

Thomas Goll
(Hrsg.)

Politik- didaktische Basis- und Fachkonzepte



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Thomas Goll (Hrsg.)

Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2011

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974724-9 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0250-0 (E-Book)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
<i>Thomas Goll</i>	
Einleitung	6
 Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken	
<i>Ewald Terhart</i>	
Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik	13
 Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte	
<i>Wolfgang Sander</i>	
Konzepte und Kategorien in der politischen Bildung	32
<i>Joachim Detjen</i>	
Basis- und Fachkonzepte der politischen Bildung. Ein Kommentar zu Wolfgang Sanders Thesen	44
<i>Andreas Petrik</i>	
Politische Konzepte ohne soziologische Basis?	49
<i>Peter Massing</i>	
Basis- und Fachkonzepte zwischen „Fachlichkeit und Interdisziplinarität“	56
<i>Anja Besand</i>	
Zurück in die Zukunft? Über Konzepte von Konzepten. Über die Bedeutung von Wissen und Vorstellungen davon, was Kompetenzen sind. Ein Kommentar	71
<i>Thomas Goll</i>	
Ein Nichts kann man nur im Nichts unterrichten. Basis- und Fachkonzepte als Ankerpunkte für die Entwicklung von Kerncurricula in der Kritik	80

Forschungsprojekte und Praxisrelevanz der Politikdidaktik

Andreas Eis

Transformation von Staatlichkeit in Europa.
Fachkonzepte und Deutungswissen in der
qualitativen Lern- und Unterrichtsforschung 91

Monika Oberle

Subjektives politisches Wissen bei Schülerinnen und Schülern 103

Sabine Manzel

„Mich interessiert Politik und ich lerne im Fach SoWi schnell!“
Zur Wechselwirkung zwischen den OECD-Schlüsselkompetenzen
Selbstkonzept, selbstreguliertes Lernen und Leistung im Fach 114

Bettina Zurstrassen

Ist die Politikunterricht im Konzept der Lernfelddidaktik
ein elitäres Modell? 123

Sabine Achour

Bürger muslimischen Glaubens in der politischen Bildung 135

Klaus Moegling

Politikdidaktische Basiskonzepte.
Ein Vorschlag aus dem neuen hessischen Curriculum
für das Fach „Politik und Wirtschaft“ 147

Posterpräsentation

Autorinnen und Autoren 157

Vorwort

Die 11. Jahrestagung der GPJE fand vom 3.-5. Juni 2010 an der TU Dortmund und deren Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie statt. Die GPJE bedankt sich für die Gastfreundschaft. Die mit Wien geborene und dort zuerst umgesetzte Idee, mit der Tagung an Hochschulstandorte zu gehen und die Hochschulöffentlichkeit zu suchen, hat sich bewährt und wird 2011 mit der 12. Jahrestagung in Potsdam fortgesetzt.

Das Tagungsthema „Basis- und Fachkonzepte in der politischen Bildung“ erwies sich als äußerst fruchtbar für den Fachdiskurs und befeuerte die lebhafteste Diskussion. Eine Fachgesellschaft muss sich selbst als diskursfähig und -willig präsentieren, will sie nicht erstarren und soll sie in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden. Die in Dortmund begonnene Debatte wurde seitdem intensiv fortgeführt. Die GPJE lebt, was neben den Diskursen auch die steigende Mitgliederzahl demonstriert.

Der Tagungsort im Ruhrgebiet, in der Kulturhauptstadt Europas 2010 gelegen, die alte Bier- und Montanmetropole, die Stadt des BVB und des schönsten Stadions der Welt gab fast von selbst das Rahmenprogramm in den Farben Schwarz und Gelb vor: Kohle und Borussia, Zeche Zollverein in Essen und der Signal-Iduna-Park, das alte Westfalenstadion.

Die Organisation vor Ort und die Drucklegung des Tagungsbandes wurden von Prof. Dr. Thomas Goll, der die Professur für Sozialwissenschaften und ihre Fachdidaktik an der TU Dortmund innehat, und seinem Team übernommen. Der Herausgeber dankt Ahmet Akbulut, Doris Krause, Mireille Schauer und Anika Schwarze für ihre Mitwirkung im Vorfeld und während der Tagung sowie Alexandra Linde, Dr. Eva-Maria Schauenberg und Miriam Venn für ihre Unterstützung bei der Erstellung des Jahresbandes.

Sollten sich nicht alle Erwartungen bei der Tagung erfüllt haben oder noch Fehler im Band enthalten sein, ist das weder den Teilnehmern noch den Autoren und den Helfern anzulasten, sondern allein dem Organisator und Herausgeber.

Dortmund im Februar 2011
Der Herausgeber

Thomas Goll

Einleitung

Die 11. Jahrestagung der GPJE im Juni 2010 in Dortmund stand ganz im Zeichen der Diskussion um „Basis- und Fachkonzepte in der politischen Bildung“. Die dabei zutage tretenden Fragen gehen jede Disziplin gleichermaßen an und umschreiben deren Aufgaben in Hinsicht auf die Grundlegung der inhaltlichen Dimension eines Faches oder einer Domäne und damit auf *eine* Dimension fachdidaktisch begründeter Kompetenzentwicklung. Sie sind *fundamental* für das Verständnis jeder Festlegung dessen, was in einem Fach gelehrt und gelernt werden soll. Oder anders ausgedrückt: Die Identifizierung von Basis- und Fachkonzepten induziert zugleich Struktur und Inhalt des Kerncurriculums eines Faches.

Dass damit gerade in der politischen Bildung höchst kontroverse Ansichten verbunden sind, kann in diesem Band nachgelesen werden. Im Einzelnen geht es dabei neben der Frage nach dem wissenschaftslogischen Gehalt des Begriffs Konzept um Grenzen und Kern der Disziplin sowie um die Gestalt des Unterrichts. Die Auseinandersetzung um diese Fragen, die auf der 11. Jahrestagung der GPJE in Dortmund ausgetragen wurde, ist in diesem Band dokumentiert – und damit auch der erste Höhepunkt der seit dem Frühsommer 2010 entbrannten wissenschaftlichen und fachpolitischen Auseinandersetzung um die inhaltliche Dimension der politischen Bildung.

Mit der Erörterung des fachlichen Kerns der politischen Bildung setzte die GPJE einen Klärungsprozess fort, der auf der 10. Jahrestagung in Wien angestoßen worden war, der aber seinen Grund darin hat, dass die von der GPJE vorgelegten Bildungsstandards im Fach der politischen Bildung in ihrer Umschreibung eines Kompetenzmodells den Bereich des Wissens nicht ausdrücklich als Kompetenz, sondern mehr als Hintergrundvariable definiert haben. Damit ging die GPJE einen anderen Weg als andere Fachgesellschaften, die Wissen ausdrücklich als Kompetenz auffassen. Die GPJE hat mit ihrer bildungspolitisch erfolgreichen Intervention einen Weg beschritten, der – so zeigt die Folgediskussion – nun nach einer Weiterentwicklung, zumindest jedoch nach einer Klärung des Kompetenzmodells in Hinsicht auf den Konzeptbegriff verlangt, da mit der damals eingeführten Begrifflichkeit „konzeptuelles Deutungswissen“ zugleich immanent die Aufgabe formuliert ist, den Begriff selbst klar zu definieren und dieses Wissen näher zu beschreiben.

Die „Bildungsstandards“ der GPJE haben völlig zu Recht eine bedeutsame Rolle bei der Einführung neuer Lehrpläne und Richtlinien und der bildungspolitischen

Diskussion gespielt. Aber ein bildungspolitisches Papier ist keine heilige Kuh. Das gilt auch für wissenschaftliche Positionen, die mit Berufung auf solche Papiere nicht gegen Kritik immunisiert werden können. Wie andere Fachgesellschaften auch, stand die GPJE beim Prozess der Entwicklung nationaler Bildungsstandards am Anfang einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den durch die Kompetenzorientierung erzwungenen neuen Begrifflichkeiten und deren Implikationen. Der Fachgesellschaft GPJE ist es damit aufgegeben, das ursprünglich vorgelegte Kompetenzmodell gegebenenfalls zu überarbeiten oder neu zu fassen, sollte die fachliche Diskussion das zeigen. So weit ist es jedoch noch lange nicht.

Der erste Beitrag des Bandes thematisiert den bildungspolitischen Rahmen, innerhalb dessen auch die Diskussion um Basis- und Fachkonzepte in der politischen Bildung angesiedelt ist. Der Münsteraner Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart lotet in seinem Eröffnungsvortrag der GPJE-Jahrestagung das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik aus. Deutlich wird dabei, dass in diesem Kontext neben konzeptionellen Fragen vor allem auch solche der Ressourcenverteilung zwischen Fächern in der Schule und damit der Lehrerausbildung an Hochschulen eine Rolle spielen. Letzten Endes sei damit eine rein sachliche Ableitung für Ausbildungsanteile und Wissenschaftsbezüge nicht möglich. Unter Berücksichtigung dieser Grundeinsicht ließen sich aber vielfältige Bezüge zwischen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik – sowie weiterer „Mitspieler“, wie z.B. der pädagogischen Psychologie – erörtern. Dabei durchmisst Terhart die Entwicklung der Fachdidaktiken von Methodiken hin zu empirisch fundierten Wissenschaften, die gegenwärtigen konzeptionellen, institutionellen und perspektivischen Berührungspunkte von Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft sowie die Herausforderungen der neuen Lehramtsausbildungsstrukturen. Die Ergebnisse seiner Überlegungen bündelt er in diskussionsanregenden Thesen.

Im Mittelpunkt des zweiten Abschnitts des vorliegenden Bandes steht die Auseinandersetzung um die Basis- und Fachkonzepte. Die Struktur des Kapitels spiegelt dabei das Tagungsdesign. Auf einen Hauptvortrag antworten Diskutanten. Damit wird jeder Beitrag und damit die Debatte von je zwei Berichterstattern zusammenfassend kommentiert.

Wolfgang Sander (Gießen) beschäftigt sich in seinem Beitrag mit Kategorien und Konzepten als Schlüsselbegriffen fachdidaktischer Theorie. Beide werden voneinander abgegrenzt, um insbesondere die bei Praktikern der Lehrerbildung – aber nicht nur dort – konstatierte Begriffsverwirrung aufzulösen. Sander kritisiert aus konstruktivistischer Sicht die kategoriale Politikdidaktik und setzt dieser Murphys Konzeptbegriff entgegen: „Concepts are the glue that holds our mental world together“ (Murphy 2004, 1). Auf dieser Basis entwirft er Umriss einer psychologisch fundierten Politikdidaktik, die Lernen als Aus- und Umbau von Konzepten begreift. Konzepte und Kategorien werden komplementär aufgefasst.

Während Kategorien Zuordnungen ermöglichen, bilden Konzept die Grundlage für eine sinnvolle Verwendung von Kategorien, da sie die Vorstellung enthalten, was überhaupt eine abgrenzbare Ordnung ist. Innerhalb dieser Debatte spielen Basiskonzepte eine bedeutsame Rolle, da sie die Wissensbestände einer Disziplin begrifflich fassen und damit ein Kerncurriculum grundlegen können. Dieses zu entwickeln sei Aufgabe der Fachdidaktik, die das bei Vorlage der Bildungsstandards noch nicht geleistet habe. Kritisch setzt sich Sander dabei mit einem Vorschlag der Autorengruppe um Georg Weißeno (Weißeno u.a. 2010) auseinander.

Einen ersten Kommentar zum Beitrag von Wolfgang Sander liefert Joachim Detjen (Eichstätt), der der Autorengruppe angehört. Er wendet sich gegen den konstruktivistischen Grundansatz Sanders, der letztlich in Beliebigkeit führe. Dagegen setzt er ein Konzept von Politik, das den Gemeinschaftsbezug enthält, und auf eine Fokussierung des Faches mit Politik als Kern. Seiner Überzeugung nach muss die Fachdidaktik an der Vorstellung eines als richtig zu bestimmenden Kerns festhalten, weil sonst weder der Konzeptbegriff noch ein Unterrichtsfach Sinn machten. Für ihn sind daher die Begriffe Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl die Basiskonzepte für das Unterrichtsfach der *politischen* Bildung, denn: „Begrift man nämlich Politik als ein Handeln, das im Rahmen fester Formen allgemein verbindliche Regelungen in und zwischen Gruppen von Menschen zum Wohle der Menschen produziert, dann besteht diese Definition aus drei gleichrangigen Bestandteilen, nämlich Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl. Sie konstituieren die Politik. Alles spricht deshalb dafür, hierin Basiskonzepte der politischen Bildung zu sehen. Denn was immer wir über Politik aussagen, wir verwenden dabei explizit oder implizit die eben erwähnten drei Konzepte.“

Ganz anders sieht das Andreas Petrik (Halle/Saale), der sich weniger mit Sanders Beitrag auseinandersetzt als vielmehr mit dem Vorschlag der Gruppe um Georg Weißeno. Politikunterricht – so Petriks zentrale These – müsse auf einen Politikbegriff rekurrieren, der auch soziologische Bezüge habe. Erst dann sei dieser angemessen, weil umfassend. In Auseinandersetzung mit dem seiner Meinung nach verengten Modell macht er einen eigenen Vorschlag für Basiskonzepte, die auf den Politikdimensionen polity, policy und politics aufsetzen, aber diese anders ausbuchstabieren. Während der Vorschlag von Weißeno u.a. alphabetisch geordnete Begriffslisten enthält, orientiert Petrik seine exemplarischen Darlegungen zum gemeinwohlbezogenen Basiskonzept an politischen Ordnungsvorstellungen.

Peter Massing (Berlin) befasst sich in seinem Beitrag mit Basis- und Fachkonzepten im Kontext von Fachlichkeit und Interdisziplinarität. Um festen Grund zu finden, erläutert Massing mögliche Bezüge für Fachlichkeit. Er beharrt auf einem erkennbaren Fachcharakter für Wissenschaft und Unterricht, da logisch nur so überhaupt Interdisziplinarität gedacht werden könne. Freilich sieht er aufgrund des Gegenstandes Politik das Fach selbst als inter-, wenn nicht sogar

intradisziplinär an. Den Zusammenhang mit Basis- und Fachkonzepten sieht er in ihrer Funktion, systematisches Lernen in einer Disziplin zu ermöglichen. Die Einschränkung des Modells der Autorengruppe um Georg Weißeno, der auch Peter Massing angehört, auf Wissen und damit die kognitive Kompetenzdimension sei pragmatisch erfolgt, beständen doch hier in der Fachdidaktik zugleich aufgrund der Fachgeschichte große Defizite. Der Bezug auf eine bestimmte Vorstellung von Politik sei des Weiteren normativ erfolgt, denn der Politikbegriff müsse sinnvoll Lernprozesse ermöglichen. Mit der Entscheidung sei kein Ausschluss z.B. von wirtschaftswissenschaftlichem Wissen verbunden, wohl aber wird der Gegenstandsbereich Wirtschaft aus Perspektive der Politik betrachtet. Massing erläutert den Entstehungsprozess des Modells der Autorengruppe und legt die dabei vorgenommenen Entscheidungen offen. Bewusst habe man bei der Ausdifferenzierung der Basis- in Fachkonzepte auf eine andere als alphabetische Ordnung verzichtet, um nicht unzulässige Hierarchisierungen zu provozieren oder nahelegen. Man habe des Weiteren Fehlkonzepte benannt, um auch den Lehrenden Signale zu geben, ihre eigenen Konzepte zu hinterfragen. Schließlich habe man Mindeststandards formuliert, um die aktuelle Diskussion nicht zu verfehlen und Qualitätsfragen diskussionsfähig zu machen.

Anja Besand (Dresden) weist das Modell der Autorengruppe um Weißeno zurück, indem sie ihr letztendlich vorwirft, deren Position sei unzeitgemäß, beharre diese doch auf klar benennbaren Wissensbeständen. Dies sei jedoch gar nicht möglich. Folgerichtig zielt ihre Kritik zunächst auf den Kompetenzbegriff des Modells. Weiter wird das Verhältnis von Wissen und Konzepten diskutiert. Die Kritik lautet hier, dass die Autorengruppe instruktionistische Vorstellungen fast nach Art eines Nürnberger Trichters hege. Schließlich thematisiert Besand auch das Gegenstandsfeld politischer Bildung. Hier wird vor allem die Beschränkung auf Politik als zentraler Bezug kritisiert, denn das verfehle die Realität des Unterrichtsfaches der politischen Bildung. Ihre Kritik bündelt sie in Fragen und beharrt auf prinzipieller Offenheit.

Thomas Goll (Dortmund) umschreibt in seinem Kommentar den Hintergrund der ganzen Auseinandersetzung und sieht diesen letzten Endes darin, dass sich Wissenschaft und Bildungspolitik vermengen. Die Debatte um Basis- und Fachkonzepte brächte fundamentale Fragen der Politikdidaktik ans Licht, die immer noch nicht ausdiskutiert seien und vielleicht auch nie ausdiskutiert werden könnten: Domänenzuschnitt und Ausbildbarkeit. Des Weiteren setzt er sich mit dem Kategorie- und Konzeptbegriff auseinander, deren Unterschiede er in ihrer Funktion für die Ordnung der Welt und den Unterricht sieht. Er betrachtet das Modell der Autorengruppe als ein wissenschaftlich begründetes und legitimes Produkt eines Denkprozesses, das man mit wissenschaftlichen Mitteln diskutieren könne, dürfe und müsse. Immunisierungsstrategien, die auf verbandspolitische

Setzungen wie die GPJE-Standards rekurrieren, weist er zurück. Aber natürlich wäre ein verbandspolitischer Konsens für die bildungspolitische Positionierung gut und sinnvoll.

Das dritte Kapitel des Bandes fasst Beiträge zu Forschungsprojekten und zur Praxisrelevanz der Politikdidaktik zusammen. Die vorgestellten Beispiele für empirische Forschungsprojekte, die dabei den ersten Block bilden, leitet der Beitrag von Andreas Eis (Frankfurt/M.) ein, der die Ergebnisse seiner Untersuchung über Fachkonzepte und Deutungswissen präsentiert. Eis will Europakompetenz als Bürgerkompetenz konzeptionell modellieren und empirisch verankern. Der normative Bezugsrahmen ist die Auseinandersetzung mit dem Demokratiebegriff in Anwendung auf die Europäische Union und unter Berücksichtigung von Staatlichkeit im Wandel, während die empirische Festigung lernpsychologisch fundiert wird. Eis leitet aus seinen Überlegungen und empirischen Befunden ab, dass Konzepte von Europa in der Gesellschaft ständig neu erzeugt werden, sodass das reine abstrakte Lernen von Definitionen und Begriffen regelmäßig zu Fehlkonzepten bei Schülerinnen und Schülern führen müsse.

Zum Inhaltsbereich Europa stellt auch Monika Oberle (Karlsruhe) die Ergebnisse ihrer Untersuchung zum subjektiven politischen Wissen von Schülerinnen und Schülern vor. Oberles Erkenntnisinteresse zielt u.a. darauf, ob und ggf. wie das subjektive Wissen den Lernprozess und die Politikkompetenz von Schülern beeinflusst. Dazu wird eine Studie zum Inhaltsfeld Europäische Union präsentiert, die zugleich subjektives und objektives Wissen in den Blick nimmt und mit Begabungsselbstkonzepten verbindet. Nachgewiesen werden können in der quantitativ angelegten Studie hierbei Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Wissen sowie ein Gendereffekt. Politikunterricht sollte – so eine Schlussfolgerung – mehr auf die spezifischen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Mädchen Acht geben.

Skizzen zu Forschungsprojekten bilden den nächsten Block. Sabine Manzel (Düsseldorf) will Selbstkonzept und selbstreguliertes Lernen und deren Auswirkung auf die Leistung im Fach untersuchen. Des Weiteren will sie dabei den Genderaspekt in den Blick nehmen. Sie erläutert die Begriffe Kompetenz, Leistungsdisposition, Selbstkonzept und Selbstregulation, stellt ausgewählte empirische Befunde vor und leitet daraus ab, dass der Zusammenhang von Selbstkonzept und Leistung im Fach verstärkt untersucht werden müsse.

Bettina Zurstrassen (Bochum) will Lernfelddidaktik und politische Bildung aufeinander beziehen. Das aus der Berufspädagogik stammende Prinzip habe möglicherweise einen anderen Anspruch als die als elitär geltende und anspruchsvolle politische Bildung. Dazu greift sie auf die Lernertypenforschung zurück und umreißt Integrationsmaßnahmen für politische Bildung, die einer Überforderung der Schülerinnen und Schüler vorbeugen sollen. Daraus könnten

sich interessante Forschungsansätze in einem Feld ergeben, das die Fachdidaktik sonst wenig bestellt.

Der letzte Block des Bandes umfasst konzeptionelle Beiträge. Sabine Achour (Berlin) thematisiert das Verhältnis von muslimischen Bürgern und politischer Bildung. Den Hintergrund bildet das Theorem, dass der Islam und die Demokratie nicht oder nur schlecht miteinander vereinbar seien. In diesem Kontext wird das Säkularisierungstheorem diskutiert und eine Reihe von Konzepten und Fehlkonzepthen in diesem Zusammenhang erläutert.

Klaus Moegling (Kassel) stellt die Formulierung der politikdidaktischen Basis-konzepte im neuen hessischen Curriculum für das Fach „Politik und Wirtschaft“ vor. Deutlich wird dabei der Transformationsprozess von wissenschaftlichen Überlegungen und Termini in der Praxis der Schule und Seminar- ausbildung. So kennt das hessische Curriculum z.B. ein eigenes Basiskonzept „Akteure“. Abschließend wird die Anschlussfähigkeit an politik- und wirtschaftsdidaktische Überlegungen und Modelle reflektiert.

Den Abschluss des Bandes bildet die Dokumentation eines auf der Jahrestagung präsentierten Posters zu einem Forschungsprojekt von Kathleen Raths und Katharina Kalcsics (Bern).

**Zum Verhältnis von
Erziehungswissenschaft
und Fachdidaktiken**

Ewald Terhart

Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik¹

Wenn es um das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik geht, so muss man zunächst einmal davon ausgehen, dass sich hier keine monolithischen Blöcke gegenüberstehen. Denn drei Dinge sind zu berücksichtigen: (1) Genauso wie innerhalb der Erziehungswissenschaft so existieren auch innerhalb der Fachdidaktik insgesamt und den verschiedenen Fachdidaktiken im Einzelnen sehr unterschiedliche Auffassungen über die Art der Zuordnung und Abgrenzung dieser beiden Wissens- und Wissenschaftsbereiche. Hinzu kommt (2), dass solche Positionierungen und Verhältnisbestimmungen in der Vergangenheit anders aussahen als heute und sich in Zukunft erneut wandeln können. Und schließlich (3): Es geht bei dem Ganzen natürlich und richtigerweise zwar zuerst und im Kern um systematische, inhaltliche Probleme und deren sinnvolle Bearbeitung. Zugleich darf nicht verkannt werden, dass die Frage der Zuordnung und Abgrenzung von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik immer auch den institutionellen Kontext der Lehrerbildung und damit schließlich auch die Verteilung von Ressourcen betrifft. Insofern geht es am Ende – machen wir uns nichts vor – um Geld und Stellen, um die man angesichts eines begrenzten Rahmens innerhalb der Universitäten generell sowie dort im Lehrbildungskontext speziell konkurriert.

Aus diesen miteinander verwobenen Gründen ist es – und das wollte ich mit diesen Bemerkungen deutlich machen – sehr schwierig, vielleicht sogar riskant, ein einheitliches, zusammenhängendes Bild des aktuellen Standes der Beziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik(en) zu zeichnen und in diesem Bereich Positionierungen vorzunehmen.

Wie werde ich das Thema nun bearbeiten? Ich möchte zunächst (1) kurz auf die Entwicklung der Fachdidaktik eingehen, soweit diese in Verbindung zur Erziehungswissenschaft zu sehen ist. Dies ist auch als eine Art Erinnerung an frühere Diskussionen und Stadien gedacht, so dass auf diese Weise auch die Hintergründe der aktuellen Situation deutlich werden. Danach (2) möchte ich mich der Verhältnisbestimmung zwischen Erziehungswissenschaft, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken zuwenden und dies in drei Schritten vollziehen. Es geht zunächst um konzeptionelle Probleme (2.1), dann um institutionelle Verortungen (2.2) und drittens dann um einige notwendige Perspektiven (2.3). In diesem Kontext möchte ich eine Modellvorstellung darlegen, die die Verhältnisse – so wie ich sie sehe – verdeutlichen soll. Im dritten Teil (3) gehe

ich näher auf die aktuelle Situation in der Lehrerbildung ein, denn aufgrund der verschiedenen inhaltlichen und institutionellen Reformprozesse in diesem Bereich ist auch die Situation der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken – manchmal zu Bildungswissenschaften zusammengefasst – mit betroffen. Insbesondere die Situation nach dem neuen Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen bringt eine neue Lage, da dort ab 2011 für alle Lehrämter ein einheitlich langes Studium von zehn Semestern vorgesehen ist; insofern handelt es sich angesichts der Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland um eine historische Zäsur.

1. Die Entwicklung der Fachdidaktiken

Der Ursprung der Fachdidaktiken ist in den Lehrerseminaren des 19. Jahrhunderts und in den Pädagogischen Hochschulen des 20. Jahrhunderts zu sehen. Die Ausbildung angehender Volksschullehrer war geprägt durch ein Studium, das in allen seinen Teilen immer am späteren Arbeitsfeld Schule ausgerichtet war. Eine spezielle und ausschließliche Vertiefung im Fachlichen war ursprünglich nur wahlbezogen und exemplarisch vorgesehen. In dem Maße, wie man jedoch von einer Breitbandausbildung der Volksschullehrer wegkam, setzte sich auch hier verstärkt Fachorientierung *als* Fachdidaktik durch, die sich aus heutiger Sicht stark fachmethodisch orientierte. Die Ausbildung der Gymnasiallehrer war demgegenüber ursprünglich von einer beinahe ausschließlichen Fachlichkeit geprägt; erst allmählich wurden „begleitend“ philosophische und pädagogische Elemente und – sehr vorsichtig – fachbezogene unterrichtliche, also fachdidaktische Elemente eingeführt. Die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert bestehende zweite Phase der Gymnasiallehrerbildung in Studienseminaren, die erst nach 1945 auch in die Volksschullehrerbildung eingeführt wurde, wies ebenfalls gewisse fachdidaktische Elemente auf, allerdings dem institutionellen Zweck gemäß eher im Sinne einer erfahrungsfundierten praxisorientierten Methodik des jeweiligen Fachunterrichts.

Einen ersten wichtigen Veränderungsschub erfuhren die Fachdidaktik und damit auch das Verhältnis von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft durch die im Zuge der Bildungsreform und Bildungsexpansion seit Mitte der 1960er Jahre anwachsenden Studierendenzahlen in der Lehrerbildung, und zwar – zunächst noch getrennt – sowohl an Pädagogischen Hochschulen wie an Universitäten. Dieser Prozess führte nicht nur zu einem *Wachstum* der entsprechenden Stellen, sondern auch zu einer *Intensivierung* der Diskussion zwischen Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken und den Fächern. Mit der Intensivierung brach allerdings keinesfalls Harmonie aus, denn nun hatte man viel mehr Gelegenheiten für Kontroversen, institutionelle Abgrenzungsbemühungen, disziplinäre Übergriffe und Bevormundungen etc.

Den Höhepunkt dieser Entwicklung bildete die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten – und dieser Höhepunkt bereitete auch gleich den dann folgenden *Abschwung* mit vor, unterstützt durch die beiden äußeren Faktoren der zurückgehenden Schülerzahlen und der daraus resultierenden, in den 1980 Jahren sehr hohen Lehrerarbeitslosigkeit. Die gerade stark angewachsenen und institutionell aufgewerteten Fachdidaktiken sowie auch und stärker noch die Erziehungswissenschaft durchlebten einen Schrumpfungsprozess. In den Universitäten absorbierten die jeweiligen Bezugsdisziplinen häufig die dazugekommenen fachdidaktischen Stellen für rein fachwissenschaftliche Belange; sofern Fachdidaktiken dies selbst betrieben, wird dieser Vorgang in der Literatur als „Funktionsflucht“ bezeichnet. Insofern haben sich in dieser Phase die an die Integration an die Universität geknüpften ausbildungs- und auch forschungsbezogenen Hoffnungen in den Fachdidaktiken bzw. hinsichtlich der Kooperation von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft nicht verwirklichen lassen.

Nach dieser Schrumpfungsphase erlebte die Fachdidaktik etwa seit Mitte der 1990er Jahre eine *inhaltliche Neuausrichtung sowie eine erneute, allmähliche Bedeutungssteigerung* vornehmlich durch drei Entwicklungen: Zum einen (1) setzte sich zunächst in der Mathematik- und Naturwissenschaftsdidaktik eine stärker Verknüpfung mit der fachbezogenen psychologischen Unterrichtsforschung durch; und zweitens (2) wurde durch die neu aufgeflamnte Debatte um den Zustand und die Weiterentwicklung der Lehrerbildung die Bedeutung der Fachdidaktik massiv unterstrichen. Beides führte in manchen Bereichen zu einem sehr langsamen und immer noch un stetigen Wiederaanwachsen der Stellenzahl, obwohl bei weitem noch nicht der Ausbaustand der 1970er Jahre erreicht ist. (Zwei Zahlen: 1978 gab es in NRW insgesamt 579 fachdidaktische Professuren; 1997 waren es 308.) Diese inhaltliche Neuausrichtung wurde durch eine entsprechend gezielte, wissenschaftspolitisch abgestützte Forschungsförderung zunächst im Bereich der Didaktik der Naturwissenschaften vorangetrieben. Parallel hierzu wurde in der Lehrerbildungsdebatte die Bedeutung einer forschenden Fachdidaktik, die auch über eine entsprechende personelle Ausstattung verfügen muss, herausgestellt. Auf diese Weise ist es zu einer *Intensivierung* der fachdidaktischen Forschung generell und zugleich allmählich zu einer spezifischen, immer stärker werdenden empirisch-psychologischen *Ausrichtung* der fachdidaktischen Forschung gekommen – mit allen Konsequenzen, die dies innerhalb des Forschungs- und Lehrbetriebs der Universität hat. Als dritter förderlicher Faktor, der aber selbst schon aus der neueren fachdidaktischen Forschung resultiert, ist (3) die Tatsache zu bewerten, dass die breite Bewegung zur Formulierung von Bildungsstandards bislang ebenfalls strikt fachbezogen ist bzw. Kompetenzen immer fachbezogen präzisiert werden – erneut ein Forschungs- und Gestaltungsfeld für Fachdidaktiken.