

Claus Ensberg und Steffen Wittkowske

Zur Einführung

Was heißt es, fachdidaktisch zu forschen und zu lehren? Was verbindet universitäre Disziplinen, die zwar alle den Begriff Didaktik im Namen führen, sich aber jeweils auf ganz unterschiedliche Gegenstandsbereiche beziehen? In welcher Hinsicht verstehen sie sich als *fachdidaktische* und zugleich *fachdidaktische* Wissenschaften?

An der Universität Vechta wurde die Einrichtung des Studiengangs ‚Master of Education‘ zum Anlass genommen, diese Fragen im Rahmen einer Ringvorlesung in den Wintersemestern 2006/2007 und 2007/2008 zu erörtern. Das lag nahe unter den veränderten konzeptionellen wie organisatorischen Bedingungen des neuen Studiengangs. Dezidiert berufsbezogen angelegt, erhebt er den Anspruch, Grundlagen, Faktoren und Verfahren schulischen Lehrens und Lernens zu thematisieren. Entschiedener, als dies in der zurückliegenden Phase universitärer Lehrerbildung der Fall war, sehen sich auch die Fachdidaktiken herausgefordert, über ihr Selbstverständnis als praktische Wissenschaften nachzudenken. Ein solches Nachdenken vollzieht sich am geeignetsten an dem Ort, an dem es sich vorwiegend zur Erscheinung bringt: im Raum der Universität. Und es empfiehlt sich, es hochschulöffentlich – im Rahmen einer Ringvorlesung – stattfinden und auf die Weise gerade auch diejenigen an ihm teilhaben zu lassen, in deren Arbeit es zukünftig praktisch wirksam werden soll: die Studierenden.

Dementsprechend waren die einzelnen Vorträge als Grundlagenvorträge konzipiert. Sie wiesen eine Zweiteilung auf. Am Anfang stand die Darstellung wesentlicher Kategorien und Positionen, von denen das fachdidaktische Denken seinen Ausgang nimmt. Anschließend wurde exemplarisch demonstriert, wie sich die programmatischen Aussagen auf unterrichtliche Vorhaben auswirken. Ziel war, das Verhältnis zwischen fachdidaktischer Theorie und Pragmatik als ein komplementäres zu bestimmen und anschaulich werden zu lassen. Der Leitgedanke der Ringvorlesung prägt in Art und Anlage auch die Beiträge des vorliegenden Bandes.

Sie skizzieren im Eingangsteil für das Fach, das sie vertreten, Rahmenbedingungen des Forschens und Lehrens. Einige verfahren exemplarisch, sprechen etwa pointiert eine Forschungsrichtung an oder nehmen Bezug auf ein viel-diskutiertes, u. U. auch gesellschaftliches bzw. bildungsrelevantes Thema. Andere gehen summarisch vor und bieten einen Überblick über Entwicklungstendenzen oder Diskurse, die aktuell im Fach geführt werden. Unabhängig davon, wie die Situationsanalyse im Einzelnen ausfällt – sie wird genutzt, um Ausgangspositionen zu markieren, die das didaktische Denken als konstitutiv für die Artikulation der fachspezifischen Gegenstände gewertet wissen will, mit denen es sich beschäftigt. Es reflektiert dabei die Notwendigkeit, fachliche Inhalte zu Lernenden in Beziehung zu setzen. Diese Notwendigkeit nimmt es als Schwierigkeit wahr, da es um die ‚Spannung‘ weiß, die aus der Gegenstands- und Schülerorientiertheit unterrichtlichen Handelns resultiert. Vor diesem Hintergrund sucht es Konzepte und Modelle zu entwerfen, welche die erfolgreiche Artikulation von Lehr-/Lernprozessen begünstigen.

Insofern spiegeln die Beiträge des Sammelbandes, jeder für sich fachdidaktisch argumentierend, Strukturmerkmale (allgemein-)didaktischen Denkens.¹ Denn sie verbindet fächerübergreifend die Intention, den jeweiligen Gegenstandsbereich schülerbezogen zu konstituieren, d. h. die einschlägigen Gegenstände als Unterrichtsgegenstände aufzufassen und zu bestimmen. Dies lässt sie unter konzeptionellen Aspekten verwandt erscheinen. Die Unterschiede zwischen ihnen resultieren aus der Zuständigkeit für einen bestimmten Gegenstandsbereich. Sie bewirkt, dass die didaktischen Beiträge ihre je eigene, fachlich, thematisch begründete Ausprägung erhalten.

In der Bindung an ein Fach, an fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Einsichten gründet das Wissen der universitären Didaktiken um die Komplexität der Gegenstände, mit denen sie sich befassen. Auf diesem Wissen ruht die Überzeugung, dass es zu ihrer Vermittlung der unterrichtlichen Unterweisung oder – mit anderen Worten: der Aufbereitung in Unterrichtsgegenstände bedarf. Dazu wird deren Struktur in Elemente ‚zerlegt‘ und dergestalt unterrichtlich artikuliert, dass Lernende sie sich nach und nach anzueignen vermögen. Um der Aneignungsarbeit willen, die der Schüler, die Schülerin leistet, fließen immer auch Anteile erziehungswissenschaftlichen: pädagogischen, psychologischen, sozialisationstheoretischen Denkens in das fachdidaktische

¹ Vgl. hier und im Folgenden: Sünkel, W. (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim & München.

Denken mit ein. Doch verliert es deshalb nicht seine Eigenständigkeit; sein essenzielles Interesse an der Erforschung und Fundierung gegenständlicher Lehr-Lernprozesse bleibt davon unberührt. An dem Umgang mit Unterrichtspraxis, den die Beiträge exemplarisch vorführen, lässt sich dieses spezifisch fachdidaktische Interesse ablesen. Sie wählen ihre Beispiele so aus, dass diese, ausschnitthaft oder in Gestalt ganzer Unterrichtssequenzen, auf einen für das jeweilige Fach signifikanten Gegenstand (oder auch mehrere) verweisen. Zugleich geben sie Aufschluss darüber, wie er sich in einer für das Fach typischen Weise unterrichtlich artikulieren lässt. Wenn z. B. Gegenstand des Unterrichts ist, biologische Phänomene, hier: den Selbstreinigungseffekt bei Blättern, zu erklären oder chemische Stoffe zu klassifizieren, etwa Carbonate von Chloriden zu unterscheiden, legt sich als Verfahren, um die Ausübung dieser Tätigkeiten lehr- und lernbar zu machen, das Experiment nahe. Wird ein Flächeninhalt mathematisch oder der Begriff der Geschwindigkeit physikalisch bestimmt, spielen Rechenoperationen, der Umgang mit Formeln und ihre Visualisierung eine wichtige Rolle. Ist der Nachweis zu führen, dass es sich bei Darstellungen des 17. Juni 1953 im Schulbuch um interessegeleitete Interpretationen von Geschichte handelt, wird das Quellenstudium der Weg sein, auf dem Schülerinnen und Schüler gegenständlich handeln.

Die Eigenständigkeit universitärer Didaktiken resultiert aus der Beschäftigung mit jeweils *einem* Gegenstandsbereich. Aus der spezifischen Sicht auf ‚ihre‘ Gegenstände erhalten sie ihr unverwechselbares Profil. Doch lässt gerade die *fachdidaktische* Orientierung hervortreten, was ihnen *fachdidaktisch* gemeinsam ist. Es ist dies das Streben nach Exemplarik im Umgang mit den Gegenständen. Sie werden so ausgewählt und aufbereitet, dass Schülerinnen und Schüler zu erkennen vermögen, was das Fach eigentlich ‚ausmacht‘. Solche modellhaft-exemplarischen Zugänge zu den Gegenständen aufzuzeigen liegt im Interesse aller didaktischen Disziplinen, ist ein Strukturmerkmal (allgemein-)didaktischen Denkens.

Ein weiteres lässt sich an den Unterrichtsbeispielen ablesen, die im Band ausgeführt sind. Sie machen kenntlich, dass sich die Vermittlung bzw. Aneignung der Gegenstände in jedem Fach auf ähnliche Weise als ein Nacheinander bestimmter Phasen oder Schritte realisiert. Aus Lehrersicht wahrgenommen, setzt die Planung von Unterricht an dessen Ende an und wendet sich von dort aus der Anfangsphase zu. Zunächst gilt es, den Unterrichtsgegenstand zu bestimmen, d. h. die Tätigkeit in den Blick zu nehmen, zu deren Ausübung Schülerinnen und Schüler mit Ablauf der Unterrichtseinheit imstande sein sollen. Von dieser Entscheidung hängt ab, wie Unterricht unter thematischen und temporalen Aspekten konzipiert wird. Leitfrage ist: Auf

welche Weise werden Schülerinnen und Schüler Schritt für Schritt zur Ausübung einer bestimmten Tätigkeit befähigt? Welche Kenntnisse und Fertigkeiten benötigen sie, um beispielsweise die Funktionsweise eines Fahrkartensystems informatisch, d. h. algorithmisch erläutern, religiöse als Welt- und Lebensdeutungsaussagen erschließen, Formen künstlerischer Bildsprache analysieren und für eigene Gestaltungsversuche nutzen zu können?

Die Beiträge zeigen, z. T. eher implizit, häufiger auch ausführlich, wie diese und andere Tätigkeiten zu Unterrichtsgegenständen werden: Es werden Aufgaben gestellt, Problemsituationen geschaffen, damit sukzessive etwa ein Sachverhalt aspektuell erklärt, ein Phänomen von verschiedenen Seiten betrachtet, ein Vorgang in seinen Teilvorgängen durchschaut und ausgeführt werden kann. Der Prozess der Aneignung verläuft intensiver, wenn auf Seiten derjenigen, die ihn leisten: der Schülerinnen und Schüler, die Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Lernens wächst. Und mit ihr erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie das von ihnen Verlangte von sich selbst verlangen, sie – zumindest keimhaft – Interesse, Freude, Neugier entwickeln, den eigenen Bildungs- und Erfahrungshorizont zu überschreiten. Indem sie lernen, eine ihnen vor Abhaltung des Unterrichts ‚fremde‘ Tätigkeit auszuüben, verfügen sie über einen neuen Erkenntnisstand, der sich – fachspezifisch und fachübergreifend – auf zukünftige Situationen der Gegenstandsartikulation günstig auszuwirken vermag.

Die in diesem Band versammelten Beiträge repräsentieren ein breites Spektrum didaktikwissenschaftlicher Disziplinen. Deren Erkenntnisinteresse richtet sich darauf, die Transformation von Gegenständen in Unterrichtsgegenstände besser zu begreifen und begreifbar zu machen. Darin liegt das Spezifikum ihres Denkens, Forschens und Lehrens. Von dorthin beziehen sie Position im Kontakt mit den Fach- und Bildungswissenschaften. Insofern nimmt der vorliegende Band auch Stellung zu der in Schule, Studienseminar und Universität geführten Diskussion um Begriff und Inhalte unterrichtlich vermittelter Bildung.

Wir danken der Universität Vechta für die Unterstützung des fächerübergreifenden Projektes. Dankbar sind wir auch für die Gespräche mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen, die zu einem vertieften Nachdenken über didaktikwissenschaftliche Theorie und Pragmatik angeregt haben.

Linya Coers und Anne Scholten haben geholfen, den Band für die Publikation vorzubereiten.

Vechta, im August 2010

Claus Ensberg und
Steffen Wittkowske

Literatur

Sünkel, W: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim & München 1996.