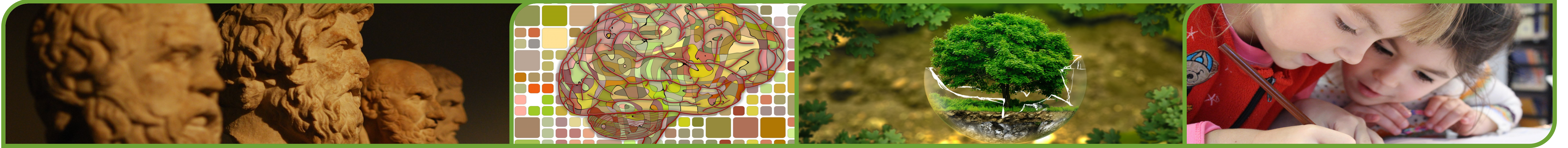


Wie viel Fachunterricht ist nötig und wie wird fachverbindender Unterricht möglich?

Entwicklung eines Strukturmodells für problemorientierte Bildungsgänge unter bildungstheoretischer Reflexion der Kompetenzorientierung im Spiegel des Schlüsselproblemsansatzes Wolfgang Klafkis



Problemstellung

Klafki (1995) forderte in seinem Bildungskonzept selektive und trennende Momente der Schulstruktur abzubauen. Schule und Unterricht sollen auf epochaltypische Schlüsselprobleme konzentriert werden. Die letzte Bildungsreform im Jahre 2000, hervorgerufen durch den PISA-Schock, wurde durch drei Aspekte manifestiert: Bildungsstandards, Kompetenzförderung und Outputsteuerung (Herzog 2013). Die Gemeinsamkeit an den kompetenzorientierten fachspezifischen Bildungsstandards (Klieme 2007) und bildungstheoretischen Forderungen Klafkis (1995) ist die Orientierung an (gesellschaftsrelevanten) Problemen. Nun sollte allerdings das Problem den Unterricht konstituieren und nicht der Unterricht das Problem konstruieren (Tenorth 1999). Hier kann eine Diskrepanz zwischen bildungstheoretischem Anspruch und bildungspraktischer Wirklichkeit festgestellt werden.



ABB. 1: DAS BEISPIEL SCHLÜSSELPROBLEM „UMWELT“ MIT ZU ERSCHLIESSENDE INHALTEN UND FACHPERSPEKTIVEN AUS DER POLITIK, ETHIK, BIOLOGIE UND WIRTSCHAFT (ZEICHNUNG VON JUDITH TSCHERNITSCHKE - HOCHSCHULE FÜR KUNST UND DESIGN BURG GIEBICHENSTEIN - HALLE/SAALE 2018)

Zielstellung

Durch die Analyse fachspezifischer Kompetenzen in Biologie, Ethik, Sozialkunde, Geschichte, Deutsch, Kunst und Geographie sollen kategoriale (fachspezifische) und interkategoriale (fachverbindende) Kompetenzen - in Anlehnung an Klafkis „kategoriale Bildung“ (1964) - abgeleitet werden, um so eine Brücke zwischen der bildungstheoretischen Didaktik und den Fachdidaktiken zu bauen. Hierdurch sollen letztendlich *Impulse auf unterschiedlichen bildungsspezifischen Ebenen* entstehen:

- 1 Bildungspolitische Ebene: Impulse bei der Strukturierung und Definition von Fächern und Lehrplänen
- 2 Fachdidaktische Ebene: Impulse für die Vernetzung mit anderen Fachdidaktiken und der Anstoß neuer Forschungsprojekte, welche die Theorie auch in der Unterrichtspraxis überprüfen könnten
- 3 Lehrer*Innenbildung: Impulse hinsichtlich gemeinsamer Unterrichtsplanung und der Ausbildung epistemologischer Überzeugungen
- 4 Schulebene: Impulse für die interne Kooperation und Gestaltung von Projekten bspw. in Form von Team-Teaching
- 5 Schülerebene: Impulse für die Unterrichtsplanung und Projektgestaltung nach problemlösungs- und kompetenzorientierten Bildungsprozessen

Fragestellung

- 1 Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich durch den Vergleich der fachspezifischen Kompetenzen ausgewählter Unterrichtsfächer herausarbeiten?
- 2 Wie lassen sich die fachspezifischen Kompetenzbereiche der ausgewählten Schulfächer kategorisieren?
- 3 Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Analyse der Kompetenzen für die Gestaltung von problemorientiertem Unterricht und einer Schule, die sich am Schlüsselproblemsansatz Klafkis ausrichtet?

Methode

Die Analyse beruht auf der Rekonstruktion fachinterner Diskurse, den vorliegenden fachlichen Kompetenzansätzen und den jeweiligen Erkenntnissen über fächerübergreifendes sowie fächerverbindendes Lehren und Lernen. Aus den unten aufgeführten Unterrichtsfächern werden relevante fachdidaktische Texte zu den fachspezifischen Kompetenzbereichen analysiert und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf deren Kompetenzförderziele verglichen. Über die ausgewählten Fächer soll ein möglichst breites Spektrum an Lebensweltzugängen abgebildet werden:

- | | | | |
|-----------|--------------|---------------|---------|
| 1 Deutsch | 3 Biologie | 5 Geschichte | 7 Ethik |
| 2 Kunst | 4 Geographie | 6 Sozialkunde | |

Bildungstheoretische Reflexion: Wichtiger denn je?

„(...) PISA (könnte) tatsächlich zum epochaltypischen Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft werden, (...), wenn der große Erfolg der empirischen Bildungsforschung (...) dauerhaft erkauft wäre durch eine verkürzte Vorstellung von Allgemeinbildung, die gerade deswegen das Denken in Richtung einer umfassenderen Form allgemeiner Bildung versperren würde (...) indem sie in diesem Verständnis viel direkter einer ökonomischen Logik zuarbeitet.“ (Heinrich & Störtländer 2018, S. 96)

Im Spiegel der Kompetenzorientierung Kategoriale Bildung nach Klafki (1964)

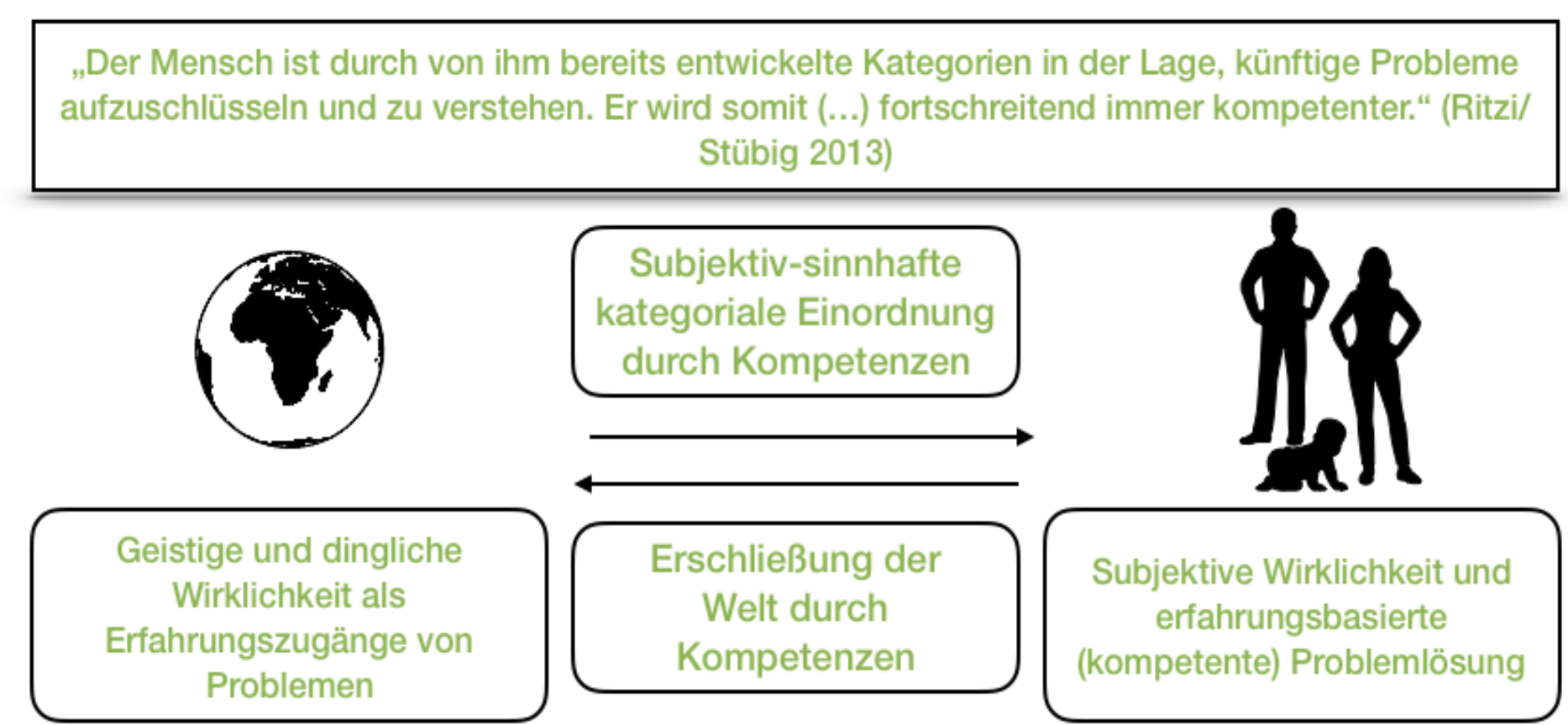


ABB. 2: KATEGORIALE BILDUNG NACH KLAFKI IM SPIEGEL DER KOMPETENZ-ORIENTIERUNG (EIGENE DARSTELLUNG)

Dimensionen der Bildungskategorien Angelehnt an Franz Fischer (1975)

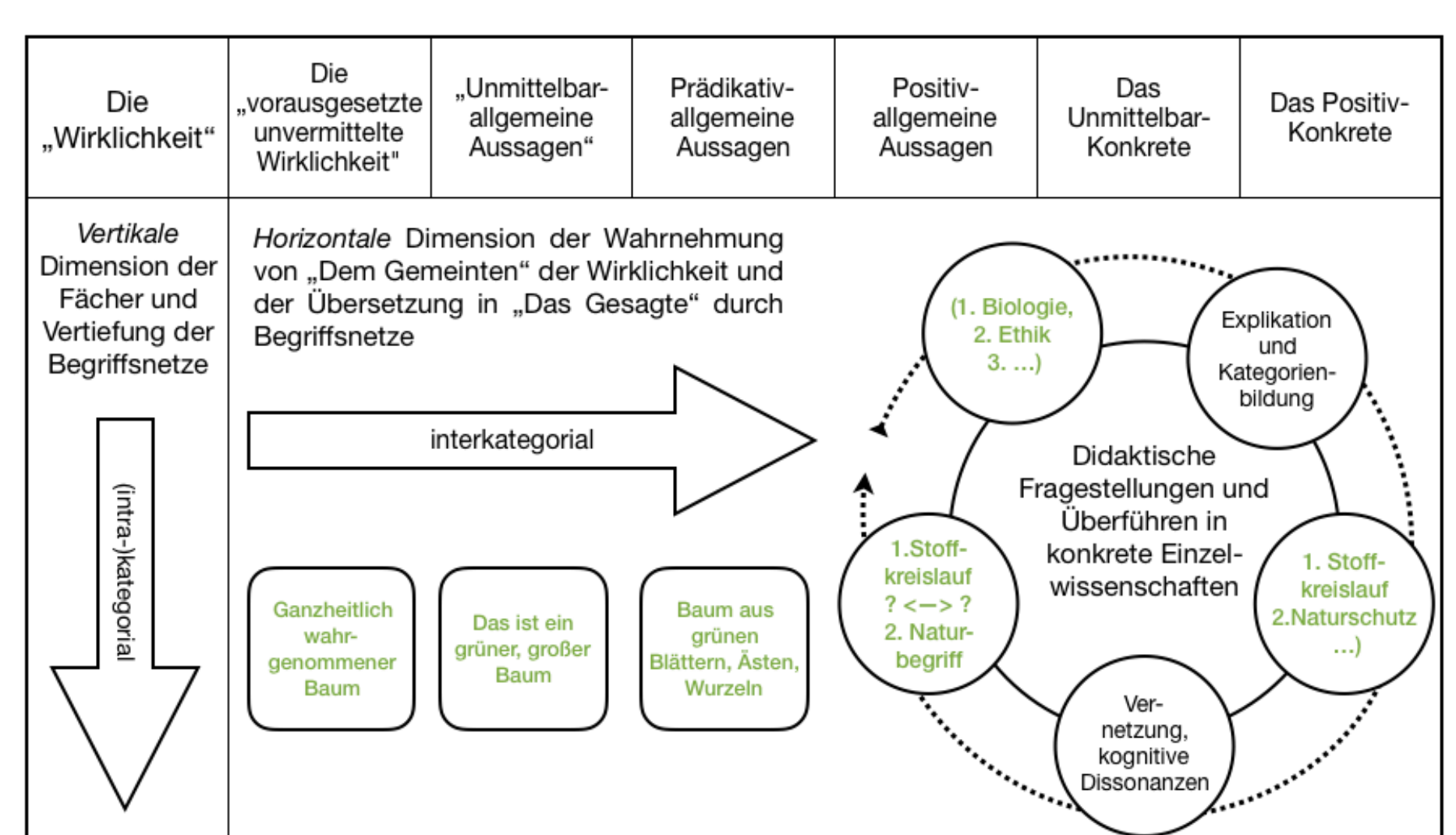


ABB. 3: KATEGORIALER BILDUNGSPROZESS ANGELEHNT AN FISCHER (1975) AM BEISPIEL DER WAHRNEHMUNG EINES BAUMES (EIGENE DARSTELLUNG)

Erste Ergebnisse: Strukturmodell eines problemorientierten Bildungsganges

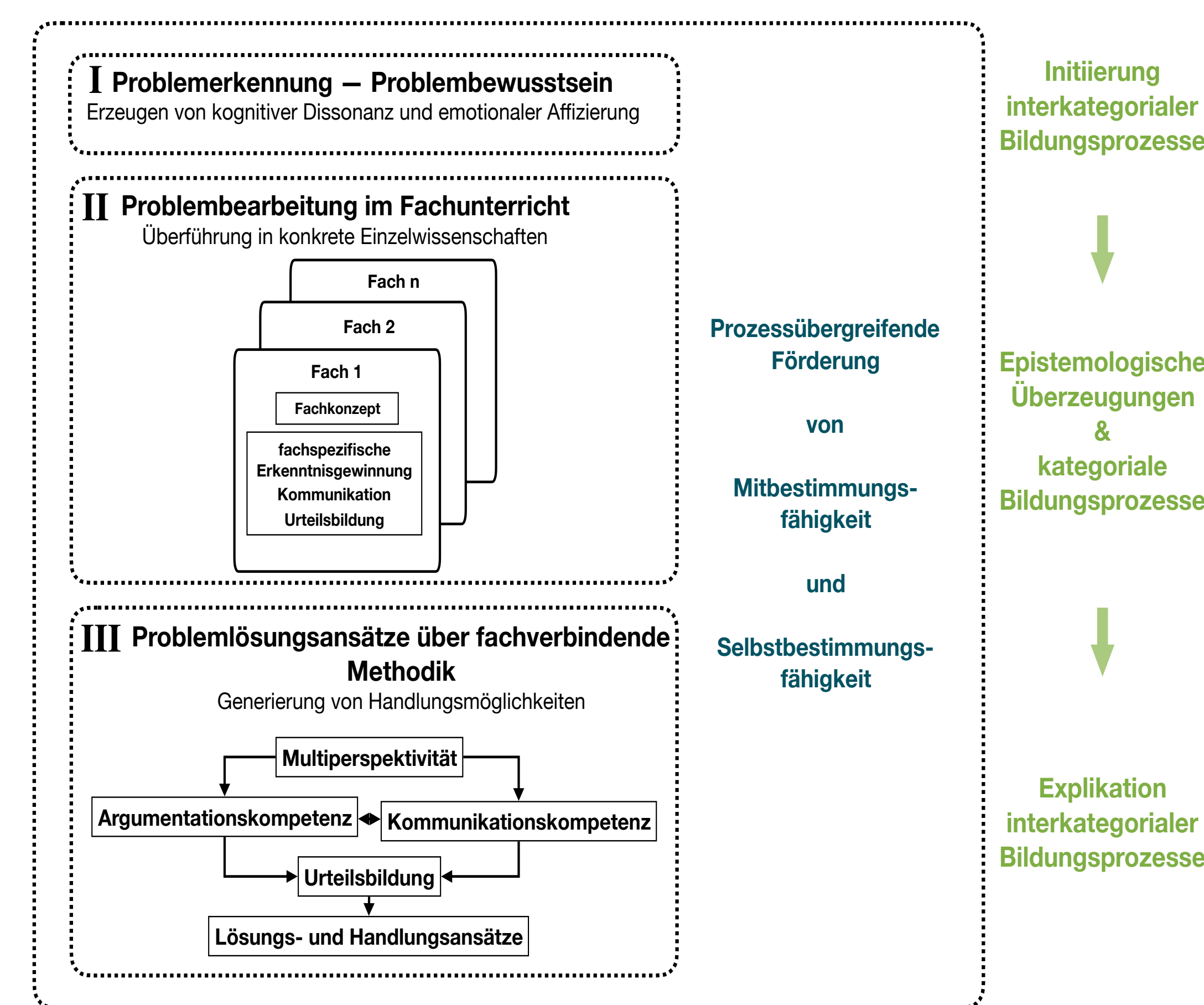


ABB. 4: ORGANISATION VON KOMPETENZORIENTIERTEN KATEGORIALEN (FACHSPEZIFISCHEN) UND INTERKATEGORIALEN (FACHVERBINDENDEN) BILDUNGSPROZESSEN ZUR LÖSUNG VON (SCHLÜSSEL-)PROBLEMEN (EIGENE DARSTELLUNG)

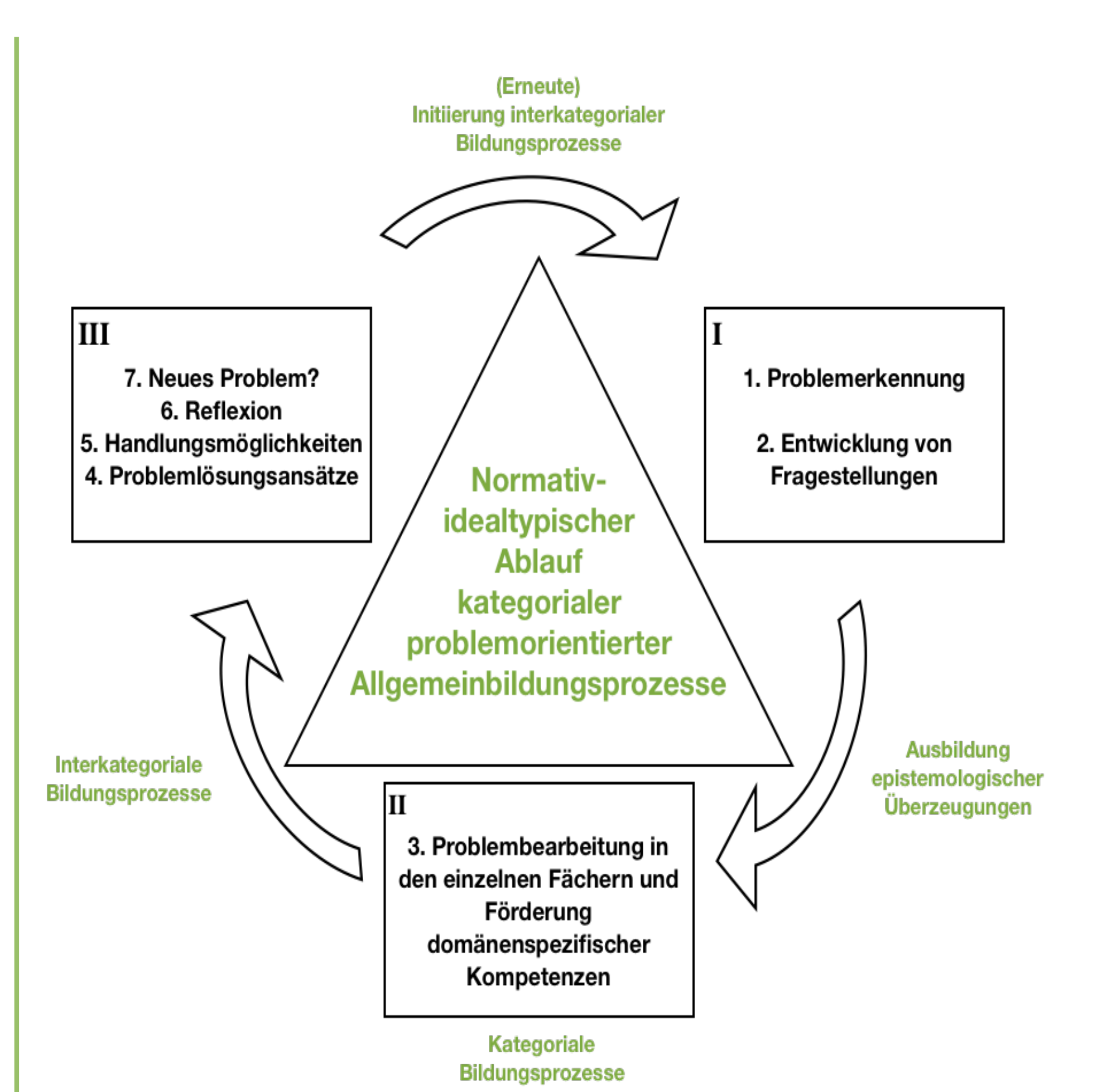


ABB. 5: IDEALTYPISCHER ABLAUF PROBLEMORIENTIERTER BILDUNGSPROZESSE (EIGENE DARSTELLUNG)

Paradigmenwechsel in Bezug auf Unterrichtskonstruktion?

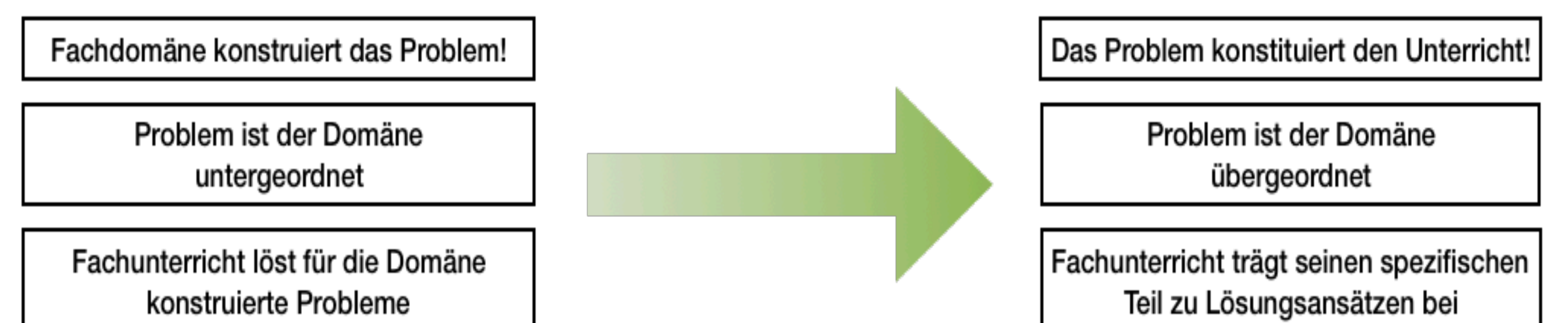


ABB. 5: PARADIGMENWECHSEL IN BEZUG AUF UNTERRICHTSKONSTRUKTION? (EIGENE DARSTELLUNG)