A. (1907): Geschichte des Deutschen Unterrichts. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (1969): Präzisiertes Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur Klasse 8. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Müller-Michaels, H. (1990): Deutschunterricht. In: O. Anweiler (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und DDR. Köln: Wissenschaft und Politik, 236–253.
- Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1976). Berlin: Dietz Verlag.
- Reh, S. (2018): Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (1), 61–70.
- Reh, S. & Jehle, M. (2020): Visual History of Education - Audiovisuelle Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR. In: M. Corsten, M. Pierburg, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte, & S. Zourelidis (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz, 349–370.
- Reh, S., Löwe, D., Engelhardt, Kerrin v., Lorenz, M. & Eiben-Zach, B. (2023): Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch. In: M. Kämper-van den Boogaart, S. Reh, J. Scholz & C. Schindler (Hrsg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972: Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 18–52.
- Reichmann, O. (1978): Deutsche Nationalsprache. Eine kritische Darstellung. In: Germanistische Linguistik 2 (5), 389–423.

- Rose, K. (1992): Defizite im Mündlichen - Sprachunterricht und kommunikative Praxis in der DDR. In: K. Abels (Hrsg.): Deutscherunterricht in der DDR 1949-1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 131–140.
- Schluß, H. & Jehle, M. (Hrsg.) (2013): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Schreiner, G., Siebenbrodt, M., Hujer, D., Müller, H., Bütow, W. & Kalcher, U. (Hrsg.) (1969): Unsere Muttersprache 8. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren.“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (1995): Grenzen der Indoktrination. In: P. Drewek, K.-P. Horn, C. Kersting, H.-E. Tenorth (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 335–350.
- Tenorth, H.-E. (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext und Bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, 650–661.
- Ther, P. (2014): Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent – eine Geschichte des neoliberalen Europa. Berlin: Suhrkamp.
- Tröhler, D. (2020): National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds. In: Journal of Curriculum Studies 52(5), 620–635.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer.
- von Malotki, C. & Reh, S. (2023): „Wissenschaftlichkeit“ des Unterrichts in der DDR. Motive und Inszenierungen in Filmaufzeichnungen aus dem Deutschunterricht der 1970er und 1980er Jahre. In: S. Reh, M. Baader & M. Caruso (Hrsg.): (Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen. 69. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 56–74.
- Weber, H. (1872): Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Leipzig: Siesmund & Boltening.
- Wiegmann, U. (2013): Der Frosch im Dienste gesellschaftlicher Systemauseinandersetzung. Versuch einer videografischen Analyse und videologischen Interpretation einer Unterrichtsaufzeichnung. In: H. Schluß & M. Jehle (Hrsg.): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung. Wiesbaden: Springer VS, 123–158.
- Wolf, C. (1989): Das haben wir nicht gelernt. In: Wochenpost 43, 3.

Autorin

von Malotki, Cäcilia – BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Videobasierte Unterrichtsforschung, DDR-Bildungsgeschichte, Fachunterrichtsgeschichte
 c.malotki@dipf.de

Autorinnen und Autoren

Stephan Benzmann – Universität Hamburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernnarratologische Politikdidaktik, Kommunikative SoWi-Didaktik, Fachdidaktische Schulbuchforschung, Europa-Didaktik, Kommunal- und Landespolitik als Unterrichtsthema
stephan.benzmann@uni-hamburg.de

Prof. Dr. **Alexander J. Cvetko** – Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Unterrichtsforschung, Interdisziplinäre Forschung zu Geschichte im Musikunterricht, Interkulturelle Musikpädagogik, Wissenschaftstheoretische Fragestellungen zur (Historischen) Musikpädagogik
alexander.cvetko@uni-bremen.de

PD Dr. **Harmjan Dam** – Johann Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Religionsunterrichts, Kirchengeschichte, Schulseelsorge
harmjan.dam@gmail.com

Dr. **Andrea De Vincenti** – Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich, Frauen- und Geschlechtergeschichte, feministische Geschichtsschreibung, Wissensgeschichte, Geschichte der Sexualerziehung
andrea.devinenti@phzh.ch

Dr. **Benjamin Eibach** – Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ideen-, Begriffs- und Theoriegeschichte der Musikpädagogik, Instrumentales Musizieren im schulischen Kontext
eibach@uni-bremen.de

Dr. **Christian Fischer** – Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische, politische und sozioökonomische Bildung
christian.fischer@uni-erfurt.de

Dr. **Carmen Flury** – Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Perspektiven auf digitale Bildung und Bildungstechnologien, Geschichte der informationstechnischen Bildung
carmen.flury@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. **Tilman Grammes** i.R. – Universität Hamburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie, Geschichte und internationaler Vergleich sozialwissenschaftlicher Bildung, Demokratiepädagogik, Unterrichtsforschung und Curriculumentwicklung
tilman.grammes@uni-hamburg.de

Prof. Dr. **Norbert Grube** – Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissens- und Zeitgeschichte; Historische Praxeologie und Bildungsforschung
norbert.grube@phzh.ch

Prof. Dr. **Andreas Hoffmann-Ocon** – Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Theorie und Wissensgeschichte der Bildung und Erziehung; Historische Praxeologie; Bildungspolitik in historischer Perspektive; Allgemeine Pädagogik
a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Dr. **Rebekka Horlacher** – Pädagogische Hochschule Zürich / Universität Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulgeschichte, Geschichte der Bildung und ihre Theorie, Pestalozzi im Kontext, Historische Methoden, 18. Jahrhundert
rebekka.horlacher@phzh.ch

Fanny Isensee M.A. – Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, insbesondere Institutionalisierungsprozesse der Jahrgangsklasse in den USA, kleine Formen des Pädagogischen, Schulweg und Schultransport, Philanthropie und Bildung; vergleichende und internationale Bildungsforschung, insbesondere transatlantische Austauschbeziehungen
fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

Dr. **May Jehle** – Technische Universität Dresden

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsvideographie in pädagogischer Forschung und Lehre; bildungshistorische Fachunterrichtsforschung; Politische Bildung
may.jehle@tu-dresden.de

Dr. **Adrian Juen** – Bildungsraum Nordwestschweiz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulkulturgeschichte, Geschichte der Lehrer:innenbildung und der Umweltbildung
adrian.juen@ag.ch

Erik M. Kirchgaßner – Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte des Musikunterrichts in Bremen, Verzahnung Empirischer und Historischer Musikpädagogik, Strukturgeschichtliche Studien
erik.kirchgaessner@uni-bremen.de

Prof. Dr. **Friederike Klippel** i.R. – Ludwig-Maximilians-Universität München
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der englischen Sprache und Kultur, Geschichte des Englischunterrichts, interkulturelles Lernen, Fremdsprachenlehrerbildung, Methodik des Englischunterrichts
klippel@lmu.de

Marco Lorenz M.A. – 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

Cäcilia von Malotki M.A. – BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Videobasierte Unterrichtsforschung, DDR-Bildungsgeschichte, Fachunterrichtsgeschichte
c.malotki@dipf.de

Dr. **Timo Maul** – Universität Bremen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogik nach 1945, Musikpädagogische Historiographie(n)
timomaul@posteo.de

Friederike Neumann M.A. – Stiftung Universität Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, DDR-Geschichte und Bildanalyse
friederike.neumann@uni-hildesheim.de

Dr. **Kai Nowak** – Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg / Stipendiat der Gerda Henkel Stiftung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultur- und Mediengeschichte, Geschichte von Sicherheit, Risiko und Prävention in der Moderne und Geschichte der Verkehrserziehung
kai.nowak@paedagogik.uni-halle.de

Fachrektor Dr. **Karl Porges** – Friedrich-Schiller-Universität
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulbuch- und Bildungsmedienforschung, Geschichte des Biologieunterrichts und Ideologien im Biologieunterricht
karl.porges@uni-jena.de

Dana Maria Recki M.Ed. – Universität Duisburg-Essen
Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Geschichte von pädagogischen Institutionen und Professionen, Geschichte des (Fach-)Unterrichts
dana.kier@uni-due.de / dana.recki@uni-due.de

Prof. Dr. **Sabine Reh** – 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

Michael Rocher M.A. – Universität Siegen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung zwischen 1650–1850; eine miteinander verbundene Kultur- und Sozialgeschichte; Struktur- und Verwaltungsgeschichte; historische Jugend- und Devianz-Forschung; Kultur- und Wissenstransfer in der Bildungsgeschichte; Jugendpartizipation im kommunalen Handeln (letzteres in der Gegenwart)
 michael.rocher@uni-siegen.de / m_rocher@hotmail.com

Prof. Dr. **Joachim Scholz** – 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

Carla Seemann M.A. – Universität des Saarlandes
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Friedenserziehung und -bewegung, Wissenschaftsgeschichte, Anwendungsgeschichte der Sozialwissenschaften und Pädagogik.
 carla.seemann@uni-saarland.de

Prof. Dr. **Sandra Tänzler** – Universität Erfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Entwicklung des Heimatkunde-/Sachunterrichts in der DDR und nach 1989/90, Planung von Sachunterricht, Lehrer:innenprofessionalisierung
 sandra.taenzler@uni-erfurt.de

Daniel Töpfer M.A. – Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, insbesondere Institutionalisierungsprozesse der Jahrgangsklasse in Preußen, kleine Formen des Pädagogischen, Schülergruppierung, Lehrerbildung und Schultechnologie; Bildungsforschung mit Fokus auf Gender- und Geschlechterforschung, insbesondere in Hinblick auf Fragen von Sex Education und Medien der Wissensvermittlung
 daniel.toepper.1@hu-berlin.de

Josefine Wähler M.A. – 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

Die Beiträge des Sammelbandes betrachten aus einer praxeologischen Perspektive die historische Dynamik um Entstehung, Organisation und Transformation von Schulfächern. Betrachtet werden daher vor allem Materialitäten des Unterrichts, z.B. Lehrmaterialien, Unterrichtsmedien und der Modus des Umgangs mit Wissen – Wissenspraktiken, die die Fachlichkeit der Schulfächer ausmachen. Von besonderem Interesse sind Prozesse der Auseinandersetzung um Fächer und ihre Inhalte genauso wie Fälle von Fächern denen keine bestimmten Universitätsdisziplinen zuzuordnen sind, die aber dennoch für die Entwicklung von schulischen Wissensbeständen von besonderer Bedeutung sind. Thematisiert werden dabei auch Beispiele für das Entstehen neuer Fächer oder das Verharren von Wissensgebieten als Unterrichtsprinzipien unterhalb des Niveaus eines Schulfaches.

Bildungsgeschichte.

Forschung – Akzente – Perspektiven

Die Herausgeber:innen

Josefine Wähler – Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaften der HU Berlin.

Marco Lorenz – Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum – Historische Bildungsforschung.

Sabine Reh – Professorin für Historische Bildungsforschung an der HU Berlin und Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF.

Joachim Scholz – Professor für Historische Bildungsforschung an der Ruhr-Universität Bochum – Institut für Erziehungswissenschaft.

978-3-7815-2638-9



9 783781 526389