

## Was leisten die Fachdidaktiken an den Universitäten? Bestandsaufnahmen und Perspektiven

Susanne Popp

### Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne. 1995. "Was leisten die Fachdidaktiken an den Universitäten? Bestandsaufnahmen und Perspektiven." In *Forum Fachdidaktik: fachdidaktische Forschung an der Universität Passau - Bestandsaufnahmen, Konzepte, Perspektiven*, edited by Susanne Popp, 7–32. Passau: Universität Passau.



## **Was leisten die Fachdidaktiken an den Universitäten? Bestandsaufnahmen und Perspektiven**

### **1. Zur Entstehung dieses Sammelbandes**

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die Ringvorlesung "Perspektiven der Fachdidaktiken", die gemeinsam von den Vertretern der Didaktiken der Unterrichtsfächer an der Universität Passau gestaltet wurde.<sup>1</sup> Mag es Experten für Lehr- und Lernprozesse besonders gut anstehen, den spezialisierten Vorlesungs- und Seminarbetrieb der Universität mit interdisziplinären Veranstaltungen (hochschul-)didaktisch zu bereichern und auf diese Weise beispielgebend zu wirken, so entsprang diese Unternehmung doch wesentlich einem anderen Motiv: Die Situation der Fachdidaktiken an den (bayerischen) Universitäten gibt in verschiedenster Hinsicht Anlaß zu fortdauernder Unzufriedenheit und tiefer Besorgnis. Aktuell sich abzeichnende Tendenzen aber, fachdidaktische Lehrstühle abzubauen, indem man sie im Falle der Emeritierung eines Amtsinhabers in Zeitstellen umwandelt, geben der Publikation dieser Ringvorlesung eine besonders dringliche Aktualität.

Vorschläge zur Besserung der Bedingungen für Forschung und Lehre, die Betreuung der Studenten und die Heranbildung von akademischem Nachwuchs wurden von den Vertretern der Fachdidaktiken an zuständiger Stelle wiederholt und nachdrücklich geltend gemacht. Mit dieser Ringvorlesung aber wollte man einen anderen Weg beschreiten: Durch die gemeinschaftliche Präsentation von wesentlichen Fragestellungen und aktuellen Forschungsergebnissen sollten die Anliegen

---

<sup>1</sup> Mit dieser Ringvorlesung folgte die Didaktische Kommission an der Universität Passau der Anregung ihres Vorsitzenden, Prof. Dr. Rupert VIERLINGER (Lehrstuhl für Schulpädagogik), der die Veranstaltung und die Herausgabe dieses Bandes organisierte und betreute.

An der Vorlesungsreihe, die im Winter- und Sommersemester der Jahre 1991/92 stattfand, beteiligten sich auch die Vertreter der Didaktik der Biologie und der Kunstszziehung; ihre Beiträge sollten jedoch an anderer Stelle publiziert werden.

Der Begriff "Fachdidaktiken" meint im Folgenden stets die "Didaktiken der Schul-" bzw. "Unterrichtsfächer".

der universitären Fachdidaktiken von der Sache her erschlossen und verdeutlicht werden.

So belegen die hier versammelten Beiträge in der Vielfalt der dargebotenen Aspekte - jeder für sich und alle gemeinsam - ebenso anschaulich wie überzeugend, daß mit den Arbeitsbedingungen der Didaktiken der Schulfächer an den Universitäten nicht nur die Qualität der "Fachunterrichtswissenschaften" (wie Hubert IVO diese Disziplinen auch nennt<sup>2</sup>) zur Diskussion steht, sondern auch der Gütestandard der Lehrerbildung in unserem Land und damit die gegenwärtige und zukünftige Leistungsfähigkeit des Schulsystems selbst.

Sämtliche nachfolgenden Beiträge konzentrieren sich ausschließlich auf fachbezogene Fragestellungen der jeweiligen Disziplinen. Daher sollen in diesem einführnden Beitrag einige Aspekte der Rahmensituation der Fachdidaktiken an den Universitäten und grundlegende Perspektiven ihres Aufgabenfeldes akzentuiert werden.

## 2. Zur allgemeinen Situation der fachdidaktischen Wissenschaften an den Universitäten

Als die Didaktiken der Schulfächer in den sechziger und siebziger Jahren in die Universitäten integriert wurden, folgte man damit der weithin geteilten Auffassung, daß das komplexe Gebiet des *schulisch institutionalisierten Lehrens und Lernens* - in der Vielfalt der Schulfächer, -stufen und -arten mit ihren verschiedenen pädagogischen Bedingungen, Konzeptionen und Zielen - der wissenschaftlichen Erforschung und Grundlegung bedürfte, damit die stetig steigenden und zugleich sich wandelnden Qualifikationsanforderungen, die hochindustrialisierte und zukunftsorientierte Gesellschaften an Schule und Unterricht stellen (müssen), ebenso kontinuierlich wie verläßlich erfüllt werden könnten.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. IVO 1977, 1.

<sup>3</sup> Daß die Etablierung der Fachdidaktiken der Schulfächer an den Universitäten auch im Zusammenhang der Geschichte der deutschen Lehrerbildung zu sehen ist, schränkt diese Aussage nicht ein. Vgl. zur Geschichte der Fachdidaktiken im Rahmen der Entwicklung der Volksschullehrerbildung einerseits und der gymnasialen Lehrerbildung andererseits

Die jungen Wissenschaften gingen nicht aus einem Spezialisierungsprozess der Fachdisziplinen hervor; sie verdanken ihre Etablierung an den Universitäten vielmehr der Entwicklung der traditionellen Pädagogik zur Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft und darüber hinaus den gewandelten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Erwartungen an die Qualifikation und Kompetenzen der Lehrkräfte in einer Epoche weitreichender Bildungsreformen. Die Lehrerbildung sollte über die tradierten, aber kaum überprüfbaren pädagogisch-didaktischen "Meisterlehren", die in mehr oder minder apodiktischer Weise Erfahrungssätze als Anweisungen für Unterrichtende formulieren, hinausgeführt und auf ein wissenschaftliches Fundament gestellt werden, so daß die angehenden Lehrerinnen und Lehrer nicht nur in fachlicher, sondern auch in pädagogischer und didaktischer Hinsicht auf einem Niveau qualifiziert würden, das wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht wird.

Daß dieses Vorhaben der "Wissenschaftsorientierung" der Lehrerbildung manche - teilweise auch recht folgenreiche - Mißverständnisse hervorrief, ist bekannt;<sup>4</sup> doch grundsätzlich war keineswegs intendiert, die Lehramtsstudenten anzuleiten, ihren Unterricht universitären Proseminaren anzugleichen und die wissenschaftlichen Verfahren am pädagogisch-didaktischen Ort analog zu reproduzieren. Vielmehr sollten sie befähigt werden, ihr professionelles Wissen und Handlungsrepertoire auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen aufzubauen und unter diesem Anspruch ihren Unterricht zu analysieren, zu planen, zu prüfen, zu reflektieren und zu verbessern. Die Fachdidaktiken sollten als Teil der "Berufswissenschaften des Lehrers" fungieren und ihm helfen, die Breite und Vielschichtigkeit des Lehrerhandelns theoretisch und praktisch angemessen zu bewältigen.

Auch wenn die euphorischen Hoffnungen der sechziger und siebziger Jahre der - inzwischen sehr produktiven - Erkenntnis weichen mußten, daß es keine "rezeptischere" Unterrichtstechnologie geben kann, so darf doch niemand in verantwortlicher Weise die Lehrerbildung hinter die Standards wissenschaftlich fundierter Inhalte und Methoden zurückführen wollen - weder in den Fachdisziplinen noch im pädagogisch-psychologischen Bereich noch schließlich auf dem Gebiet der

---

HEURSEN 1989b, 589-593.

<sup>4</sup> Vgl. dazu auch JARFE in diesem Band S. 84f.

Didaktiken der Unterrichtsfächer. Blicken aber die Fachdidaktiker auf die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte zurück, so müssen sie konstatieren, daß es keineswegs vollständig gelungen ist, ihrem Aufgabenfeld die gebührende und notwendige Anerkennung zu verschaffen. Dies spiegelt sich in den universitären Arbeitsbedingungen dieser Disziplinen ebenso wie in verschiedenen Prüfungsordnungen. Vergleicht man die tatsächlich verfügbaren Ressourcen mit den weitgespannten Aufgaben der Grundlagen- und Spezialforschung, der Theorie- und Modellbildung, des Vorlesungs- und Seminarbetriebs, der Betreuung der Studenten bei den Praktika und der Heranbildung wissenschaftlichen Nachwuchses, so entsteht nicht von ungefähr der Verdacht, man fordere wissenschaftliche Leistungen unter Bedingungen, die allenfalls dem herkömmlichen "Methoden-" oder "Didaktiklehrer" der vorwissenschaftlichen Ausbildungsweise angemessen waren. Dazu einige Anmerkungen:

(1) Nicht selten haben Fachdidaktiker an den Universitäten *im Alleingang* das Lehrangebot für drei oder vier verschiedene Lehramtsstudiengänge mit ihren unterschiedlichen Anforderungsprofilen zu versehen. Vor dieser Aufgabe stehen auch die Fachwissenschaften, die in Lehramtsstudiengänge einbezogen sind. Doch ein maßgeblicher Unterschied besteht darin, daß das exemplarische Prinzip des Fachstudiums, das, vertieft oder nicht, alle Lehramtsstudiengänge umgreift, dort seine Grenze finden muß, wo die Studierenden für spezifische pädagogische und didaktische Aufgabenfelder auszubilden sind. Kann beispielsweise das wissenschaftliche Studium des Faches Deutsch für die Studenten des Lehramtes für Grund-, Haupt-, Real- und Berufsschulen durchaus identisch sein, so sind die *fachdidaktischen* Anforderungen, die der Deutschunterricht mit seinen zahlreichen Facetten in den diversen Schulstufen und -arten an den Lehrer stellt, ganz erheblich voneinander verschieden.<sup>5</sup>

(2) Es ist des weiteren keine ungewohnte Erscheinung, daß Fachdidaktiker, gleichsam als "Allround-Didaktiker", - was ihnen obendrein oft zum Vorwurf

---

<sup>5</sup> Vgl. z. B. die Formulierung in der Bayerischen Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I - Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen) bei den "Inhaltlichen Prüfungsanforderungen" im Bereich der Fachdidaktik: "1. Fähigkeit, Theorieprobleme der Fachwissenschaften, fachwissenschaftliche Methoden und Forschungsergebnisse auf Lern- und Bildungsvorgänge *der jeweiligen Schulart* zu beziehen." (LPO I, § 37 (2); Hervorhbg. S. P.).

gemacht wird -, für Aufgabenbereiche verantwortlich sind, die in den jeweiligen Bezugswissenschaften längst arbeitsteilig organisiert sind. Daß die Sprach- und Literaturwissenschaften beispielsweise von einer einzigen Person vertreten werden, erscheint gemeinhin als problematisch. Für den "Deutschdidaktiker" aber gelten hier oft andere Regeln. Dies zeigen exemplarisch die Anforderungen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt, Real-, Berufs- und Förderschulen im Unterrichtsfach Deutsch:

- "5. Fachdidaktische Kenntnisse (§ 37), insbesondere:
- a) Sprachdidaktik
  - aa) Einsicht in linguistische, psychologische und soziologische Aspekte des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung,
  - bb) Fähigkeit zur synchronen und diachronen Betrachtung der deutschen Sprache unter didaktischen Aspekten,
  - cc) Kenntnis der Möglichkeiten zur Förderung des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs (unter Einschluß der Rechtschreiberziehung),
  - dd) Kenntnis besonderer Lernschwierigkeiten des Schülers bezüglich des Fachs [...] und Kenntnis von didaktischen und pädagogischen Möglichkeiten, Lernschwierigkeiten zu beseitigen und zu mindern.
- b) Literaturdidaktik
- aa) Kenntnis der Leselernprozesse und Fähigkeit zur kritischen Analyse der Lehrmethoden, Einsicht in die Fragen des weiterführenden Lesens,
  - bb) Überblick über die Jugendschriften- und die Jungleserkunde,
  - cc) Fähigkeit zur Beurteilung und Entwicklung von Modellen zur Behandlung literarischer Werke der älteren und neueren deutschen Literatur,
  - dd) Einsicht in Literaturtheorie unter didaktischem Aspekt,
  - ee) Fähigkeit zur sprachlichen und didaktischen Analyse nichtliterarischer Texte." (LPO I § 47 (2))

Es braucht nicht eigens betont zu werden, wie breitgefächert und zugleich spezialisiert die wissenschaftlichen Interessen und Kompetenzen eines "Fachdidaktikers" sein müssen, will er, als Alleinvertreter seiner Disziplin, in all diesen Bereichen, die wiederum auf zahlreiche und sich sehr lebendig entwickelnde Referenzwissenschaften verweisen, den Studenten ein ebenso aktuelles wie fundiertes Angebot präsentieren, das zugleich den differenzierten Aspekten der verschiedenen Schularten und -stufen entspricht, und daneben auch die Aufgaben der fachdidaktischen Forschung nicht vernachlässigen.

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich deutlich ab, daß die Annahme einer strukturellen Affinität von "Universitäts-" und "Schulfach", wie man sie etwa bei Wilhelm von HUMBOLDT (1767 - 1835) finden kann, (inzwischen) unangemessen und irreführend ist, auch wenn die organisatorische Anbindung der Fachdidaktiken an die Fachdisziplinen, die man an vielen Universitäten vorfindet, die verbreitete Vorstellung eines "Abbildungsverhältnisses" begünstigen mag. Derzufolge fungieren die Referenzwissenschaften als Lieferanten von Lernzielen und -inhalten, welche die Fachdidaktiken nach lern- und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten sequentiell anzuordnen sowie "pädagogisch" zu dosieren und aufzubereiten haben. Doch die Gegenstände, Verfahren und Ziele, die ein Schulfach definieren, gehen mitnichten im Zuständigkeitsbereich einer Fachwissenschaft und ihrer Teildisziplinen auf, sondern sind in aller Regel multidisziplinär auf verschiedene und nicht notwendig verwandte Fachwissenschaften bezogen.<sup>6</sup>

Darüber hinaus sind den "Unterrichtswissenschaften" mit ihrem Gegenstand, dem schulisch institutionalisierten Lehren und Lernen im allgemeinen wie in den verschiedenen Spezialbereichen ("Schulfächer"), grundsätzlich andere Aufgaben gestellt als den Fachwissenschaften. So bedeutsam die Ergebnisse und Erkenntnisse der Fachwissenschaften für die Fachdidaktiken auch immer sind, die Fachdisziplinen befassen sich nicht mit den Zugängen eines Laien, hier: eines Kindes oder Jugendlichen, zu ihren Sujets, sie fragen nicht danach, welche Faktoren und Maßnahmen subjektives Verstehen fördern oder wie bestimmte Denkformen und -inhalte aus lebensweltlichem Wissen entstehen oder entwickelt werden können;<sup>7</sup> auch treffen sie keine Aussagen über die Bedeutsamkeit von

---

<sup>6</sup> Dies gilt für jedwedes Schulfach, wie ein Blick in die LPO I (vgl. z. B. §§ 44-62 und 65-89) bestätigen kann.

<sup>7</sup> Vgl. hierzu in diesem Band etwa BAUERs Ausführungen (vgl. S. 44-52) zur subjektiven Dimension des Mathematiklernens in der Schule, JARFEs Modell des Literaturunterrichts, das dem "Erstverstehen" eine konstitutive Bedeutung einräumt (vgl. S. 88-93), SEIFERTs Darstellung der methodischen Elemente der Antizipation, des Schaubildes und der Produktorientierung im Literaturunterricht, in denen die Vorstellungswelt der Schüler als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen reflektiert wird (vgl. S.123-152), oder WALLSTEINs Konzept des Planspiels als einer Methode, welche die Rekonstruktion eines Sachverhalts aus der Perspektive der Schüler betont (vgl. S.191-204).

Lernzielen oder Lerngegenständen in unterschiedlichen Kontexten<sup>8</sup> und entwickeln weder bildungstheoretische Rahmenkonzepte noch Kriterien für die Lösung der Auswahlproblematik, ganz davon abgesehen, daß sie keine Untersuchungen der empirischen Unterrichtswirklichkeit vornehmen noch Kriterien zu deren Beurteilung oder Strategien zur Veränderung vorschlagen.

Selbst wenn fachdidaktische Modelle fachwissenschaftliche Ergebnisse für den schulischen Unterricht verarbeiten, so ist nicht allein und nicht direkt der Bezug zum Fach für die Gegenstandsbestimmung der fachdidaktischen Disziplinen konstitutiv. Jegliche Rezeption fachwissenschaftlicher Ergebnisse unter fachdidaktischem Aspekt wird durch die wissenschaftlich verfahrenende Reflexion der pädagogischen Zielnormen (die Dimension der Intentionalität und Verantwortlichkeit) und der pädagogisch-psychologischen Bedingungen schulischen Lernens (Rahmenbedingungen institutionalisierten Lehrens und Lernens, Lernen als psychologischer Vorgang) bestimmt. Die fachdidaktischen Disziplinen sind daher den erziehungs- und lernrelevanten Sozialwissenschaften (z. B. Pädagogik, Psychologie, Soziologie) sehr eng verbunden, wobei der Allgemeinen Didaktik bzw. Schulpädagogik insofern eine besondere Rolle zukommt, als beide Disziplinen speziell auf die Schule und ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag ausgerichtet sind und zwischen pädagogischen und didaktischen Zieltheorien und der Schulwirklichkeit vermitteln. Was beispielsweise pädagogische Leitkategorien, wie etwa das Erziehungs- und Bildungsziel der "Mündigkeit" oder der "klassischen Kultur intellektueller Bildung" (Wilhelm FLITNER), der "Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen" (Saul B. ROBINSOHN) oder der "kategorialen Bildung" (Wolfgang KLAFKI), um nur eine kleine Auswahl zu nennen, für den Bereich schulischen Lernens im allgemeinen und für den Fachunterricht im besonderen leisten können, wie sie zu konkretisieren und zu realisieren seien, dies ist ebenso eine kooperativ wahrzunehmende Aufgabe der beiden Disziplinen

---

<sup>8</sup> Vgl. hierzu in diesem Band die Beiträge von HEITZER (S. 61-71) und MÜHLEK (S. 97-111). HEITZER setzt sich kritisch mit der analytischen Potenz und Brauchbarkeit des Begriffs "Geschichtsbewußtsein" als "Leitkategorie" aktueller und einflußreicher geschichtsdidaktischer Positionen für die Erschließung didaktischer Fragen und Probleme auseinander, MÜHLEK reflektiert die *Legitimation und den Aufgabenwandel des katholischen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule angesichts veränderter gesellschaftlicher Bedingungen und Schülererwartungen unter Bezugnahme auf die Fortentwicklung kirchlicher Positionsbestimmungen.*

wie ihr kritischer Beitrag zur Fortentwicklung der schul- und bildungstheoretischen Konzeptionen aufgrund ihrer spezifischen Fragestellungen und Erkenntnisse.

Vor allem für die Gymnasialpädagogik und -didaktik mit ihrer Ausrichtungen auf das wissenschaftspropädeutische Lehren und Lernen lag und liegt der Gedanke einer engen Verbindung von Fachwissenschaft und -didaktik nahe. Doch die aktuelle Kritik etwa der Hochschulen an den Qualifikationen der Abiturienten<sup>9</sup> zeigt auch für die gymnasiale Oberstufe deutlich an, daß die *pädagogischen Ziele* einer Schulart oder -stufe, wie z. B. das Ziel der "allgemeinen Studierfähigkeit", nicht genügend erreicht werden können, wenn man die Kollegstufenkurse einseitig "abbildungsorientiert"-fachbezogen konzipiert. Denn die "allgemeine Studierfähigkeit" beinhaltet neben fachspezifischem Wissen auch bestimmte allgemeine Methoden-, Sozial- und Individualkompetenzen, die nur durch eine den reinen Fachbezug übergreifende *pädagogische und (fach-)didaktische Konzeption und Strukturierung* zu sichern sind. So stimmen auch die Autoren dieses Bandes explizit oder implizit darin überein, daß die Gestalt des Fachunterrichts nicht allein von der Fachsystematik her bestimmt werden kann.

(3) Ist ein Schulfach zumeist polyvalent auf verschiedene Fachwissenschaften bezogen, so fallen wiederum sehr bedeutsame *fachbezogene Lernziele und -inhalte* grundsätzlich aus dem Zuständigkeitsbereich jedweder Referenzwissenschaft heraus. Für die Aufsatz- oder Leseerziehung beispielsweise, konstitutive Elemente des Deutschunterrichts, leisten weder die Germanistik noch die Pädagogik oder Psychologie die erforderliche Grundlagen- und Spezialforschung, Theoriebildung, Methodenreflexion und Auswahldiskussion. Verlangt man zudem nach wissenschaftlich fundierten und systematisierten Aussagen über die fachspezifischen Methoden und die Kriterien der Methodenwahl,<sup>10</sup> über fachangemessene Bedin-

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu die Ergebnisse der KMK-Expertenkommission zur "Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs", die für den Beginn des Jahres 1996 zu erwarten sind.

<sup>10</sup> Vgl. dazu in diesem Band SEIFERTs Beitrag (vgl. S. 113-158), der das Desiderat einer wissenschaftlich fundierten und systematisch begründeten Methodenlehre aufweist, eine entsprechende Konzeption vorstellt und diese in drei Bereichen (Antizipation, Schaubild, Produktorientierung des Literaturunterrichts) durch ebenso ausführliche wie instruktive Unterrichtsbeispiele veranschaulicht. Vgl. auch WALLSTEINs Beitrag zur Theorie und

gungen und Möglichkeiten der Lernerfolgskontrolle und der Fehlerdiagnose, über fachtypische Lernschwierigkeiten und effektive Stützmaßnahmen sowie über fachbezogene Möglichkeiten der inneren Differenzierung oder gar über Konzepte fächerübergreifenden oder -verbindenden Lernens, so ist man ausschließlich auf die Ergebnisse fachdidaktischer Forschungen und Reflexionen verwiesen.

Als weiteres Beispiel für die Inkongruenz von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Aufgabenstellung kann die Forderung der Bayerischen Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) genannt werden, das *fachdidaktische* Studium solle die zukünftigen Lehrer dazu befähigen, die Schüler zu "Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt" zu erziehen,<sup>11</sup> eine Aufgabe, der sich jede Fachdidaktik in ihrem Bereich stellen muß.<sup>12</sup> Dabei stellt die "Umwelterziehung" wiederum nur ein besonders herausgehobenes unter zahlreichen "fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen"<sup>13</sup> dar, die in den verschiedenen bayerischen Lehrplänen verankert und - jenseits der Grundschule - stets im *Fach*unterricht oder auf der Basis desselben zu realisieren sind. Nimmt sich die Schule der wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen an ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag an, so sind einerseits die fachdidaktischen Disziplinen von dieser Entwicklung in vollem Umfang betroffen, und andererseits hängt die erfolgreiche Realisierung solch überfachlicher Zielstellungen in der Schule wesentlich davon ab, daß die Fachdidaktiken an den Universitäten wissenschaftlich fundierte Konzepte für eine angemessene Qualifikation der Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung entwickeln

---

Praxis des Planspiels als Methode des Unterrichts im Fach Wirtschafts- und Rechtslehre.

<sup>11</sup> Vgl. LPO I § 37 (2): "6. Kenntnis der Möglichkeiten des Unterrichtsfachs, zum Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt beizutragen."

<sup>12</sup> Hier ist auf STAMPFLs Beitrag (vgl. S. 157-189) zu verweisen, der neben dem Aufweis grundsätzlicher Berührungspunkte zwischen Musik- und Umwelterziehung und einer entsprechenden Analyse der geltenden deutschen Lehrpläne für das Fach Musik mittels zahlreicher unterrichtspraktischer Beispiele die kreativen Potentiale des Musikunterrichts für die Realisierung dieser Erziehungsaufgabe auf den verschiedenen Schulstufen vorführt, - eine Aufgabe, die keinesfalls in den Zuständigkeitsbereich der Referenzwissenschaft fällt.

<sup>13</sup> Vgl. z. B. den "Lehrplan für das bayerische Gymnasium" (1990), 193-210 mit fünfzehn solcher fächerübergreifender Aufgaben (z. B. berufliche Orientierung, Europa, Friedenserziehung, Medienerziehung, informationstechnische Grundbildung).

können. Denn die verstärkte Berücksichtigung etwa von fächerverbindendem oder handlungs- und problemorientiertem Lernen oder die gezielte Förderung von sog. "Schlüsselqualifikationen", wie sie von den Hochschulen vermehrt gefordert werden, müssen in einem *gefächerten* Unterrichtssystem Makulatur bleiben, wenn diese Intentionen nicht auf fachdidaktischer Grundlage rekonstruiert und konkretisiert werden. Von den korrespondierenden Fachwissenschaften aber sind dafür naturgemäß nur sehr begrenzte Hilfestellungen zu erwarten.

(4) Die intensive Begleitung und Betreuung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer bei den Schul- und Unterrichtspraktika<sup>14</sup> muß als eminent wichtiger Teil der pädagogisch-didaktischen Ausbildung betrachtet werden, und dies nicht nur deshalb, weil die Studenten nirgendwo zuverlässiger ihre Eignung für die Anforderungen des Lehrerberufs prüfen können,<sup>15</sup> sondern auch, weil das Verhältnis von Theorie und Praxis im Bereich der pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung eine sehr komplexe Beziehung darstellt, für welche die Wechselwirkung zwischen der praktischen Anwendung von theoretisch angeeignetem Wissen und der theoretischen Reflexion praktischer Erfahrungen konstitutiv ist.

In vielen akademischen Disziplinen kommt diese *individuelle* und daher in Vor- und Nachbereitung sehr anspruchsvolle Betreuung nicht vor, ganz abgesehen davon, daß sich auch die Kooperation mit den Schulen bzw. den Betreuungslehrern aufwendig gestalten kann. Diese Aufgaben müssen im Bereich der Fachdidaktiken - bei einer unvermindert hohen, wenn nicht sogar steigenden Anzahl von Lehramtsstudenten - von einem Lehrkörper bewältigt werden, dessen Kapazitäten gegenwärtig kaum für ein differenziertes und vertiefendes Vorlesungs- und Seminarangebot hinreichen, während viele Studenten eine Aus-

---

<sup>14</sup> Vgl. LPO I § 38 (2): Für alle Lehramter außer dem gymnasialen sind zwei fachdidaktische Praktika vorgeschrieben, ein ca. 50stündiges Blockpraktikum und ein studienbegleitendes während eines Semesters. Zum Lehramt an Gymnasien vgl. LPO I § 37 (3) 1 u. 2.

<sup>15</sup> Der Aspekt der Ausbildung und (nachfolgenden) Auswahl *tatsächlich befähigter* Lehramtsanwärter wird zukünftig eine umso größere Rolle für die Schule spielen, als die Zahl der Neueinstellungen abnimmt oder stagniert.

weitung des praktischen - und damit individualisierten - Teils der Ausbildung wünschen.<sup>16</sup>

(5) Immer noch wird den Fachdidaktiken in verschiedenen Master- und Promotionsstudien- und -prüfungsordnungen die Gleichrangigkeit neben den Fachwissenschaften vorenthalten, indem die Anbindung an das Fach überaus stark betont wird. Darunter leidet die Heranbildung wissenschaftlichen Nachwuchses in zweifacher Hinsicht. Der Mehraufwand, der vielfach erforderlich ist, um die entsprechenden akademischen Abschlüsse auf dem Gebiet der Fachdidaktiken zu erreichen, wirkt verständlicherweise auch auf geeignete Aspiranten motivationshemmend. Darüber hinaus sind solche Studienordnungen der notwendigen interdisziplinären Ausrichtung zukünftiger Fachdidaktiker nicht unbedingt zuträglich. Wird bisweilen Klage geführt, daß manche Fachdidaktiker in Forschung und Lehre allzu einseitig auf fachwissenschaftliche Themen sich verlegten, so steht zu befürchten, daß eine Ausbildung, die sich wesentlich auf das Fachstudium konzentriert, diese Tendenz eher fördert als korrigiert und mehr didaktisch orientierte Fachwissenschaftler als genuine Fachdidaktiker hervorbringen wird.

(6) Zuletzt muß in aller Deutlichkeit festgehalten werden, daß die Forschungstätigkeit der Fachdidaktiker (wie auch der Schulpädagogen) in einem Maße behindert wird, wie dies für andere Disziplinen kaum denkbar ist, indem ihnen der Zugang zu Schule und Unterricht, ihrem ausgewiesenen Forschungsfeld, durch administrative Regelungen außerordentlich erschwert wird. In diesem Zusammenhang sind die aktuellen Überlegungen zur Einrichtung von "Universitäts(-versuchs-)schulen" etwa des Typs, den der Reformpädagoge Peter PETERSEN zu Beginn der zwanziger Jahre an der Universität Jena geschaffen hat - und der in den vergangenen Jahren vom Land Thüringen mit sichtlichem Erfolg wiederbelebt wurde -, sorgfältig zu prüfen.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Eine Untersuchung, die in der Lehrerbildung mit *Praktikumsbetreuung* tätige Universitätslehrer mit solchen verglich, die akademische Fächer ohne diese Aufgabe vertreten, ergab der OECD-Studie "Schools and Quality" (1989) zufolge, daß jene deutlich weniger Zeit für Forschung zur Verfügung haben bzw. dafür zusätzliche Zeit in erheblichem Umfang aufwenden müssen. Vgl. SCHULEN 1991, 103.

<sup>17</sup> Neben diesem Aspekt, das muß betont werden, sind in der aktuellen bayerischen Diskussion über den Gegenstand der "Universitäts(-versuchs-)schulen" auch potentielle Vorteile für die universitäre Ausbildung der Lehramtsstudenten durch die Möglichkeit einer

Zusammenfassend ist festzustellen, daß noch immer nicht wenige Vertreter der Fachwissenschaften und mit ihnen offenbar auch maßgebliche hochschul- und bildungspolitische Entscheidungsträger dazu neigen, in den Didaktiken der Unterrichtsfächer den jeweiligen Fachwissenschaften nachgeordnete und von ihnen abhängige Disziplinen zu sehen, die weder spezifische wissenschaftliche Gegenstände benennen noch eigenständige Methoden ausweisen könnten und sich stattdessen darauf verlegten, an "Nicht-Wissenschaftler" (an Lehrer und in weiterer Linie an "Kinder") in der vermeintlich simplifizierten und popularisierten Form der "didaktischen Reduktion" weiterzureichen, was andere erdacht und erforscht haben. Allzu vielen scheint noch die Formel aus den Anfängen der neuhumanistischen Universitäts- und Gymnasialreform gültig, man müsse ein Fach nur intensiv studieren, um es auch erfolgreich lehren zu können.<sup>18</sup> Und mag auch die Auffassung nicht mehr überall ungeteilte Zustimmung finden, derzufolge die Universität nicht die Aufgabe habe, Studenten als Lehrer auszubilden, "sondern sie Wissenschaft<sup>19</sup> zu lehren", was "die einzig sinnvolle Vorbereitung auf den späteren Beruf"<sup>20</sup> sei, so findet man eine Konzeption der Fachdidaktiken, welche die Abstimmung von Fachwissenschaft und Schulfach dominant in den Vordergrund rückt, immerhin auch im "Strukturplan des Deutschen Bildungsrates" (1970) vor,<sup>21</sup> der damals entschieden von einer oberflächlich

---

engeren Verknüpfung von Theorie und Praxis sehr bedeutsam.

- <sup>18</sup> "Wo Gott ein Amt gibt, da gibt er auch die Gnade", mit diesem Prinzip, so merkt der Religionspädagoge MÜHLEK kritisch an, könne sich heute in pädagogisch-didaktischer Hinsicht niemand mehr begnügen (vgl. MÜHLEK in diesem Band S. 110).
- <sup>19</sup> Gemeint sind die traditionellen Fachwissenschaften.
- <sup>20</sup> CONRADY, K. O.: Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft, Reinbek b. Hamburg 1966, 81. - Vgl. aber auch in diesem Band das Urteil von A. HEUSS über die Bedeutung der Fachdidaktik(en) (vgl. HEITZER, S. 61).
- <sup>21</sup> Vgl. z. B. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970: "Fachdidaktik ist im Fach verwurzelt. Sie verbindet das Fach mit der Schulpraxis." (225) Die Fachdidaktiken sollen neben der Vermittlung praktischer Fertigkeiten die Funktion übernehmen, "[...] festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft Lernziele des Unterrichts werden sollen." (225) - Vgl. auch LPO I § 37 (1) 1: "Die fachdidaktischen Studien dienen der Erschließung von Gegenständen der Fachwissenschaften für Erziehungs- und Bildungsaufgaben." - Die Beiträge dieses Bandes belegen dagegen die große Vielfalt anderweitiger Bezüge der fachdidaktischen Aufgaben und Zielstellungen.

enzyklopädischen (Halb-)Bildung des Lehrers abrückte und die *Wissenschaftsorientierung* der *fachdidaktischen* Lehrerbildung in den Zusammenhang mit den Erfordernissen einer (permanenten) Qualitätssicherung des Bildungswesens stellte.

Ohne bestreiten zu wollen, daß die fachdidaktischen Disziplinen eine besonders enge und meist auch einseitige Verbindung zu den relevanten Fachwissenschaften pflegen müssen, so kann doch daraus keineswegs ein Dependenzverhältnis gefolgert werden. Vielmehr haben die Fachdidaktiken an den Universitäten den von der Sache begründeten Anspruch auf einen eigenständigen Status, wie er vielen modernen wissenschaftlichen Disziplinen zukommt, die dem traditionellen akademischen Fächerkanon entwachsen und im Rahmen fortschreitender wissenschaftlicher Spezialisierung und Differenzierung auf interdisziplinär strukturierte Aufgabenfelder bezogen sind.

### 3. Struktur und Aufgaben der fachdidaktischen Wissenschaften

Wenn Jürgen OELKERS den Begriff "Fachdidaktik" vornehmlich als "Vermittlungsaufgabe"<sup>22</sup> zwischen Sache und Adressat (Schüler) bestimmt, so betont er damit einen Gesichtspunkt, der das allgemeine Verständnis der Fachdidaktiken sehr stark prägt: den *pragmatischen* Aspekt unterrichtsbezogenen Handelns. In der Tat sind die Forschungs-, Lehr- und Ausbildungsaufgaben der Fachdidaktiken an den Universitäten wesentlich auf dieses Ziel der Sicherung der Qualität des Fachunterrichts an den Schulen und die stetige Verbesserung der Praxis gerichtet, ob man nun Grundlagenforschung betreibt, theoretische Konstrukte entwickelt und kritisiert, Zielfragen diskutiert, die systematischen Grundlagen der Disziplin

---

<sup>22</sup> Vgl. OELKERS 1986, 30: "Das Wort Fachdidaktik steht für eine Vermittlungsaufgabe. Ein bestimmter Bestand an Wissen und Können soll so aufbereitet und zusammengestellt werden, daß er an Lernende vermittelbar ist." - Zu anderen Bestimmungen des Begriffs und des wissenschaftlichen Standorts der Fachdidaktiken, insbesondere in Abgrenzung von den Fachwissenschaften auf der einen und der Allgemeinen Didaktik bzw. Schulpädagogik auf der anderen Seite vgl. z. B. ALTRICHTER u. a. 1983, HEURSEN 1989 a u. b, KECK u. a. 1990, PLÖGER 1991, PLÖGER 1992.

sichert, allgemein oder konkret unterrichtsbezogene Konzepte und Modelle entwickelt oder die Studenten theoretisch und praktisch unterweist.

Einen anderen Akzent setzt Hartmut von HENTIG, wenn er der Didaktik bzw. Fachdidaktik (im allgemeinen) die Aufgabe der "[...] wissenschaftliche[n] Erforschung davon" zuschreibt, "wie die verschiedenen Größen in den Unterrichtsvorgang eingehen (oder eingehen können) - von der Psyche des Kindes über den Zustand der Gesellschaft, die Einrichtungen und ihre Geschichte, die Person des Lehrers bis hin zu den Lerngegenständen." (HENTIG 1969, 252) Rücken in der pragmatischen Perspektive des unterrichtlichen Handelns die Faktoren des sog. "didaktischen Dreiecks" in den Vordergrund, so ergibt sich eine andere Zusammensetzung des Bildes, wenn man die *wissenschaftlichen Aufgaben* der Disziplinen reflektiert, welche die Praxis fundieren und orientieren sollen. Deutlicher als in der ersten Definition wird der Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Fachdidaktiken erkennbar, nämlich die *Differenz* zwischen den Formen wissenschaftlichen und schulischen Wissens und Könnens einerseits und zwischen dem Schulwissen und dem Alltagswissen bzw. den lebensweltlichen Erfahrungen andererseits. Die wissenschaftliche Durchdringung der verschieden gerichteten *Transformationsprozesse* und der wirksamen Faktoren bilden die Basis für die Formulierung von theoretischen Konzepten zur Beschreibung schulischen Lehrens und Lernens in einem Unterrichtsfach und seinen Teilbereichen im Kontext fachspezifischer und allgemeiner pädagogischer Zielvorgaben sowie für die Entwicklung von Kriterien für lernförderliche und erziehungswirksame Handlungsstrategien und Maßnahmen (Zielreflexion, Auswahl der Themen, Gegenstände, Lehr- und Lernverfahren, Methoden und Medien) und die Bereitstellung von Modellen und Beispielen zur wissenschaftlich verantworteten Ausbildung, Anleitung und Unterstützung der Lehrkräfte.

Gemeinsam ist beiden Aussagen jedoch das Verständnis der fachdidaktischen Disziplinen als *Sozial- und Handlungswissenschaften*, die das schulisch institutionalisierte Lehren und Lernen in bestimmten Spezialbereichen (Schulfächern) zum Gegenstand der Forschung, der Theorie- und Modellbildung sowie der Pragmatik haben. Die Fachdidaktiken sind als *Vermittlungswissenschaften* zu verstehen, wobei ihr wissenschaftlicher Status sich gerade nicht daraus ableiten läßt, daß sie Ergebnisse von *Fachwissenschaften* in einen nicht-wissenschaftlichen Anwendungs-

bereich vermitteln. Entscheidend ist vielmehr, daß sie die Bedingungen, Möglichkeiten und Ziele von geplanten und organisierten Vermittlungshandlungen und -prozessen in einem bestimmten Anwendungsbereich systematisch erforschen, reflektieren und pragmatisch verarbeiten. Die fachdidaktischen Disziplinen, die sich - unter dem Aspekt schulischen Lehrens und Lernens - mit der Entstehung und Bedeutung von Wissen auseinandersetzen, sind grundsätzlich im Bereich der Meta-Ebene wissenschaftlicher Reflexion anzusiedeln, die gegenwärtig auch in allen tradierten Fachdisziplinen an Bedeutung gewinnt.

Auf dieser Grundlage stehen die Aufgaben der Fachdidaktiken an den Universitäten, die hier in einem vorläufigen Überblick skizziert werden sollen:<sup>23</sup>

(1) die umfassende theoretische und empirische Bestandsaufnahme im Bereich der Bezugswissenschaften sowie die Grundlagenforschung im Bereich der Unterrichtswirklichkeit und der Lern- und Verarbeitungsprozesse, die der Schüler zu leisten hat, (2) die kritische Prüfung allgemein- und fachdidaktischer Erkenntnisse und Ergebnisse sowie der Unterrichtswirklichkeit und ihrer Rahmenbedingungen, (3) die Konstitution von Gegenständen didaktischen Forschens und Handelns, (4) die pragmatische Funktion der Anleitung zur Verbesserung der Unterrichtspraxis.

#### (1) Die Bestandsaufnahme und Grundlagenforschung

Die umfassende Auseinandersetzung nicht nur mit den Entwicklungen innerhalb der eigenen Disziplin, sondern mit sämtlichen Bezugswissenschaften, deren Ergebnisse den Fachunterricht inhaltlich tangieren und für die Lösung theoretischer und praktischer Fragen der Auswahl, Begründung und Methodisierung von fachspezifischen Lernzielen und -gegenständen relevant sind, bilden eine wichtige Grundlage der fachdidaktischen Disziplinen. Neben den Fachwissenschaften sind vor allem die Pädagogik, die Allgemeine Didaktik,<sup>24</sup> die Psychologie (z. B. Entwicklungs-, Motivations-, Lern- und Sozialpsychologie),<sup>25</sup> die Soziologie (z. B.

---

<sup>23</sup> Dieser Überblick erhielt wichtige Anregungen von MENZEL 1990.

<sup>24</sup> Vgl. hierzu in diesem Band z. B. SEIFERTs kritische Auseinandersetzung mit einem schulpädagogischen Konzept des Literaturunterrichts (vgl. S. 117-122).

<sup>25</sup> Vgl. dazu in diesem Band vor allem BAUERs Ausführungen zu den subjektiven Faktoren des Mathematiklernens (vgl. z. B. S. 46f., 49f., 58ff.).

Kinder- und Jugendsoziologie, Familiensoziologie, Organisationssoziologie), die Philosophie (z. B. Erkenntnistheorie, Verfahren der Ziel- und Normbegründungen) und nicht zuletzt die Medienwissenschaften bedeutsam.

Ebenso wichtig ist die empirische Bestandsaufnahme der Unterrichtswirklichkeit in den jeweiligen Fächern, - von den geltenden Richtlinien und Lehrplänen<sup>26</sup> mit ihren Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis über die Kenntnis der gängigen Schulbücher und Lehrmaterialien bis hin zu den vorherrschenden Unterrichtskonzeptionen und -verfahren,<sup>27</sup> von den Arten der Unterrichtsplanung über die Motivierungstechniken, Artikulationsschemata, Sozial- und Arbeitsformen und den Medieneinsatz hin zu den Übungsmethoden und den Maßnahmen der inneren Differenzierung, der Lernfortschrittsfeststellung und Leistungsbewertung, der Unterstützung bei Lernschwierigkeiten und der Evaluierung der eigenen Unterrichtspraxis.

Dabei darf sich die Erforschung der Unterrichtswirklichkeit nicht darauf beschränken, was im Klassenzimmer beobachtbar ist. Ebenso bedeutsam sind Fragen nach fachbezogenen Einstellungen und Erwartungen von Schülern und Lehrern (z. B. subjektive Theorien und implizite Annahmen von Lehrern und Schülern über das Fach, seinen "Wert" und seine Anforderungen)<sup>28</sup> und nach den außerschulischen Zugangsweisen der Schüler zu den Fachinhalten, so z. B. Kenntnisse über die (außerschulischen) Lesegewohnheiten und die "primären Motive" der Beschäftigung mit Literatur<sup>29</sup> oder Einsichten in die Entstehung und Strukturen von "Geschichtsbewußtsein" im Alltagswissen von Kindern und Jugendlichen<sup>30</sup>. Von grundlegender Bedeutung sind in diesem Zusammenhang alle psychologischen und pädagogischen Erkenntnisse über die Verarbeitungsprozesse, die

---

<sup>26</sup> Vgl. hierzu in diesem Band z. B. STAMPFLs Auswertung der gültigen Lehrpläne für das Fach Musik (vgl. S. 160-166, 181-185) oder MÜHLEKs Ausführungen zu den Zielen des Religionsunterrichts gemäß dem Synodenbeschluß (vgl. S. 106ff.).

<sup>27</sup> Vgl. dazu in diesem Band z. B. JARFEs Rekonstruktion vorherrschender Methoden des Literaturunterrichts anhand häufig benutzter Unterrichtshilfen (vgl. S. 78-84).

<sup>28</sup> Vgl. dazu in diesem Band z. B. die Relevanz der Einstellungen der Schüler zum Mathematiklernen in BAUERs Beitrag (vgl. S. 49 ff., 59f.).

<sup>29</sup> Darauf verweist in diesem Band z. B. auch JARFE (vgl. S. 82).

<sup>30</sup> Darauf weist in diesem Band HEITZER (vgl. S. 68f.) hin.

Schüler im (Fach-)Unterricht zu leisten haben; aktuell sind gegenwärtig des weiteren auch Fragen nach der Bedeutung und den Ursachen geschlechtsspezifischer Unterschiede in den Lerneinstellungen und -erfolgen in verschiedenen Schulfächern.

In einem weiteren Umfeld sind schließlich die öffentlichen Diskussionen über (schul-)pädagogische Fragen und die gesellschaftlichen Erwartungen an schulische Bildung und Erziehung sowie an bestimmte Fachinhalte und Unterrichtskonzeptionen nicht zu vernachlässigen.

Der Blick auf die Aufgaben der Bestandsaufnahme und Grundlagenforschung läßt bereits erkennen, daß produktive Ergebnisse nur zu erwarten sind, wenn die fachdidaktischen Wissenschaftler über genügend individuelle Kapazitäten für die Forschung verfügen und wenn wiederum hinreichend viele Wissenschaftler in verschiedenen Bereichen arbeiten können, damit sie allmählich über eine unvermeidlich erforderliche Spezialisierung zu einer gleichsam flächendeckenden Bearbeitung des unterrichtlichen Feldes gelangen, ganz abgesehen davon, daß der empirischen Forschung der Weg zu ihrem Gegenstand nicht verstellt werden darf.

## *(2) Die evaluierende Funktion*

Die grundlegende Bestandsaufnahme und die Erforschung der gegebenen Unterrichtswirklichkeit bilden den Ausgangspunkt für die fortgesetzte Überprüfung sowohl der allgemein- und fachdidaktischen Theorien und Modelle als auch der Unterrichtspraxis hinsichtlich ihrer Übereinstimmung mit neueren fach- und erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen sowie mit den Ziel- und Rahmenvorgaben des Schul- und Bildungswesens im allgemeinen und des Fachunterrichts im besonderen.<sup>31</sup> Eine wichtige Rolle kommt dabei erneut der empirischen Untersuchung der Praxis zu, damit man zu einer differenzierten Einschätzung der Auswirkung bestimmter Rahmenbedingungen, Konzepte oder Maßnahmen gelangen kann.

---

<sup>31</sup> Diese Aufgaben werden in verschiedenen Beiträgen dieses Bandes deutlich greifbar, so etwa in den kritischen Reflexionen fachdidaktischer Modelle bei JARFE (vgl. z. B. S. 78-88) und SEIFERT (vgl. z. B. S. 117-122), in HEITZERs Analyse des Begriffs "Geschichtsbewußtsein" oder in MÜHLEKs Betrachtung des Wandels der religionspädagogischen und -didaktischen Anliegen.

Die evaluierende Funktion kann sich allerdings nicht allein auf die kritische Überprüfung der Ergebnisse der fachdidaktischen Wissenschaften und ihres Einflusses auf die schulfachbezogene Unterrichtspraxis beschränken, sondern muß auch die schulischen Rahmenbedingungen einbeziehen.<sup>32</sup> Es ist also zu fragen, inwieweit beispielsweise die gegebenen Richtlinien, Organisationsstrukturen, Stundentafeln, Lehrpläne und -inhalte, Lehrmittelbestimmungen, Leistungserhebungen und - nicht zuletzt - die Inhalte und Konzepte der Lehrerfortbildung den Erkenntnissen der fachdidaktischen Wissenschaften und ihrer Bezugswissenschaften entsprechen, ob Desiderate zu verzeichnen und wo gegebenenfalls Korrekturen einzufordern sind.

### (3) *Die konstituierende Funktion*

Auf der Grundlage von Bestandsaufnahme und kritischer Analyse definiert die Fachdidaktik Forschungsdesiderate und -projekte und wendet sich dem Aufgabenfeld der theoretischen Durchdringung wesentlicher Bestimmungs- und Zielgrößen des Fachunterrichts und der Konstruktion von (kategorialen) Konzepten zu, die des weiteren der Entwicklung von Modellen für die Praxis dienen sollen. Die konstituierende Funktion entfaltet sich in mehrfacher Hinsicht.

Zum einen werden die empirischen Befunde wie auch die relevanten Daten der verschiedenen Bezugsdisziplinen zu spezifisch fachdidaktischen Fragestellungen integriert und auf die Aspekte der pädagogisch-didaktisch intentionalen Vermittlung bezogen. Dies führt z. B. zu Aussagen darüber, wann welche fachspezifischen Lernziele in bezug auf das lernende Subjekt, die Sachstruktur und die allgemeinen pädagogischen Zielstellungen als sinnvoll und möglich anzusehen sind und welche didaktisch-methodischen Konzepte für die Zielerreichung angemessen bzw. geeignet erscheinen. Damit erarbeiten die Fachdidaktiken wesentliche Beiträge zur Curriculumentwicklung (z. B. Bereitstellung von Kriterien und Vorschlägen für die Auswahl und sequentielle Verknüpfung von formalen und materialen Lernzielen und -inhalten).

Die konstituierende Funktion bezieht sich des weiteren darauf, die Inhalte des sog. "kulturellen Wissens" (einschließlich bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten Einstellungen und Sozialkompetenzen) als "*Lernmöglichkeiten*" für das Subjekt zu rekonstruieren und die "Stofflogik" in die "Psychologik" der Aneignungsstrukturen

---

<sup>32</sup> Vgl. z. B. aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik VIERLINGER 1993 und 1994.

und -strategien der Lernenden zu übersetzen. Man kann die Inhalte des "kulturellen Wissen" bzw. des Wissens, das hinter den Schulfächern steht, nicht direkt in die Köpfe der Schüler transferieren; sie müssen die neuen Begriffe mittels subjektiver Sinn- und Bedeutungskonstruktionen *aktiv* sich "aneignen" bzw. sie "verarbeiten". Die Konstitution von "Lerngegenständen" bedeutet, das systematisch gesicherte und verfügbare Wissen als entstehendes zu rekonstruieren. Dieses aber wurde nur in den seltensten Fällen auf jenem Weg eines wohlgeordneten, keine Sackgassen beschreitenden Ableitungs- oder Forschungsprozesses entdeckt,<sup>33</sup> den der Lehrer den Schülern in der Meinung anbietet, sie bräuchten ihm nur Schritt für Schritt zu folgen, um sicher ans Ziel zu gelangen. John DEWEY (1859-1952),<sup>34</sup> der sich als Reformpädagoge grundsätzlich intensiver als die traditionelle Pädagogik und Didaktik (vor der sog. "kognitiven Wende") mit der subjektiven Konstruktion von Bedeutung als Inhalt und als Ziel schulischen Lernens befaßt hat, wies nachdrücklich darauf hin, daß selbst der bestorganisierte und -systematisierte Unterricht dem Lernenden als beliebig und zufällig erscheinen wird, wenn dieser nicht erkennen kann, "welche Stelle der Lehrstoff im Ganzen seiner Lebenserfahrung einnimmt." (DEWEY <sup>3</sup>1964, 225). So betonen auch BAUER, JARFE und SEIFERT in ihren fachdidaktischen Ausführungen intensiv die subjektive Seite des Lernens: die unterschiedlichen Sichtweisen, die überraschenden und scheinbar "abweichenden" Zugänge, die "inoffiziellen Versionen", die verfügbaren mentalen Modelle und die gegebenen Einstellungen, die den Lernprozeß der Schüler in starkem Maße strukturieren und damit höchste fachdidaktische Relevanz erhalten.

Nimmt die fachdidaktische Konstitution von "Lerngegenständen" bei der individuellen Genese von Bedeutungen ihren Ausgangspunkt, so bedeutet dies schließlich auch, die Entstehung von Wissen als anfänglich vor-fachliches oder über-fachliches zu rekonstruieren. Damit stoßen die Fachdidaktiken an das weite Aufgabenfeld, die fachübergreifenden und -verbindenden Perspektiven ihrer Diszipli-

---

<sup>33</sup> Vgl. in diesem Band zur Mathematik BAUER (vgl. S. 42ff. u. 57).

<sup>34</sup> In diesem Zusammenhang sei auf DEWEYs opus magnum "Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education" (New York 1916) verwiesen, dem auch für aktuelle schulpädagogische und didaktische Fragen höchste Bedeutsamkeit zukommt. Vgl. auch die deutsche Übersetzung DEWEY <sup>3</sup>1964.

nen zu entfalten und in kooperativen Anstrengungen ihre Gegenstände auch in ihrer überfachlichen und fächerverbindenden Relevanz zu konstituieren. Das gefächerte Unterrichtssystem wird gegenwärtig nicht nur von reformpädagogischer Seite, sondern auch von Vertretern der Hochschulen, der Wirtschaft wie auch von konstruktivistisch orientierten Lernpsychologen heftig kritisiert. Der einseitig fachkonzentrierte Unterricht habe die "ungewollte Nebenwirkung" (im Sinne Eduard SPRANGERS), so lauten die Vorwürfe, daß die Lernenden fachspezifisches Wissen und Können ungenügend "vernetzten"; sie würden zu wenig gefördert, fachspezifische Kompetenzen als vielseitig anwendbare "Instrumente" im Kontext fachfremder oder überfachlicher Problem- und Handlungszusammenhänge zu benutzen, und neigten dazu, die fachspezifischen Lerninhalte als bloße "Lernpensen" gleichsam selbstreferentiell "abzuspeichern". Auf diese Weise verlören die Lernprozesse ihre reflexive Qualität, Kreativität und Problemlösefähigkeiten würden zu wenig aktiviert, und das erworbene Wissen bleibe größtenteils "inert" ("träge").

Die Auseinandersetzung mit theoretischen und praxisbezogenen Konzepten des fachverbindenden oder -übergreifenden Lehrens und Lernens erweist sich als ein umso dringlicheres Anliegen, als insgesamt noch wenig geklärt scheint, unter welchen Bedingungen dieses didaktische Prinzip das Verstehen tatsächlich fördert,<sup>35</sup> wie und ob die Fähigkeit zu "vernetztem" oder multiperspektivischem Denken systematisch geschult werden kann, welche Bedeutung der Sequentialität der Unterrichtsgegenstände für die Aneignungsprozesse der Schüler zukommt, welche fachverbindenden Verknüpfungen mehr oder weniger sinnvoll sind und ob bzw. wie eine angemessene Lernfortschrittsfeststellung und Leistungsmessung zu denken ist. Einzelne Querverweise in fachdidaktischen Konzepten und Modellen auf thematische oder methodische Verbindungen zu anderen Schulfächern sind gewiß nützlich, treffen jedoch nicht den gesamten Kern des Problems.

Ähnliches gilt für andere aktuelle didaktische Prinzipien wie z. B. die "Handlungs-" oder "Projektorientierung" des Unterrichts. Hier kann die Allgemeine

---

<sup>35</sup> So leistet die bloße Addition von Aspekten, wenn man etwa, um einem Beispiel des berühmten Physikdidaktikers Martin WAGENSCHNEIDER zu folgen, die physikalische Betrachtung des Mondes mit dem Mond-Begriff der romantischen Lyrik zusammenstellt, nichts für die Entfaltung des Begriffsverständnisses, weder in physikalischer noch in motiv- bzw. literaturgeschichtlicher Hinsicht.

Didaktik durchaus Rahmenkonzepte und Begründungszusammenhänge erarbeiten, doch die theoretische und pragmatische Konkretisierung der Begriffe muß wesentlich den Fachdidaktiken zufallen, wenn die Unterrichtsorganisation auf den Fachunterricht und die Fachlehrerqualifikation ausgerichtet ist.

#### *(4) Die pragmatische Funktion*

Die vierte Funktion entspricht der populärsten Erwartung an die Fachdidaktiken: der Erarbeitung von anwendungsorientierten Aussagen und Ergebnissen. Vor allem die Lehramtsstudenten wie auch die aktiven Lehrkräfte wünschen die Bereitstellung von unterrichtsbezogenen Didaktiken und Methodiken, Unterrichtsmodellen und -beispielen, Schulbüchern, Materialsammlungen und Handreichungen, mit deren Hilfe sie den Unterricht kompetent, abwechslungsreich und innovativ gestalten können.

Diese Funktion ist auch deshalb besonders wichtig, weil die Hilfsmittel und Materialien, die Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung benutzen, nachweislich einen sehr hohen Einfluß auf ihre Unterrichtsgestaltung haben. Des weiteren üben aktuelle Methodiken, Schulbücher, didaktische Anleitungen und Handreichungen erfahrungsgemäß eine sehr wirksame Vorbildfunktion bei der Gestaltung neuer Lehrpläne aus.

In diesem Zusammenhang muß erneut auf das Erfordernis weiterreichender Spezialisierung und Differenzierung verwiesen werden, die MENZEL (1990) so vehement vertritt. Viele fachdidaktischen Methodiken und Unterrichtsvorschläge sind einseitig auf den fiktiven Durchschnittsschüler und "normal" verlaufende Lehr-Lern-Prozesse ausgerichtet. Doch die Auseinandersetzung mit der "Verschiedenheit der Köpfe", wie dies HERBART in einem berühmten Zitat formulierte, oder mit gestörten Lernprozessen darf nicht der Allgemeinen Didaktik allein überlassen werden. Wie für die Unterrichtsprinzipien (z. B. fächerübergreifendes, projekt- und problemorientiertes, handlungsbezogenes oder sozialkooperatives Lernen) und -konzeptionen (z. B. schülerorientierter vs. lernzielorientierter, offener vs. geschlossener Unterricht) gilt auch hier, daß innovative Ansätze ohne hinreichende fachdidaktische Konkretisierung im Alltag des gefächerten Unterrichts zu wenig zur Geltung kommen.

Am mangelnden Verständnis der pragmatischen Funktion entzündet sich wiederum vielfach Kritik an den Fachdidaktiken. So beklagen Studenten wie Lehrer

nicht selten, daß die Anwendungsorientierung zu wenig ausgeprägt sei.<sup>36</sup> Dabei scheint es manchmal, als wollten sie sich von der Vorstellung nicht verabschieden, es müsse letztendlich doch wirksichere Technologien und allgemeingültige "Rezepturen" geben, die sie von eigenen Entscheidungen entlasten und den Unterrichtserfolg garantieren. Dies verkennt jedoch die Struktur unterrichtlichen Handelns ebenso wie den Anspruch wissenschaftlich begründeter und verantworteter Aussagen über gegebenen und besonders auch über möglichen und wünschbaren (Fach-)Unterricht. In einem solch komplexen und sozialrelevanten Bereich wie dem schulischen Unterricht kann und darf die Fachdidaktik nicht darauf verkürzt werden, irgendwelche mehr oder minder verlässlichen Erfahrungswerte als Regelwissen auszugeben. Der Lehrer selbst muß sich als Theoretiker und Praktiker zugleich verstehen und eine kritisch-forschende Haltung gegenüber seinen eigenen Erfahrungen und Routinen pflegen. Dies bezeichnet auch die Grenzen der berechtigten Erwartungen an die pragmatische Funktion der Fachdidaktiken: Die anwendungsbezogenen Vorschläge und Hilfestellungen müssen immer reflexiv bleiben und die Bedingungen ihres Zustandekommens als wissenschaftlich fundierte und theoretisch begründete ausweisen. Dann und nur dann können sie dem Lehrer zuverlässige Stützen geben, die ihn in seiner pädagogisch-didaktischen Entscheidungsfähigkeit und Kreativität stärken.

#### **4. Die Unabdingbarkeit fachdidaktischer Wissenschaft für die Lehrerbildung**

Die vorangegangene Skizze sollte nicht nur die Eigenständigkeit der wissenschaftlichen Fragestellungen der Fachdidaktiken an den Universitäten gegenüber den Fachdisziplinen belegen, sondern auch das weitgesteckte und komplexe Aufgabenfeld umreißen, mit dem sie aufgrund ihrer interdisziplinären Ausrichtung und der engen Verbindung zwischen Universität und Schule bzw. zwischen Forschung und unterrichtspraktischer Anwendung konfrontiert sind. Daraus ergibt

---

<sup>36</sup> Entgegen diesem Vorwurf präsentieren die Beiträge zu diesem Band viele unmittelbar unterrichtsrelevante Vorschläge. Vgl. z. B. BAUERs Gedanken für die Rolle der Subjektivität im Mathematiklernen, JARFEs Modell der Literaturbehandlung im Englischunterricht (vgl. S. 91ff.), SEIFERTs ausführliche Beispiele zur Methode der Antizipation, zu Schaubildern und zu produktorientierten Verfahren im Deutschunterricht, STAMPFLs Anregungen zu umweltpädagogischen Projekten im Musikunterricht (vgl. S. 166-181) und WALLSTEINs detaillierte Anleitung zur Durchführung eines Planspiels.

sich als Konsequenz, daß einerseits wesentlich mehr an spezialisierter Forschung zu leisten ist, als unter den gegebenen Bedingungen und Strukturen möglich erscheint, und daß andererseits wiederum sehr hohe Anstrengungen erforderlich sind, um die Gefahren der (notwendigen) Spezialisierung zu bannen und die geforderten Integrationsleistungen und Systematisierungen zu erbringen.<sup>37</sup>

Über die Fachdidaktiken kritisch zu urteilen, scheint en vogue zu sein. Die "Praktiker" fühlen sich bisweilen vom theoretischen Anspruch fachdidaktischer Konzepte überfordert und beklagen nicht nur eine zu geringe Anwendungsorientierung, sondern auch eine geradezu "babylonische" Uneinheitlichkeit der Terminologien sowie eine unübersichtliche Vielfalt von Positionen und Richtungen, die zudem nicht selten unzulässig verallgemeinerte Einzelaspekte in übertriebener Ausschließlichkeit gegeneinander absetzen.<sup>38</sup> Daß die fachdidaktische Perspektive den durchschnittlichen Schüler und den "normalen" Unterrichtsverlauf als Maßstab bevorzugt und darüber hinaus die Entwicklung fachübergreifender Ansätze offenbar zu wenig forciert, wurde bereits angemerkt.

Auch die Vertreter der Fachdidaktiken selbst üben Kritik. Dabei scheint es unvermeidlich, daß die Fachdidaktiken als verhältnismäßige junge Disziplinen verstärkt um ihr Selbstverständnis ringen; doch die Unruhe wächst, weil die vielfältigen Bemühungen allzu langsam zu einem Ganzen zusammenwachsen und immer wieder vorschnelle und bisweilen recht unkritische Anpassungen an wechselnde Theoriekonjunkturen zu verzeichnen sind. In theoretischen oder empirischen Arbeiten werden die Analysen offenbar nicht immer energisch genug zu didaktischen Modellbildungen vorangetrieben; demgegenüber lassen wiederum viele Methodiken und Unterrichtsmodelle bzw. -vorschläge eine hinreichende wissenschaftliche Fundierung und Evaluierung vermissen.

Doch wenn die Integration von theoretischer Grundlegung (unter umfassender Berücksichtigung der multidisziplinären Bezüge) und der methodischen Kon-

---

<sup>37</sup> Zum Spannungsverhältnis zwischen Spezialisierung und Integration innerhalb einzelner fachdidaktischer Disziplinen und in bezug auf eine allgemeine Fachdidaktik vgl. in diesem Band besonders SEIFERT (vgl. z. B. S. 98f. u. 122). Vgl. dazu auch SEIFERTs Vorhaben der Entwicklung einer systematischen Methodologie und JARFEs Modell des Literaturunterrichts, das verschiedene Ansätze integriert.

<sup>38</sup> Vgl. dazu in diesem Band z. B. auch SEIFERT (vgl. S. 117, 119).

zeptualisierung nicht immer gelingt, so ist dies auch wesentlich auf die komplexe Struktur der fachdidaktischen Forschung zurückzuführen. Fordert Wolfgang MENZEL vom Fachdidaktiker die hochgradige Spezialisierung, damit er sein jeweiliges Themengebiet in dessen "[...] empirischen, kritischen, bildungspolitischen, systematischen, pragmatischen, historischen, und hermeneutischen Aufgaben in bezug zu den Fach- und Gesellschaftswissenschaften einerseits und zum Unterricht andererseits möglichst vollständig<sup>39</sup> erarbeiten könne, so hat er möglicherweise die genuine Zielstellung fachdidaktischer Wissenschaften vor Augen und läßt doch die Frage unbeantwortet, wie die Spezialergebnisse auf diesem weitgespannten Aufgabenfeld zu integrieren seien und wie - pragmatisch gesehen - dies neben all den anderweitigen Verpflichtungen, die den Vertretern der Fachdidaktiken obliegen, bewältigt werden solle.

Wird dagegen die Auffassung vertreten, die Fachdidaktiken hätten als Wissenschaften eine zu geringe praktische, "nützliche" Funktion für die Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer, als daß man sie nicht ebenso durch erfahrene Unterrichtspraktiker ersetzen könnte, dann möchte man zunächst auf die Beiträge dieses Bandes verweisen, die dem "Abnehmer" "Handfestes" in großer Vielfalt bieten und dies stets mit einer anspruchsvollen theoretischen Fundierung verbinden, die für die Qualifizierung von Lehrkräften im ganzen wichtiger erscheint als der (zuletzt immer sehr begrenzt gültige) praktische "Tip". Sodann aber muß erstaunen, wenn die Leistungsfähigkeit der fachdidaktischen Wissenschaften an wirklichen oder vermeintlichen Defiziten gemessen werden soll, so lange ihnen, wie unschwer zu belegen ist, in nur höchst unzureichender Weise Gelegenheit gegeben wurde und wird, ihr wissenschaftliches Aufgabenfeld auch angemessen auszufüllen. Die Forderungen nach notwendigen Besserungen der Arbeitsbedingungen blieben weithin ungehört.

Dabei erscheint es durchaus sinnvoll, erfahrene Lehrkräfte, die für bestimmte Zeit an den Unversitäten tätig sind, verstärkt in die Lehrerbildung einzubeziehen, was nicht zuletzt dem Austausch zwischen Universität und Schule zugute käme. Sie können die Arbeit der Vertreter der Fachdidaktiken unterstützen, doch *ersetzen* können sie wissenschaftlich ausgewiesenes Expertentum keinesfalls, weder in

---

<sup>39</sup> MENZEL 1990, 62.

der Forschung noch in der Lehre oder bei der Praktikumsbetreuung der Studenten, für welche der enge Zusammenhang von handelnder Erfahrung und theoretischer Reflexion wesensbestimmend ist.

Die Kontinuität wissenschaftlicher Forschung würde zerfallen; denn niemand kann ernsthaft erwarten, daß im periodischen Austausch praktisch erfahrener, doch nicht wissenschaftlich qualifizierter Stelleninhaber das erforderliche Niveau in bezug auf die Fachdisziplinen, die erziehungs- und unterrichtsrelevanten Sozialwissenschaften und schließlich die fachdidaktischen Fragestellungen erhalten oder gar fortentwickelt werden könnte.

In einer sich fortgesetzt wandelnden Gesellschaft, für welche zudem das Leistungsprinzip konstitutiv ist, kann das Projekt "Schule" kaum davon ausgeschlossen werden, was sämtliche anderen Funktionsbereiche für unverzichtbar halten: die Orientierung an Wissenschaftlichkeit. Dies gilt für die schulische Erziehung und den Unterricht besonders, als gegenwärtig auf dem pädagogisch-didaktischen Markt die innovativen und/oder alternativen Programme, Konzepte und Schlagwörter boomen und vielfältige Hoffnungen auf Veränderungen und Verbesserungen wecken. Die Lehrerschaft ist in Bewegung geraten, die innere Schulreform hat Konjunktur, und "Schlüsselqualifikationen", "Projektunterricht", "praktisches Lernen", "fächerübergreifendes Lernen", "handlungsorientierter Unterricht", "selbständiges und eigenverantwortliches Lernen", "offener Unterricht", "Gemeinde-" oder "Stadtteilschule" sind Begriffe, die offensichtlich in allen Schularten und -stufen und besonders auch bei den Lehramtsstudenten und den *pädagogisch engagierten* Lehrkräften starke Resonanz finden. Doch zugleich besteht in einer solchen Situation immer die Gefahr, daß punktuell richtige Aspekte verabsolutiert, Defizite unterbewertet und damit potentiell sehr fruchtbare Ideen unausgereift verbraucht werden. Hier ist die wissenschaftliche Kompetenz der Didaktiken (der allgemeinen wie der fachbezogenen) dringend gefordert, die Innovationspotentiale differenziert auf ihre theoretischen Grundlagen und empirischen Implikationen, den normativen Gehalt und die Anwendungsmöglichkeiten zu prüfen, für die notwendige Klarheit und das sachliche Niveau der Diskussion zu sorgen und schließlich wissenschaftlich fundierte Konzepte zu entwickeln, um die für richtig befundenen Prinzipien angemessen in den (Fach-)unterricht zu integrieren, wobei der Lehreraus- und -fortbildung sehr hohe Bedeutung zukommt. Auf den erforderlichen *wissenschaftlichen* Zusammenhang von anwen-

dungsorientierter Modellentwicklung und theoretischer Grundlegung, welche die multidisziplinären Perspektiven und die Ergebnisse spezialisierter Forschung (fach-)didaktisch integriert, wird man dabei nicht verzichten können und - hoffentlich - auch nicht wollen.

### Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, H. u. a.: Fachdidaktik in der Lehrerbildung, Wien, Köln, Graz 1983
- DEWEY, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, dt. von Erich HYLLA, Braunschweig u. a. 1964
- HENTIG, Hartmut von: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969
- HEURSEN, Gerd: Stichwörter "Didaktik, allgemeine" u. "Fachdidaktik", in: LENZEN, Dieter (Hg.) unter Mitarbeit v. Friedrich ROST: Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Reinbek b. Hamburg 1989, 307-317 u. 588-602 (= 1989a u. 1989b)
- IVO, Hubert: Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Frankfurt a. M., Berlin, München 1977
- KECK, Rudolf W./KÖHNLEIN, Walter/SANDFUCHS, Uwe (Hg.): Fachdidaktik zwischen allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse, Bad Heilbrunn/Obb. 1990
- MENZEL, Wolfgang: Aufgaben einer Didaktik der deutschen Sprache, in: KECK, Rudolf W./KÖHNLEIN, Walter/SANDFUCHS, Uwe (Hg.): Fachdidaktik zwischen allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft, Bad Heilbrunn/Obb. 1990, 61-74
- PLÖGER, Wilfried: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Ein Plädoyer für ihre Wiederannäherung, in: Die deutsche Schule 83 (1991), 82-94
- PLÖGER, Wilfried: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, Frankfurt a. M. 1992
- OELKERS, Jürgen: Ist Verstehen lehrbar? Ein Beitrag zur Fachdidaktik, in: OELKERS, Jürgen (Hg.): Fachdidaktik und Lehrerbildung. Beiträge in memoriam Max F. Wocke, Bad Heilbrunn/Obb. 1986, 30-53
- SCHULEN UND QUALITÄT. Ein internationaler OECD-Bericht, Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1991 (Bildungsforschung internationaler Organisationen, Bd. 2)
- VIERLINGER, Rupert: Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung, Wien 1993
- VIERLINGER, Rupert: Der Lehrer im Korsett seiner Rahmenbedingungen (Teil 1), in: Bayerische Schule 1994, H. 6, 227-230