

## Schulfächer als Organisationsrahmen für Lernprozesse oder Schulfächer als Politikum

von HANS KAMINSKI

Die Frage nach einem Schulfach Wirtschaft ist keine Frage nach der bildungstheoretischen Begründbarkeit von ökonomischer Bildung. Diese ist in den letzten Jahrzehnten für die Domäne Wirtschaft hinlänglich geleistet. Die Schulfach-Frage ist generell die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Aufbauorganisation des allgemeinbildenden Schulsystems über Fächer.

Wird ökonomische Bildung als integraler Bestandteil von Allgemeinbildung interpretiert, dann ist – so die grundlegende These – der Allgemeinbildungsanspruch auf allen Ebenen des Bildungssystems zu verankern und abzusichern. Das ist nur möglich – so hier die Annahme – ...

- mit einem Schulfach „Wirtschaft“, das über
- ausgewiesene Zeitdeputate verfügt,
- sein Lehrpersonal aus etablierten Studiengängen an Hochschulen gewinnt, sodass
- an den Hochschulen Lehr- und Forschungspotenzial mit einer relevanten Organisationsmasse entwickeln kann und damit auch
- eine bildungs- und wissenschaftspolitische Konfliktfähigkeit erreichbar wird.

In der öffentlichen Debatte wird häufig die organisationspolitische Frage (wie etablieren?) verwechselt mit der Ziel-Inhalts-Frage (was soll Referenzsystem des Faches sein?). Der Fachanspruch der ökonomischen Bildung wird nicht selten von Seiten der Vertreter sozialwissenschaftlicher

Schulfächer als ideologisches Denunziationinstrument verwendet: Separatfach, monoparadigmatisch, homo-oeconomicus-gesteuert, Fachborniertheit usw. Dies sind eher politische Kampfformeln, die mit der Etablierungsfrage der ökonomischen Bildung wenig zu tun haben.

So wie in jedem Fach „ideologischer Unfug“ verzapft werden kann, gilt dies auch in gleichem Maße für jedwede Form fachübergreifender „Mischfächer“.

Fragen wir deshalb: Welche Funktionen haben Schulfächer? Im Regelfall sind Fächer in Schulen die „normale“ Aufbauorganisation, um für eine inhaltliche Aufgabe einen organisatorischen Mantel und nachhaltige Lernmöglichkeiten für Kinder/Jugendliche zu schaffen. Vereinfacht können drei Dimensionen von Fächern unterschieden werden (vgl. Abb. 1):

- 1) die wissenschafts- und bildungspolitische,
- 2) die didaktische und curriculumtheoretische und
- 3) die administrative.

### Dazu kurze Anmerkungen

- 1) Die wissenschaftspolitische Funktion von Fächern lässt sich im Rahmen der Lehrerausbildung an deutschen Hochschulen schnell erkennen: ohne Schulfach kein Studiengang! Die Folgen: keine Ausstattung mit Professuren und weiterem wissenschaftlichen Personal, erschwerte Bedingungen für die Entwicklung von Forschungspotenzial, bei

der Drittmittelakquisition o. Ä. Eine Tour d'horizon durch die deutschen Bundesländer liefert hinreichend empirisches Material.

- 2) Aus curriculumtheoretischer Sicht sind Schulfächer historisch gewachsene, inhaltlich zugleich abgegrenzte wie auch aufgrund bestimmter Zielsetzungen verknüpfte Aufgabenfelder institutionalisierter Lehre. Schulfächer lassen sich in diesem Sinne als Ordnungsschemata für die sozial geregelte Aneignung von Wissen in institutionalisierten Lehr- und Lernzusammenhängen des Bildungssystems sowie als „Geburtskunden“ für institutionell abgesicherte

Lernaufgaben bezeichnen, von denen man annimmt, dass sie integrale Bestandteile von Allgemeinbildung sein müssen. „Fächer bündeln Ziele, Voraussetzungen und Realisierungsmöglichkeiten pädagogischer Arbeit in der Schule in komplexer Weise zu einer institutionell abgesicherten Einheit von Lehrplan/Kerncurricula und Schularbeit.“ (Tenorth 1999, 191 ff.)

Für die Lehrerschaft haben Fächer eine herausragende Sicherungsfunktion ihrer schulischen Alltagsarbeit und darüber hinaus sind sie unverzichtbarer Gegenstand für die Entwicklung ihrer Professionskompetenz.

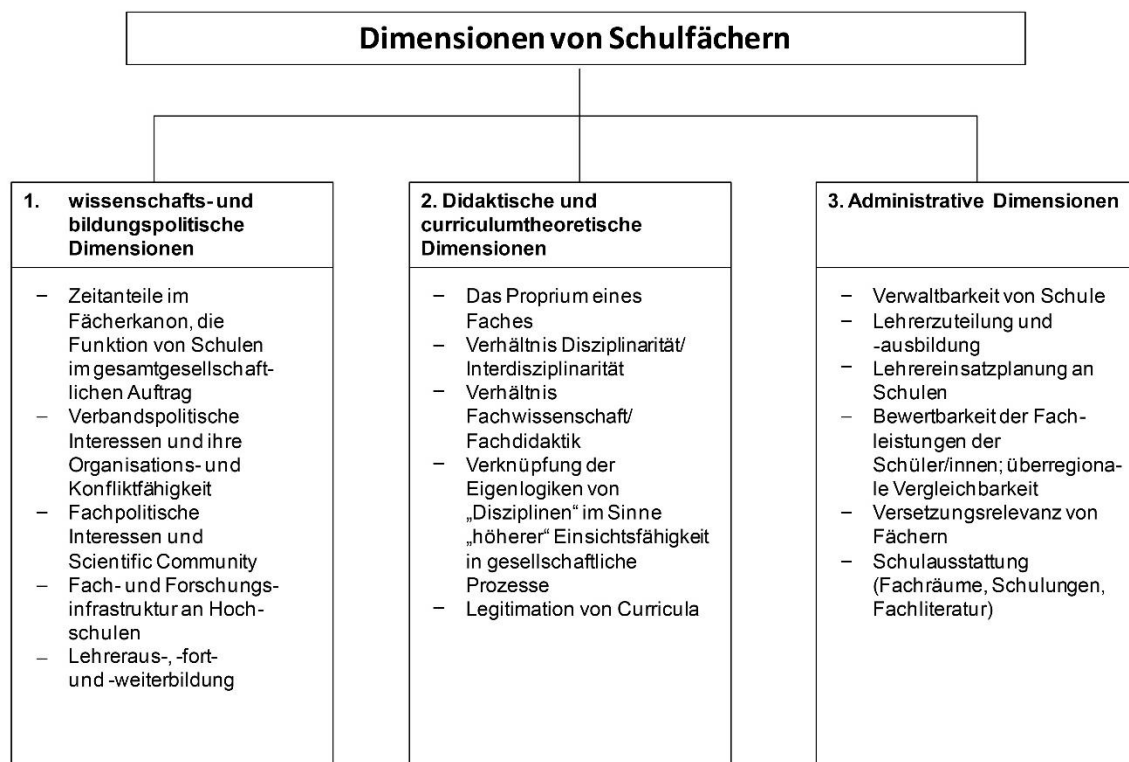


Abb. 1: Dimensionen von Schulfächern – Fach „Wirtschaft“

Der in Fächern organisierte Unterricht ist – so E. Durkheim – die „Kurzfassung der intellektuellen Kultur der Erwachsenen“ (Durkheim 1977). Man könnte fragen, welche „Langfassung“ dem Referenzrahmen zugrunde liegt. Das heißt: Demokratisch verfasste Gesellschaften haben eine dramatische Reduktionsaufgabe, die nur mit politischen Legitimationsverfahren zu lösen ist. Die Reduktion der Stofffülle einer Domäne muss deshalb kriteriengeleitet erfolgen, aber nach welchen Kriterien? Dazu gibt es Vorschläge im Bereich der ökonomischen Bildung für Ziel-Inhalts-Systeme (z. B. Kaminski/Eggert 2008, Retzmann u. a. 2010, Kaminski 2017, 75-142) bzw. bundeslandspezifische Lösungen (vgl. Nds. KC Wirtschaft 2013).

Schulfächer sind historisch gewachsene Ordnungen, keine verkleinerten Ausgaben wissenschaftlicher Disziplinen. Damit wird das Auswahlproblem nicht erleichtert, sondern erschwert. Allerdings ist die Frontstellung zwischen Fach oder fachübergreifendem Mischfach keine zielführende Diskussion, sondern vielfach ideologisches Scharmützel.

Um ein Beispiel zu nennen: Wer den Anspruch erhebt, über Fächergrenzen hinweg ökonomische Inhalte in bestehende Schulfächer zu integrieren, hat sich zumindest die Frage zu stellen, wie das Verhältnis zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität konkret schulisch zu gestalten ist. Der folgende Weinert'sche Hinweis ist nicht zu unterschätzen: „Fachlich definierte Disziplinen sind notwendig als Lerndomänen. Fächer sind als Wissenssysteme unerlässlich für kognitives Lernen.“ (Weinert

2001, 17ff.) Nur auf dieser Basis, so Weinert, sei der Versuch zu unternehmen, die „verschiedenen schulischen Wissensdomänen noch besser miteinander [zu] verknüpfen“ (ebd.). Angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen sind historisch entstandene Domänen immer wieder zu reflektieren (vgl. Kaminski 2017, 144-197) und eventuell zu modifizieren oder gar „lieb gewordene Inhalte“ zu verwerfen. Es ist nicht das Fach in seiner Funktion als „Regal“, sondern das Ziel-Inhaltssystem in dem „Regal“, was es immer wieder zu überprüfen gilt.

Schulfächer liefern eine zeitliche Lerngrundlage im Schulsystem und verkörpern fortschreitend über einzelne Schuljahrgänge den kumulativen Lernprozess der Lernenden. Wird der konstruktive Charakter jedweder Erkenntnis akzeptiert, dann sind für erfolgreiche Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler Strukturen zu entwickeln, mit denen sie unterschiedliche wirtschaftliche Signale oder sonstige empirische Phänomene überhaupt empfangen können. Dies ist dauerhaft nur möglich über etablierte, jedoch revisionsfähige Fachstrukturen, die die zunehmende Ausdifferenzierung und Verknüpfung der Sachverhalte ermöglichen. Nur so können Grundlagen für Transferprozesse entwickelt werden und man muss nicht von einem inhaltlichen Spiegelstrich didaktisch zum anderen hüpfen und hoffen, dass die Lernenden in ihren Köpfen ausgleichen, was die Lehrplankonstrukteure in ihren Köpfen nicht geschafft haben.

- 3) Völlig unterschätzt wird schließlich die schuladministrative Dimension eines

Schulfaches: Sie hat eine überragende personalpolitische Funktion für die Organisation des Bildungssystems. Die Aufbauorganisation deutscher Schulen – dies kann man bedauern oder nicht – ist im Wesentlichen eine Organisation nach Fächern und keine Organisation nach Prinzipien wie fachübergreifendes Denken, Denken in Zusammenhängen, Schlüsselqualifikationen usw. An Schulen werden Lehrkräfte für Fächer, nicht für Prinzipien eingestellt: d. h. Lehrerinnen und Lehrer für Mathematik, Biologie, Deutsch und Wirtschaft und nicht für fächerübergreifendes Arbeiten. Lehrkräfte erhalten eine laufbahnrechtliche Absicherung ihres Arbeitsplatzes. Jede Lehrkraft sollte allerdings die Herausforderungen des fachübergreifenden Arbeitens kennen und für solche Aufgaben fachdidaktisch offen sein. Sie sollte über den Tellerrand schauen, dafür braucht sie allerdings erst einen Tellerrand.

*Ka, 22.02.2018*

**Auch erschienen in:**

Kaminski, H. (2017): Schulfächer als Ordnungsrahmen für Lernprozesse oder Schulfächer als Politikum, in: Politikum 03(04), 64-66

**LITERATUR**

Durkheim, E. (1977): Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich, Basel/Weinheim: Beltz

Kaminski, H. (2017): Fachdidaktik der ökonomischen Bildung. Paderborn: UTB

Kaminski, H./Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, hg. v. Bundesverband deutscher Banken. Berlin

Niedersächsisches Kultusministerium (2013): Kerncurriculum für die Oberschule. Schuljahrgänge 7-10. Wirtschaft, online unter: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcobs-wirtschaft.pdf> (letzter Zugriff: 9.8.2017)

Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenzen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer, in: Goodson, I. F./Hopmann, S. u. a. (Hg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Köln: Böhlau, 191-207

Retzmann, T. u. a. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards – Standards für die Lehrerbildung, hg. v. Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Essen u. a.

Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, 11-29