

## **Fachprofile von Schulfächern? Zur fortgesetzten schultheoretischen Bearbeitung einer Tautologie**

Meine Damen und Herren, kennzeichnend für akademische Vorträge ist, dass sie im Bewusstsein konzipiert und gehalten werden, dass die Zuhörerschaft aus Prinzip kritisch gestimmt ist. Sie will nicht-nicht unterhalten werden. Aber auf rhetorische Leistungen kommt es nicht so an. Zudem befördert allzu ausufernd-rauschhafte Rhetorik die Einschätzung, der Redner habe substanziell nicht zu sagen, kaschiere nur – vergeblich – seine argumentativen Schwächen oder – schlimmer noch – verfehlt basale wissenschaftliche Ansprüche an analytischer Distanz, Systematik oder schlicht: Nüchternheit.

Dass Vorträge verlesen werden, so wie ich es gerade tue, hat in den geisteswissenschaftlichen Fächern – wo es auf bewusst-nuanciert gesetzte Begriffe ankommt – gerade den Sinn, Lässlichkeiten der freien, allzu spontanen Rede auszugrenzen. Wissenschaft ist hier von ihrer fachlichen Grundlage her gebunden an Schriftlichkeit. In den Naturwissenschaften oder auch vielen Sozialwissenschaften ist das anders: hier wird der freie Vortrag erwartet. Ebenfalls ohne rhetorische Finessen soll in möglichst kurzer Zeit, möglichst klar und knapp die Sachinformation der eigenen Forschungsunternehmung zur kollektiven Beurteilung vorgestellt werden. Und natürlich gibt es Misch- und Sonderformen – oder auch im historischen oder internationalen Vergleich hervortretende Abweichungen.

Kurz – und um diesen Vortragseinstieg direkt an den Titel der Ringvorlesung rückzubinden, die ich in ihrem vierten Semester nun eröff-

nen darf: Universitäre Fächer haben offensichtlich bis in ihre Vortragskulturen hinein differente Profile – aber zugleich vergleichbare hohe (wenn auch je anders ausgeformte) Ansprüche an Wissenschaftlichkeit: an wissenschaftliche Argumente, wissenschaftliche Haltungen und wissenschaftliches Auftreten. Sich darüber zu verständigen – über die Unterschiede, die Gräben hinweg – was das jeweils für Ansprüche sind und inwieweit sie vergleichbar hoch zu nennen wären, das scheint gehaltvoll und bei einer interdisziplinärer Begegnungs-Ringvorlesung wie dieser hier, mehr als angemessen.

Nun rede ich aber heute hier aus einer mehrfach prekären Position. Zumindest möchte ich – argumentativ – in meinem Vortrag von einer solchen defensiv-defizitären Setzung ausgehen. Das ist natürlich AUCH eine rhetorische Figur bzw. Strategie des anfänglichen Minimierens von Ansprüchen bzw. Erwartungen – die letztlich trotzdem eingehalten oder sogar überboten werden sollen. Understatement halt.

Dass es mir aber nicht nur um Vortragstechniken geht, sondern um wirkliche Defizite, das habe ich – versuchsweise subversiv – schon im Untertitel meines Vortrages eingebaut.

## Fachprofile von Schulfächern?

Zur fortgesetzten schultheoretischen  
Bearbeitung einer Tautologie

Einerseits wird dort begrifflich auf existierende logische Qualitätsstandards verwiesen, die in der Frage nach den Fachprofilen von Schulfächern verfehlt würden: Identifizierbare wäre nämlich hier eine tautologische Aussagestruktur. Dass was schon Fach ist, soll in seiner fachlichen Profilertheit diskutiert werden. Definitorisch und in seinen historisch veränderlichen Gestaltungen sicherlich interessant – als Problem allerdings scheinbar von vornherein gelöst. Zugleich wird mit dem Untertitel meines Vortrages der philosophische Qualitätsstandard offensichtlich unterlaufen: Reden möchte ich schließlich zur fortgesetzten schultheoretischen BEARBEITUNG der Tautologie von Fach und Fachprofil– etwas was nach der klassischen Logik eigentlich nicht statthaft ist. Schließlich müsste das Reden enden bzw. völlig neu ansetzen, wenn in einem sachlichen Ableitungszusammenhang eine tautologische Struktur (das bloße inhaltliche Wiederholen des Gleichen in der Form einer Schlussfolgerung) nachgewiesen würde. Dass die Schultheorie oder Schulpädagogik, deren Sichtweise ich in diese Ringvorlesung dezidiert einbringen möchte, trotzdem über Fachprofile von Schulfächern weiter diskutiert – wie z.B. auf ihrer Frühjahrstagung dieses Jahr in Frankfurt am Main, kann man ihr und sollte man ihr – zumindest akademisch-aussagenlogisch – also vorwerfen. Dennoch macht sie es, wie ja auch diese Vorlesungsreihe fortgesetzt wird, was – und dass ist letztlich das Hauptargument meines Vortrages – dann doch irgendwie, nämlich menschlich-allzumenschlich-defizitär, Sinn macht, also erklärbar ist und sogar weiterführend produktiv – nur eben nicht mit den allerhöchsten wissenschaftlichen Ansprüchen.

## Argumentationsgang

1. *Systematisierender Rückblick:* Die Ringvorlesung „Fachprofil und Bildungsanspruch“ bisher → Vielfältige Themen und Thesen bei einer gemeinsam getragenen Überzeugung
2. *Schulpädagogische Ergänzungen und Korrekturen:* Curriculum- und schultheoretische sowie schulpraktische und reformpädagogische Einsprüche gegen den Konsens
3. *Konsequenzen:* Offene, weiter zu diskutierende Fragen

Als argumentativen Ausgangspunkt meines Vortrages möchte ich den Rückblick auf die bisherige Vorlesungsreihe wählen – schon allein deswegen weil dies letztlich meine am wenigsten fragliche Qualifikation darstellt und den wohl zentralen Grund meiner heutigen Einladung. Schließlich war ich – als Mitarbeiter dieser Hochschule – bei einem Großteil der bisherigen Vorträge zur Ringvorlesung anwesend (kann mich also persönlich erinnern). Außerdem habe ich im Anschluss an den Vortrag von Gruschka im Januar diesen Jahres schon einen schnellen, irgendwie auch erregten, essayhaften Versuch unternommen, dass bisher Gesagte zusammenzufassen und zu resümieren. Vor allem wohl wegen dieser Reflexion stehe ich heute vor ihnen. Ich hatte den Text den Organisatoren der Ringvorlesung zugesendet und er wurde von ihnen wohl irgendwie als relevant eingeschätzt. Zumindest habe ich meine Einladung auch als Aufforderung interpretiert, diese Reflexionen hier vorzutragen, da Sie – das Auditorium - sie noch nicht kennen.

Schon einleitend die Hauptthese zusammengefasst: Mir schien damals, und diese Analyse möchte ich im Hauptteil meines Vortrages

ausbreiten und weiter unterfüttern, die Diskussion der Ringvorlesung einerseits an ein gewisses argumentatives Ende gekommen. Andererseits aber vermisste ich immer noch bestimmte Positionen oder zumindest Problematisierungen, die ich mir nicht zuletzt von den Vortragenden Erziehungswissenschaftlern Tenorth oder Gruschka erhofft und eben nicht bekommen hatte. Salopp gesprochen fehlte mir die Sichtweise der traditionellen – letztlich reformpädagogisch gestimmten, akademisch eher wenig elaborierten – Schulpädagogik. Diese kontrastierend einzubringen und auf deren weiterführende – produktive – Implikationen zu verweisen, ist somit letztlich das Ziel meines Vortrages.

Und damit bin ich bei meinem letzten – einleitend hervorzuhebenden – Defizit: Angekündigt und vorgestellt worden bin ich als ein Vertreter der empirischen Bildungsforschung, reden und argumentieren möchte ich allerdings aus der Perspektive der Schulpädagogik, noch genauer gesagt aus der Perspektive des Lehrbereichs der Schultheorie / Allgemeinen Didaktik, dem – zumindest in der Tradition von von Hentig und Klafki – eine gewisse grundsätzliche Nähe zur Idee des fächerüberwindenden, problemorientierten, projektförmig-situierten, demokratischen Lernens zuzuschreiben ist.

Am Ende meines Vortrages sollen schließlich mehrere Thesen stehen, was im Weiteren der Ringvorlesung – oder auch nur in Anschluss an meinem Vortrag – vielleicht noch zu diskutieren wäre. Mit dem Malus natürlich, dass nicht alle noch Vortragenden heute anwesend sind und sich sowieso von mir kaum ihre Vortragsagenda diktieren lassen werden. Defizitäre Ansprüche also allerorten.

Nun aber – in medias res ... Wenn wir ein Blick auf die bisherigen Vortragenden und Vortragsthemen der Ringvorlesung schauen – ich habe eine Tabelle vorbereitet – fällt eine gewisse Dreiteilung auf.

| Themen der bisherigen Vorlesungsreihe |   |
|---------------------------------------|---|
| <b>Schweitzer:</b>                    | Bildung und Theologie - Bedeutung theologischer Fachstrukturen (ev. Religionspäd.)  |
| <b>Clemens:</b>                       | Wieso Lesen? Literatur als Wissensform (Germanistik → ästhetische Bildung)          |
| <b>Nida-Rümelin:</b>                  | Philosophie einer humanen Bildung (Philosophie und politische Theorie)              |
| <b>Preisfeld:</b>                     | Fachlichkeit in Biologieunterricht und Lehrerbildung (Fachdidaktik Biologie)        |
| <b>Casale:</b>                        | Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag (Allg. EZW) |
| <b>Balz:</b>                          | Mehrperspektivität als Bildungsanspruch im Fach Sport (Sportpädagogik)              |
| <b>Gräsel u.a.:</b>                   | "Fachwissen" als Teil des Professionswissens im Lehrerberuf (Bildungsforschung)     |
| <b>Rekus:</b>                         | Zurück zur Sache: Von der Kompetenz zur Bildungsaufgabe (Allg. EZW)                 |
| <b>Vohns:</b>                         | Spannung von Fach und Bildung im Mathematikunterricht (Didaktik der Mathematik)     |
| <b>Diehr &amp; Sommer:</b>            | Wie englisch ist die Anglistik? (Didaktik des Englischen/Englisch)                  |
| <b>Di Fuccia:</b>                     | Fachlichkeit ist mehr als Fachwissen – am Beispiel „Chemie“ (Fachdidaktik Chemie)   |
| <b>Ohst:</b>                          | Kirchengeschichte im Lehramtsstudium?! Bedeutung des Lehrplans (ev. Theologie)      |
| <b>Tenorth:</b>                       | Fächer - Disziplinen - Unterrichtswissen: Dimensionen der Fachlichkeit (Hist. EZW)  |
| <b>Gruschka:</b>                      | Was verlangt die Fachlichkeit eines Unterrichtsfaches? (Allg. EZW & Schulpädagogik) |
| <b>Martínez:</b>                      | Wozu Literaturwissenschaft? (Germanistik)   |

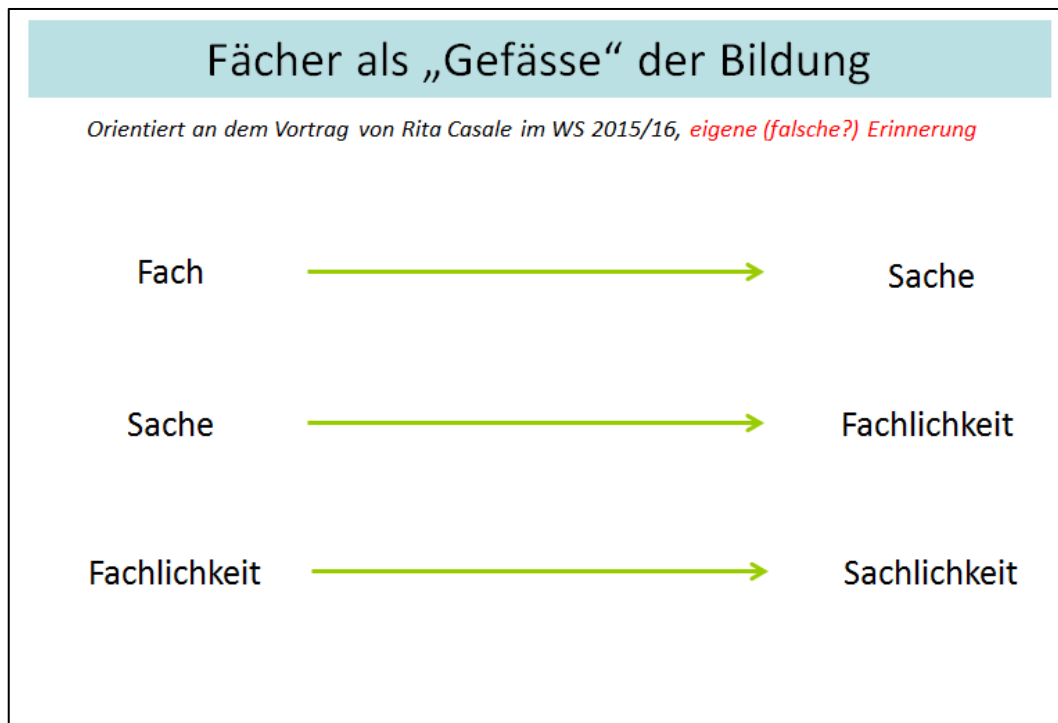
Einerseits lassen sich dezidiert fachwissenschaftliche Beiträge identifizieren, in denen der allgemeine Bildungsanspruch der universitären Disziplin erörtert wird. Leitend schien mir hier die Frage – zum Beispiel verhandelt am Fach Theologie gleich im ersten Beitrag von Friedrich Schweitzer oder auch von Julian Nida-Rümelin bezogen auf die Philosophie – was die jeweilige Fachwissenschaft zu einem Studium fundamentale bzw. einer humanistischen – allseitigen, nach lebenslanger Entfaltung und Vervollkommenung strebenden, höchstmöglichen – Allgemeinbildung beizutragen habe. Die schulische Fächerstruktur oder Lehrerbildung kam hier nur randständig zu Sprache – nämlich als Ort, wo für etwas, das lebenslang bedeutsam ist und

weiterwirken soll – die Grundlagen gelegt und erste Schritte gemacht werden sollten. Etwas irritieren mag vielleicht, dass ich auch den zuletzt gehaltenen Vortrag von Matias Martinez dieser vorzugsweise fachwissenschaftlich argumentierenden Kategorie zuordne. Schließlich setzte sich Martinez dezidiert mit dem Schulfach Deutsch auseinander – allerdings (so mein Eindruck) vor allem mit dem Anliegen die anspruchsvollen fachwissenschaftlichen Praxen und Standards einer systematisch-kriteriengeleiteten Textanalyse hervorzuheben. Das Fach Deutsch sei heutzutage – mit Blick auf die Fachwissenschaft – weniger als eine liebhabermäßige Hinführung und Motivation zum lebenslangen Lesen (und richtig Schreiben) zu denken, sondern als Einarbeitung in eine distanziert-sezierende kritische Textarbeit.

Auch den Vortrag von Rita Casale habe ich als eher fachwissenschaftlichen Beitrag eingeordnet: Nämlich als Betonung der erziehungswissenschaftlichen bzw. bildungswissenschaftlichen Perspektive als eine Wissensform eigener Art (mit einer disziplinar spezifischen Sache, Sachlichkeit und Fachlichkeit) in Abgrenzung zu einer bloß dienenden, pragmatisch-praxisorientiert-berufsvorbereitend-system-optimierenden Haltung der Schulpädagogik oder auch der empirischen Bildungsforschung. Statt Schule und Lehrerbildung war in ihrem Vortrag so eher die Universität als Bildungsraum das Thema – in der Form eines (heute schwierigeren) Streites der Fakultäten.

Besonders weiterführend fand ich in Casales Vortrag übrigens den analytischen Bestimmungsversuch fachlich strukturierter Bildungsprozesse als schrittweise persönlichkeitsverändernde Einführung in eine typisch fachliche Perspektive auf einer Sache (einem erst durch

fachspezifische Begrifflichkeiten und Theorien, Analyse- und Forschungsmethoden konturierten und identifizierbaren Phänomenbereich), der die Lernenden dann auch auf eine bestimmte Sachlichkeit (Haltungen und Verfahren der analytischen Distanzierung und Abstrahierung) verpflichtet, die nicht nur bedeutet, die fachspezifische Sache und fachlichen Standards anspruchsvoll zu beherrschen, sondern auch gegenüber dem eigenen Fach distanzierungs-, kritik- und damit innovationsfähig geworden zu sein.



Wenn ich diese Stufenfolge unsauber und unkorrekt wiedergegeben habe sollte, möge man mir das Verzeihen: ich reproduziere sie aus der Erinnerung, vom Hörensagen und somit mit meinen eigenen Verständnismöglichkeiten. Insofern mögen die Details nicht Casale entsprechen, die Grundidee der Stufenfolge aber glaube ich schon.

Ein solch tiefgründiger universitärer Bildungsprozess wäre natürlich insbesondere für angehende Lehrkräfte wünschenswert, die dann als



fachlich gebildete Experten in die Schule gehen würden, um dort der nächsten Generation beim bestmöglichen Einstieg in das jeweilige Fach bzw. die fachspezifische Sache zu helfen ... Das schien mir letztlich auch Casales Plädoyer: eine exemplarische echte Vertiefung in ein akademisches Fach verwirkliche moderne Bildungsansprüche. Oder besser noch – die parallele und somit implizit vergleichende – Einarbeitung in zwei unabhängige Fächer wie beim klassischen Magister oder beim deutschen Lehramt. So werde nicht nur ein spezifischer Modus des wissenschaftlich-rationalen Weltzugangs angeeignet und durchdrungen, sondern deren mehrere! Ich werde in meinem Vortrag auf dieses idealtypische Modell noch zurückkommen, weil ich es einerseits für weiterführend hilfreich erachte, sich aber andererseits gerade an ihm bestimmte schulpädagogische Problematisierungen besonders gut aufzeigen lassen.

| Themen der bisherigen Vorlesungsreihe   |
|---|
| <b>Schweitzer:</b> Bildung und Theologie - Bedeutung theologischer Fachstrukturen ( <i>ev. Religionspäd.</i> )    |
| <b>Clemens:</b> Wieso Lesen? Literatur als Wissensform ( <i>Germanistik → ästhetische Bildung</i> )               |
| <b>Nida-Rümelin:</b> Philosophie einer humanen Bildung ( <i>Philosophie und politische Theorie</i> )              |
| <b>Preisfeld:</b> Fachlichkeit in Biologieunterricht und Lehrerbildung ( <i>Fachdidaktik Biologie</i> )           |
| <b>Casale:</b> Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag ( <i>Allg. EZW</i> )       |
| <b>Balz:</b> Mehrperspektivität als Bildungsanspruch im Fach Sport ( <i>Sportpädagogik</i> )                      |
| <b>Gräsel u.a.:</b> "Fachwissen" als Teil des Professionswissens im Lehrerberuf ( <i>Bildungsforschung</i> )      |
| <b>Rekus:</b> Zurück zur Sache: Von der Kompetenz zur Bildungsaufgabe ( <i>Allg. EZW</i> )                        |
| <b>Vohns:</b> Spannung von Fach und Bildung im Mathematikunterricht ( <i>Didaktik der Mathematik</i> )            |
| <b>Diehr &amp; Sommer:</b> Wie englisch ist die Anglistik? ( <i>Didaktik des Englischen/Englisch</i> )            |
| <b>Di Fuccia:</b> Fachlichkeit ist mehr als Fachwissen – am Beispiel „Chemie“ ( <i>Fachdidaktik Chemie</i> )      |
| <b>Ohst:</b> Kirchengeschichte im Lehramtsstudium?! Bedeutung des Lehrplans ( <i>ev. Theologie</i> )              |
| <b>Tenorth:</b> Fächer - Disziplinen - Unterrichtswissen: Dimensionen der Fachlichkeit ( <i>Hist. EZW</i> )       |
| <b>Gruschka:</b> Was verlangt die Fachlichkeit eines Unterrichtsfaches? ( <i>Allg. EZW &amp; Schulpädagogik</i> ) |
| <b>Martínez:</b> Wozu Literaturwissenschaft? ( <i>Germanistik</i> )   |

Die zweite Gruppe von Ringvorlesungsvorträgen ist eine – was Wunder – fachdidaktische: selbstkritisch muss ich anmerken, dass ich bei diesen Vorträgen ganz überwiegend nicht anwesend war. Ich kann also lediglich vermuten, gestützt auf die jeweiligen Vortragstitel, dass hier jeweils die aktuellen fachbezogenen Auseinandersetzungen im Mittelpunkt standen, wie sich universitäre Ansprüche des Fachs in ein spezifisches schulisches Bildungsprogramm umsetzen lassen.

Stellvertretend will ich den Vortrag von David di Fuccia hervorheben, der in die Vorlesungsreihe die aktuellen fachdidaktischen Ansätze im Fach Chemie vorstellte – inklusive eines erkennbaren schulischen Scheiterns des Projekts einer „Chemie im Kontext“ ... also einer grundlegenden fachdidaktischen Neukonzeption des schulischen Chemie-Curriculums als Einführung in chemische Basisphänomene, die unabhängig von den historisch gewachsenen Lehrstuhl-Strukturen bzw. der Lehrgestalt des universitären Fachs Chemie bestimmt werden. Um es dezidiert hervorzuheben, di Fuccia diagnostizierte kein konzeptionelles Scheitern des Projekts „Chemie im Kontext“, sondern eine bemerkenswerte Widerständigkeit der schulischen Praxis (der universitär gebildeten Fachlehrkräfte), die in den schön und differenziert ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien ihr Fach und ihr Fachwissen ungenügend repräsentiert fanden ... und entsprechend das Schullehrbuch „Chemie im Kontext“ schlicht nicht kauften und verwendeten.

Di Fuccias Konsequenz und nun neu angebotene Arbeitsperspektive war dabei, zumindest habe ich es für mich so zusammengefasst, die Orientierung an exemplarischen chemischen Grundphänomene bei-

zubehalten, diese aber stärker als bei „Chemie im Kontext“ von vornherein mit einer fachtypischen Terminologie und fachlich üblichen Modellierungen des Fachwissens zu verbinden.

Ich vermute in den anderen fachdidaktischen Vorträgen wurden ähnliche Fragen diskutiert, allein deswegen, weil alle Schulfächer bzw. Fachdidaktiken aktuell vor einer ähnlichen Herausforderung stehen: der fachlichen Adaption des Kompetenzansatzes.

### Fachdidaktische Herausforderung: Kompetenzen

„Mit dem Begriff ‚Kompetenzen‘ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer „Domäne“, [...] einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind. [...] Ein solches Kompetenzmodell unterscheidet Teildimensionen innerhalb einer Domäne (also z.B. Rezeption und Produktion von Texten, mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch), und es beschreibt jeweils unterschiedliche Niveaustufen auf solchen Dimensionen.“ *(Klieme u.a., 2007, 21f.)*

Auch wenn es sicherlich schon allzu bekannt und vertraut ist, will ich an die Grundidee dieser neuesten Curriculumreform kurz erinnern: In Abgrenzung zu früheren Lehrplänen, in denen die Schülerinnen und Schüler über Schulfächer zunehmend in die verschiedenen Wissensfelder, Denk- und Arbeitswissens bestimmter Wissenschaften grundlegend eingeführt werden sollten, verlangen die heutigen kompetenzorientierten Bildungsstandards eine grundlegende Neubestimmung

mung der schulisch zu vermittelnden Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen: Ausgangspunkt der Festlegungen, was in den einzelnen Schulfächern schulisch erarbeitet werden soll, sollen nun nicht mehr (oder genauer: noch weniger) die jeweiligen universitären Lehrgestalten der Bezugsdisziplin sein, sondern die konkreten Problemlösefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei Alltagsaufgaben. Um es noch einmal ausdrücklich hervorzuheben (da sich hier meinem Eindruck nach, die Sichtweisen auf Bildungsstandards deutlich unterscheiden): Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist lediglich der Ausgangspunkt der Lehrplankonstruktion. Die Alltagsaufgaben und konkreten Problemlösefähigkeiten sind dann – dem Anspruch nach – durchaus fachlich zugeordnet und zuordenbar. Insbesondere in den weitergehenden Bestimmungen und Differenzierungen, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen erforderlich sind und erfolgreich erworben werden mussten, um die jeweiligen Alltagsaufgaben zu lösen, werden die fachlichen Erkenntnisse, Traditionen und Standards der universitären Bezugsdisziplinen relevant: Als erprobtes, vor allem kognitives Handwerkszeug und als fachwissenschaftlich korrigierte lebensweltliche Fehlvorstellungen. Allerdings mit einer wesentlichen Einschränkung: Den kompetenzorientierten Bildungsstandards ist eine Präferenz für anwendungsbezogene bzw. angewendete Wissenschaften zu attestieren – was sich nicht zuletzt in der Orientierung an Alltagsaufgaben festmacht. Benachteiligt sind demgegenüber dann eher grundlegende Wissenschaften bzw. Teildisziplinen: letztlich also die Bereiche disziplinären Selbstbeschäftigung und Systematisierung, der Abstrahierung und Modellierung bzw. der rei-

nen Begriffs- und Theoriearbeit. Je älter, historisch gewachsener und mathematisch bzw. theoretisch anspruchsvoller eine Wissenschaft aufgestellt ist, umso heftiger dürften entsprechend die Irritationen durch die neueste Lehrplanmode sein ... oder auch der Widerstand. Eher anwendungsbezogene Disziplinen wie Ingenieurwissenschaften, Sport, Politik oder Pädagogik sollten es (schätze ich) einfacher haben. Wobei auch hier die Herausforderungen der Umformulierung und Umstrukturierung des bisherigen schulischen Lehrplans auf Kompetenzen trotzdem erheblich sein dürften – nicht zuletzt, da diese Kompetenzen ja auch überprüfbar gestaltet und mit konkreten Übungs- und Testaufgaben untersetzt werden sollen.

| Themen der bisherigen Vorlesungsreihe |  |
|---------------------------------------|--|
| <b>Schweitzer:</b>                    | Bildung und Theologie - Bedeutung theologischer Fachstrukturen ( <i>ev. Religionspäd.</i> )      |
| <b>Clemens:</b>                       | Wieso Lesen? Literatur als Wissensform ( <i>Germanistik → ästhetische Bildung</i> )              |
| <b>Nida-Rümelin:</b>                  | Philosophie einer humanen Bildung ( <i>Philosophie und politische Theorie</i> )                  |
| <b>Preisfeld:</b>                     | Fachlichkeit in Biologieunterricht und Lehrerbildung ( <i>Fachdidaktik Biologie</i> )            |
| <b>Casale:</b>                        | Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag ( <i>Allg. EZW</i> )     |
| <b>Balz:</b>                          | Mehrperspektivität als Bildungsanspruch im Fach Sport ( <i>Sportpädagogik</i> )                  |
| <b>Gräsel u.a.:</b>                   | "Fachwissen" als Teil des Professionswissens im Lehrerberuf ( <i>Bildungsforschung</i> )         |
| <b>Rekus:</b>                         | Zurück zur Sache: Von der Kompetenz zur Bildungsaufgabe ( <i>Allg. EZW</i> )                     |
| <b>Vohns:</b>                         | Spannung von Fach und Bildung im Mathematikunterricht ( <i>Didaktik der Mathematik</i> )         |
| <b>Diehr &amp; Sommer:</b>            | Wie englisch ist die Anglistik? (Didaktik des Englischen/Englisch)                               |
| <b>Di Fuccia:</b>                     | Fachlichkeit ist mehr als Fachwissen – am Beispiel „Chemie“ ( <i>Fachdidaktik Chemie</i> )       |
| <b>Ohst:</b>                          | Kirchengeschichte im Lehramtsstudium?! Bedeutung des Lehrplans ( <i>ev. Theologie</i> )          |
| <b>Tenorth:</b>                       | Fächer - Disziplinen - Unterrichtswissen: Dimensionen der Fachlichkeit ( <i>Hist. EZW</i> )      |
| <b>Gruschka:</b>                      | Was verlangt die Fachlichkeit eines Unterrichtsfaches? ( <i>Allg. EZW &amp; Schulpädagogik</i> ) |
| <b>Martínez:</b>                      | Wozu Literaturwissenschaft? ( <i>Germanistik</i> )   |

In der dritten Gruppe von Vorträgen, Sie haben es schon bemerkt, versammeln sich nun dezidiert die erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Beiträge mit Schulbezug. Ihnen war als Grundmotiv die

Auseinandersetzung mit dem Vorwurf gemeinsam, dass mit der gerade erwähnten neuesten Curriculumreform der Bildungsstandards bzw. Kompetenzorientierung, die schulisch verfolgten Bildungsziele zunehmend – problematischerweise – entfachlicht würden.

Dezidiert und pointiert in diese Richtung argumentierte Jürgen Rekus, der –beklatscht durch in beeindruckender Anzahl anwesende Vertreter des Philologenverbandes – die schulischen Lehrkräfte regelrecht zum zivilem Ungehorsam aufforderte: Sie sollten einfach die alten traditionell fachorientierten Lehrpläne und Lehrbücher entgegen den ministeriell vorgegebenen neuen Bildungsstandards weiter nutzen. Neben einem Verlust an Fachlichkeit problematisierte Rekus an dem Kompetenzansatz den hier – seiner Ansicht nach – indoktrinatorisch erweiterten Erziehungsauftrag: Schließlich sollen nunmehr schulisch nicht nur richtiges Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern vor allem auch richtigen Haltungen (als Bereitschaft das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bedarfsfall auch richtig anzuwenden) vermittelt werden – etwas, das für ihn, mit dem modernen aufgeklärt-widerständig-kritischen Bildungsauftrag von Schule kollidieren würde. Ähnlich kritisch positionierte sich Gruschka – wenngleich mit anderen Argumenten. Der Ansatz der Kompetenzmodellierung erinnerte ihn an gescheiterte didaktische Ansätze der 1970er Jahre, die ähnlich absurd kleinteilig-schematisch-großsprecherisch dahergekommen seien. Fachlichkeit, so seine Hauptaussage, lasse sich nicht in Einzelhandlungen und Einzelsachverhalten abbilden, sondern würde sich nur über ein intensiv-langzeitiges Auseinandersetzen mit fachbezogenen Basisproblemen, Arbeitsweisen und Arbeitsergebnis-

sen entwickeln. Aber auch die Vorträge von Gräsel, Rahn und Richter bzw. Tenorth, wenngleich von der Position her eher Befürworter von Bildungsstandards und der Kompetenzmodellierung, stimmten mit Rekus und Gruschka im Grunde überein. Für ein modernes Schulwesen oder die schulpraktische Tätigkeit von Lehrkräften sei ein umfassendes und sicheres fachliches und fachdidaktisches Fundament unverzichtbar – mithin eine universitäre bzw. wissenschaftliche Bezugnahme und eine akademisch verortete Lehrerbildung mit hohen Fachanteilen. Lediglich die Einschätzung, dass diese Fachansprüche und Fachprofile durch die neueste Curriculumreform wesentlich gefährdet seien (es plötzlich in Schule nur noch um überfachliche Methodenköffer bzw. personale und soziale Haltungen ginge), teilten sie nicht. Und ich auch nicht, wie ich nicht zuletzt mit dem vorhin aufgerufenen Zitat aus der Klieme-Expertise zu Nationalen Bildungsstandards zu dokumentieren versuchte.

Unabhängig von diesem Disput um Bildungsstandards – was für mich in der bisherigen Ringvorlesung irrtierenderweise begegnete, war ein alle Vorträge durchziehender fachübergreifender Konsens: Moderne Bildungsansprüche sind fachlich profiliert, d.h. durch klar Bezüge auf bestimmte Einzelwissenschaften bestimmt, geformt und normiert. Am deutlichsten hat diesen Konsens Heinz-Elmar Tenorth in seinem Vortrag im Dezember letzten Jahres akzentuiert. Seine eigenen Worte waren sicherlich wesentlich eloquenter und vor allem arroganter: Er wisse eigentlich nicht, so sagte er meiner Erinnerung nach ungefähr, warum die Ringvorlesung „Fachprofil und Bildungsansprüche“ überhaupt stattfinden würde. Schließlich sei ihm (und damit unter-

stelltermaßen auch allen ausreichend weitdenkenden Anderen) die Notwendigkeit eines fachlichen Fundaments des Lehramts und schulischer Bildung, so selbst-verständlich, dass ihm eine Diskussion bzw. Ringvorlesung darüber sinnlos erscheine – oder lediglich als Krisenindiz bzw. Selbstvergewisserungsanliegen eines universitären Personenkreises: als Politik oder ritueller Zeitvertreib in als irgendwie un- gut erlebter eigener Lage.

### Argumentationsgang

1. *Systematisierender Rückblick:* Die Ringvorlesung „Fachprofil und Bildungsanspruch“ bisher → Vielfältige Themen und Thesen bei einer gemeinsam getragenen Überzeugung
2. *Schulpädagogische Ergänzungen und Korrekturen:* Curriculum- und schultheoretische sowie schulpraktische und reformpädagogische Einsprüche gegen den Konsens
3. *Konsequenzen:* Offene, weiter zu diskutierende Fragen

Ich hatte eingangs meines Vortrages schon erwähnt, dass ich diesem sich durch die bisherige Ringvorlesung ziehenden Konsens durchaus ungläubig-widerständig gegenüberstehe – und zwar seit Anbeginn der Vorlesungsreihe. Von den Fachwissenschaftler\*innen und Fachdidaktiker\*innen hatte ich prinzipiell nichts anderes erwartet als die Bestätigung und Ausformung der Fachperspektive – schließlich ist dies ihr wissenschaftliches Geschäft und ihre Expertise. Irritiert haben mich dagegen die vertretenen Erziehungswissenschaftler\*innen bzw.



Bildungsforscher\*innen. Hier hatte ich, zusätzlich zu den vorgestellten Positionen und Argumenten noch ganz anderes erwartet: allerdings dann im Nachhinein und belehrt durch die Vorträge nicht von den Eingeladenen. Und selbst beim schnellen Nachdenken darüber, welche weiteren (renommierten) Fachvertreter\*innen denn noch kommen und sprechen könnten, versagte meine Phantasie – zumindest im ersten Moment. Sowohl was aktuelle namhafte Bildungsforscher\*innen angeht (in nenne mal Baumert, Klieme, Stanat, Prenzel, Köller, Pant) als auch einschlägige Erziehungswissenschaftler\*innen (Helsper, Reh, Lüders, Reichenbach oder auch Liessmann), sie würden letztlich die Perspektive einer wissenschaftlich begründeten Fachlichkeit und Fachdifferenzierung in der Schule nur wiederholen und bestätigen. Sicherlich gäbe es im Feld der letzteren auch solche, die im Sinne eines advocatus diaboli gerne die Aufgabe übernehmen würden, Gegenargumente auszutesten, allerdings – wie gesagt – nur als akademisches Rollenspiel. Was mir also auffiel, war, dass die erziehungswissenschaftliche Position, die ich vermisste, aktuell eher als Minderheitenposition oder gar überwundene Positionierung einzuschätzen ist. Dabei hat sie durchaus Tradition und, wie ich durch eigenes Lesen und gedankliches Durcharbeiten überzeugt bin, durchaus gewichtige Argumente auf ihrer Seite.

Ich glaube es ist das Beste, wenn ich die schulpädagogischen Einsprüche gegen die Vorstellung, Schulfächer und Universitätsdisziplinen wären zwangsläufig in einer Verweisungs- und Begründungsstruktur zu denken und zu gestalten, einfach explizit formuliere. Drei Einsprüche will ich benennen und – kurz – erörtern.

## Schulpädagogische Einsprüche (1)

Die Annahme, dass die Fachlichkeit eines Schulfachs sich direkt aus der Fachlichkeit einer Wissenschaft / Universitätsdisziplin ableitet, ist historisch, curriculum- und systemtheoretisch falsch!

Was ist das Fach?

## Fachprofile von Schulfächern?

**Allerdings:** Die fachlichen Ansprüche von Schulfächern erfordern HEUTE wissenschaftliche, *aber nicht nur wissenschaftliche* Expertise zur sachlichen & politisch-gesellschaftlichen Legitimation.

**1) Die Annahme, dass die Fachlichkeit eines Schulfachs sich direkt aus der Fachlichkeit einer Wissenschaft / Universitätsdisziplin ableitet, ist historisch, curriculum- und systemtheoretisch falsch!**

Anders gesagt: die tautologische Doppelung des Wortes „Fach“ in meinem Vortragstitel verdeckt eine aufklärungsbedürftige Leerstelle ... wo nämlich dieses „Fach“ herkäme und wie es sich als „Fach“ legitimiere und inhaltlich fülle. Das Wissenschaft bzw. bestimmte Bezugswissenschaften für bestimmte Fächer HEUTZUTAGE diese Legitimations- und Konturierungsaufgabe übernehmen, ist sicherlich der Fall – allerdings ist dies weder immer so gewesen, noch historisch gesehen, ausgesprochen lange so. Selbst bei allgemein bildenden, allgemeinen weiterführenden Schule – um Grundschule oder Schulen z.B. für Menschen mit geistigem Förderbedarf von vornherein auszunehmen – gibt es in Deutschland eine konsequente Bezugnahme aller

Curricula auf Fachwissenschaften erst seit den 1960/70er Jahren: Als auch für Schüler\*innen an Haupt- und Regelschulen ein späterer Übergang in eine gymnasiale Oberstufe bzw. die spätere Erlangung einer Hochschulreife (allgemein oder fachgebunden) curricular umgesetzt werden sollte. Nur für Gymnasien ist der Wissenschaftsbezug weitaus länger derart prägend ... wengleich es vor dem 19. Jahrhundert schwierig wird, entsprechend ausgebaute und ausdifferenzierte Fachwissenschaften an den Universitäten zu finden. Vorher – und auch wenn man die wissenschaftsnahen enzyklopädistischen Strömungen in Frankreich und England im 17. und 18. Jahrhundert mitbedenkt – waren allemal Kirchen, Landesfürsten oder einzelne Schulmänner mit ihren Ideen wesentlich einflussreicher. Nicht zuletzt waren auch die Grundideen der schulischen Curricula gänzlich andere: solche eines weltlichen Wegs zum eigenen – jenseitigen – Heil oder solche der Schulung für standesgemäße bzw. öffentliche Aufgaben. Und schließlich: Der Gedanke schulische Wissensstoffe nach Fächern (und nicht nacheinander durcharbeitenden Büchern) zu ordnen – und diese Fächer über den Schultag, wochen- und jahresweise zu parallelisieren und sich spiralförmig aufbauend entwickeln zu lassen, sind schrittweise neuzeitliche Erfindungen.

Dennoch: auch den damaligen Lehrstoffen der septem artes liberales in der höheren Bildung oder auch der umherziehenden Rechenmeister wohnte ein Anspruch inne, richtiges und weitergebenswert wichtiges Wissen zu sein ... nur waren es eben nicht die Wissenschaft oder bestimmte Einzelwissenschaften, die für diese Richtigkeit und Wichtigkeit bürgten, sondern kirchliche Autoritäten und Traditionen.

Und sinnvoll ist es daran zu erinnern, dass auch die letztliche Durchsetzung einer wissenschaftlichen Legitimation schulischer Lehrstoffe nicht widerstands- und konkurrenzlos von statten ging. „Am deutlichsten läßt dieser Konflikt sich im 16. und frühen 17. Jahrhundert erkennen, also in der Entstehungszeit der .modernen mathematisch-experimentellen Naturwissenschaft“ – ich zitiere aus einer Analyse des Verhältnisses von Erziehungssystem und Wissenschaftssystem von Niklas Luhmann (2004, 227f.): „Der Streit trennte im Kontext einer noch lebendigen, ja erneuerten rhetorischen Tradition die Welt des wahren, bewährten Wissens [der Wissenschaft] und die Welt des schönen Scheins [der Effektivität]. Zur letzteren zählten List, Durchsetzungsvermögen, Täuschung [...] und Durchschauen der Täuschung, und dies nicht nur im Bereich der schönen Künste, sondern auch und vor allem im Bereich der Moral [...]. Das heißt: Der Wahrheit selbst wurde kein Durchsetzungsvermögen, keine soziale Effektivität zuge-  
traut.“ Vereinfacht gesagt: Wissenschaft als Begründung für schulisch zu Vermittelndes scheint einmal schlicht ungeeignet: unnützlich, allzu umständlich, belastend und gefährlich ... zu viel Nichtwissen, das zu Wissen, zu begreifen und auszuhalten wäre.

In den Fragestellungen und Lösungen der modernen Didaktik und vor allem auch der Fachdidaktik ist diese Problematik unpraktisch-schwer vermittelbarer Wissenschaftlichkeit letztlich zu einem wissenschaftlichen Arbeitsfeld geworden: Thematisiert und aufbereitet wird eben nicht der jeweils neueste Forschungsstand in seiner wahren Komplexität, sondern einführend – nicht falsches – auf jeden Fall weiterführend hilfreiches – lebensweltlich und biographisch an die Schüler\*-

innen anschließendes und gesellschaftliche Erwartungen berücksichtigendes – modellhaft reduziertes, kleinteilig-aufbauend übbares Häppchenwissen. Nochmal Luhmann (ebd., S. 229): „Es gibt schon nichteuklidische Geometrien, aber der Schulunterricht hält sich an Euklid. Die Atome werden (noch heute) als kleine Kügelchen oder Hütchen veranschaulicht. Vor allem aber schafft das Erziehungssystem sich ‚Klassiker‘, also Fünf-Sterne-Helden der Tradition, an denen die in Schulklassen verwendeten Bücher [...] sich orientieren können. Es kommt zu einer ‚Pädagogisierung‘ des Wissens [..., im Modus einer nur vermeintlich klar Ableitbaren und abgeleiteten, paradoxiefreien] didaktischen Umsetzung von wissenschaftlichen Wahrheiten in ‚Stoffe‘, an denen sich der Unterricht orientieren kann.“ (Ebd, S. 230)

Anders gesagt: Das Schulfächer wissenschaftlich fundiert seien, ist eine nützliche Illusion – für die Schule, die sich so die Legitimation ihres Lehrstoffs absichert, als auch wissenschaftlich, wo die gesellschaftliche oder auch inneruniversitäre Relevanz bestimmter Einzeldisziplinen der Diskussion entzogen wird.

Die gar nicht so einfachen Beziehungen zwischen Erziehungssystem und Wissenschaftssystem werden noch offensichtlicher, wenn man nicht nur auf die einzelnen Schulfächer und ihre jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen schaut, sondern auf den schulischen Fächerkanon insgesamt. Spätestens seit den 1950er Jahren ist offensichtlich, dass die immer weiter wachsende Fülle sich ausdifferenzierender Einzelwissenschaften und wissenschaftlicher Wissensgebiete schulisch curricular nicht mehr abzubilden ist ... Und seit den 1970er Jahren hat sich eigentlich durchgesetzt, dass die Entscheidung, wel-

che Wissenschaften sich nun mit welchem Gewicht in schulischen Stundentafeln wiederfinden sollen, kein wissenschaftlich, sondern nur politisch zu lösendes Problem darstellt. Grundlagentheoretisch wurde diese Problematik, dass der moderne Anspruch „allen alles allseitig“ zu lehren, schul- und lebenszeitlich weder einlösbar noch sinnvoll ist, schon im 19. Jahrhundert bearbeitet. Es ist das Grundthema der damals erst entstehenden Lehrplantheorie – und die damals entwickelten und bis heute fortwirkenden Problembearbeitungskonzepte sind vor allem eines nicht: Eindeutig und ausschließlich auf die universitäre Ordnung der Fakultäten bezogen.

Herbart beispielsweise spricht von der Entfaltung möglichst allseitiger Interessen (also Haltungen). Schleiermacher konzipiert eine Schule der Lebensvorbereitung durch eine Befähigung zu Weltanschauung (Wahrnehmungsschulung) und Weltbildung (Handeln und Gestalten können). Den letzten, politisch einigermaßen wirksamen Versuch einen Bildungskanon der höheren Schulen aus einer rein wissenschaftlichen Gesamtschau zu bestimmen, stammt – in Deutschland – von Wilhelm Flitner und aus den 1950er Jahren unternommen. In einer systematischen Bestandsaufnahme europäischer Lebensformen identifiziert er (ganz ähnlich wie Julian Nida-Rümelin und Heinz-Elmar Tenorth übrigens)– letztlich vier grundlegende Weltzugänge (christlich-religiös, philosophisch-literarisch, naturwissenschaftlich-mathematisch, historisch-politisch), in die – studienvorbereitend – schulisch einzuführen wäre (Flitner spricht von Initiationen). Diese Analysen bildeten dann den konzeptionellen Hintergrund des Tutzingener Maturitätskatalogs der damals nur westdeutschen Rektorenkon-

ferenz von 1958 und sind (mit Modifikationen) auch Grundlage der Aufgabenfelder der neuen gymnasialen Oberstufe von 1972 geworden. Natürlich kann man die von Flitner unterschiedenen Themenbereiche bestimmten Wissenschaften – genauer allerdings: Fachbereichen zuordnen. Das einzelne Fach in diesen Fachbereichen ist aber letztlich austauschbar bzw. ein exemplarischer Fall, der für das Ganze steht und stehen kann. Sie kennen das als Prinzip und Begründung der Leistungskurse und Kurswahlmöglichkeiten in der Gymnasialen Oberstufe. So geht es schon bei Flitner – wie im heutigen Kompetenzansatz – im Kern um die Vermittlung sachlich differenter Weltzugänge (die auch mit bestimmten Haltungen und normativen Vorentscheidungen verbunden sind) im Medium gut gewählter, aber austauschbarer Fachinhalte. Noch deutlicher wird dieser normative Bezug des Fachlichen bei Helmut Fend (2008), der – auf Flitner zurückgreifend – der modernen allgemein bildenden Schule den Auftrag zuweist, in vier grundlegende westlich-moderne Modalitäten des Menschseins einzuführen (ich zeige sie auch im Bild):

- (1) in die Bevorzugung rational-kausal-gesetzförmiger Erklärungen für Naturphänomene und die Ablehnung von esoterisch-mythischen Deutungen (von Wundern und göttlichen Eingriffen)
- (2) in die Gestaltung des menschlichen Miteinanders auf Basis verständnisorientierter Kommunikation mit dem Ziel eines vernünftigen-abwägenden argumentativen Austauschs
- (3) in die Ideen und Prinzipien republikanischer Rechtsstaatlichkeit, der Gleichheit und der Trennung von öffentlich und privat als auch der gegenseitiger Verantwortung und Solidarität und nicht zuletzt

(4) in die Vorstellung individueller Eigenverantwortung für eine gute und sozial eingebundene Lebensführung.

### Modalitäten des Menschseins (Fend, 2008, 68)

- Der okzidentalen Tradition entspricht ein *rationaler Zugang zur natürlichen Welt*, der das Geschehen in dieser Welt auf Gesetze und nicht auf magische Interventionen zurückführt. Damit wird die Einübung in die Wissenschaft zur Kernkompetenz.
- Die Rationalität der Regulierung zwischenmenschlicher Verhältnisse ist die der *Vernunft und Argumentation*, wie sie Habermas (1981) in der Theorie des kommunikativen Handelns eindrucksvoll entfaltet hat. In ihrem Gefolge wird Vernunft eine Kernorientierung der Gestaltung auch des zukünftigen Lebens.
- Auf der *zwischenmenschlichen* Ebene erhält sie die Gestalt der Solidarität und Hilfsbereitschaft, auf der *institutionellen* die der Rechtmäßigkeit des Handelns, der Orientierung an Recht und Gerechtigkeit. Einübung in Haltungen der Solidarität und der Universalität gültiger Rechtsgrundlagen wird hier zur Kernkompetenz.
- Die Rationalität der Orientierung gegenüber sich selbst ist die der disziplinierten, methodischen Lebensführung, der *kontrollierten und verantwortlichen Handlungsregulierung*. Sie beinhaltet das Recht und die Pflicht zur Selbstverantwortung in moralischer und intellektueller Hinsicht. Selbstverantwortung und Mündigkeit treten hier als „Kernkompetenzen“ in den Mittelpunkt.

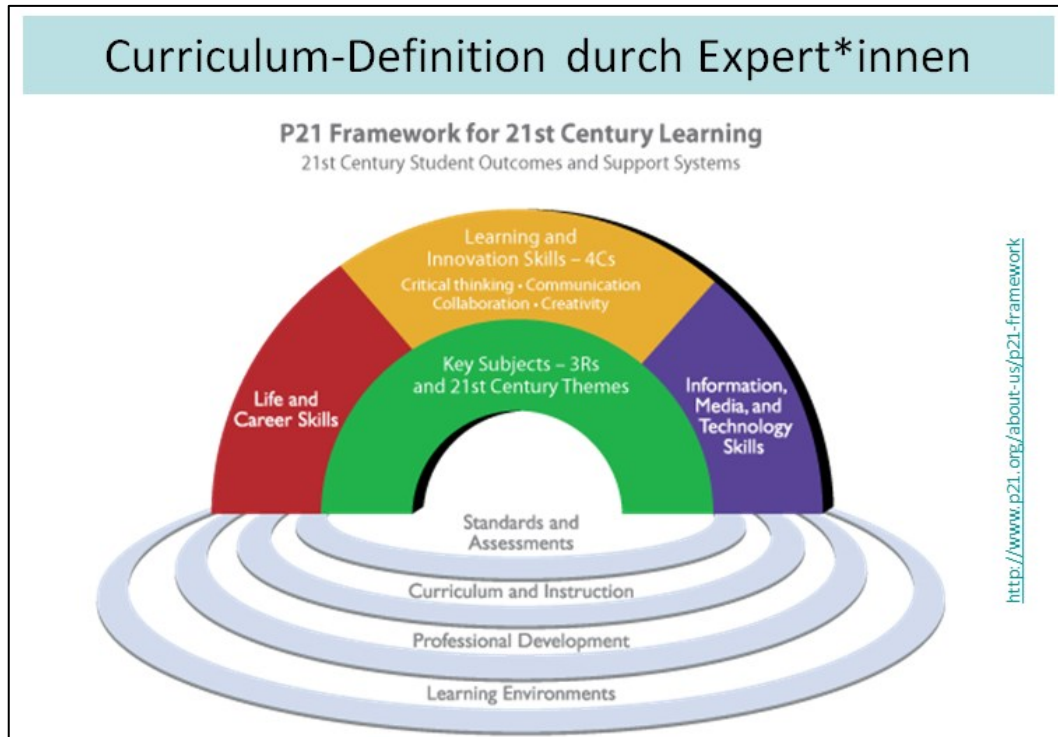
Für die Auswahl und Konturierung der deswegen schulisch einzurichtenden und von allen Schüler\*innen gleichermaßen zu besuchenden Fächern würde diese thematische Vier-Gliederung sicher weiterhelfen – schließlich erschließt sie zentrale Arbeitsfelder als auch zentrale Materialien und Themen ... aber eben nur als Minimum, als inhaltlicher Kern ... und nicht als Handreichung und Klärung weiterer Konkretisierung von Stundentafel und Stundenanteilen in konkreten Bildungsgängen. Der curriculare Kampf um Besitzstände von Fachanteilen, wertvolle Traditionen und vorzunehmende Neuerungen lässt sich vielleicht moderieren und (schulorganisatorisch flexibilisierend) entkrampfen, aber kaum beenden: wie die gerade – parallel zu diesem Vortrag im ASTA der BUW stattfindende Podiumsdiskussion zum neu einzuführenden Fach „Wirtschaft“ dokumentiert“.



Als politischer Ausweg aus diesem Dilemma der Lehrplan-Konstruktion (zu wenig Zeit für zu viele wertvolle Inhalte) hat sich spätestens seit den 1970er Jahren der Verzicht auf wissenschaftliche Gesamtlösungen und das Operieren mit immer neuen pluralistisch besetzten Expertengremien durchgesetzt. Wissenschaftler\*innen sind hier sicherlich nicht unwesentlich: als Expert\*innen, die zukünftig wichtigen Wissensfeldern befragt werden – in Delphi-Studien, Enquetekommissionen und Bildungsräten auf OECD, EU oder auch nationaler Ebene in Deutschland (Sie erinnern sich an das Deutsche Bildungsforum 1998 bis 2001). Allerdings sind Universitätsprofessor\*innen dabei nicht die einzigen befragten Expert\*innen – vor allem freie Unternehmer\*innen sind eine durchaus relevante und nicht zwingend akademisch vorgebildete Konkurrenz.

Was bei diesen Expert\*innenbefragungen letztlich herauskommt, ist – sicherlich wenig überraschend – das PISA-Modell: Es gibt so etwas wie grundlegende Einführungen (Deutsch, Mathematik, Geschichte), die den fachlichen – natur-, sprach- und sozialwissenschaftlichen – Differenzierungen der Aufgabenfelder vorausgehen ... und dann in ein breites Spektrum von zukunftswichtigen Qualifikationen und Themen münden (letztlichen Epochenproblemen à la Klafki), die zu meist quer zu den traditionellen Fachstrukturen stehen und diese – wie z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Gesundheitsbildung – verknüpfen und transzendieren.

Als bildliches und aktuelles Beispiel habe ich Ihnen hier nur das US-amerikanische Framework der 21st century key subjects, themes and skills mitgebracht.



Wesentlich für die Diskussion der Ringvorlesung ist hier bei vielleicht noch der Hinweis, dass diese Neuentwicklungen und Neubestimmungen schulischer Curricula durch Expert\*innen-Hearings historisch auch mit einem Begriffswandel des schulischen Bildungsauftrags einhergehend ... der Orientierung auf Qualifikationen bzw. zuspitzend Schlüsselqualifikationen in den 1960iger und 70er Jahren der Bildungsplanung und seit den 1990er Jahren eben der Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen. Abgewählt wurde damit „Bildung“ als ein traditionsbezogen bestimmter Kanon wertvoller Kenntnisse und Fähigkeiten, zugunsten einer an expertenhaft vorausschätzbaren individuellen und gesellschaftlichen Bedarfen orientierten Brauchbarkeit. Ein zweiter schulpädagogischer Einspruch ist damit schon vorbereitet: **Die Vorstellung, dass sich das fachliche Profil von Schule zwingend in Form einer einzelfachlich klar differenzierten Stundentafel abbilden und umsetzen muss, ist so nicht aufrecht zu halten.**

## Schulpädagogische Einsprüche (2)

Die Vorstellung, dass sich das fachliche Profil von Schule zwingend in Form einer einzelfachlich klar differenzierten Stundentafel abbilden und umsetzen muss, ist nicht richtig!

Ist Schule notwendig fachlich strukturiert?

## Fachprofile von Schulfächern?

Fachunterricht ist typisch für bestimmte Schulformen und bestimmte schulorganisatorische und didaktische Traditionen, die keineswegs die einzig denkbaren und einzig praktisch umsetzte Gestaltungen sind !

Simple gesagt, gilt ein solch klarer Fachbezug ja sowieso nur für allgemein bildende Schulen der Sekundarstufe I und II. Und auch dort entfaltet er sich erst – aus einer vorwissenschaftlichen Struktur der grundlegenden Einführung in Kulturtechniken und in lebensweltlich (lokal, national oder auch universal) relevantes Orientierungswissen. Wenngleich eben nicht zwingend derart differenziert, wie an deutschen Gymnasien heutzutage. Sicherlich mag man mit – vielleicht – guten Argumenten den Curriculum-Konzepten einer zusammengefassten Unterrichtung von Gesellschafts- und Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I widersprechen (di Fuccia hat ja die Eigenständigkeit des Fachs Chemie beispielsweise klar verteidigt), empirisch anzuerkennen ist trotzdem, dass es weltweit gesehen oder auch an Gesamtschulen eine entsprechende Praxis gibt. Der Wissenschaftsbezug des Schulfachs ist auch hier erkennbar (als Referenz des bewahrenswert , wichtigen, anspruchsvollen Wissens) – aber multiple: jeweils

mehrere Einzelwissenschaften oder auch interdisziplinäre Forschungsbereiche sind einbezogen ... wobei sicherlich auch an deutschen Gymnasien, wenn man weniger auf die Fach-Bezeichnungen, sondern auch auf die einzelnen Unterrichtsthemen und ihre Aufbereitung in Schulbüchern schaut, sich bemerkenswert fachfremde bzw. interdisziplinäre oder auch außerwissenschaftliche Einflüsse finden lassen dürften.

Und es geht – schulpraktisch gesehen – noch schärfer: die schulische Stundentafel der Sekundarstufe I mit ihren klar definierten Fachbezeichnungen und Fachanteilen (obwohl die weiterhin dominante Regelstruktur) wird durch Konzepte des individualisierten Unterrichts mit Lernbüros und Selbstlernzeiten gegenwärtig umfassend befragt und verändert. Ich will gar nicht auf die entsprechenden reformpädagogischen Traditionen oder die radikalen Ansätze der alternativen freien, demokratischen oder aktiven Schulen eingehen. Mir reichen die öffentlichen Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis der Robert-Bosch-Stiftung oder auch dem Jakob-Muth-Preis für Inklusive Bildung ausgezeichnet wurden – oder als konkret-lokale Beispiele die neugegründeten Gesamtschulen in Aachen, Wuppertal und Solingen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Schüler\*innen auffordern, sich eigene wöchentliche Arbeitspläne zusammenzustellen, welche Themen und Aufgaben (kurz: Arbeitsblätter) sie sich in den Selbstlernzeiten der Stundentafel vornehmen wollen. Die Arbeitsblätter sind selbstverständlich fach- bzw. lehrplanbezogen; auch gibt es den üblichen Kernfächern zugeordnete Prüfungen oder – letztlich – auch Noten und Zeugnisse mit Fachdifferenzierung. Nur das Schulfach – als fach-

lehrergeführter Unterricht – scheint verzichtbar. Um es nochmal hervorzuheben: Nur dies, das Schulfach der Stundentafel als traditionelles Gefäß des Lernens wird ersetzt. Nicht die fachliche Differenzierung schulischen Wissens oder die fachlich qualifizierte Lehrkraft, die die Arbeitsmaterialien und Prüfungen verantwortet und den Schüler\*innen entweder persönlich oder über den engen kollegialen Austausch der Lehrkräfte bei der Erstellung und Evaluation der Arbeitsmaterialien beratend und begleitend zur Verfügung steht.

Und schließlich gibt es die – letztlich mit dem Heroen-Namen wie Dewey oder Wagenschein – verbundenen didaktischen Ansätze eines schulischen Wissensvermittlung, die nicht von einem schon längst bestehenden und nur noch sich anzueignendem wissenschaftlichen Fachwissen ausgeht, sondern von einer didaktisch klug gewählten (inszenierten) eigenen persönlichen Erfahrung der Lernenden, die diese für die ursprünglichen fachlichen Probleme öffnet und zu einer eigenen, aufsuchenden Beschäftigung mit möglichen Lösungen motiviert. Klar: ich beziehe mich hier auch auf konstruktivistische Didaktiken, Konzepte des projektförmigen, forschenden oder situierten Lernens bzw. der anchored instruction. Immer geht es dabei darum, von realen – die Schüler\*innen selbst betreffenden – Problemstellungen auszugehen und die schulische Arbeitssituationen so zu gestalten, dass in ihnen möglichst eigenständig, kooperierend-kommunizierend möglichst echte – folgenreiche, auch außerschulisch bedeutsame – Lösungen erarbeitet werden können. Die hauptsächliche Herausforderung dieser didaktischen Konzeption ist es, da werden sie mir sofort zustimmen, Ausgangserfahrungen bzw. Ausgangssituationen zu

konstruieren und zu inszenieren, die einerseits echt, komplex, ergebnisoffen und aktivierend sind und andererseits doch klar auf bestimmte Fachinhalte, fachliche Kompetenzen und hohe fachliche Ansprüche hinauslaufen. Mit Fend, 2008, dem ich bei meinen Überlegung viel verdanke, gesprochen: Es geht um Aufgaben, die die Lernenden zur Auseinandersetzung mit dem Geformten (den schon existierenden kulturellen / wissenschaftlichen Leistungen) hinführen oder sogar zwingen.

Ausdrücklich widersprechen möchte ich aber der Einschätzung, dass eine solche Orientierung auf anspruchsvoll Geformtes / bewährt Fachwissenschaftliches ausschließlich nur abgesichert werden kann, indem Unterricht in Form eines fachlichen, lehrerabhängigen Lehrgangs strukturiert wird – oder den Schüler\*innen bei der Bearbeitung von Lernaufgaben von vornherein fachbezogene Arbeitsanweisungen, Lösungshilfen oder Ergebniserwartungen mitgegeben werden ... so dass sich die projektförmige Lernsituation letztlich zu einer typischen mathematischen Sachaufgabe verkürzt, wo jeweils nur die anzuwendende mathematische Modellierung herauszufinden und umzusetzen ist. Selbstverständlich: zum Einarbeiten, Hinführen oder auch zusammenfassend prüfenden problemlösend-forschenden Lernen, mögen auch solche kleinen, fokussierten fachlichen Rätsel sinnvoll sein – die Sorge allerdings, dass ohne abgesichertes fachliches Gerüst die Schülerinnen und Schüler dem Fach und fachlichen Ansprüchen nicht begegnen oder ausweichen, halte ich für überzogen. Sie übersieht oder übergeht die meines Erachtens eigentliche Begründung, wieso schulische Curricula HEUTE so ausgesprochen domi-

nant auf Fachwissenschaften bezogen sind: Wissenschaften prägen und durchziehen das moderne Leben – man kann ihnen nicht ausweichen (sofern man einigermaßen neugierig und offen ist, fähig, sich zu informieren und bereit dazu, sich den Argumenten anderer zu stellen). Und dabei geht es nicht nur um eine allgemeine, abstrakte wissenschaftliche Orientierung der kritisch-systematischen Befragung von Wahrheiten und Wahrheitsansprüchen, sondern wirklich um explizite fachlich ausdifferenzierte Modellierungen von Wissensgebieten und Problembearbeitungen. Als schnelles Beispiel: Wie gelingt es nur moderne Architekt\*innen solche verschobenen, scheinbar schwebenden Gebäude zu bauen (die baurechtlich abgenommen wurden)? Da tun sich ausgesprochen differenzierte Lernwelten der Statik, der Bau- und Werkstoffkunde – der Mathematik und der Chemie auf, die selbstverständlich umfangreiche (jahrgangsübergreifende) Projekte anleiten könnten, in Schülergruppen selber möglichst hohe, außergewöhnlich geformte Gebäudemodelle mit vorgegebener Grundfläche bauen, die dann trotz Erdbeben-Simulation stehen bleibt. Ich könnte weitere Beispiele erfinden in Feldern der Medienbildung oder –wie in Sachsen neuerdings wieder wichtig – politische Bildung.... die Kernaussage wäre immer aber immer die gleiche: Wissenschaft als Handwerkszeug moderner Problembearbeitung ist alltäglich – und zwar fachlich differenziert, spezialisiert und anspruchsvoll bis hinein in fachtypische Sprachen und Modellierungen, die von den entsprechenden Profis im Alltag verwendet und eingefordert werden. Damit scheint mir der Rückgriff auf die Universität und die dort etablierten Fachwissenschaften weitgehend verzichtbar –

zumindest wenn es darum geht, der alltäglichen Relevanz dieser Fachwissenschaften zu begegnen, sie aufzusuchen und – besser noch – didaktische Situationen zu gestalten, in denen sie sich durch Schüler\*innen eigenaktiv auffinden lassen. Wie gesagt: die Herausforderung besteht meines Erachtens darin für fachbezogene Lernfelder gut geeignete Aufgabenstellungen zu finden und diese klug zu inszenieren, zu rahmen und zu begleiten ... und natürlich Zugang zu Bibliotheken und Lexika anzubieten, die fachlich-fachbezogen systematisiert sind. Und nicht zuletzt natürlich fachlich versierte Lehrkräfte bzw. Coaches und Lernbegleiter\*in schulisch präsent zu haben, die mit Stolz Mathematiker\*in oder Linguist\*in sind, ohne sich fachfremden Nachfragen selbstverständlich zu verschließen.

### Schulpädagogische Einsprüche (3)

Sicherlich ist (Fach-)Unterricht das Kerngeschäft von Schule, das bedeutet aber nicht, dass (nichtfachliche) Nebengeschäfte von Schule sachlich irrelevant oder zu übergehen sind.

Ist Schule notwendig auf Fachwissen bezogen?

## Fachprofile von Schulfächern?

Es ist Standard von Schulforschung und Schultheorie, dass Schule heute nicht mehr bloß der Ort der Durchführung von (fachlich strukturiertem) Unterricht ist: Sie ist auch Ort der Begegnung, der freien Entfaltung und der Wertschätzung.

Der dritte und letzte schulpädagogische Einwand, den ich einbringen möchte, ist sicherlich auf den ersten Blick der provokanteste – denn er richtet sich gegen die These selbst, dass Schule fachlich / fachwis-



senschaftlich begründet und strukturiert sein müsse. Zumindest gegen eine Ausschließlichkeit des Fachbezugs möchte ich argumentieren – und dies (typisch schulpädagogisch) aus ganz praktisch-lebensweltlichen Gründen vom Kinde aus.

Dass Schule die Schüler\*innen über die Jahre hinweg zu einer fachlichen Begegnung mit konkreten Sachen und somit zur fachlich gestützten Sachlichkeit anleitet (Sie sehen, ich beziehe mich hier auf die Stufenfolge von Casale) ist kaum zu bestreiten – es ist geradezu der Kernauftrag von Schule die nachwachsende Generation in das moderne Leben einzuführen, in das dort prägende instrumentell-formalistisch-planerisch-bürokratische und naturwissenschaftlich-technologische Denken ebenso wie die in modernen Grundhaltungen enttraditionalisiert-universalistischer Normen und Werte der Eigenverantwortung, Pluralität, Toleranz und deliberativ-demokratischen Entscheidungsfindung. Allerdings erfüllt Schule diesen Auftrag unter den Prämissen a) dass sie dies mit typisch vormodernen Menschen (Kindern) tut, die erst moderne unpersönlich-sachliche Kommunikations- und Arbeitsweisen lernen müssen und verlernen müssen, diese als persönliche Zurückweisung, Kränkung oder instrumentelle Reduktion zu deuten (das ist im Kern das schulische Nähe-Distanz-Dilemma).

Prämisse b) ist, dass Schule den Schüler\*innen die – widersprüchlich, riskante, verunsichernde – moderne Welt dennoch als lebenswert aufzeigen und die moderne Zumutung mündige, autonome, eigenverantwortliche Individuen zu sein, als gute, bewältigbare Herausforderung kommunizieren muss. Das ist – nach Helsper, 2010 – das

Spannungsfeld gesellschaftlicher Pluralisierung ... dass letztlich nur durch authentisch auftretende, lebensjahend-optimistische Lehrpersonen (ich überzeichne etwas) schulisch bearbeitet werden kann. Und nicht nur deswegen hat Schule c) kommunikativ natürlich damit zu tun, fachwissenschaftliche Ansprüche auch abzumindern und zu ergänzen ... durch leistungsunabhängig (!) den Schüler\*innen gegenüber überbrachte Wertschätzung und Anerkennung, durch Hervorhebung auch subjektiv-expressiv-spontaner oder ganzheitlicher Wertmaßstäbe des bloßen Wohlfühlens und Gefallens, durch Feste und Ausflüge, durch unbeaufsichtigte Pausenzeiten der freien Begegnung von Gleichaltrigen, durch Gelegenheiten zum Spiel, zu Nonsens, zu Rebellion und Konflikt. Vor allem populärwissenschaftlich munitionierte Elternerwartungen muss Schule auch einfangen und abwehren können – denn natürlich haben die Evidenzen der empirischen Bildungsforschung noch keine Lösung für jedes schulische Alltagsproblem und funktioniert Schule und Schulreform eben nicht simple als Übernahmeprozess und Ableitungsvorgang wissenschaftlich oder politisch begründeter Setzungen. Zugespitzt als These – Sie konnten sie ja schon länger lesen: **Sicherlich ist (Fach-)Unterricht das Kerngeschäft von Schule, das bedeutet aber nicht, dass die (nichtfachlichen) Nebengeschäfte irrelevant oder zu übergehen sind.**

Oder markiert anhand der Systematik von Rita Casale (auf die ich versprochen hatte zurückzukommen): Sicherlich sind Sachlichkeit und Fachlichkeit berechtigte und unhintergehbare Ziele auch schulischer Bildung; die aber relativiert werden (müssen) durch kritische Befragungen eines Zuviels an Versachlichung und Entzauberung für noch

allzu verletzliche, pädagogisch schutzbedürftige oder erst einmal zu persönlich zu stärkende und zu ermutigende Menschen.

### Argumentationsgang

1. *Systematisierender Rückblick:* Die Ringvorlesung „Fachprofil und Bildungsanspruch“ bisher → Vielfältige Themen und Thesen bei einer gemeinsam getragenen Überzeugung
2. *Schulpädagogische Ergänzungen und Korrekturen:* Curriculum- und schultheoretische sowie schulpraktische und reformpädagogische Einsprüche gegen den Konsens
3. *Konsequenzen: Offene, weiter zu diskutierende Fragen*

Ich komme zum Ende: Meine Hoffnung ist, dass ich Sie nicht nur mit einer Reihe von anregenden Fragen zum Verhältnis von Fachprofilen und Bildungsansprüchen in Bezug auf Schule versorgen konnte, sondern auch ihr Interesse für die fachliche Perspektive der Schulpädagogik / allgemeinen Didaktik eröffnen konnte. Denn diese ist, womit ich zur rhetorischen Anfangsfigur meines Vortrages zurückkehre, was wissenschaftliche Leistungsnachweise und Anerkennung angeht, durchaus prekär.

Die schulpädagogischen Einwände gegen eine allzu eng-ausschließliche fachliche bzw. fachwissenschaftliche Begründung von Schule sind – ich hoffe, ich konnte es deutlich machen - durchaus gehaltvoll und begründet; allerdings hat die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin der Schulpädagogik keine gültige oder belastbare Alternative anzubieten. Erst vor Wochen ist ein prominent besetzter schulpädagogischer Sammelband mit dem Titel „Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule“ erschienen. Untertitel: „Erzie-

hungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle“. Eine Theorie der Schule liegt – obschon Helmut Fend beispielsweise Bücher mit entsprechenden Titeln publiziert – aktuell nicht vor, zumindest wenn man hohe Ansprüche einer logisch konsistenten, empirisch gehaltvoll-widerspruchslosen Theoriebildung hat. Die aktuell theoretisch ambitioniertesten Versuche arbeiten mit paradox -dialektischen Spannungsverhältnissen der pädagogischen Praxis – aus denen heraus sich zwar tagtägliche professionelle Bewältigungsaufgaben von (nicht nur Fach-)Lehrkräften oder ein unaufhörlicher, konfliktgetriebener – nicht wissenschaftlich harmonisierbarer – Reformbedarf im Schulwesen bestimmen lassen; schwierig bleibt es aber bei der positiven (über Komplexitätsbewusstsein, Ambiguitätstoleranz und berufsethische Prinzipien) hinausgehenden, kleinteiligen Bestimmung des schulpädagogisch / allgemeindidaktischen Fachwissens: irgendwie allzu praxisorientiert und ideologisch praxisfern zugleich, allzu eklektizistisch, allzu menscheleud gutmeinend-reformpädagogisch ... eine angewendete Praxisbegleitwissenschaft eben, der engagierten parteiischen Reflexion – eine mittlere (eben prekären) Positionierung zwischen Praxistheorien und reiner Wissenschaft ... aber nicht ohne einen spezifischen, ich möchte sagen, pädagogischen Anspruch.

Inwieweit dieser gehaltvoll und weiterführend ist, darüber würde ich mich freuen zu diskutieren – gerne auch anhand der drei schulpädagogischen Einsprüche, die ich Ihnen hier noch einmal, ergänzt um eine thetische Würdigung der Schulpädagogik selbst, zusammenfassend aufgelistet habe.

## Was (vielleicht) weiter zu diskutieren wäre!

1. Die Annahme, dass die Fachlichkeit eines Schulfachs sich direkt aus der Fachlichkeit einer Wissenschaft / Universitätsdisziplin ableitet, ist historisch [...] falsch!
2. Die Vorstellung, dass sich das fachliche Profil von Schule zwingend in Form einer einzelfachlich klar differenzierten Stundentafel abbilden und umsetzen muss, ist nicht richtig!
3. Die (nichtfachliche) Nebengeschäften von Schule sind sachlich relevant oder schulpraktisch nicht zu übergehen.
4. Schulpädagogik als eklektizistisch-berufsfeldorientierte réflexion engagée (W. Flitner) bietet trotzdem (!) wissenschaftlich / akademisch relevante Impulse

Vielen Dank!

### Literatur:

Dolch, J. (1959). *Der Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Rattigen: Aloys Henn.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtqualität*. Wiesbaden: VS.

Flitner, W. (1967). *Die Geschichte der abendländischen Lebensformen*. München: Piper.

Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. Terhart, E, Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003/2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF. Online:

[www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf) [04.12.2017]

Luhmann, N. (2004). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Lenzen, D. (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (S. 209–244). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Edition Körber