

## **Der Eigensinn und Wert der Fachlichkeit**

### *Einige grundlegende Aspekte der Ordnung der Bildungsinhalte und -ziele nach Fächern*

Rudolf Künzli

Die Gliederung der Bildungsinhalte in Lehrplänen und Curricula gehört zu ihren stabilsten, nachhaltig wirksamsten und widerständigsten Elementen. Ihre Änderung ist schwierig und immer umstritten. Ergänzungen und Erweiterungen des Lehrangebotes um Themen und Inhalte, die sich der etablierten Ordnung der Schulfächer nicht fügen, haben es schwer. Das gilt für fächerübergreifende und – verbindende Stoffe und Ziele in Schulplänen ebenso wie im Unterricht selbst. Aktuell sind Fachlichkeit und Disziplinarität mit der neuen Kompetenzorientierung bei der Formulierung des Bildungsauftrages unter Druck gekommen. Auch wenn Fachlichkeit zuweilen als ein Kriterium von Kompetenzen (Klieme 2003, 25) reklamiert wird, so ist deren Fach- oder Domänenbindung doch deutlich geringer als etwa die von Lernzielen.<sup>i</sup>

Was steckt hinter der curricularen Ordnung der Schulfächer, wie kommt sie zustande, welches sind ihre Wirkungen und Nebenwirkungen und wie verändert sie sich? Diesen Fragen soll mit dem Themenschwerpunkt ‚Fachlichkeit und Disziplinarität‘ etwas nachgegangen werden. Einleitend sollen ein paar allgemeine Grundlagen und Aspekte der curricularen Ordnung der Schulfächer im historischen Kontext dargestellt werden.<sup>ii</sup>

### **Gerüst der Schule**

Die curriculare Ordnung der Schulfächer und mit ihr die Stundentafeln stellen das organisatorische Gerüst der Institution Schule dar. Sind diese festgelegt, so präjudizieren sie eine ganze Reihe weiterer zentraler Elemente der Organisation, so die fachliche Ausbildung der Lehrerschaft, welche auch Teil der beruflichen Identität wird. Die Ordnung der Schulfächer präjudiziert die Zusammensetzung der Schulkollegien, die Entwicklung und Bereitstellung von Lehrmitteln, die Prüfungsordnungen und Zeugnisse. Da die Schulfächer in der Regel nicht alle gleichgewichtet sind, die einen als versetzungsrelevant gelten, andere nicht, die einen mit mehr, andere mit nur geringer Lehr- und Lernzeit ausgestattet sind, ergibt sich daraus zugleich eine Bedeutungshierarchie der Lernbereiche. Sie schlägt sich in einer mehr oder weniger latenten oder manifesten sozialen Ordnung in Schule und Lehrerschaft nieder. Sie prägt die gesamte Kommunikation und Interaktion in der Institution. Es kann deshalb nicht verwundern, dass Veränderungen dieser curricularen Ordnung das ganze organisatorische und soziale Gefüge der Schulen in Bewegung setzen und zu entsprechenden Auseinandersetzungen führen.

### **Denk- und Handlungsrahmen**

Man kann Schulfächer als Handlungsfelder schulischer Lehr- und Lernarbeit beschreiben (Goodson 1999). Man kann sie in gewissem Sinne auch als Berufsfelder bezeichnen. In ihnen herrschen unterschiedliche Regeln, wie die Gegenstände des Faches sachgerecht zu bearbeiten sind. Das gilt für Fächer des Wissens und Erkennens, und es gilt für handwerkliche, technische und musische Fächer ebenso wie für Bewegung und Sport. In den Schulfächern erlernt man diese Regeln, die Techniken des richtigen Umgangs mit diesen Gegenständen, den Sachen, den Problemen und zugehörigen Mitteln zu ihrer Bearbeitung. Man lernt auch die Qualitäten des Könnens und Wissens zu

unterscheiden, bildet einen fachlichen Massstab für solche Qualitätsbeurteilungen aus. Man lernt sie zum Teil explizit, Fachlichkeit ist aber auch Teil eines ‚heimlichen Lehrplans‘, das heisst manche der in einzelnen Fächern geltenden Regeln werden implizite erworben. So bilden Schulfächer nicht bloss Handlungsfelder, sie stellen auch einen ‚Denk- und Wahrnehmungsrahmen‘ (Künzli 19) dar. Dieser Rahmen besteht in den schon erwähnten unterschiedlichen Sicht- und Bearbeitungs- und Beurteilungsformen der Gegenstände, Probleme und Aufgaben. Fächer werden so gleichsam zu Brillen, durch die wir die Welt und die Ereignisse wahrnehmen und ordnen. Ihre Leistung wurde als eine „Fähigkeit zur Ordnung der Vorstellungswelt“ (Wilhelm 1985) bezeichnet. Schulfächer haben sozialisierende Wirkungen durch ihre zumeist stillschweigend in Lernprozessen miterworbenen Wertungen und Handlungs- und Denkmuster.

Die Handlungsfelder können mehr oder weniger stark gegeneinander abgegrenzt sein. Eine starke Abgrenzung (starke vs. schwache Klassifikation: Bernstein 1977) zeichnet sich durch einen streng fachbezogenen Unterricht aus, thematische und methodische Überschneidungen werden möglichst vermieden. Die Abfolge der Themen und Lernaufgaben gehorcht einer Sachlogik und Systematik des Faches. Auch gilt in diesem curricularen Umfeld das Fachlehrerprinzip. Anders bei einer schwachen Klassifikation, hier sind die Grenzen zwischen den Fächern eher durchlässig, integrierende und fächerübergreifende Arbeitsformen möglich und zugelassen. Die Stärke solcher Grenzziehungen kann variieren. Wo die Fachgrenzen in einer Schulart oder Schulstufe insgesamt stark ausgeprägt sind, unterscheiden sich diese doch vielfach zwischen den Fächern und Fächergruppen. Es gibt dann Fächer mit stärkeren und solche mit schwächer ausgeprägten Grenzen. Man spricht deshalb manchmal auch von harten und weichen Fächern oder Disziplinen und meint damit auch die Ausprägung von Grenzen zu anderen Fächern.

### ***Sicherung herrschender gesellschaftlicher Wissensdispositive***

Die Lehrordnung der Schulfächer ist wegen ihrer grossen Interdependenz mit den Wissensordnungen und –dispositiven in anderen Bereichen einer Gesellschaft pädagogisch oder didaktisch nicht beliebig verfügbar und veränderbar. Die schulische Lehrordnung ist im Bezug auf jene der Wissenschaft, der Kultur und der Berufswelt eher sekundär und diesen sachlich nachgeordnet. Sie haben hier die Funktion, die Lernenden in die herrschenden Wissensordnungen einer insgesamt arbeitsteilig organisierten Gesellschaft einzuführen. Sie reproduzieren diese stabilisierend und legitimieren sie. Sie bedürfen gerade deshalb immer auch einer wissenssoziologischen Aufklärung und Kritik. Entsprechend umstritten sind Verschiebungen im schulischen Wissensdispositiv.

### ***Stabilität und Varianz***

Eine solch prominente und nachhaltig wirkungsmächtige Gliederung der Bildungsinhalte bedarf einer mindestens dreifachen Begründung: (1) einer erkenntnistheoretischen, (2) einer lernpsychologischen und (3) einer schul- und wissenschaftspraktischen. Wissensordnungen gehören zum relativ stabilen und doch historisch wandelbaren Grundbestand curricularer Anstrengung seit der Antike. Sie reichen von Platons Schulordnung in der Politeia über die sieben freien Künste, das ‚Didascalicon‘ von Hugo von St. Victor, die ‚ratio studiorum‘ der Jesuitenschulen, Herbarts Interessenlehre und die Lehrplangliederungen der Herbartianer, Spencers ‚Knowledge of most Worth‘, Willmanns ‚System der Bildungsinhalte‘, Flitners ‚Grundlegende Geistesbildung‘, Klafkis ‚Grundformen des Exemplarischen‘, Hirst’s ‚Forms and Fields of Knowledge‘ bis zu aktuellen Maturitätskatalogen (Dolch 1971; Künzli 1986) und den Lernbereichen der Grundbildung in Art. 3 im HarmoS-Konkordat (EDK 2007) (Sprachen; Mathematik und Naturwissenschaften; Sozial- und Geisteswissenschaften; Musik,

Kunst und Gestaltung; Bewegung und Gesundheit), aber auch bis zur Gliederung der Kompetenzbereiche im DeSeCo Projekt (2005). Entsprechend vielfältig und reich ist dieses curriculare Erbe. Die Aufzählung, die hier nur stellvertretend für manch andere steht, soll deutlich machen, welch gewichtigen Platz die Frage der Fächergliederung in der curricularen Diskussion seit alters einnimmt. In all dieser Fülle und Vielfalt kann man doch einen mehr oder weniger stabilen Kanon der Lernbereiche erkennen: a) ein Bereich der Sprachen, b) einen historisch-räumlichen Bereich, c) einen mathematischen Bereich, d) einen naturwissenschaftlich – technischen und handwerklichen Bereich, e) einen Bereich des Ästhetischen und Expressiven (Kunst, Sport), f) einen Bereich des Sozialen und der Werte (Lebenskunde, Religionen/ Ethik/ Philosophie) (Tenorth 1994).

### ***disciplina***

Um den Eigensinn und den Wert solch fachlicher Ordnungen zu verstehen, kann eine historische Erinnerung an den vierfachen Sinn des lateinischen Terminus ‚disciplina‘ helfen. ‚Disciplina‘ ist der eigentliche Schlüsselbegriff des mittelalterlichen Schulsystems. Bis auf den heutigen Tag bildet er so etwas wie den historischen ‚Schatten‘ in der Diskussion um Lernbereiche. Im lat. Schulbegriff ‚disciplina‘ sind vier Dimensionen von Bildungsprozessen zusammengefasst und bestimmt, inhaltliche, methodische, erzieherisch verhaltensregulierende und zugleich zielbestimmende:

- Als **Inhalt** des Curriculum bezeichnet ‚disciplina‘ die Fächer der Lehre,
- als **Verfahren und Methode** die Reihenfolge ihres Studiums („disciplinaliter“)
- als **Lernhaltung und Verhalten** das von Gehorsam bestimmte Verhältnis der Schüler zum Lehrer und die Anerkennung der Autorität der Autoren. Forschungseifer, Bescheidenheit, Unbestechlichkeit, Abgeschiedenheit, Weltungebundenheit und Beschränkung sind die sechs Erfordernisse, welche das Studium der Disziplinen erfordert.
- als **Bildungsziel** schliesslich meint ‚disciplina‘ das Ethos der Wissenschaft, welches im Studium erworben und entwickelt werden soll, eine Verbindung von Wissen und Gewissen, Ernsthaftigkeit und Redlichkeit im Streben nach eigener und thematischer Vervollkommnung. Man hat das auch als ‚sittlichen Ernst‘ bezeichnet.

Damit ist das den Begriff prägende Verständnis dieses Schlüsselbegriffs der klassischen Latinität umrissen, wie es der federführend Pariser Hochschullehrer und Mönch Hugo von St. Victor im 12. Jh. in seinem *Didascalicon de studio legendi* expliziert hat (vgl. Künzli 1986, 30ff.). Das *Didascalicon* ist ein historisch interessanter Fall auch deshalb, weil es aufzeigt, wie sehr Lehrordnungen mit der Entwicklung des Wissens und der Wissensproduktion in einer Gesellschaft verknüpft sind. Hugo St. Victor unternimmt darin den Versuch, die überkommene Ordnung der 7 freien Künste um 7 praktische Künste zu erweitern, die Weberei, die Wehrkunst, die Navigation, den Ackerbau, die Jagd, die Heilkunst und die Schauspielkunst. Er liefert so das klassische Beispiel dafür, wie Lehrordnungen durch die Entwicklung der Wissensbereiche schon früh unter Revisionsdruck kamen und diesem dauerhaft ausgesetzt bleiben, heute zumal unter Innovationsdruck der Wissenschaften und der Technik. An der Forschungsfront werden die alten Fakultäten durch eine Vielzahl von neuen Fachbereichen ständig weiter ausdifferenziert und neu strukturiert.

### ***Fachlichkeit - eine pädagogische Zumutung***

Diesem Innovationsdruck von ‚oben‘ korrespondiert ein Innovationsdruck von ‚unten‘. Er ist ebenso anhaltend wie der andere. Es handelt sich dabei um die dauerhafte Präsenz einer in der unmittelbaren Wahrnehmung noch kaum geschiedenen und ganzheitlichen Welt. Es ist ein nie ganz

still zu stellender Widerstand unserer primären Erfahrung gegen festgefügte und vorgegebene Ordnungen und seien diese noch so bewährt und nützlich. Dass der Abschied von der primären Weltwahrnehmung hin zu einer systematisierenden Erkenntnis kein linearer und einfacher ist, kommt in der Charakterisierung dieses Übergangs als ‚epistemologischem Bruch‘ (Bachelard 1975) gut zum Ausdruck. In analoger Weise hatte schon Hegel von einem ‚Sündenfall des Denkens‘ (Hegel 1965) gesprochen. Die metaphorische Rede vom Sündenfall mitsamt dessen mythischem Baum der Erkenntnis weist darauf hin, dass Erkenntnis eine Grenzüberschreitung erfordert (vgl. dazu Künzli 2012). Fachlichkeit und Disziplinarität zeigen so ihren Charakter als pädagogisch didaktische Zumutungen. Oder um es nochmals metaphorisch zu sagen, Fachlichkeit und Disziplinarität bedeuten immer auch eine Vertreibung aus dem Paradies ganzheitlicher und integraler, und ich füge hier dazu, auch kindlicher Weltwahrnehmung. Insofern ist die Klage über die disziplinierende Wirkung begründet.

Damit ist nun Fachlichkeit als ein notwendiges Durchgangsstadium auf dem Weg zu Erkenntnis und letztlich zu Bildung charakterisiert. Bildung ist transdisziplinär und sie beginnt doch in sinnlicher Ganzheitlichkeit von Empfindung und Wahrnehmung. Ausgehend von der Kultivierung der sieben elementaren Intelligenzen, der sprachlichen, der logisch-mathematischen, der musikalischen, der körperlich-kinästhetischen, der räumlichen, interpersonalen und der intrapersonalen (Gardner 1991; 2002), führt das Curriculum hin zu deren fachlichen Ausdifferenzierung und darüber hinaus zu ihrer verstehenden und deutenden Integration. Die Einübung in das Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität macht schulische Lernprozesse zu bildenden. Weil sie ohne Fachlichkeit nicht voran kommt, ist sie unverzichtbar.

Aarau, im November 2014

Kontakt: kuenzli.rudolf@bluewin.ch

#### *Zitierte Literatur*

- Bachelard, G. (1975). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution a une Psychoanalyse de la connaissance objective*. Paris : de Vrin.
- Brunner, J., Eigenmann, J., Mayer, B., Schmid, K. (1979). *Die Leitideen. Ziele für die Primarstufe auf anthropologischer und didaktischer Grundlage*. Zug: Klett-Balmer.
- Dolch, J. (1970). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen: Henn.
- EDK (2007) *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*. [http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf)
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L.v. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäfer Poeschel.
- Gardner, H. (2002). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goodson, I., Hopmann, St., Riquarts, K. (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Goodson, I. (1993). *School Subjects and Curriculum Change*. New York, London: Routledge.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf ausserschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS
- Hegel, G.F.W (1965). *Über das Wesen der philosophischen Kritik überhaupt und ihr Verhältnis zum gegenwärtigen Zustand der Philosophie insbesondere (1802)*. In Hegel, *Sämtliche Werke*. (Hrsg. H. Glockner. Bd. 1., S. 173-189). Stuttgart Bad Cannstadt: Frommann.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Künzli, R. (2012) *Das Lerngerüst der Schule*. *Zs. f. Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*. 3. Jg., 2, 94-113.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013): *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz/Juventa.
- Künzli, R. (1986). *Topik des Lehrplandenkens I. Architektonik des Lehrplanes: Ordnung und Wandel*. Kiel: Mende.
- Künzli, R. (1981). *Das Schulfach als Denk- und Handlungsrahmen. Bildungsforschung und Bildungspraxis*. *Education et recherche* 3. Jg. H. 1, S. 25-31.

McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, January 1-14.  
Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: WBG.  
OECD (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung.  
<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>.  
Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie I und II*. Hannover: Schroedel.  
Weinert F. E. (1999). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert  
(Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen (17-31)*. Weinheim, Basel: Beltz  
Wilhelm, Th. (1985). Die Allgemeinbildung ist tot. Es lebe die Allgemeinbildung. *Neue Sammlung* 25, 2,120-150.

Ergänzend darf ich hier auf Beiträge in dieser Website hinweisen:

---

<sup>i</sup> Das hängt wesentlich mit der Herkunft des Konzeptes der Kompetenzen aus der Intelligenzmessung (McClelland 1973), der kognitionstheoretischen Linguistik (Chomsky ) und der Lernpsychologie (Roth ; Weinert 1999) und ihrer Anwendung in den Feldern der human Resource, der ausserschulischen beruflichen Bildung und Überprüfung von Qualifikationserwartungen (Erpenbeck & Rosenstiel <sup>2</sup>2007) und bei der Formulierung von überfachlichen Schlüsselkompetenzen im Rahmen des Projektes der OECD für ein lebenslanges Lernen (DeSeCo 2005) Ausgehend von den drei Grundkompetenzen, Sach- Sozial- und Selbstkompetenz hat ein Team der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung eine solche, wie wir heute sagen würden, kompetenzorientierte Lehrplanstruktur mit ihren Leitideen auf anthropologischer und didaktischer Grundlage vorgelegt (Brunner et. al. 1979). Vgl. dazu auch Grunert 2012 und die Publikationen des Forschungsschwerpunktes der DFG „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ <http://kompetenzmodelle.dipf.de/de>).

<sup>ii</sup> Vgl. dazu das Kap. III Abs. 3.3., 3.4. und 3.5. des Lehrplanbuches Künzli et al. 2013.