»Wissenschaftspropädeutik« – Eine unerledigte Hausaufgabe der Allgemeinen Didaktik

1. Das Problem

Mit den folgenden Thesen hoffe ich, der Bedeutung der Diskussion über das Verhältnis von Allgemeiner und Fachdidaktik zusätzlichen Gewicht zu geben – am Beispiel von Aufgaben, die zwischen ihnen liegen und in dieser Fuge zu verschwinden drohen. Sie betreffen primär die Sekundarstufe II, aber nicht nur sie. In der Bonner Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe von 1972 und ihren erst fünf Jahre später folgenden Empfehlungen zur Arbeit in dieser ist der alte Zielbegriff der Allgemeinbildung verschwunden und an seine Stelle der der Wissenschaftspropädeutik getreten. Im Verhältnis zu der ihm zugewiesenen Stellung als durchgängigem Prinzip sind die Erläuterungen zu ihm so gering, als ob sich von selbst verstünde, was er bedeutet.1 Insbesondere die Beziehung der Wissenschaftspropädeutik zur »Allgemeinbildung« bleibt so unbesprochen – und damit die Frage, ob jede Art, Wissenschaft zu treiben, aufzufassen und auf sie vorzubereiten, dem gemeinten Ziel entspricht (kritisch dazu u.a. Fölling 1986).

Auch aber die allgemeindidaktische Literatur in den alten Bundesländern scheint sich seit dieser Zeit nach Blankertz und von Hentig sowie den von ihnen inspirierten Schulkonzepten (vgl. Kollegstufe NW 1972; von Hentig 1980; Hoffmann 1986) um die damit gestellte Aufgabe wenig – oder nur mittelbar anlässlich anderer Themen – gekümmert zu haben.2 Die umfassende Mo-

2 Das »… scheint … « steht hier deshalb, weil die Konfusion von »Wissenschaftsorientierung« (als einem allgemeinen insbesondere vom

2. Wissenschaftspropädeutik

Wissenschaftspropädeutik erschöpft sich einer offenbar weitverbreiteten Trivialisierung des Konzepts zum Trotz nicht in der Vermittlung »wissenschaftlicher Arbeitstechniken« und auch noch nicht in der (exemplarischen) Einführung in die »Grundlagen des jeweiligen Faches (Grundfragen, -begriffe, -methoden) – also in Aufgaben, die in fachspezifischer Konkretisierung erfüllt werden müssen, die in den Fachunterricht, zumal in die Leistungskurse gehören und die damit prinzipiell den Fachdidaktiken aufgetragen, wenn auch m.E. von ihnen noch nicht befriedi-


gend ausgearbeitet sind. Der besondere Auftrag der Wissenschaftspropädeutik darüber hinaus, zugleich ihre spezifische Differenz zur Wissenschaftsorientierung und die Bedingung der Möglichkeit, sie für Allgemeine Bildung in Anspruch zu nehmen, ist vielmehr die Thematisierung des wissenschaftlichen Vorgehens selbst: die expliziten und vor allem die impliziten zugrundeliegenden Annahmen (hidden assumptions), die Grundbegriffe (in ihrer Differenz von intra- und extradisziplinärer Bedeutung), die Problemdefinitionen (und damit Problemausblendungen), die methodischen Zurechtlegungen des Gegenstandes und die Gütekriterien innerhalb der jeweiligen Zunft (scientific community), die daraus folgende Aspekthaftigkeit des Wissens, die historischen Kontexte und Bestimmungen der Konzipierung, Herstellung und Verwertung wissenschaftlichen Wissens, kurz: Wissenschaft als soziale Konstruktion von Wirklichkeit.

Solche Thematisierung setzt voraus, daß innerhalb der einzelnen Fachtradition und Fachkultur nur allzu Selbstverständliches überhaupt erst unselbstverständlich gemacht, im Brechtschen Sinne verfremdet wird (Huber 1990). Sie verlangt einen »fremden« Blick, aus einer anderen Perspektive. Dafür aber muß es hinreichend Unterricht geben, der die Grenzen des Faches zu anderen Fächern und die der Wissenschaft zur Lebenswelt überkreitet.\(^4\)


Die Allgemeine Didaktik hat also in bezug auf Wissenschaftspropädeutik als allgemeines unterrichtliches Prinzip die allgemeinen Gesichtspunkte herauszuarbeiten, die in jedem Fachunterricht der Sekundarstufe II im Sinne Allgemeiner Bildung für auf ein Hochschulstudium wie auf eine Berufsausbildung orientierte Schüler zu reflektieren, gegebenenfalls zu konkretisieren und zu modifizieren sind, und die dabei gewonnenen Erfahrungen wiederum auszuwerten. In dieser Hinsicht wird die von Klafki (siehe seinen Beitrag in diesem Band) dargestellte Konfiguration des komplementären Verhältnisses aufeinander angewiesener Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik durch unsere Überlegungen zur Wissenschaftspropädeutik nicht korrigiert, sondern nur mit einer bestimmten, bisher m.E. vernachlässigten Aufgabe konfrontiert.

Die Allgemeine Didaktik muß aber andererseits im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik eigens den hierfür unverzichtbaren fächerübergreifenden Unterricht konzipieren und in Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken der je berührten Fächer entwickeln. Sie muß dazu die Inhalte oder Themen identifizieren, die sich für fächerübergreifenden Unterricht besonders eignen oder gar danach rufen, weil sie von keinem einzelnen Fach allein befriedigend zu behandeln sind und immer in deren Fugen fallen; und sie muß die Unterrichtsorganisation und Methodik ausarbeiten, in der hierzu mit Struktur und Progreß – also über punktuelle »Projekte« hinaus – bearbeitet werden könnte. In dieser Hin-
sicht führen unsere Überlegungen zu einer Ergänzung des von Klaflki (und manchen anderen) aufgestellten Modells – zu einer Ergänzung, deren Richtung in seiner Vierten These von der Notwendigkeit allgemeiner, die Fachwissenschaften übergreifender Fragen zu Lebenswelt, Schlüsselproblemen und persönlicher Entwicklung, denen sich Fachdidaktiken und Fachunterricht zu stellen haben, zwar angelegt, die aber nicht zu der Konsequenz eines eigenen unterrichtlichen Bereiches vorangetrieben werden.

3. Gefächerter und fächerübergreifender Unterricht

Bevor ich diese Aufgaben weiter ausmale, sei reflektiert, was ich mit dieser Forderung innerhalb des Diskurses über das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik anrichte. Die Allgemeine Didaktik bekommt zu ihren formalen Aufgaben gegenüber den Fachdidaktiken (allgemeine Modelle des Unterrichts und der Unterrichtsplanung, »Problematisierungsinstanz« usw.) eine inhaltliche dazu: die Sichtung der fachdidaktischen Entwürfe quer zu den Fächern daraufhin, wieweit bestimmte Themen darin eine Ergänzung/Konfrontation mit den Perspektiven anderer Fächer brauchen oder nahelegen bzw. umgekehrt wichtige Themen, die die Gesellschaft oder die Menschheit derzeit oder künftig beschäftigen bzw. beschäftigen müssen (»Schlüsselprobleme« im Sinne von Klaflki), darin berücksichtigt sind oder unter Einbeziehung dieses und jenes Faches fächerübergreifend zu behandeln wären.

sprechenden Modifikation auch im fächerübergreifenden Unterricht zur Geltung bringen. Sie hätte hier prinzipiell sogar eine Pionierfunktion, jene demgegenüber eine Systematisierungsfunction; sie gewonnne damit neue Möglichkeiten und würde zugleich auch angreifbarer; sie stünde nicht in der Position oder Versuchung, jenen nur Rat oder gar Vorschriften zu geben, sondern wäre auf deren Rat und Mitarbeit angewiesen – und dies aus ganz praktischen Gründen, nicht nur aus den theoretischen, die Klafki aus der von ihm gezeichneten Konfiguration ableitet.

Über die Voraussetzungen zur Ausfüllung dieser Rolle soll gleich noch gesprochen werden; zunächst aber sei die Aufgabe weiter entfaltet. Die Arbeit beginnt damit, überhaupt erst einmal das Feld, das Claim, abzustecken:


Bei der Zugrundelegung der heutigen Differenzierung der Erziehungswissenschaft abwechselnd in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Schulpädagogik, der Primarstufendidaktik, fallweise auch der Allgemeinen Didaktik wahrgenommen.
anders: um Unterricht mit SchülerInnen, die Fächer noch gar nicht kennen, oder mit solchen, die bereits nach einem Fächerkanon lernen, oder schließlich mit solchen, die bereits fachliche Schwerpunkte gebildet bzw. gewählt haben, sich »spezialisiert« haben und sich mit diesen Schwerpunkten identifizieren (ähnlich die Stufung von Klingberg in diesem Band, S. 80). Während pädagogische und didaktische Konzeptionen für die ersten beiden Formen, also für die Primarstufe (darin besonders für den Sachunterricht) und die Sekundarstufe I (darin besonders als Projektunterricht) reicher entwickelt sind, steht die Sekundarstufe II – wohl, weil hier die Orientierung auf die Fachwissenschaften ungehemmter durchschlägt – viel ärmer da. Aus dem oben benannten Interesse an Wissenschaftspropädeutik geht es hier aber gerade um diese: um einen Unterricht, der die Fächerung des Wissens und die Spezialisierung des Wissenden oder Lernenden schon voraussetzt und die Differenzen der Fächer selbst ebenso bewußtmacht, wie er das Zusammentreffen unterschiedlich spezialisierter Lernender als interkulturelle Kommunikation organisiert.

Im einzelnen stellen sich die folgenden Aufgaben:

**Erstens:** Als Hilfsmittel der Einordnung, Evaluation und Weiterentwicklung der verschiedenen Konzepte fächerübergreifenden Unterrichts gilt es, eine Taxonomie insbesondere nach den Relationen zu entwickeln, in die in ihm die je beteiligten Fächer zu einander treten können. Grundsätzlich kann ihr Verhältnis wie für »interdisziplinäre« Forschung, so für fächerübergreifende Lehre sein:

- **konzentrisch:** mehrere Sichtweisen richten sich auf einen gemeinsamen Gegenstands bereich (z.B. Raum, Epoche) oder Problembereich (z.B. Verkehrsplanung, Gesundheitspflege, Umweltpolitik);
- **komplementär:** Sicht oder Erfahrung eines Faches ergänzt die eines anderen, bereichert sie um weitere Aspekte;
- **kontrastiv:** eine Sicht oder Erfahrung widerspricht der anderen, relativiert sie;
- **reflexiv:** mit Hilfe anderer Sichtweisen wird die eigene (philosophisch, historisch, soziologisch) reflektiert (vgl. Huber 1991).

**Zweitens** gilt es, die didaktischen Begründungen, die aus diesen verschiedenen Relationen hervorgehen, zu prüfen, soweit sie inhaltlich argumentieren, und die Themen zu bestimmen, die sich für fächerübergreifenden Unterricht eignen, ihn nahelegen oder nötig machen. Zu unterscheiden sind darin die folgenden Ansätze:

- Es gibt **gemeinsame Gegenstände**, z.B. Epochen oder Räume oder Gesellschaften, die durch Zusammenbringen mehrerer Fächer umfassender, vollständiger beschrieben, verständlich gemacht werden können (z.B. Romantik, Industrialisierung, Grenzregionen usf.), wodurch zugleich die Sichtweise, Daten


hat, weil Stundenplanprobleme zu bedenken unter der Würde der Pädagogik und speziell der Allgemeinen Didaktik ist.

Auf einen Einwand ist abschließend einzugehen. Die abwehrende Frage, was denn die Allgemeine Didaktik in den Stand setze, die Aufgabe zu leisten, die die Fachdidaktiken bisher nicht geschafft hätten. Sind die Allgemeindidaktiker so viel breiter qualifiziert als die Fachdidaktiker? Sind sie nicht auch einer Fachsozialisation in ein oder zwei (in ihren) Fächern unterworfen oder in den Bornierungen ihrer Fachkultur befangen? Gewiß! So wenig wie in der Interaktion mit den Fachdidaktiken bezüglich des Fachunterrichts können sie für den fächerübergreifenden Unterricht Omnipotenz oder pädagogische Überlegenheit beanspruchen. Sie sind nicht autarke Alleskönner und Besserwisser, sondern müssen sich als Vermittler begreifen. Die soziale Figur, unter der diese Aufgabe am ehesten gefaßt werden könnte, ist nicht die entschwundene des Universalgelehrten. Eher ist es die eines Anwalts (der für sonst unversorgte Probleme bei in ihren Fächern aufgehenden Fachdidaktikern – vgl. Plöger in diesem Band – anklopft) oder auch eines Journalisten (der Fachleute für das jeweilige Problem aufspürt, an einen Tisch und zum Reden miteinander bringt). Im günstigsten Falle ist dieser Allgemeindidaktiker Koordinator einer notwendig überfachlichen Arbeitsgruppe (die fächerübergreifenden Unterricht oder aber die Einbeziehung fachüberschreitender Fragen in den Fachunterricht konzipiert). Nur im Vorfeld umfassenderer Arbeit für Wissenschaftspropädeutik und Fächerübergreifenden Unterricht im hier befürworteten Sinne kann der Allgemeinen Didaktik auch einmal die Rolle des Pioniers zufallen, der, wissend, was er tut, sich in »reflektiertem Dilettantismus« an einer Aufgabe probiert, die an sich und späterhin Arbeitsteilung und Kooperation fordert.

Literatur


