

Vorwort zur 3. Auflage

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge hat auch die universitäre Lehrer/innenbildung eine Neuordnung erfahren. Zwar sind die Studienstrukturen standortspezifisch durchaus unterschiedlich, dennoch lassen sich gewisse Gemeinsamkeiten nicht übersehen. Die Studienanteile der Fachdidaktik sind vielerorts gewachsen, allerdings vornehmlich in der Masterphase, wo sie vielfältigen Inhalten und Fragestellungen gewidmet sind. In den polyvalenten Bachelorstudiengängen sind dagegen an den meisten Universitäten für die Studierenden der Lehrämter bereits grundlegende Vorlesungen und Seminare vorgesehen, die einen Überblick über das Fachgebiet verschaffen sollen. An diesen Adressat/innenkreis richtet sich die vorliegende Einführung. Sie berücksichtigt, dass sich mit den formal-strukturellen Änderungen zugleich eine Neuorientierung durchgesetzt hat, deren zentrales Element eine höhere Verbindlichkeit der Studieninhalte ist, insbesondere die Etablierung von Kerncurricula in der Bachelorphase.

Die Didaktiken der verschiedenen Schulfremdsprachen bauen in vieler Hinsicht auf gemeinsamen Grundlagen und Kernelementen auf. Die Tendenz einer Vereinheitlichung wird zudem durch die derzeitigen bildungspolitischen Vorgaben, von denen im Buch die Rede sein wird, verstärkt. Unstrittig bleibt, dass sprachspezifische Zugänge für unsere Disziplinen unverzichtbar sind, allerdings erst im weiteren Verlauf des Studiums an Bedeutung gewinnen. Umgekehrt liegt der Vorzug einer sprachenübergreifenden Perspektive darin, die Querverbindungen in Theorie und Praxis des Unterrichts in den „modernen“ Fremdsprachen umfassender in den Blick nehmen und somit über den „Teller- rand“ des eigenen Faches hinausschauen zu können.

Wir, das Autorenteam, vertreten an unseren Universitäten (Universität Hamburg und Humboldt-Universität zu Berlin) die Sprachen Englisch bzw. Französisch, Spanisch und Italienisch. Aufgrund des sprachenübergreifenden Ansatzes dürfte die Einführung jedoch auch für Studierende des Russischen und anderer Sprachen von Interesse sein. Dass englischsprachige Beispiele und Zitate vergleichsweise stark vertreten sind, liegt nicht etwa daran, dass eine Sprache in unseren Augen wertvoller wäre als andere, sondern an der Tatsache, dass der Hauptteil relevanter wissenschaftlicher Publikationen auf Englisch verfasst ist. Im Sinne praktizierter Mehrsprachigkeit vertrauen wir darauf, dass die meisten Leserinnen und Leser auch über rezeptive Basiskompetenzen in zumindest einer romanischen Fremdsprache verfügen.

Das Buch gliedert sich in vierzehn Einheiten und kann im Rhythmus des Semesterverlaufs einer einführenden Lehrveranstaltung so zugrunde gelegt



werden, dass – einen Puffer für organisatorische Hinführungen und einen Prüfungs- bzw. Auswertungsteil eingerechnet – jede Woche eine Einheit thematisiert wird. Es eignet sich jedoch auch zum lehrveranstaltungsunabhängigen bzw. -begleitenden Selbststudium und für die Revision im weiteren Verlauf des Studiums. Um eine klare Sprache bemüht, versucht es, erste Einblicke in den Gegenstand und in zentrale Aspekte des (vorrangig schulischen) Fremdsprachenunterrichts zu vermitteln. Die Ausführungen werden durch Graphiken, Tabellen und Bilder veranschaulicht und durch Merkkästen strukturiert. Begriffe und Symbole in den Randspalten, die sog. Marginalien, erleichtern die Orientierung. Sie geben u. a. Hinweise auf ergänzende Materialien, die auf der Homepage des Verlages www.bachelor-wissen.de abrufbar sind. Am Ende einer jeden Einheit werden zentrale Gesichtspunkte zusammengefasst, bevor über einen Aufgabenteil Anregungen zu Rekapitulationen und/oder vertiefender Reflexion gegeben werden. Einige Literaturtipps laden ferner zum gezielten Weiterlesen ein. Wer sich rück- oder vorausblickend einzelne Fachbegriffe in ihrem inhaltlichen Kontext vergegenwärtigen möchte, findet schließlich im Sachregister ein nützliches Hilfsmittel.

Das Buch beginnt mit einer Einheit, in der grundlegende Begriffe eingeführt und die Einbettung der Fremdsprachendidaktik als wissenschaftliche Disziplin (1) dargelegt werden. Ihr folgen zwei Einheiten mit theoretischen Annahmen über Voraussetzungen, Bedingungen und Abläufe des Spracherwerbs und Bemerkungen zum Tertiärspracherwerb (2) und über die Bedeutung, die unser Verstand, unsere Gefühle, unsere Motivation und unsere ganze Identität dabei spielen (3). Unser Augenmerk richtet sich dann auf die Entstehungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts und seine Entwicklung bis zum Ende des 20. (4) und auf bildungspolitische Initiativen zu Beginn des 21. Jahrhunderts (5), so dass die Abhängigkeit des Fremdsprachenunterrichts von gesellschaftlichen Einflüssen deutlich wird. Der anschließende Dreischritt widmet sich Entwicklungen in den didaktisch-methodischen Konzeptionen (6), in den Formen und Funktionen von Unterrichtsmedien (7) und in den typischen Interaktionsmustern des Klassenraumdiskurses (8). Die Einheiten 9 bis 13 nehmen schließlich zentrale Bereiche fremdsprachlicher Kompetenz in den Blick und beleuchten Inhalte und Verfahren, mit denen ihr Erwerb im Unterricht gefördert werden kann. Den Band beschließt eine Einheit (14), die Funktionen und Formen der Überprüfung fremdsprachlichen Lernens gewidmet ist.

Die vorliegende Neuauflage des 2010 erstmals erschienenen Buchs stellt eine aktualisierte und in Teilen neu strukturierte Überarbeitung dar. Manches aus den vorigen Auflagen musste weichen, um Platz zu schaffen für neue Akzentuierungen. So trägt die Einheit 14 der gewachsenen Bedeutung des Evaluierens, Testens und Bewertens in allen fachdidaktischen Kontexten Rechnung.

Uns bleibt nur, eine Dankeschuld zu erfüllen und einen Wunsch auszusprechen. An der Entstehung des Bandes waren von Verlagsseite in unter-

schiedlichen Phasen die Redaktionsmitglieder Jürgen Freudl, Christina Esser und Kathrin Heyng, die diese dritte Auflage maßgeblich begleitet hat, beteiligt. Für ihre konstruktive Kritik, ihre Geduld und ihr Entgegenkommen möchten wir uns an dieser Stelle sehr herzlich bedanken. Den eigentlichen Hauptpersonen, Ihnen, den Leser/innen, wünschen wir eine ertragreiche und möglichst kurzweilige Lektüre.

Helene Decke-Cornill & Lutz Küster

Fremdsprachendidaktik – was ist das?

Zur Verortung der Disziplin

Diese Einheit skizziert den wissenschaftlichen Ort der Fremdsprachendidaktik im Netzwerk benachbarter Disziplinen. Sie erörtert das theoretische Selbstverständnis und das Aufgabengebiet der Fremdsprachendidaktik, erläutert am Beispiel von drei an Schulen in Deutschland besonders etablierten Fremdsprachen deren unterschiedliche Bedeutung, Aura und Akzeptanz im Kontext einer vielsprachigen Gesellschaft und betrachtet schließlich die Fremdsprachendidaktik als Forschungsdisziplin.

Didaktik – Fachdidaktik – Fremdsprachendidaktik

1.1

Die **Fremdsprachendidaktik** ist eine Unterrichtswissenschaft. Als solche ist sie Teil der übergreifenden Wissenschaft vom Unterricht: der (Allgemeinen) **Didaktik**. Da sie sich mit Fachunterricht beschäftigt, zählt sie zu den **Fachdidaktiken** und vertritt unter ihnen die Gruppe der fremdsprachlichen Fächer.

unterrichtswissenschaftliche Verortung der Fremdsprachendidaktik

Diese drei eng miteinander verbundenen didaktischen Ebenen – übergreifend (Didaktik), fachlich (Fachdidaktik), fremdsprachenspezifisch (Fremdsprachendidaktik) – werden in den ersten drei Abschnitten dieser ersten Einheit beschrieben: Zunächst werden übergreifende Aussagen zur Didaktik gemacht und das diesen Band leitende Verständnis der Didaktik als Enkulturationswissenschaft erläutert; danach wird die Frage der Fachlichkeit des Lernens thematisiert; und schließlich wird die Gruppe der Fremdsprachen und ihre Didaktik vorgestellt.

Zahlreiche Aspekte der Fremdsprachendidaktik gelten grundsätzlich für alle modernen Schulfremdsprachen. Das heißt jedoch nicht, dass alle über einen Kamm geschoren werden können. Jede Schulfremdsprache hat mit den anderen etwas gemein, zugleich aber auch ihre eigene Gestalt, ihre eigene Geschichte und Fachkultur, ihren spezifischen Status, ihre besondere Aura. Jede trifft auf unterschiedliche Motivationen und unterschiedliche sprachliche Lernvoraussetzungen. Die Behauptung, alles in diesem Band Dargelegte gelte summarisch für alle Fremdsprachen in der Schule, wäre also irreführend. Selbst für Englisch und Französisch, die beiden modernen Sprachen mit der längsten Unterrichtstradition an Schulen in Deutschland, gilt nicht immer

das Gleiche. Ein Transfer der Aussagen auf andere Sprachdidaktiken ist daher zwar vielfach sinnvoll, bedarf aber im Einzelfall genauerer Prüfung.

Unser Zugang orientiert sich an Themen und Positionen, die die Fremdsprachendidaktik kontinuierlich beschäftigen. Er erschöpft sich dabei nicht im Additiven, sondern versucht, auch die Vernetzung der Themen untereinander, ihre interdependente Entwicklung und wechselseitige Beeinflussung deutlich zu machen.

1.1.1 | Didaktik

Wortursprung

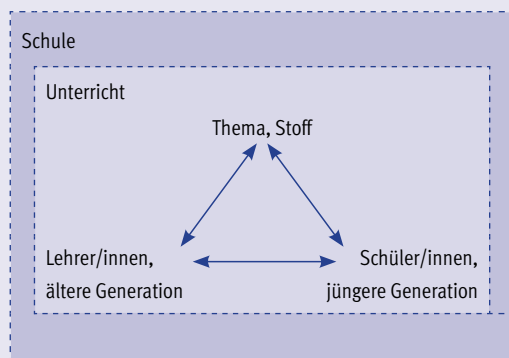
Das Wort Didaktik stammt aus dem Griechischen. *Didaskalos* heißt Lehrer, *didáktike téchne* Lehrkunst. Dem Wortursprung nach steht also das Lehren im Mittelpunkt von Didaktik. Lehren impliziert mindestens dreierlei: eine lehrende Instanz, sei es nun eine Sache oder eine Person; ein lehrreiches Thema, einen Stoff oder einen Sachverhalt; und ein Gegenüber, das lernen will oder soll. Didaktik beschäftigt sich mit dieser Trias aus Lehren(den), Stoff/Inhalt/ Gegenstand und Lernen(den). Sie wurde von Ruth Cohn als **didaktisches Dreieck** dargestellt (vgl. Cohn/Terfurth 1997).

didaktisches Dreieck

Abb. 1.1 |

Gesellschaft – Schule
– Unterricht

Gesellschaft



Gegenstand und
Aufgaben der
Didaktik

Lehren und Lernen findet überall statt: in der Familie, auf der Straße, unter Gleichaltrigen, in Vereinen usw. Dieses beiläufige Lehren und Lernen ist zwar für das Leben entscheidend, aber nicht Gegenstand der Didaktik im engeren Sinne. Diese konzentriert sich ihrem dominanten Verständnis nach auf Unterricht, der in fast allen Gesellschaften unter den institutionellen Bedingungen von Schule stattfindet. Didaktik befasst sich daher mit dem offiziellen, planvollen, abgestimmten, verbindlichen Lehren und Lernen in dieser sozialen Einrichtung.

Schule steht bei uns seit Beginn des 19. Jahrhunderts unter staatlicher Verantwortung und basiert auf einem Generationenvertrag, mit dem die ältere

Generation sich verpflichtet, der jüngeren das Wissen und die Kompetenzen zu vermitteln, die diese für ihre Entfaltung, die Sicherung ihrer Existenz und den Fortbestand der Gesellschaft benötigt. Diesen Bildungsauftrag erteilt die Gesellschaft der Schule. Schule wird in aller Regel aus öffentlichen Mitteln des Gemeinwesens finanziert, von öffentlichen Einrichtungen (Behörden) organisiert und kontrolliert und ist für alle Recht und Pflicht. Das Lehren und Lernen in der Schule ist also ein zutiefst staatlich-gesellschaftliches Unterfangen.

Bildungsauftrag

Für die Erfüllung des gesellschaftlichen Bildungsauftrags benötigen die in der Schule damit Betrauten Professionalität. Ewald Terhart (1997: 134) präzisiert deshalb:

Professionalität

Die Bezeichnung ‚Unterricht‘ wird [...] für solche Situationen reserviert, in denen (1) mit pädagogischer Absicht und in (2) planmäßiger Weise sowie (3) innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens und (4) in Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird.

Bei einer Orientierung am didaktischen Dreieck lässt sich die Aufgabe der Didaktik als wissenschaftliche Disziplin folgendermaßen fassen:

1. Stoff/Inhalte: Die Didaktik erforscht und lehrt, wie aus Stoff, Wissen, Gegenstandsbereichen ausgewählt wird und Bildungsangebote entwickelt werden; sie fragt, was dabei beiseite gelassen wird, was relevant erscheint, welche Präferenzsetzungen dabei wirksam werden, wie dies zu erklären ist usw.
2. Lehren: Sie professionalisiert (zukünftige) Lehrer/innen für die Transformation von Wissensbeständen und Fähigkeiten in Bildungsangebote und Unterricht und qualifiziert sie für die Initiation, Begleitung und Förderung von Bildungsprozessen.
3. Lernen: Sie erforscht und lehrt, wie und unter welchen Bedingungen Bildungsprozesse der Lernenden (und der Lehrenden) rekonstruiert werden können, wie sie sich vollziehen, wie sie initiiert und gefördert werden können, welche Interventionen dabei denkbar sind usw.

Aufgaben der Didaktik

Wie geht Didaktik diese Aufgaben an?

Didaktik erforscht, beschreibt und interpretiert zunächst den schulischen Bildungsbetrieb und die unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse so genau und dicht wie möglich und versucht dabei, die theoretischen Grundlagen ihrer Analyse transparent und überprüfbar zu machen und weiterzuentwickeln. Didaktik ist zunächst also eine analytische Disziplin.

analytische Disziplin

Didaktik ist aber auch eine normative Disziplin. Sie fragt nicht nur: Was *geschieht* in Schule und Unterricht und wie lässt sich das erklären?, sondern sie fragt auch: Was *sollte* in der Schule und im Unterricht geschehen? Obwohl dieser Dimension des Sollens gelegentlich die Wissenschaftlichkeit abgesprochen wird, weil nicht faktisch, positiv, objektiv bewiesen werden kann, dass etwas

normative Disziplin

so oder so gemacht werden soll, ist sie doch wichtiger Bestandteil der Didaktik, wie im Übrigen auch anderer Wissenschaften, etwa Jura oder Medizin. Wissenschaftlichkeit kann Didaktik auf dieser Ebene aber nur beanspruchen, wenn die Grundlagen des Sollens, also die normativen Setzungen, offen gelegt und begründet werden, sich also nicht in Behauptungen und Vorschriften erschöpfen. Wer z. B. in der aktuellen Diskussion um ein inklusives Schulsystem fordert, es solle entwickelt oder verhindert werden, muss die jeweilige Forderung lerntheoretisch, sozialpsychologisch, gesellschaftspolitisch u.ä. begründen können. Ähnliches gilt auch beispielsweise für die Forderung der Kultusministerkonferenz nach zwei Fremdsprachen für alle. Warum sollen Kinder Fremdsprachen lernen? Warum diese und nicht jene? Solche Fragen bewegen sich im Bereich des Normativen und bedürfen der Diskussion und Transparenz ihrer Grundlagen.

operative Disziplin

Didaktik ist schließlich eine anwendungsbezogene, operative Disziplin, die nach der Unterrichtsmethodik, d. h. nach der Gestaltung von Lernangeboten und Lernumgebungen fragt und Vorschläge für eine lern- und entwicklungsförderliche Strukturierung von Unterricht, für produktive Arbeitsweisen und angemessene Formen der Rückmeldung macht. Das Verhältnis von Didaktik und Methodik lässt sich unterschiedlich bestimmen. Wolfgang Klafki unterscheidet zwischen der didaktischen Aufgabe der *Ermittlung* von Bildungsinhalten und der methodischen Aufgabe der *Vermittlung* dieser Inhalte, ordnet also die Methodik der Didaktik unter. Er schreibt: „Methodische Erwägungen setzen immer schon didaktische voraus und haben an ihnen ihr Kriterium; insofern gilt der Satz vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik“ (1971: 4). Für Friedrich W. Kron sind das Was und Warum dagegen untrennbar von dem Wie, und er sieht deshalb in Didaktik und Methodik „zwei Seiten ein und derselben Medaille“ (1994: 39).

Verhältnis von
Didaktik und
Methodik

Tab. 1.1 Dimensionen der Didaktik	Didaktik analytisch	Didaktik normativ	Didaktik operativ
	Erforschung (Beschreibung, Interpretation und Auswertung) von Lehr-Lern-Prozessen, Interaktionsprozessen, Bildungs- und Berufsbiographien, Theorieentwicklung	Generierung, Fest- und Offenlegung von dem, was Kinder und Jugendliche warum lernen <i>sollen</i> , d. h. Relevanzsetzung von Bildungszielen und -inhalten, Organisationsformen usw. und ihre Begründung	Suche nach Methoden und Inszenierungsformen von Lehren und Lernen unter der Fragestellung: Wie können Lern- und Bildungsprozesse angeregt, gefördert, ermöglicht werden? Wie können Lehrende dafür professionalisiert werden?

Interessanterweise sind inzwischen Methoden – etwa Präsentationsformen, Formen der Textarbeit, Mindmapping o. Ä. – auch Bildungsinhalt geworden. Das ändert aber an dem dargestellten Verhältnis nichts: Auch für den Inhalt

„Methoden“ und das Ziel „Methodenkompetenz“ sind geeignete Unterrichtsmethoden zu ersinnen.

Idealtypisch gesehen besteht zwischen der analytischen, der normativen und der operativen Dimension der Didaktik eine kontinuierliche Interaktion.

Aus der Perspektive ihres Auftraggebers, d. h. des Staates bzw. der Gesellschaft, betrachtet, lässt sich die Aufgabe von Schule und Unterricht als Enkulturation beschreiben und die Didaktik müsste demnach die Bedingungen und Prozesse schulischer Enkulturation – gemäß der drei eben entwickelten Dimensionen – analysieren, beurteilen und konzipieren. Didaktik ist damit zugleich Enkulturationswissenschaft.

Didaktik als Enkulturationswissenschaft

Den Begriff der Enkulturation brachte Ende der 1960er Jahre Werner Loch ins Gespräch. Er bezeichnete dabei Schule, Unterricht und Erziehung als Domänen kultureller Entwicklungshilfe oder Enkulturationshilfe (vgl. Loch 1969: 137 ff.). In Anlehnung an Loch definiert Kron Enkulturation wie folgt:

Unter Enkulturation sei im allgemeinen Sinn das Lernen von Kultur durch Menschen und Gruppen verstanden. Durch Enkulturation erwirbt bzw. lernt jedes Individuum einer Gesellschaft jene kulturellen Inhalte und Fertigkeiten, Symbole und Ausdrucksformen, die es selbst benötigt, um gesellschaftlich, d. h. allgemein handlungsfähig zu werden und zu sein. Die Gesellschaft legt daher ihrerseits größten Wert auf Einrichtung und Erhaltung von Institutionen und Organisationen, die dafür sorgen, daß die zur jeweiligen Gesellschaft zählenden Individuen enkulturiert werden. (21994: 232)

Dickopp und Frenzel (1992: 22) lehnen Enkulturation als didaktischen Leitbegriff ab, weil er weniger ein „In-Kultur-Bringen“ als ein „In-Kultur-Zwingen“ nahe lege und die Selbstbestimmung der Einzelnen geringschätze. Enkulturation, das klingt in dieser Definition tatsächlich fast so, als erzwingen die Gesellschaft die Einpassung der Individuen in ihre Kultur(en), als erzwingen sie ihre Vergesellschaftung, ohne sich dabei sonderlich um individuelle Selbstbestrebungen zu kümmern. Kron geht aber im Weiteren durchaus von kulturell vielfältigen, heterogenen, widersprüchlichen Gesellschaften aus und versteht Unterricht als Forum interaktiver, widerstreitender Prozesse, bei denen idealerweise Vergesellschaftungs- und Selbstbestimmungskräfte gleichermaßen wirksam sein können (zum Kulturbegriff s. Einheit 12).

Vergesellschaftungs- und Selbstbestimmungskräfte

Auch Gabriele Münnix (2000) beschäftigt sich bei ihrer Bestimmung der Aufgabe von Schule und Unterricht mit dem Verhältnis von Kultur als gesellschaftlichem Phänomen und den Individuen. Mit Bezug auf Benjamin Whorf beschreibt sie Kultur als unbewussten Hintergrund unserer Wahrnehmung:

Ein Hintergrund für unsere Wahrnehmungserfahrungen, der uns ganz selbstverständlich ist, weil wir nichts anderes kennen, bleibt uns völlig unbewußt, da er außerhalb unseres Aufmerksamkeitsbereichs liegt: Wir kennen nichts anderes, Fremdes bleibt uns fremd, die Bedeutung des Hintergrundphäno-

mens – unsere eigene Kultur – bleibt ausgeblendet, obwohl auf ihm ja erst alle Phänomene ihre Kontrastierung und Bedeutung erhalten. (Münnix 2000: 163)

Wecken von Kulturbewusstsein

Enkulturation hat demnach längst stattgefunden, wenn Kinder in die Schule eintreten, aber die Kulturalität ihrer Welt- und Selbstwahrnehmung bleibt ihnen weitgehend verschlossen. Die Aufgabe der Schule bestünde nach Münnix nun vor allem darin, Kulturbewusstsein zu wecken. Ein solches Bewusstsein erwachse aus Befremdungen und irritierenden Begegnungen mit Anderem und Fremdem, die die Selbstverständlichkeit unserer Wahrnehmung und unseres Handelns in Frage stellen und die Bedingtheit und Begrenztheit unseres Wahrnehmungshorizonts zum Vorschein bringen, ein produktiver, aber manchmal auch schmerzhafter Vorgang, der Abwehr auslösen kann. Münnix ist zweckoptimistisch. Ihr zufolge müsste jeder Mensch an einer Auseinandersetzung mit den Bedingungen seiner Weltwahrnehmung und Weltgestaltung und denen seiner Mitmenschen interessiert sein.

Es ergibt sich geradezu ein logisches Interesse, über die eigenen habitualisierten Kategorien hinaus andere Möglichkeiten von Welterfassung kennenzulernen, denn die eigenen Prämissen werden in ihrer Eigenart und Funktion um so klarer, je besser wir sie von anderen Kategorien, Weltzugriffen und Denkmodalitäten unterscheiden können. Kulturelle „Prägungen zum Sein“ werden erst dann in ihrer Besonderheit richtig verständlich, wenn wir andere Möglichkeiten solcher „Weltschöpfung“ daneben halten. Nur so gelangen wir zu einem vertieften Verständnis nicht nur des fremden, sondern auch des eigenen symbolischen Gestaltens und zugleich nicht nur zu einer Synopse, sondern auch zu einem Verstehen allgemein menschlicher Weisen von Welterzeugung. Das ist insbesondere in Zeiten der Globalisierung von Bedeutung, in denen wir mehr Erfahrungen mit anderen Kulturen machen als die Generationen vor uns. (Ebd.)

Enkulturation

Demnach besteht der normative Auftrag von Schule gewissermaßen in der Enkulturation erster und zweiter Ordnung: Als Enkulturationseinrichtung soll sie den Lernenden erstens zu praktischer Handlungs- und Teilhabefähigkeit und zweitens zu Reflexions-, Urteils- und Interventionsfähigkeit verhelfen. Als kritisch begleitende Enkulturationswissenschaft setzt die Didaktik wiederum die Schule selbst auf den Prüfstand und liefert ihr durch Erforschung, Beurteilung und Konzeptentwicklung schulischer Enkulturationsbedingungen und -prozesse die wissenschaftlichen Grundlagen für die institutionelle Selbstreflexion.

1.1.2 | Fachdidaktiken als Transformationswissenschaften

Terhart (s. oben 1.1.1) bezeichnet Schule als institutionellen Rahmen, in dem Unterricht absichtsvoll und planmäßig abläuft. Eine der absichtsvollen und planmäßigen Formen des Schulwesens in Deutschland findet sich in der Entscheidung für *Fachunterricht*.

Fachunterricht

Das, was im didaktischen Dreieck als Stoff ausgewiesen ist, erscheint in der Schule in einer Reihe von Fächern, die Kategorie Stoff/Inhalt des didaktischen Dreiecks wird also im wörtlichen Sinne in der Schule aufgefächert. Die Auswahl der Fächer und der Anteil, den sie im Lehrplan haben, ist dabei ebenso sehr Ergebnis pädagogischer und gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse wie bildungspolitischer Traditionen, Kontroversen und Kompromisse. Nur so lässt sich erklären, warum Biologie etabliertes Unterrichtsfach ist, nicht aber Medizin, warum Philosophie in den Stundentafeln auftaucht, nicht aber Rechtswissenschaft und sehr selten nur Psychologie oder Pädagogik, warum Latein Unterrichtsfach ist, nicht aber Arabisch. Was in den Lehrplan kommt, welche Fächer für enkulturationsrelevant erachtet werden, das ist ein wichtiges gesellschaftliches und bildungspolitisches Entscheidungsfeld. Trotz beachtlicher Beharrlichkeit ist auf diesem Feld immer auch Bewegung: Neue Fächer entstehen, zuvor getrennte fusionieren, andere weiten ihren Spielraum aus, wieder andere werden vom Pflicht- zum Wahlfach oder müssen um ihren Bestand kämpfen.

Für die Fachgebiete, die für den Bildungs- und Enkulturationsauftrag der Schule als bedeutsam bewertet werden und für die ein Schulfach eingerichtet wird, wird auch eine Fachdidaktik aktiv, deren Aufgabe die Erforschung des Gebiets und die Ausbildung von Expert/innen, d. h. Fachlehrer/innen ist. Die Fachdidaktiken waren, wie die Didaktik insgesamt, bis in die 1970er Jahre überwiegend an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt, wo sie zur dortigen Lehrerbildung beitrugen. Als diese Hochschulen in den 1970er Jahren in fast allen Bundesländern aufgelöst und die Fachdidaktiken in die Universitäten integriert werden sollten, zeigte sich, dass die Universitäten keinen maßgeschneiderten Rahmen für sie bereit hielten. In einigen wenigen Fällen wurden sie der Erziehungswissenschaft zugeschlagen, in der Mehrzahl der Fälle aber dem jeweiligen Fach. Welche Verortung die überlegene ist, darüber lässt sich streiten. Die Befürworter/innen der erziehungswissenschaftlichen Verankerung fragen polemisch: „Wollen wir Fächer unterrichten oder Kinder?“ Die organisatorische Zuordnung ist nicht folgenlos. Neben hochschulpolitischen und finanziellen Konsequenzen ergeben sich durch die unterschiedlichen Milieus auch unterschiedliche Akzentuierungen in Forschung und Lehre.

Fachdidaktiken sind aber letztlich weder in der Fach- noch in der Erziehungswissenschaft ganz aufgehoben, sondern haben eigenständige Profile, Ausbildungsziele und Forschungskulturen.

Fachdidaktiken

Die **Fachdidaktik** integriert die fachliche und die pädagogische Perspektive und transformiert beide in Hinblick auf fachliche Enkulturation und Bildung. Leitende Orientierung der Fachdidaktik ist der fachbezogene Bildungsanspruch der Schülerinnen und Schüler.

Fachdidaktik als Transformationswissenschaft