

## FÄCHERORIENTIERTE ALLGEMEINBILDUNG: ENTSCHEIDUNGSKOMPETENZ UND KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT MIT EXPERTINNEN

Roland Fischer

In diesem Aufsatz soll der Kerngedanke eines Bildungskonzepts dargestellt werden, das ich „**Fächerorientierte Allgemeinbildung**“ (**FAB**) nenne. Es ist eine Weiterentwicklung jenes Konzepts, das ich 2001 unter dem Titel „Höhere Allgemeinbildung“ vorgestellt habe (FISCHER 2001). Ich gehe dabei von einem Allgemeinbildungsbegriff aus wie ihn etwa HEYMANN formuliert hat (HEYMANN 1996): Es geht um Bildung für alle und um das Allgemeine von Bildung. Ein wesentlicher Bestandteil des vorliegenden Ansatzes ist, dass eine solche Bildung auf Fächer nicht verzichten kann, sich also auch an diesen orientieren muss, dass aber umgekehrt Bildungsfächer sich an dem Allgemeinen von Bildung zu orientieren haben.

Dass Allgemeinbildung auf **Handeln** auszurichten ist, muss in Zeiten der Hochkonjunktur des Begriffes „Kompetenz“ nicht weiter begründet werden. In diesem Text soll neben jenem Handeln der Menschen, bei denen sie selbst ausführend bis hin zu problemlösend tätig sind, eine zweite Ebene hervorgehoben werden: das **Entscheidungshandeln**. Dabei sind Entscheidungen gemeint über Angelegenheiten, die den Einzelnen betreffen, aber auch über solche, die von Relevanz für andere oder gar alle Menschen sind. Und weiters Entscheidungen über Angelegenheiten, bei denen dem Entscheidungssubjekt das für die Entscheidungen relevante Wissen nicht oder nur oberflächlich zur Verfügung steht. Entscheidungen also, bei denen man auf die Expertise anderer angewiesen ist. Meines Erachtens sind die meisten Entscheidungen von dieser Art.

### **Ein Beispiel: Braucht man die Physik?**

Von einer Gruppe von PhysikdidaktikerInnen wurde folgende Aufgabe vorgelegt:

*Der Gemeinderat von Z beabsichtigt, am Tulpenweg eine Höchstgeschwindigkeit von 30 km/h einzuführen. Lies die beiden beiliegenden Leserbriefe (einer pro, einer contra) und verfasse einen eigenen Leserbrief.*

Wie könnte der **Bezug zum Physikunterricht** mit den üblichen Inhalten aussehen? Man könnte darauf kommen, die Formel für den Weg eines gleichmäßig beschleunigten (oder im konkreten Fall verzögerten, also gebremsten) Körpers zu verwenden:

$$s = v_0 t - \frac{a}{2} t^2 \quad (v_0 = \text{Geschwindigkeit am Beginn des Bremsvorganges, } t = \text{Zeit})$$

Daraus kann man eine Formel für den Bremsweg ableiten. Damit könnte man jene Faustformel, die manchmal in Fahrschulen gelehrt wird, überprüfen.

Allerdings: Für Berechnungen braucht man einen Wert für  $a$ . Ein solcher hängt vom Zustand der Reifen, von den Bremsen, der Straßenbeschaffenheit und von anderen Faktoren ab. Wenn man einen sehr gründlichen Physikunterricht genossen hat – mit der Vermittlung wissenschaftlicher Skepsis und Skrupel – könnte man auch auf die Idee kommen, dass es einen Unterschied macht, ob man von Osten nach Westen oder von Westen nach Osten fährt.

Kurz gesagt: **Das gelernte physikalische Wissen ist sehr prinzipiell**, man braucht zusätzliches Wissen, um im konkreten Fall damit etwas anfangen zu können. Man kann sich dieses zusätzliche Wissen beschaffen, zum Beispiel durch Experimente, indem man fährt, bremst, misst usw. Oder man sucht in der Literatur oder im Internet.

Oder man **fragt einen Experten/eine Expertin**, einen Gerichtssachverständigen für Verkehrsunfälle etwa. Dieser kennt natürlich die Formel, berücksichtigt aber auch noch vieles andere. Beispielsweise den Verkehrsdurchfluss, die Lärmbelästigung und den Abgasausstoß. Er hat öfters mit solchen Situationen zu tun, Physik ist ein Teil seines Wissens, aber nicht alles. **Am besten ist es, der Gemeinderat lässt sich von einem Experten/einer Expertin oder mehreren ExpertInnen beraten.**

Sind damit der Physikunterricht und insbesondere die obige Formel nutzlos für die Praxis? Nein! Die Verantwortung für die Entscheidung hat der Gemeinderat. ExpertInnen erstellen Gutachten, sie stehen für Gespräche zur Verfügung, die Gemeinderäte müssen sich **mit den Expertisen auseinandersetzen**. Möglicherweise ist der Rat eines Experten/einer Expertin nicht eindeutig oder es gibt Widersprüche zwischen mehreren ExpertInnen. Um deren Argumenten zu folgen, kann es nützlich sein, zu verstehen, wenn ExpertInnen Begriffe wie Bremsverzögerung, Reibungskoeffizient, Durchfluss etc. verwenden. Und man kann verstehen, wie ExpertInnen etwas berechnen können.

Oder noch grundsätzlicher: Man lernt durch die Formel etwas über die **prinzipielle Berechenbarkeit der Welt**, und, wenn man sie reflektiert, auch über die **Grenzen der Berechenbarkeit**. Physik soll ein Sicherheitsgefühl vermitteln, aber gleichzeitig auch über die Grenzen Bewusstsein schaffen.

Also: **Ja zum Physikunterricht und zur obigen Formel, aber nicht im Hinblick auf Berechnungen oder darauf aufbauenden Problemlösungen in der Praxis.**

### ***Handlungsorientierung: Kommunikation und Entscheidung***

Was ist der Hintergrund des obigen Beispiels? Wir leben in einer **arbeitsteiligen Gesellschaft**. Manches **tun wir zwar selbst** bis zum letzten Ausführungsschritt – vor allem im Haushalt, in der Freizeit oder für individuelle körperliche Bedürfnisse – für vieles sind wir aber auf andere angewiesen. Wir **delegieren** an Fachleute oder **lassen uns** zumindest **beraten**, bevor wir selbst tun. Und auf all das soll schulische Grundbildung vorbereiten.

Zur Vorbereitung auf das Selbsttun dient das Erlernen von Kulturtechniken wie Texte verfassen, eine Fremdsprache beherrschen, Prozentrechnen oder von handwerklichen Techniken, oder das Erwerben nützlichen Wissens z. B. über Geografie oder die Gefahren des elektrischen Stroms im Haushalt. Über die Wichtigkeit dieser Dinge wird kaum gestritten, allenfalls werden Defizite festgestellt.

Schwieriger und noch kaum gestellt ist die Frage, **was man wissen und tun können muss, also lernen sollte, um gut delegieren zu können oder sich beraten zu lassen**. Tragen etwa die Lernbereiche, die über unmittelbare Anwendbarkeit im Alltag hinausgehen – wie algebraisches Rechnen, physikalische Grundkenntnisse, Wissen über den Körperaufbau von Insekten oder über die französische Revolution – dazu etwas bei?

Der Anteil dieser Fähigkeiten und Kenntnisse am Lernstoff eines Schuljahres nimmt naturgemäß im Laufe des Schulcurriculums zu und hat nach meiner Beobachtung auch insgesamt im Laufe der letzten 30 Jahre zugenommen. Dies vor allem in den Lehrplänen der Sekundarstufe 1, in der Sekundarstufe 2 war der Anteil immer schon hoch. Bei der „Anwendung“ dieser Inhalte hat man in der Regel kaum die Möglichkeit einer kompletten Durchführung. Anders gefragt:

## **Worin besteht die Bedeutung von Lernbereichen, die in ihrer Anwendung über Alltagshandlungen hinausweisen?**

Sie sind etwa für jenes Ziel, das HEYMANN in seinem Konzept von Allgemeinbildung mit „Weltorientierung“ bezeichnet, von hoher Relevanz (siehe HEYMANN 1996). Es geht dabei um die Fähigkeit, über den Tellerrand der eigenen Lebenswelt hinauszublicken, sich eben in der großen Welt zu orientieren. Gleichwohl stellt sich die Frage, auf Grund welcher Kriterien aus dem schier unermesslichen und ständig wachsenden Angebot der Wissenschaften eine Auswahl getroffen werden soll. Ich stelle die Frage so:

### **Für welche Handlungen, die über das Alltagshandeln hinausgehen, können diese Lernbereiche einen Beitrag leisten?**

Eine zumindest teilweise Antwort auf die gerade gestellte Frage könnte sein: **All das Wissen, das über die unmittelbare Alltags-Anwendung hinausgeht, könnte eine Rolle spielen beim Delegieren und Beraten-Werden.** Also immer dann, wenn wir nicht alleine, sondern mit anderen zusammen Probleme zu bewältigen versuchen.

Um welche Handlungen geht es dabei im Einzelnen? Es geht vielfach darum, Informationen zu beschaffen, Fragen zu stellen, zu verstehen, also um **Kommunikation**. In vielen Fällen geht es darüber hinaus um die **Beurteilung von Problemlöseangeboten** und die diesbezüglichen **Entscheidungen**.

Bereits bei Entscheidungen, die die **individuelle Lebensführung** betreffen oder die **Haushaltsführung**, sind wir von **BeraterInnen** umgeben, die uns sagen, wie wir uns beispielsweise ernähren sollen, wie wir die neue Wohnung finanzieren sollen, welche Heizungsanlage die günstigste ist usw. Sie stellen ihre Expertise zur Verfügung, aber wir Laien haben die Entscheidung zu treffen. Viele Kaufentscheidungen sind von dieser Art. Ähnlich ist es bei **politischer Willensbildung** und Entscheidung: für oder gegen Gentechnologie, Atomkraftwerke, Pensionssystem, Tunnelbau usw. ExpertInnen machen Vorschläge, aber Laien haben zu entscheiden. Und auch im **beruflichen Leben** ist es in den meisten Fällen so, dass wir nur in einem kleinen Bereich ausführend oder eigenständig problemlösend tätig sind und uns in vielen Belangen mit anderen abstimmen müssen, also kommunizieren. Insbesondere mit Menschen, die in ihrem Zuständigkeitsbereich kompetenter sind als wir. Für die wir also Laien sind. Angesichts der Komplexität der meisten Arbeitsfelder haben wir dabei auch immer wieder Entscheidungen zu treffen.

Es sind dies aber andere Handlungen als jene, die im heutigen Schulunterricht vielfach ausgehend von den Postulaten der **Wissenschafts- und der Kompetenzorientierung** durchgeführt werden. Vorschläge von FachdidaktikerInnen haben oft folgenden Charakter: Man betrachtet, **was SpezialistInnen tun**, also MathematikerInnen, BiologInnen oder HistorikerInnen, und man fragt dann, was davon SchülerInnen tun könnten. Heraus kommt dann Rechnen, Modelle bilden, Wasser untersuchen, historische Recherchen durchführen usw. So motivierend und unterrichtsmethodisch interessant diese Tätigkeiten sein mögen, es sind oft Tätigkeiten, die man später in der Regel nicht mehr macht. Daher verlernt man sie auch schnell und vergisst das entsprechende Wissen.

Eine Rechtfertigung für dieses Vorgehen besteht darin, zu sagen, dass es ja **eigentlich um den Lernprozess und um das Prinzipielle geht**, und nicht um die einzelne Fähigkeit oder das einzelne Wissen. Leider muss man feststellen, dass gerade auch die Einsicht in das Prinzipielle – etwa die naturwissenschaftliche Denkweise – nicht zustande kommt, unter Umständen gerade wegen des sich Verlierens in Tätigkeiten, die in der Praxis von SpezialistInnen durchgeführt werden.

## **Kommunikationsfähigkeit mit ExpertInnen**

Die grundlegende Idee, um welche Handlungen es beim Delegieren und Sich-beraten-Lassen geht, soll am Beispiel der Tätigkeit eines **Richters** verdeutlicht werden, der sein Urteil unter Heranziehung von Sachverständigengutachten bildet. Was hat der Richter zu tun?

- **ExpertInnen auswählen.** Dazu muss der Richter wissen, was er von einem Psychologen, einer Unternehmensberaterin, einem Statistiker, einer Chemikerin usw. überhaupt erwarten kann.
- **Fragen stellen.** Es müssen Fragen sein, die der Experte/die Expertin versteht.
- Die **Antworten**, das heißt das Gutachten, **verstehen**.
- Die Antworten **interpretieren und beurteilen**, insbesondere im Hinblick darauf, was sie für eine Urteilsbildung aussagen. Was davon ist wichtig, was davon ist unwichtig?
- Gegebenenfalls müssen mehrere Gutachten zusammengefasst werden, das heißt, es geht um **Synthese**.

Der Richter hat letzten Endes zu entscheiden, das heißt, ein Urteil zu fällen. Er beurteilt damit auch die Expertisen, obwohl er kein Experte in den einzelnen Wissensbereichen ist. Er muss vielmehr **Experte für die Beurteilung fachlicher Expertisen** sein. Er wird hinsichtlich der fachlichen **Richtigkeit** auf die ExpertInnen vertrauen – insbesondere darauf, dass sich die ExpertInnen gegenseitig korrigieren. Ein Urteil über die **Wichtigkeit** und die Bedeutung der jeweiligen Expertise im konkreten Zusammenhang nimmt ihm aber niemand ab.

Selbstverständlich sind nur wenige Menschen Richter, aber alle mündigen, rechts- und wirtschaftsfähigen Menschen in unserer Gesellschaft haben immer wieder Entscheidungen zu treffen, die über ihren Wissens- und Kompetenzbereich hinausgehen. Obwohl oder gerade weil wir in einer arbeitsteiligen Gesellschaft leben, ist die **Verantwortung in hohem Maß individualisiert**. Die rechtliche und wirtschaftliche Verantwortung des Individuums hat ein Ausmaß erreicht, wie es das noch nie in der Geschichte der Menschheit gegeben hat. Besonders deutlich sieht man das bei den Entscheidungen im Gesundheitsbereich: Vor einer Operation muss man viel unterschreiben.

Die wichtigste Handlung und damit der wichtigste Beitrag zum Problemlösen des allgemein gebildeten Individuums ist: **Entscheiden**. Gerade dies wird aber in schulischen Lernprozessen kaum geübt, im Gegenteil: Die wichtigsten Entscheidungen in der Schule, nämlich darüber, was gelernt werden soll, werden den Lernenden abgenommen.<sup>1</sup>

## **Tätigkeiten von Laien und von ExpertInnen**

Wie lernt man Kommunikationsfähigkeit mit ExpertInnen? Was gibt es dabei insbesondere fachlich zu lernen? Ich teile das zu Lernende in drei Bereiche:

**Grundkenntnisse.** Hier geht es um Konzepte, Begriffe und Darstellungsformen in den jeweiligen Fächern. Beispiele sind: mathematischer Funktionsbegriff, Energie, Molekül, Vierfeldertafel, Bakterium, Bruttoinlandsprodukt, repräsentative Demokratie, Aufklärung usw. Es geht darum, diese zu kennen, zu verstehen und gegebenenfalls einfache Handlungen damit ausführen zu können.

**Operieren.** Dies ist der Bereich, in dem auf der Basis der genannten Grundkenntnisse komplexere Handlungen durchgeführt werden, bis hin zu kreativen Problemlösungen. Beispiele dafür sind

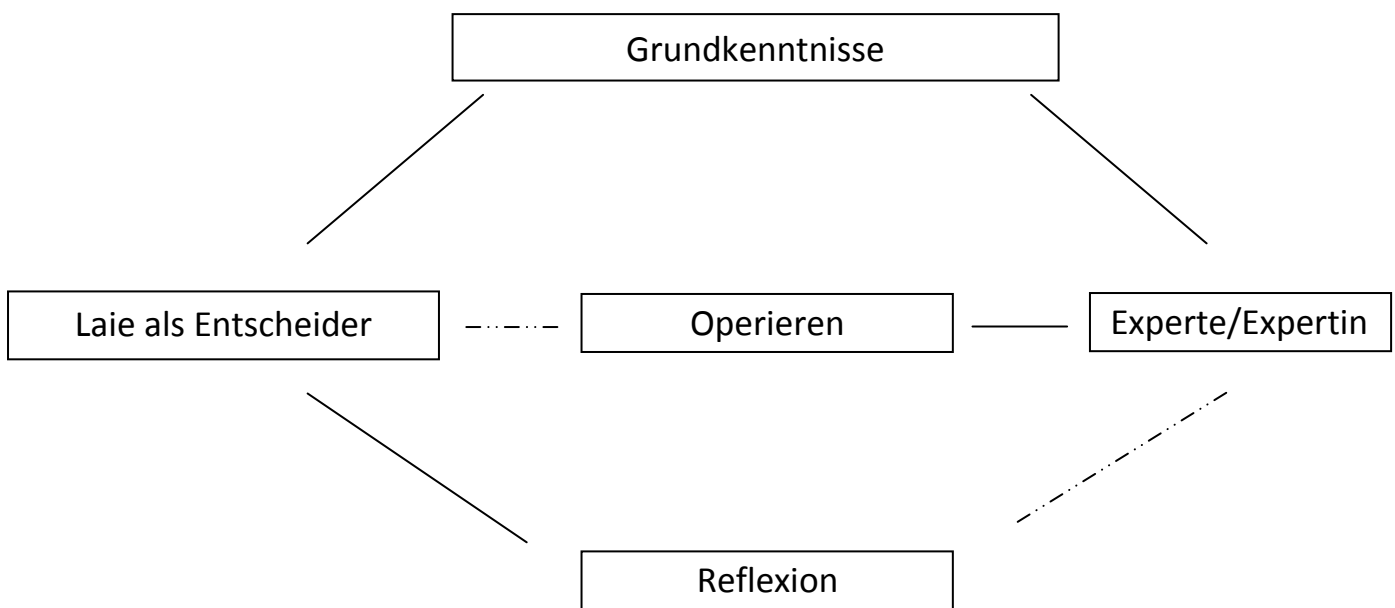
---

<sup>1</sup> Mehr dazu siehe Fischer (2012), in diesem Band.

aufwändiges Rechnen, Experimentieren, historische Quellen auswerten, eine statistische Untersuchung durchführen usw. Hier wird neues Wissen generiert, hier werden Probleme mit speziellen Methoden gelöst.

**Reflexion.** Hier geht es um das Interpretieren von Wissen und von Operationen im Hinblick auf die Anforderungen in einer konkreten Situation, um das Einordnen in größere Zusammenhänge und schließlich um das Bewerten.

Die folgende Grafik zeigt nun, in welchem Ausmaß die genannten drei Tätigkeits- und Lernbereiche für Laien als Entscheidungsträger einerseits und ExpertInnen/SpezialistInnen andererseits von Bedeutung sind.



**Sowohl Laie als auch Experte/Expertin müssen über Grundkenntnisse verfügen**, die ExpertInnen selbstverständlich in höherem Ausmaß. Der Bereich gemeinsamen Wissens muss hinreichend groß sein. **Aufgabe der ExpertInnen ist es, auf der Basis der Grundkenntnisse zu operieren**, insbesondere Probleme mit speziellen Methoden zu lösen und neues Wissen zu generieren. **Der entscheidungsbefugte Laie muss beurteilen**, dafür ist in erster Linie neben den Grundkenntnissen Reflexion erforderlich. Operieren ist nicht sein genuines Geschäft, nur dort wo er selbst das ausführende Organ ist.

Im Lernprozess kann es selbstverständlich auch für den Laien von Vorteil sein, Operationen durchzuführen: zum vertieften Verständnis der Grundkenntnisse, für Motivation und um eine Ahnung davon zu bekommen, wie ExpertInnen vorgehen. Allenfalls kann es auch ein Motiv sein, um selbst Experte/Expertin in einem bestimmten Gebiet zu werden. **Aus der Sicht des langfristigen Zieles von Unterricht kommt dem fachlichen Operieren aber ein geringerer Stellenwert zu als der Reflexion.**

Eine mir häufig gestellte Frage ist: **Wie kann man über etwas reflektieren oder sogar urteilen, das man nicht selbst getan hat?** Das ist aber nicht in erster Linie ein Problem der Schule und des Unterrichts. Wir tun es tagtäglich und müssen es tun, sonst würde unsere Welt/Gesellschaft nicht funktionieren. Die Frage ist, ob sich schulischer Unterricht diesem Problem stellt, oder ob man es verdrängt. Verdrängen bedeutet, so zu tun, als wäre es am besten, wenn alle Menschen in allen

Bereichen den ExpertInnen möglichst nahe kommen. Klarerweise muss hier immer ein Defizitgefühl entstehen. Man hat nie genug gelehrt/gelernt.

Wie sieht es mit der Notwendigkeit von **Reflexionskompetenz bei den ExpertInnen** aus? Natürlich ist eine solche Kompetenz erwünscht. Allerdings ist eine Distanz zur eigenen Expertise emotional schwierig. Sie kann die Motivation schwächen. Sofern die Laien entsprechend gebildet sind und der Diskurs mit ExpertInnen auf gleicher Augenhöhe erfolgt, ist ein **Mangel an Reflexionskompetenz bei ExpertInnen tolerierbar. Ein solcher Mangel bei den entscheidungsbefugten Laien ist um vieles gravierender.**

### ***Ausbildung von entscheidungsfähigen Laien***

Der übliche Ansatz der Fachdidaktiken zur „Ausbildung“ von Laien besteht, wie schon erwähnt, darin, **die Lernenden ein bisschen das tun zu lassen, was FachexpertInnen tun**, und darauf zu hoffen, dass sich der Rest, insbesondere die Reflexionsfähigkeit schon einstellt. Nach aller Beobachtung funktioniert das nicht. Das Bisschen ist letzten Endes immer zu wenig und es konstituiert auch eine **falsche Hierarchie** mit ExpertInnen in der oberen und Laien in der unteren Position. Dies entspricht nicht der realen Situation rechtlicher Verantwortung und behindert auch eine Kommunikation auf Augenhöhe. Ganz zu schweigen davon, dass gezielte Förderung von Reflexionsfähigkeit ja immer auch die Kritik am Fachlichen und damit an den ExpertInnen beinhalten muss. ExpertInnentum ist anzuerkennen, gleichwohl darf man sich den ExpertInnen nicht ausliefern.

Fach-ExpertInnen und Laien können in ihrer Ausbildung durchaus ein Stück des Weges gemeinsam gehen. Irgendwo ist aber zielbezogen eine Trennung durchzuführen. **Entscheidungskompetenter Laie zu werden ist ein anderes Ziel als zum Experten/zur Expertin ausgebildet zu werden.**

Es gibt die Beobachtung, dass Menschen, die viel wissen und können, und dies durchaus in verschiedenen Gebieten, damit nicht automatisch die Fähigkeit, zu integrieren, zu beurteilen und zu bewerten erworben haben. Insbesondere verlieren sich VielwisperInnen manchmal in die Details. **Wenn Reflexions- und Synthese-Kompetenz nicht Schritt halten mit der Aneignung von Wissen, so kann dies fatale Folgen im Hinblick auf Entscheidungsfähigkeit haben.** Anders ausgedrückt: Eine gewisse Distanz zur jeweiligen fachlichen Tätigkeit kann für generalistisches Entscheiden durchaus von Vorteil sein.

Für Entscheiden ist auch ein **Wollen des Entscheidungssubjektes** jenseits des jeweiligen Wissens-Kontextes notwendig. Ein Wollen, das seinen Ursprung in einer **Identität** des Subjekts hat, die zwar auch in Kontexten von Wissen gebildet wird, die aber darüber hinausweisen muss. In diesem Sinn kann übrigens der von LehrerInnen oft beklagte **Verlust von Wissensdurst und Neugierde** bei SchülerInnen im Lauf der Schulzeit im Hinblick auf Identitätsbildung als **gesunde Gegenreaktion** angesichts des übergroßen Angebots an Wissen und Kompetenzen interpretiert werden.

Aus alledem folgt: **Entscheidungsfähigkeit** kann nicht als eine Summe von Mini-ExpertInnenkompetenzen dargestellt werden. Sie muss als eigener und zwar **zentraler Kompetenzbereich im Bildungsprozess entwickelt werden** und fachliche Kompetenzen sind darauf zu beziehen. Dies ist eine Forderung, die weder in der Didaktik noch in der Kompetenzforschung ausreichend zur Kenntnis genommen wurde. Man orientiert sich, insbesondere weil es einfacher ist, an den Kompetenzen der ExpertInnen.

### ***Ernstnehmen der Fächer***

Folgt man der Orientierung an Kommunikation mit ExpertInnen, so ist eine Konsequenz das **Ernstnehmen der Fächer und Disziplinen**. Zwar treten die Probleme des Lebens nicht nach Fächern unterteilt an die Menschen heran, aber die ExpertInnen und ihre Kompetenzen sind in Fächer

gegliedert. Letzteres ermöglicht längerfristige Spezialisierung aufgrund von gewissen Kohärenzen innerhalb eines Faches im Hinblick auf Methoden und/oder Gegenstände. Oft stehen im Zentrum eines Faches auch nicht Probleme – sie können vergänglich sein – sondern bestimmtes Wissen und bestimmte Fertigkeiten, mit der Hoffnung, diese in den verschiedenen Problemzusammenhängen anwenden zu können. Diese Situation wird zwar häufig kritisiert, man sollte dabei aber bedenken, was es bedeutet, einen ExpertInnenpool aufzubauen, wenn man keine stabile, für einen längeren Zeitraum haltbare Struktur hat.

Ob man es kritisiert oder nicht, Tatsache ist, dass die **ExpertInnenwelt in bestimmter Weise strukturiert** ist und dass ein realitätsbezogener Schulunterricht dies zur Kenntnis nehmen sollte. So ist er jedenfalls „realistischer“ als einer, der ausschließlich problembezogenes Wissen re-konstruieren möchte. M. E. geht es in der Praxis um das In-Beziehung-Setzen bestimmter Probleme zu einem nach anderen Gesichtspunkten als das jeweilige Problem strukturierten ExpertInnenwissen.

**Die Strukturierung der ExpertInnenwelt in Fächer entspricht allerdings nicht dem Fächerkanon der Schule.** Eine solche Entsprechung wäre auch schwer möglich, weil die ExpertInnenwelt viel differenzierter ist als ein Schulfächerkanon sein könnte, und weil sich ihre Strukturen in einem dynamischen Prozess steter Veränderung befinden. Schul- besser: **Bildungsfächer stellen Bündel von Wissen und von Kommunikationskompetenzen dar**, die jeweils in verschiedenen ExpertInnenbereichen zur Anwendung kommen können. Der Frage nach einer optimalen Struktur des Bildungskanons wird in dem Beitrag „Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung“ (FISCHER & GREINER 2012, in diesem Band) nachgegangen.

### ***Fundamentale Ideen und Lebenssituationen***

In den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts gab es einen Aufschwung bildungswissenschaftlicher Forschungs- und Entwicklungsarbeit, darunter auch in Bezug auf die Schulcurricula. Einer der damals verfolgten Ansätze, der u. a. von dem amerikanischen Erziehungswissenschaftler Jerome S. BRUNER (1973) propagiert wurde, stellte die **Struktur der (jeweiligen) Disziplin** in den Vordergrund. Es sollten die „**Fundamentalen Ideen**“ der jeweiligen Disziplin ermittelt und sie sollten die Orientierungsmarken für die Lehrpläne sein. BRUNER lud prominente Vertreter verschiedener Disziplinen zu einer Konferenz mit dem Auftrag, Vorschläge für solche fundamentale Ideen zu machen. In der Mathematik war die „New-Math“-Bewegung diesem Ansatz verpflichtet. Insgesamt brachte der Ansatz nicht den erhofften durchschlagenden Erfolg, z. T. weil die Ideen sehr abstrakt waren und in einer für die Schule aufbereiteten „verdinglichten“ Form ihres theoretischen Charakters beraubt wurden. (vgl. FISCHER & MALLE & BÜRGER 1985/2004).

Ein anderer Ansatz, u. a. von dem deutschen Bildungsforscher Saul ROBINSOHN (1975) vertreten, nahm zukünftig zu erwartende „**Lebenssituationen**“ der SchülerInnen als Orientierung für die Lehrplanentwicklung. Es wurden z. T. umfangreiche Forschungen über berufliche und private Lebenssituationen und den Beitrag von Schulfächern zur Bewältigung derselben angestellt. Praktisch hat sich dieser Ansatz kaum ausgewirkt. Erstens sind die notwendigen Untersuchungen sehr umfangreich und die Ergebnisse können schneller veraltet sein als eine Gestaltung der Lehrpläne Auswirkungen haben kann. Zweitens hat sich herausgestellt, dass die interessanten Qualifikationen oft auf einem allgemeinen Level liegen und wenig Aussagen über die Sinnhaftigkeit konkreter Fachinhalte zulassen. Eine Orientierung an „Höheren Zielen“ und „Allgemeinen Qualifikationen“ hat sich dennoch bis heute als eine Leitidee fortgesetzt.

Die hier propagierte Orientierung an Entscheidungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit mit ExpertInnen stellt in gewisser Weise eine Kombination der Orientierung an „fundamentalen Ideen“ der Disziplinen und an „Lebenssituationen“ dar.

Kontaktadresse: Roland.Fischer@aau.at

## **Literatur**

- BRUNER Jerome S. (1973), *Der Prozess der Erziehung*, Schwann: Düsseldorf
- DRESSLER Bernhard (2008), *Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Kultur des Perspektivenwechsels*, Vortrag beim Kongress der Gesellschaft für Fachdidaktik, Essen, 18. September 2007; in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 1/2008, 74–88
- FISCHER Roland & MALLE Günther & BÜRGER Heinrich (1985/2004), *Mensch und Mathematik. Eine Einführung in didaktisches Denken und Handeln*, Profil: München/Wien
- FISCHER Roland (2001), *Höhere Allgemeinbildung*; in: FISCHER Anton u. a. (Hrsg.), *Situation und Ursprung von Bildung*, Franz-Fischer-Jahrbuch 2001, Universitätsverlag: Leipzig, 151–161
- FISCHER Roland (2012), *Bildung als Aushandlung von Bildung*, in diesem Band
- FISCHER Roland & GREINER Ulrike (2012), *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*, in diesem Band
- HEYMANN Hans-Werner(1996), *Allgemeinbildung und Mathematik*, Beltz: Weinheim/Basel
- ROBINSON Saul B. (1975), *Bildungsreform als Revision des Curriculums*, Luchterhand: Neuwied-Berlin
- STÄDTLER Thomas (2010), *Die Bildungs-Hochstapler. Warum unsere Lehrpläne um 90 % gekürzt werden müssen*, Spektrum-Verlag: Heidelberg