

Fachdidaktiken im Umbruch. Neue bildungstheoretische Ansätze für die Gestaltung und Erforschung von schulischen Lehr-Lernprozessen – Marburger Perspektiven?

Von Prof. Dr. Bernhard Dressler

Fachbereich Evangelische Theologie der Philipps-Universität Marburg

Referat zur der Eröffnung des Zentrums für Lehrerbildung
an der Philipps-Universität Marburg am 15. Dezember 2006

1. Vorbemerkung zu einem Missverständnis: Was Didaktik (nicht) ist

Dass die professionelle Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Prozesse eher eine Kunst als ein Handwerk ist, das wussten schon die großen Pädagogen des 19. Jahrhunderts. Die Lehrkunst kann nicht nach mechanisch anwendbaren Regeln erfolgen und kann deshalb auch nicht (jedenfalls nicht nur) als handwerkliches Regelwissen erlernt werden. Damit hängt zusammen, dass das berufliche Handlungsfeld von Lehrerinnen und Lehrern nur bedingt standardisierbar ist, weil sie es mit hochkomplexen Beziehungskonstellationen zu haben. Insofern ist auch ihre Ausbildung nur begrenzt standardisierbar. Deshalb muss das universitäre Lehramtsstudium nicht nur ein Ausbildungsprozess werden, sondern auch ein Bildungsprozess bleiben. Beides haben wir gegenwärtig im Auge zu behalten, zumal beides leider nicht unumstritten ist: Das Lehramtsstudium unter Ausbildungskriterien fortzuentwickeln und es gleichzeitig als Bildungsprozess zu behaupten oder gar erst wiederzugewinnen. Werden diese beiden Aspekte jeweils vereinsseitigt, wird das Lehramtsstudium entweder auf eine Art Handwerkslehre ohne Materialkunde reduziert, oder es schwebt in der Wolkenregion theoretischen Wissens, in der die Abneigung gegen die Niederungen der Praxis als Ressentiment gepflegt wird. Freilich: Handlungskompetenz im Lehrberuf ist auf Erfahrungen angewiesen, die im Studium nicht, jedenfalls nicht in erforderlicher Intensität und Systematizität, gemacht werden können. Das Studium bleibt, im Unterschied zum Referendariat, in gewisser Weise Trockenschwimmen. Um Handlungskompetenz zu erwerben, bedarf es nicht nur systematischer, sondern auch situierter Lernprozesse, die in der Regel erst in der Schule selbst, in der Unterrichtspraxis, möglich sind. In denen kann dann jener vor allem in Stil Kategorien zu beschreibende Berufshabitus ausgeformt werden, durch den die Professionalität im Lehrberuf wesentlich gekennzeichnet ist. Insofern kann die Universität keine professionelle Kompetenz im strengen Sinne vermitteln. Sie kann und

soll aber professionsorientiertes und professionsspezifisches Wissen vermitteln.¹ Dazu gehört auch jenes Orientierungswissen und Reflexionswissen, das dann in der schulischen Praxis die Herausbildung professioneller Kompetenzen erst ermöglicht und mit dessen Hilfe man in sich von den Problemen der Praxis nicht überwältigen lässt.² Der grundsätzlich nie spannungsfrei gelingenden Vermittlung von Theorie und Praxis kann an der Universität am besten zugearbeitet werden, wenn gleichsam die Trockenheitsgrade beim Trockenschwimmen wenigstens gemindert werden. Nach meiner Überzeugung kann das am besten gelingen, wenn angehende Lehrerinnen und Lehrer auf die Lehrkunst im Medium fachlicher Themen und Stoffe vorbereitet werden. Fachwissenschaft und Fachdidaktik, darauf läuft es also hinaus, sind engstens zu verkoppeln. Was Didaktik allgemein bedeutet, lernt man am besten exemplarisch an der Didaktik seiner Fächer – freilich, wie gesagt, zunächst als praxisorientierte Theorie und noch nicht als Einübung in die Praxis. Ich halte deshalb die Verstärkung und Verbesserung fachdidaktischer Studienanteile (vor allem auch deren bessere Integration sowohl in den fachwissenschaftlichen als auch in den erziehungswissenschaftlichen Kontext) für das Schlüsselproblem bei der Reform des Lehramtsstudiums. Nirgends besser als auf dem Feld der Fachdidaktik – und zwar jeweils möglichst im direkten Bezug auf ein fachwissenschaftliches Thema – kann gelernt werden, was Didaktik im Gegensatz zu einem leider – vor allem bei Fachwissenschaftlern – noch verbreiteten Vorurteil ist: Weder eine Applikationstechnik noch eine Simplifizierungstechnik für fachliche Lernstoffe. Vielmehr zielt Fachdidaktik ab auf die Verschränkung nicht identischer Strukturen, nämlich der fachlichen Gegenstandslogik auf der einen und der individuellen Aneignungslogik lernender Subjekte auf der anderen Seite. An der konkreten, möglichst gleichzeitigen Bearbeitung fachwissenschaftlicher Themen und fachdidaktischer Erschließungsmuster ist zu lernen, dass die wissenschaftliche Fachsystematik grundsätzlich anders strukturiert sein muss als die Stoffsystematik eines Schulfachs und diese noch einmal anders als ihre didaktischen Inszenierungen. Bearbeitbar wird dieses Problem allerdings nur dann, wenn man alle Aspekte dieses komplexen Zusammenhangs kennt, die Fachwissenschaft, das davon unterschiedene schulische Curriculum, dessen lerntheoretische Konstruktionskriterien und die alters- und entwicklungsabhängigen Rezeptionsmuster der Schülerinnen und Schüler. Das abbilddidaktische Missverständnis und das applikationstechnische Missverständnis von Didaktik können nur

¹ Zur begrifflichen Differenzierung zwischen professionellen und professionsspezifischen Kompetenzen siehe: Rainer Lersch, Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden; in: ZfP, 51. Beiheft, April 2006, 164-181, hier: 180.

² Hier ist das altehrwürdige Theorie-Praxis-Problem zu veranschlagen, das es verbietet, die Theorie einer Praxis mit der Praxis selbst kurzzuschließen. Verschlössen sich angehende Gymnasiallehrer früher mehrheitlich eskapistisch gegenüber ihrer künftigen Berufspraxis, so ist es demgegenüber kaum ein Gewinn, dass Studierende heute auch in durchaus professionsorientierten Lehrveranstaltungen immer häufiger „mangelnde Praxisnähe“ beklagen, wenn die Erwartung von Verhaltensrezepten nicht bedient wird.

gleichzeitig überwunden werden. Noch einmal: Wer die Logik subjektiver Aneignung einer Sache mit ihrer „objektiven“ inneren Logik kurzschließt, hat von seiner Sache nur die Hälfte verstanden. Nicht in Vereinfachung besteht die Pointe jeder didaktischen Elementarisierung, sondern darin, die Sachlogik mit der davon unterschiedenen, wenn auch nicht zu trennenden Aneignungslogik zu vermitteln. Und nur so lernen künftige Lehrerinnen und Lehrer, sich professionstheoretisch angemessen zu verstehen: Nicht als technisch-methodisch noch so versierte Bediener von Nürnberger Trichtern und nicht als miniaturisierte Fachwissenschaftler, sondern als Dramaturgen und Regisseure schulischer Lernprozesse, die die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen und deren Lernmöglichkeiten kennen, denen aber auch die Kenntnis über ihr Fach und die Freude an ihrem Fach abzuspielen ist.

Fachdidaktik verschränkt, so sagte ich gerade, die fachliche Gegenstandslogik mit den individuellen Aneignungslogiken lernender Subjekte. Nicht zufällig klingt in dieser Formulierung eine bildungstheoretische Grundformel an, die aus der unfruchtbaren Alternative zwischen einem stofflich-materialen und einem inhaltsleer-formalen Bildungsverständnis herausführt. Bildung läuft weder darauf hinaus, Fähigkeiten und Fertigkeiten ohne die widerständig-anstrengende Arbeit an bestimmten Gehalten und Gegenständen zu erwerben, noch darauf, Containerwissen abzuspeichern und als wandelndes Lexikon durchs Leben zu laufen. Bildung gründet, so die Formel von Wolfgang Klafki, auf dem „wechselseitigen Erschlossensein von Welt und Person.“³ Oder, anders gesagt – mit der genial-einfachen Formulierung Hartmut von Hentigs: Bildung klärt die Sachen und stärkt die Menschen, und zwar beides zugleich und ungetrennt.

Was Fachdidaktik ist, kann also nicht ohne einen bildungstheoretischen Rahmen gedacht werden. Einen gegenwärtig diskutierten Vorschlag für einen solchen bildungstheoretischen Rahmen will ich ihnen nun vorstellen. Daran lassen sich, so meine ich, für das Lehramtsstudium gerade an einer sogenannten „Volluniversität“ wie der Philipps-Universität interessante und aussichtsreiche Perspektiven anschließen.

2. Von den „Schlüsselproblemen“ zu den „Modi der Welterschließung“

Ich gehe in meinen bildungstheoretischen Überlegungen von zwei Aspekten aus, in denen sich gegenwärtig das konzentriert, was einen anspruchsvollen Begriff von Bildung immer schon gekennzeichnet hat. Erstens gilt es, auf die am Anfang des modernen Bildungsdenkens bei Humboldt, Herder und Schleiermacher kritisch gegen den aufgeklärten Utilitarismus gerichtete Idee der Zweckfreiheit von Bildung zurückzugehen. Sobald Bildung als Mittel zum Zweck gedacht wird, kann sie auch die Menschen

³ Wolfgang Klafki, *Kategoriale Bildung*; in: ders., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim u. Basel 1963.

in Bildungsprozessen nur im Blick auf ihre Verwertbarkeit für künftige Zwecke wahrnehmen. Aber der Kern der „modernen Bildungsidee (beruht) ... auf der Einsicht, dass der Mensch mehr ist, als in seinem Alltag von ihm verlangt und erwartet wird.“⁴ Nur Maschinen gehen darin auf, für etwas gut zu sein. Diese Idee entspricht zweitens einer sowohl normativ als auch pragmatisch zu verstehenden „Leitfrage ...: Was muss man lernen, wenn man nicht wissen kann, was man in Zukunft wissen muss?“⁵ Alle Versuche, zukünftige Qualifikationsbedarfe zu prognostizieren und daran Bildungsziele auszurichten, widersprechen nicht nur der Bildungsidee, sie sind auch bislang empirisch gescheitert. D. h. die Intentionen von Bildung sind ganz in die lernenden Subjekte und die von ihnen selbst zu entscheidenden Möglichkeiten zurückzunehmen, niemals aber dürfen die Heranwachsenden als Mittel übergreifender gesellschaftlicher Zwecke verstanden und behandelt werden. Funktional ist Bildung – scheinbar paradox – nur dann, wenn sie nicht nur funktional ist.

Aus eben diesen Gründen erweist sich auch der Versuch als problematisch, schulische Bildung, wie es wiederum Wolfgang Klafki vorgeschlagen hat, auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ auszurichten. Denn auch dieses Konzept bleibt in der Gefahr, Ziele und Inhalte von Bildungsprozessen in ein Zweck-Mittel-Verhältnis zu setzen. Vor allem aber: Gegenwartsprobleme können nicht umstandslos und unstrittig identifiziert werden. Formuliert werden sie vielmehr immer vermittelt über höchst voraussetzungsreiche Welt- und Selbstdeutungen. Sachliche Zusammenhänge und normative Implikationen sind bei der Konstruktion solcher „Schlüsselprobleme“ verknüpft. Eben deshalb sind sie immer strittig. Die Fähigkeit zu ihrer „Lösung“, sofern sie denn überhaupt in einem handlungspraktischen Sinne „lösbar“ sind, erwächst nicht als konkrete Problemlösungsfähigkeit, sondern als Handlungsfähigkeit. Handlungsfähigkeit erwerben Menschen nicht als Mittel zum Zweck, sondern sie wächst ihnen in der Entwicklung und Reflexion ihres Selbstverhältnisses zu.

Wenn die Schule ihre Lehr-Lern-Prozesse auf Probleme wie den Weltfrieden, die Krisen der Arbeitsgesellschaft, auf ökologische Krisen, den „clash of civilizations“ etc. ausrichtet, überfordert sie sich in ihren Möglichkeiten und Aufgaben. Gewiss sollen Kinder und Jugendliche durch die Schule mit lebenswichtigen Fragen konfrontiert werden. Wenn aber damit zugleich Programmatiken zur Bearbeitung dieser Fragen verbunden sind, werden die Wirkungsmöglichkeiten schulisch organisierter Lehr-Lernprozesse überdehnt. Wenn Bildungsprozessen Problemlösungen aufgeladen werden, an denen politische und ökonomische Konzepte überwiegend gescheitert sind, dann legt sich die Vermutung nahe, die Pädagogik solle die Verantwortung für die Welt

⁴ Hermann Giesecke: Am Ende pädagogischer Illusionen? Erwägungen für ein Bildungskonzept der Zukunft; in: Loccumer Protokolle 66/1999, 51.

⁵ Ebd.

insgesamt übernehmen. Damit werden Illusionen gefördert, ganz abgesehen davon, dass sich Heranwachsende nach aller Erfahrung (zu Recht) pädagogischen Allzuständigkeitsansprüchen verweigern. Gegenwärtig ist es eher dringend, einer allgemeinen Tendenz entgegen zu treten, mit der die Schule als gesellschaftlicher Reparaturbetrieb missverstanden wird. Für jedes neu entdeckte gesellschaftliche und kulturelle Problem wird in Politik und Öffentlichkeit sogleich eine schulische Aufgabe formuliert: Schulen ans Netz, Sexualerziehung, Verkehrserziehung, Gewaltprävention, Interkulturelles Lernen, Wertevermittlung – „Wünschbarkeiten aller Art, zu deren Absicherung oder gar Einlösung weder die Schule noch der schulische Unterricht in der Lage oder befugt ist.“

⁶ Die eigentlichen Bildungsprobleme werden auf diese Weise vernachlässigt und bis zur Unkenntlichkeit entstellt. Die verbreiteten Forderungen nach Zuständigkeitserweiterungen der Pädagogik verkennen, dass Pädagogik ein Bereich mit eigenen Klugheits- und Handlungsregeln ist und nicht angewandte Sozialstruktur-Analyse. Die von mir zurückgewiesenen Forderungen sind auch deshalb obsolet, weil gleichzeitig die Pädagogik eine reflexive Wende durchläuft und die Mythen über die kausale Wirksamkeit von Erziehung entzaubert. Während sich die Pädagogik selbst also zur Selbstbegrenzung rät, entdeckt die Öffentlichkeit die Schule als Instrument für makrogesellschaftliche Umsteuerungen.

Wenn wir auf die grundlegenden Entwürfe zurückblicken, mit denen der neuzeitliche Bildungsbegriff Gestalt gewann, dann sehen wir bei gerade keine „epochalen Probleme“ am Ausgangspunkt der Überlegungen darüber, was gelernt werden und als Medium von Bildung dienen soll. Wilhelm v. Humboldt zum Beispiel fragte vielmehr nach den durch Sprache konstituierten Weltbildern als der Grundlage des schulischen Curriculums. Auf den ersten Blick überraschend erscheint es nun, dass gerade hieran in Kontexten angeknüpft wird, von denen man das vielleicht am wenigstens erwartet: Im Kontext der PISA-Studien und des sog. Klieme-Gutachtens zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“. Mit dem Rekurs auf die klassischen Bildungstheorien und deren gleichzeitiger Reflexion im Licht von Gegenwartsbedingungen wird dort ein Konzept vorgelegt, das ich für einen geeigneten theoretischen Rahmen halte, wenn es generell um die Zukunft der Schule und im besonderen um fachdidaktische Fragen geht.

Ich diskutiere hier nicht das Problem der empirischen Validität der PISA-Daten und ob aus ihnen die richtigen schul- und bildungspolitischen Folgerungen gezogen werden. Ich frage vielmehr wohlgermerkt nach dem bildungstheoretischen Rahmen von PISA und der Standard-Diskussion – eine Frage, die in der öffentlichen Debatte überhaupt nicht auftaucht. Ausgangspunkt ist ein Begriff von Kompetenz, der sich fundamental von jenen Qualifikationen unterscheidet, auf die in den 1970er Jahren die Curriculum-

⁶ Dietrich Benner, Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA; in: ZfP 2002, 96.

theorie abzielte. Die Curriculumtheorie scheiterte nicht zuletzt an ihrem technokratischen Anspruch, schulische Lernziele prognostisch aus gesellschaftlichen Bedarfsanalysen herleiten und dann lernprozesslich operationalisieren zu können. Demgegenüber ist der Kompetenzbegriff⁷ bei aller handlungspraktischen Akzentuierung nicht nur an außerschulischen Verwertungssituationen und darauf ausgerichteten Qualifikationen orientiert, sondern an den spezifischen Rationalitätsformen der schulischen Fächer. In den Aufgabenstellungen von PISA, deren Konstruktionsmuster auch bei der Evaluation von Bildungsstandards zum Zuge kommen soll, werden die Rationalitätsformen der Fächer anwendungspraktisch mit lebensweltlichen Gebrauchskontexten vermittelt. Gegen das aus der Berufspädagogik stammende additive Kompetenzmodell, das zwischen Methoden-, Sach-, Sozial- und Personalkompetenz meint unterscheiden zu können, werden Kompetenzen hier als bereichsspezifische, in einem Gegenstandsbereich (einer „Domäne“) geltende Leistungsdispositionen verstanden. Im „literacy“-Konzept von PISA werden Welterschließung und Weltverständnis als die Fähigkeit konzipiert, die Welt auf unterschiedliche Weise „lesen“ zu können. Gespielt wird hier, wie bewusst auch immer, mit der Metapher der „Lesbarkeit“ der Welt.⁸ „Literacy“ zielt also auf fachlich begründete Kompetenzen bei den lernenden Subjekten und nicht auf prognostisch ermittelte Qualifikationserfordernisse der Gesellschaft. Die mit den unterschiedlichen „Lesarten“ der Welt verbundene je spezifische Modellierung von Wirklichkeit wird dabei an jeweils spezifischen Praxisformen erprobt.

Dieser Gedanke, dass die Welt mit unterschiedlichen „Lesarten“ zugleich unterschiedlich konstruiert wird, führt nun zu dem mir wesentlich erscheinenden bildungstheoretischen Aspekt. Demnach gehört es zur Bildung, dass sie unterschiedliche Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet. Dabei ist entscheidend, dass diese unterschiedlichen Weltzugänge nicht wechselseitig substituierbar sind (keiner kann den anderen ersetzen) und auch nicht nach Geltungshierarchien zu ordnen sind (keiner hat Vorrang gegenüber dem andern). Weder kann Religion an die Stelle von Naturwissenschaft treten, noch Politik an die Stelle von Kunst. Und keine dieser fachlichen Perspektiven ist bedeutsamer als die andere, sondern immer nur von anderer Bedeutung. Jürgen Baumert und das Klieme-Gutachten veranschlagen vier solcher „Modi der Weltbegegnung“: 1. „Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (Mathematik, Naturwissenschaften), 2. „Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression), 3. „Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht), 4. „Probleme konstituierender Rationalität“ (Religion,

⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.), Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards („Klieme-Gutachten“), Bonn 2003, v. a. 62ff.

⁸ Vgl. Hans Blumenberg, Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt/M 1981.

Philosophie).⁹ Natürlich müssen diese inhaltlich definierten „Modi der Weltbegegnung“ verschränkt werden mit eher formalen „kulturellen Basiskompetenzen“, also grundlegenden Kulturtechniken, um schulische Lernprozesse ermöglichen und strukturieren zu können.¹⁰

Ersichtlich korrespondieren in diesen Modi der Welterschließung ausdifferenzierte Formen menschlicher Weltwahrnehmung mit ausdifferenzierten Formen kultureller Praxis. Es gilt, diese „Modi des Weltverstehens“ und damit die unterschiedlichen Perspektiven der schulischen Fächer bzw. Fachdomänen als die konkreten Formen solcher Weltzugangsweisen nicht nur operational in Anspruch zu nehmen, sondern auch zu verstehen. Dazu muss thematisiert werden, wie die Welt im Lichte dieser unterschiedlichen Zugangsweisen jeweils modelliert wird. Niemals steht die Welt an sich dem Bildungsprozess gegenüber. Damit ist immer auch die Frage impliziert, was die Eigentümlichkeiten und die Grenzen dieser unterschiedlichen Weltzugänge sind.

Entscheidend ist nun, dass dieses Konzept das grundlegende Muster moderner Gesellschaften reflektiert, nämlich den Prozess funktionaler Ausdifferenzierung und, damit verbunden, die Pluralisierung von Rationalitätsformen. Religion, Politik, Ethik, Ökonomie, Ästhetik, Pädagogik usw. – auf all diesen Feldern gelten jeweils eigene, nicht, jedenfalls nicht vollständig kompatible Regeln des Verstehens und des Handelns. Die neuzeitliche Entwicklung von Bildungsinstitutionen und pädagogischen Theorien ist ja selbst nur als Phänomen eines solchen Ausdifferenzierungsprozesses zu verstehen: Mit der Komplexität moderner Gesellschaften ist die unmittelbare Einheit von Leben und Lernen zerbrochen und besondere Lernorte und besondere Lernstrategien wurden institutionalisiert.

Im Einzelnen kann über das vorgestellte Vierer-Schema gewiss strittig diskutiert werden. Gehört etwa die Mathematik, die sich doch oft eher als Geisteswissenschaft versteht, mit den empirisch orientierten Naturwissenschaften in die gleiche Weltwahrnehmungs- und Weltgestaltungsperspektive? Reicht hierzu der Aspekt präziser Sachverhaltlichkeit und Kausalität aus? Vielleicht ist das Konzept zu erweitern oder zu differenzieren. Grundlegendes Kriterium bleibt dabei aber der Gedanke, dass sich keine

⁹ Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich; in: N. Killius u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M. 2002, 113; Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.), Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards („Klieme-Gutachten“), Bonn 2003; vgl. PISA 2001, Opladen 2001, 21.

¹⁰ Man könnte auch von Kulturwerkzeugen als „basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen“ sprechen: 1. „Beherrschung der Verkehrssprache“, 2. „Mathematisierungskompetenz“, 3. „Fremdsprachliche Kompetenz“, 4. „IT-Kompetenz“, 5. „Selbstregulation des Wissenserwerbs“. Die „Modi der Weltbegegnung“ und die „kulturellen Basiskompetenzen“ gemeinsam bilden die „Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons“ (Jürgen Baumert, ebd.). Dieses Tableau setzt eine ausdifferenzierte Fächerstruktur der Schule voraus, was Interdisziplinarität nicht ausschließt, sie aber an den Differenzen der Weltzugänge orientiert. Natürlich ist das ganze vom *Ende* der Schule, von der Sekundarstufe II her gedacht, ohne aber vorher abgeschlossene Bildungsgänge zu entwerfen.

Rationalitätsform über andere oder an die Stelle anderer Rationalitätsformen stellen darf. Aus naturwissenschaftlicher Perspektive sieht die Welt anders aus als aus ästhetischer oder religiöser Perspektive. Keine dieser Perspektiven erschließt die Welt „besser“ als die andere, sondern immer nur „anders“. Relativ besser ist eine Welterschließungsperspektive nur jeweils in bestimmten Frage- oder Handlungskontexten. Die Verlässlichkeit einer Brückenkonstruktion ist weniger eine moralische Frage als ein Problem ingenieurwissenschaftlicher Kompetenz. Um die ästhetische Qualität eines Gemäldes zu beurteilen, benötige ich nicht die chemische Analyse seines Farbmaterials. Es macht einen Unterschied, ob ich Pubertätsprobleme aus der Sicht des Selbsterlebens von Jugendlichen betrachte oder mich dabei auf empirisches Wissen über hormonelle Umstellungsprozesse beziehe.

Warum wird dieser bildungstheoretische Ansatz bei den ausdifferenzierten Formen unserer Weltwahrnehmung und Weltgestaltung gegenwärtig wieder bedeutsam? Ich vermute einen Zusammenhang mit dem, was – auch wenn man den Begriff nicht mag – vor einiger Zeit unter dem Signum „Postmoderne“ verhandelt wurde: Erst in den letzten Jahrzehnten hat sich das Bewusstsein über das Gewordensein moderner Gesellschaften und ihrer Bauprinzipien und Regeln verallgemeinert. Allgemein wächst das Bewusstsein darüber, dass sich unterschiedliche kulturelle Wertsphären, Rationalitätsformen und Systemlogiken ausdifferenziert haben. Und man kann nun die moderne Gesellschaft und sich selbst als deren Akteur gleichsam von außen beobachten, d.h. die Möglichkeiten von Selbstreflexivität wachsen, und zwar, das ist das Neue, bis in die alltägliche Lebenswelt hinein.¹¹ Was seit Kant als Elitenwissen gelten konnte, nämlich dass für das Gute, das Wahre und das Schöne, für Ethik, Wissen und Ästhetik keine gemeinsamen Urteilsmaßstäbe mehr heranzuziehen sind, dringt nun ins Alltagswissen ein: Der Markt, die Politik, die Kunst, die Moral, die Familie, die Religion – all das funktioniert nicht nach einheitlichem Maßstab und Muster. Der Verlust eines substanzvoll gehaltenen allgemeinbildenden Themenkanons hat weniger – wie oft vermutet – mit der Wachstumsbeschleunigung unserer Wissensbestände, dem angeblich rapiden Verfall ihrer „Halbwertzeiten“ zu tun, sondern ist das Resultat dieses Ausdifferenzierungsprozesses. Bildung kann sich jedenfalls nicht mehr auf eine einheitswissenschaftliche Weltsicht beziehen.

Natürlich wird damit die wissenschaftlich-empirische oder die technisch-instrumentelle Beobachtungsperspektive als eine (in bestimmten Zusammenhängen notwendige und erfolgreiche) Möglichkeit des Weltzugangs ausdrücklich nicht ausgeschlossen. Ihr wird aber das Monopol bestritten. Sie ist zu ergänzen durch hermeneutische, musisch-

¹¹ Solche Phänomene beobachtet seit dem Anfang der 1990er Jahre aus einer kultur- und wissenssoziologischen Perspektive Erziehungswissenschaftler Thomas Ziehe; vgl. ders., *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*, Weinheim u. Basel 1991.

ästhetische, ethische und religiöse Perspektiven der Welterschließung, Weltdeutung und Weltgestaltung. Entscheidend für Bildungsprozesse ist die Möglichkeit des Perspektivenwechsels statt eines Perspektivenmonopols. Nicht mehrere Wirklichkeiten werden damit postuliert, wohl aber die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Betrachtung der einen Wirklichkeit. Keine andere Welt erscheint in den unterschiedlichen Fächern der Schule, aber jeweils diese eine Welt als eine andere.

Die Ausdifferenzierung funktionaler Teilsysteme und unterschiedlicher Rationalitätsformen ist in der modernen Gesellschaft irreversibel und nicht hintergebar. Egal, ob man das bedauern mag oder als kulturellen Gewinn feiern will: Die Menschen sind damit in einem nie zuvor gekanntem Maße mit Fragen nach ihrem Selbstverständnis konfrontiert. Der Protagonist dieser Situation ist Robert Musils Ulrich, der sich als „Mann ohne Eigenschaften“ in eine Welt gestellt sieht, in der „die Verantwortung ihren Schwerpunkt nicht im Menschen, sondern in den Sachzusammenhängen“ hat. Was soll gelten, wenn ich mich zwischen den unterschiedlichen Perspektiven, Normen und Regeln des Berufslebens, des Marktes, der Wissenschaft, der Freizeitindustrie und der intimen Privatheit zerrissen fühle? Wie kann es mir gelingen, als flexibler und mobiler Mensch der Gegenwart meine verwirbelte Biographie als eine kohärente Lebensgeschichte zu gestalten? Auf Bildungsprozesse gewendet und noch einmal mit Bezug auf Harmut von Hentig gefragt: Wie können die Sachen geklärt und die Menschen gestärkt werden? Wie können sich Menschen bei der Gestaltung ihres Lebens gegen den stummen Zwang der Sachzusammenhänge behaupten?

Die oft beklagte Vervielfältigung und Segmentierung des Wissens ist auch im Interesse dieser Fragen nicht rückgängig zu machen und weder durch die Bestimmung eines Allgemeinen, noch durch das Prinzip der Exemplarizität aufzufangen. Das in der Schule vermittelte Wissen fügt sich nicht mehr zu einem harmonischen Ganzen. Umso mehr sind die sich bildenden Subjekte vor die Aufgabe gestellt, in und mit Unterscheidungen zu lernen und zu leben: Zwischen Eigenem und Fremdem, Ego und Alter, Gutem und Bösem, Wissen und Nicht-Wissbarem. Differenzerfahrungen und ihre Reflexion stehen am Anfang und am Ende jedes Bildungsganges. Auch deshalb kann niemand fertig gebildet sein.

3. Fachdidaktische Schlussfolgerungen

Was bedeutet der bildungstheoretische Rahmen, den ich vorgestellt habe, in didaktischer Hinsicht? Ich meine, es geht um eine Didaktik des Perspektivenwechsels, die aus grundsätzlichen Gründen nicht allgemein, sondern nur im Kontext der Fächer zu formulieren ist, also im Kontext der unterschiedlichen Weltbeobachtungs- und Weltgestaltungsperspektiven. Je nachdem, wie das Tableau der unterschiedlichen Modi der

Welterschließung am Ende strukturiert sein wird, wird dabei auch genauer zu erwägen sein, ob und wie sich nicht nur Fachdidaktiken formulieren lassen, sondern wie sie sich auch unter bestimmten Kriterien zu so etwas wie „Bereichs“- oder „Domänendidaktiken“ bündeln lassen. Der Perspektivenwechsel gilt dabei nicht nur im Wechsel zwischen den Fächern oder Domänen. In den Unterricht der einzelnen Fächer selbst werden Unterscheidungen eingezogen: Einerseits wird eingeführt in das, was man die fachliche „Binnenperspektive“ nennen kann, wozu die jeweils spezifischen Sprachspiele, Zeichenformen und Gestaltungsmuster gehören, gleichsam der jeweilige fachliche „Code“.¹² Andererseits wird im Unterricht aber auch reflexiv über die jeweilige Fachperspektive kommuniziert, wird das Fach sozusagen in die „Außenperspektive“ gerückt. Man könnte von einer „Didaktik der Code-Differenz“ sprechen: Im Musikunterricht sollten nach Möglichkeit nicht nur die Frequenzen bestimmter Schwingungen berechnet, sondern sollte musiziert werden, dann aber auch über die ästhetische Wirkung von Musik gesprochen werden. Im Sportunterricht werden nicht nur physiologische Daten und Belastungsgrenzen getestet, sondern es wird geturnt, geschwommen und gespielt. Im Chemieunterricht wird experimentiert, statt nur Formeln auswendig zu lernen, womöglich werden aber auch die Bedingungen und Grenzen der gesellschaftlichen Verantwortung von Chemikern geklärt. Im Deutschunterricht sollen Texte nicht linguistisch ausgewertet, sondern hermeneutisch erschlossen und ästhetisch beurteilt, möglichst auch selbst produziert werden. Im Kunstunterricht wird neben der Farbenlehre das ästhetische Urteil geschärft und die Kreativität gefördert.

An drei unterschiedlichen Beispielen will ich etwas näher erläutern, was ich unter einer „Didaktik der Code-Differenz“ verstanden wissen will:

Der Religionsunterricht, um mit meinem eigenen Fach zu beginnen, spielt nicht nur eine besondere Perspektive in das Ensemble der allgemeinen Bildung ein, sondern trägt in sich selbst noch einmal die Differenz zwischen religiöser und wissenschaftlicher Weltansicht aus, indem er den Wechsel zwischen religiösen Sprachformen und religionstheoretischer Reflexion über Religion methodisch kontrolliert gestaltet. Es wird die Sicht der Religion auf Mensch und Welt erschlossen – und es wird die Sicht unterschiedlich urteilender Blicke auf die Religion eingenommen. Zum Kriterium für religiöse Bildung als einem unverzichtbaren Aspekt allgemeiner Bildung wird damit die Fähigkeit, die Binnenperspektive des Vollzugs einer Religion und die Außenperspektive des distanzierten Nachdenkens über Religion ins Verhältnis setzen zu können, ohne dass das eine das andere dementiert. Das ist die Bedingung der Möglichkeit, unter modernen Verhältnissen religiös sein zu können oder sich begründet gegen eine religiöse

¹² Code hier in der von Umberto Eco eingeführten Bedeutung bestimmter Muster kultureller Zeichensysteme; vgl. Umberto Eco, *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen.*, Wilhelm Fink Verlag, München, 1987, 2. korrigierte Auflage 1991.

Lebensform entscheiden zu können – jenseits der Alternative von Indifferenz und Fundamentalismus. Im Religionsunterricht kann also nicht „über Religion“ geredet werden, ohne dabei die Differenz zu „religiösem Reden“ bewusst zu halten, wozu man freilich gelernt haben muss, wodurch genau religiöse Kommunikation (der „religiöse Code“) charakterisiert ist: Durch Erzählungen, durch symbolische und metaphorische Sprache im Gegensatz zu einer Sprache der Tatsachenbehauptungen, durch nonverbale Zeichen und Gesten, mit denen Religion als eine Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren gestaltet wird. In den Begriffen der Sprechakttheorie: Durch performative statt durch konstative Sprache. Die Pointe liegt dann in der Erkenntnis, dass man den semantischen Gehalt religiöser Kommunikation nicht unabhängig von ihrer kommunikativen Gestalt verstehen kann. Und der unkalkulierbare, wohl aber zuversichtlich zu erwartende Gewinn eines solchen Bildungsprozesses besteht darin, dass man sich (Stichwort Perspektivenwechsel!) über Religion verständigen kann, ohne sich religiös verstehen zu müssen – unter Verhältnissen religiös-weltanschaulicher Pluralität ist das die entscheidende Bedingung öffentlichen Religionsfriedens.

Ganz ähnliche Überlegungen zum Perspektivenwechsel finden sich, und das kann Sie nach meinen Vorüberlegungen gar nicht mehr überraschen, in der Mathematikdidaktik. Offensichtlich stellen sich dort besondere Probleme immer dann ein, wenn Algorithmen erarbeitet und eingeübt wurden, und dann mit sogenannten Textaufgaben oder Anwendungsaufgaben gezeigt werden soll, dass die erworbenen Begriffe und Verfahren auch für die Mathematisierung von realen Situationen genutzt werden können. So fordert Elmar Cohors-Fresenborg, den Mathematikunterricht verstärkt darauf auszurichten, „in den Köpfen der Schüler tragfähige Modellvorstellungen aufzubauen, sowohl über den innermathematischen ‚Betrieb‘ als auch über den Prozess der Abstraktion von Begriffen aus umgangssprachlichem Text und der Interpretation von abstrakter Mathematik durch konkrete Situationen.“¹³ So erstaunlich es sei, „dass nur sehr selten die für (die) Mathematisierung erforderlichen kognitiven Prozesse der Abstraktion und formalen Repräsentation von (in umgangssprachlich formuliertem Text) vorhandenem Wissen explizit Unterrichtsgegenstand ist“, so bedeutsamer werde es, den „Transfer von umgangssprachlich codiertem intuitivem Wissen in formal repräsentierbares Wissen“ zu erlernen.¹⁴ Auch hier geht es also um einen Perspektivenwechsel und eine Code-Differenz: Zwischen der mathematischen Modellierung der Welt in einem eigenen Zeichensystem und der Beziehung dieses mathematischen Modus auf bestimmte, umgangssprachlich kommunizierbare Lebensprobleme. Um beides aufeinander beziehen zu können, muss zuvor der Unterschied zwischen mathematischem Code und

¹³ Elmar Cohors-Fresenborg, *Mathematik als Werkzeug zur Wissenspräsentation – Eine neue Sicht der Schulmathematik*, Wien 1996, 85-90.

¹⁴ Ebd.

Alltagssprache begriffen und der wechselseitige Übergang zwischen beiden Codes erprobt werden.

Sie können diesen Gedanken umstandslos auch auf naturwissenschaftliche Lehr-Lern-Prozesse übertragen. Auch in den Naturwissenschaften muss zwischen naturwissenschaftlichem Wissen als dem Wissen über die natürliche Welt in den Feldern Physik, Chemie, Biologie und Geowissenschaften einerseits und dem Wissen über Naturwissenschaften andererseits unterschieden werden, dem Wissen also über naturwissenschaftliche Methoden und Fragestellungen, vor allem über die Art und Weise, wie in naturwissenschaftlicher Perspektive die Welt anders modelliert wird als z. B. in religiöser oder ästhetischer oder ethischer Perspektive. Nur so ist ein naturwissenschaftlicher Fundamentalismus in Gestalt des Szientismus vermeidbar, der behauptet, die Welt erschöpfend durch empirisches Tatsachenwissen beschreiben und erklären zu können. Weil dieser Fundamentalismus nicht zwischen Sein und Sollen unterscheiden kann, überzieht er die Welt mit naturalistischen Fehlschlüssen, und entzieht – weil er prinzipiell zwischen Personen und Sachen nicht unterscheiden kann – dem Bildungsgedanken selbst die Grundlage.

Diese Überlegungen zielen nicht nur auf unterschiedliche fachdidaktische Konzepte. Es lassen sich so auch direkt fachdidaktische Defizite diagnostizieren. So rückt Jürgen Baumert das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei der Evaluation naturwissenschaftlicher Kenntnisse und Problemlösungskompetenzen in einen Zusammenhang mit einem empiristischen Wissenschaftsbild, das in anderen Ländern nicht in gleichem Maße vorherrscht. Baumert moniert das überwiegende induktive Vorgehen im naturwissenschaftlichen Unterricht, also die stete Folge von Experiment, Beobachtung und Folgerung von Gesetzmäßigkeiten. Dabei entstehe der Eindruck, Experimente seien der Schlüssel zur Entdeckung der in der Natur verborgenen Gesetze. Demgegenüber sollten die Schüler das Experiment als den instrumentellen Durchgriff auf die Realität unter den Annahmen eines vorgängigen theoretischen Modells verstehen lernen.¹⁵ Dietrich Benner diagnostiziert in dieser Hinsicht ein „modellplatonistisches Missverständnis neuzeitlicher Wissenschaft“¹⁶, mit dem theoretische Konstruktionen nicht als Denkmodelle verstanden, sondern als unmittelbare Sachverhaltsbehauptungen verkürzt werden. Ich interpretiere diesen Befund so: Wenn die Naturwissenschaften im Unterricht mit Geltungsansprüchen überlastet und nicht im Blick auf die Grenzen ihres Wissens reflektiert werden, setzt ihre Didaktik die Schüler auf einlinig-kausale Denkschienen. Sie können sich dann nicht in jenen mehrdimensionalen Denkspielräumen bewegen, in denen Problemlösungskompetenz gewonnen wird. Wissen gewinnt gerade dann Raum, wenn es neben seinen Ordnungsmustern auch seine Grenzen kennt. Mit

¹⁵ Vgl. Jürgen Baumert, a.a.O., 106f.

¹⁶ Dietrich Benner, a.a.O., 78f.

der Unterscheidung der „Modi der Weltbegegnung“ wird also auch naturwissenschaftlichen Lernprozessen sachangemessener Erfolg geöffnet.

4. Marburger Perspektiven?

Ich schließe mit einigen kurzen Folgerungen für das Lehramtsstudium, für fachdidaktische Lehre und Forschung in Marburg – im Sinne von Vorschlägen, für deren Diskussion das Zentrum für Lehrerbildung im Gespräch mit den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und mit schulischen Praktikern Raum schaffen sollte.

Man kann mit guten Gründen vermuten, dass Marburg als Ort für ein Lehramtsstudium von vielen Studierenden wegen der Erwartung einer gediegenen fachwissenschaftlichen Bildung gewählt wird. Ob die Schwächen der in den meisten Fächern dahinter vergleichsweise zurückhängenden fachdidaktischen Angebote nur in Kauf genommen werden oder noch gar nicht im Bewusstsein sind, soll hier dahingestellt bleiben. Ohne den quantitativen und qualitativen Ausbau fachdidaktischer Lehre werden die Lehramtsstudiengänge in Marburg jedenfalls nicht den Ansprüchen genügen können, die nicht nur von Lehrerbildungsexperten, sondern inzwischen auch vom hessischen Gesetzgeber eingefordert werden. Das wird sozusagen die minimale Geschäftsgrundlage sein. Die darüber hinausgehende besondere Chance für eine sog. „Volluniversität“ wie Marburg sehe ich darin, Fachdidaktik im engen Zusammenhang mit ausdifferenzierten fachwissenschaftlichen Strukturen zu installieren und auszubauen. Das dient auch der Qualität fachdidaktischer Forschung. Dieser Zusammenhang von Fachdidaktik und differenzierten fachwissenschaftlichen Ressourcen kann auch Impulse freisetzen für das, was in dem umrissenen bildungstheoretischen Verständnis von Fachdidaktik unerlässlich ist, und was für die Ausbildung für das gymnasiale Lehramt noch einmal besondere Bedeutung erlangt: Die wissenschaftstheoretische Reflexion von Status, Geltungsanspruch und Geltungsgrenze der jeweiligen Fachperspektive als eines besonderen „Modus der Welterschließung“. Auch die Fachwissenschaften werden von dem damit verbundenen Gewinn an Selbstthematisierungsmöglichkeiten und Darstellungsprofilen profitieren können.

Im Zentrum für Lehrerbildung wissen wir, dass wir bei der gegenwärtigen finanziellen Lage (und man muss wohl leider auch sagen: bei dem gegenwärtigen Gewicht des Lehramtsstudiums im inneruniversitären Wertungsklima) nicht mit dem raschen Ausbau eines vollständigen Angebots an fachdidaktischen Professuren rechnen können. Wir haben deswegen den Vorschlag von Bereichs- oder Domänendidaktiken ins Spiel gebracht, die gleichsam als erste Kristallisationspunkte oder als Überbau für die weitere Entwicklung fachdidaktischer Angebote dienen können. Zu denken ist an eine Naturwissenschaftsdidaktik, eine Didaktik der politisch-sozialen und historischen Bildung,

eine Fremdsprachendidaktik etc. Nun lehnt die Deutsche Gesellschaft für Fachdidaktik Bereichsdidaktiken ab, weil sie darin ein unzulässiges Sparmodell sieht, mit dem der Verzicht auf ein differenziertes fachdidaktisches Lehr- und Forschungsangebot präjudiziert werde. Man kann das aber auch anders sehen, gerade auch im Blick auf die Struktur, in der sich unterschiedliche Fachperspektiven zu „Modi der Welterschließung“ bündeln: Bereichsdidaktiken könnten gewissermaßen das Dach sein, unter dem verwandte Fächer nach den gemeinsamen Spezifika ihrer Bildungsaufgaben fragen und forschen können. Das kommt dann auch den einzelnen Fachdidaktiken zugute.

Eine interessante Frageperspektive (nicht zuletzt auch für Unterrichtsforschungsprojekte) könnte sich auch auf die Möglichkeiten und Grenzen fächerverbindenden Unterrichts richten: Wo lassen sich unterschiedliche fachliche Fragestellungen zum Zwecke ihrer Unterscheidung verbinden? Ein mir nahe liegendes Beispiel: Wie lassen sich kosmologische und evolutionstheoretische Erkenntnisse in den Naturwissenschaften und schöpfungstheologische Erzählungen der Religionen so vermitteln, dass sie sich den Schülerinnen und Schülern nicht als konkurrierende Wahrheitsansprüche, sondern als komplementäre – nicht „wechselseitig substituierbare“ – „Modi der Welterschließung“ erschließen? Und wo lassen sich unterschiedliche fachliche Fragestellungen zum Zwecke ihrer Analogisierung verbinden? Gestatten Sie mir noch einmal ein Beispiel aus meinem eigenen Arbeitsfeld: Wie können die Fächer Deutsch und Religion zusammenwirken, um die rezeptionsästhetischen Muster von Kindern und Jugendlichen bei der Hermeneutik narrativer und poetischer Texte und bei der Entwicklung eines dazu notwendigen Verständnisses von Symbolen und Metaphern zu erforschen und didaktisch angemessen zu konzeptualisieren?

Solche Fragestellungen würden von einer engen Verbindung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung und Lehre profitieren. Und insgesamt würde die Universität als Bildungsinstitution gewinnen, wenn in ihr auf diese Weise Bildung selbst zum Thema würde.