

Künzli, Rudolf; Frey, Karl

Fachdisziplinen in der Bildung - Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 273-280. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Künzli, Rudolf; Frey, Karl: Fachdisziplinen in der Bildung - Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft? - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 273-280* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232105 - DOI: 10.25656/01:23210
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232105>
<http://dx.doi.org/10.25656/01:23210>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern

Bericht über den 5. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesell-
schaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort.	5

A. Abhandlungen

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie	11

KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern.	39

THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?	57

B. Berichte der Arbeitsgruppen

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW	89

LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation	101

GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht	117

DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen	123

WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung	261
RUDOLF KUNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation – Die IEA-Studien	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion	343

Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft? *

Verwissenschaftlichung der Schule und Wissenschaftsorientierung sind Leitvokabeln der Bildungsreform in der BRD. Ihre Auslegung ist so unterschiedlich wie das sie je leitende Wissenschaftsverständnis. Das Spektrum dieser Auslegungen reicht von einem streng disziplinären Curriculaufbau über wissenschaftskritische und wissenschaftssoziologische Betrachtung zu situativen Problemlöseansätzen, mit unterschiedlicher Gewichtung und Kombinationsformen. Die Klärung des Verhältnisses von Wissenschaft und Unterricht scheint um so dringender, als es durch eine Reihe von *Nebenwirkungen* bildungsreformerischer Maßnahmen allein bestimmt zu werden droht, ohne eigens erörtert zu werden.

1. Beobachtungen und Vermutungen

Eine erste Sondierung von Schulinnovationen läßt grob die folgenden Mechanismen aufscheinen, durch die das Verhältnis von Wissenschaft und Unterricht bestimmt und dominant interpretiert wird:

a) Wo Bildungsgänge verlängert, ergänzt und umorganisiert wurden, haben Disziplinen in Form von Fächern den Aufbau und den Inhalt bestimmt. Disziplinärer Kenntnisstand und wissenschaftlich-disziplinäre Wirklichkeitsbehandlung haben immer wieder die Tendenz

* Arbeitsgruppenleiter: KARL FREY und RUDOLF KÜNZLI

Referenten: HARTMUT VON HENTIG, ULRICH KATTMANN und JÜRGEN LEHMANN

Der Bericht ist so angelegt, daß eher der Gedankengang als der Diskussionsverlauf in der Arbeitsgruppe inhaltlich nachvollziehbar wird, auch ohne Kenntnis der Arbeitspapiere und Referate.

Diese sind teilweise in diesen Bericht eingegangen. Es sind im einzelnen: FREY, K.: *Fachdisziplinen in der Bildung: Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaften?* Ein Einführungstext für die Diskussion; HENTIG, H. von: *Umgang mit der Frage „Disziplinierung oder Befreiung durch Fachwissenschaften in der Bildung?“* im Bielefelder Oberstufenkolleg. Referat; KÜNZLI, R.: *Fachdisziplinen in der Bildung: Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaften?* 7 Thesen zum systematischen Aspekt; LANG, M.: *Fachdisziplinen in der Bildung: Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaften?* Statement; LEHMANN, J., KATTMANN, U.: *Nutzung der befreienden Elemente von Wissenschaft durch Didaktik (am Beispiel des Bereiches Ökologie-Umweltschutz).* Thesenpapier.

Für diesen Bericht konnte weiterhin Bezug genommen werden auf eine Diskussionszusammenfassung der Untergruppe Ökologie-Umweltschutz von M. LANG und ein schriftliches Statement von J. RUHLOFF: *Zur Diskussion über Wissenschaftsdisziplinen in der Bildung.*

Sie werden voraussichtlich in einer gesonderten Publikation zum Thema der Arbeitsgruppe im Frühjahr 1977 erscheinen.

Es versteht sich von selbst, daß die hier dargestellten Überlegungen nicht bloß diesen Unterlagen verpflichtet sind, sondern auch weitgehend Argumente der Teilnehmer enthalten, auch wenn diese nicht einzeln zugewiesen werden konnten. Ihnen allen sei hier ausdrücklich gedankt.

auch gegen pädagogische Intentionen durchzuschlagen. So etwa, wenn die Reform der *Spracherziehung im Sinne einer allgemeinen Kommunikationsfähigkeit in den Sog von kommunikations- und sprachtheoretischen Disziplinen gerät* und zur bloßen Vermittlung entsprechender Modelle, Begriffe und Theorien verkommt. Solche Tendenzen sind fast in allen Bildungsbereichen und Fächern beobachtbar: im Sachunterricht, der in der Absicht die ideologisch verstellte heimatkundliche Volksbildung zu versachlichen zum disziplinär ausgerichteten Physik- und Chemieunterricht degeneriert, oder im Mathematikunterricht, wo eine axiomatische Terminologie prädominant wird gegenüber der intendierten Einsicht in spielerischer Bewältigung mathematischer Anfangsgründe. Bei solcher Tendenz zur disziplinären Wirklichkeitskonstruktion ist entgegen den Reformintentionen mit einer Verdinglichung und Entfremdung zu rechnen, die tiefgreifende Auswirkungen auf die individuellen und gesellschaftlichen Bildungsprozesse der Schüler haben dürfte.

b) Die Qualifikationsanforderungen für das Personal im öffentlichen Bildungswesen werden dominant bestimmt durch eine fachwissenschaftliche Ausbildung. Die Ausbildung in Fachwissenschaften, neben der andere Lernbereiche eine bloß untergeordnete Rolle spielen, bringt es mit sich, daß die von den so fachwissenschaftlich sozialisierten Pädagogen betriebene Unterrichtsplanung sich notgedrungen an den Fachwissenschaften orientiert. Die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer überträgt sich entsprechend in die fachwissenschaftliche Ausrichtung des Unterrichts. Dabei muß mit einer tendenziellen Verzerrung von Bildungsprozessen gerechnet werden: Der Lehrer bildet weitgehend für ein Leben aus, das er selber nur vom Hörensagen kennt. Ausbildung degeneriert zur bloßen Qualifizierung für den immanenten Ausbildungsprozeß. So etwa, wenn die Anforderungen auf den einzelnen Schulstufen durch die nächst höhere bestimmt werden; der Sachunterricht auf der Primarstufe ist dann fächerorientiert im Hinblick auf die Sekundarstufe, und wissenschaftsorientiert im Hinblick auf die Universitätsausbildung.

c) Zumindest für die Realienfächer kann ein weitgehend autonomer Reproduktionsmechanismus festgestellt werden: Die Produktion naturwissenschaftlicher und technischer Erkenntnisse, ihre Auswahl und Darstellung in Hochschullehrbereichen, ihre Spiegelung in Schulbüchern und Lehrplänen stehen in einem bloß wissenschaftsimmanenten Bezug. Die zu konstatierende Personalunion von Schulbuchautoren und Lehrerausbildern verstärkt diesen Mechanismus. Zusätzlich wird diese lineare Übertragung vom Tertiärbereich in den Sekundärbereich durch die institutionelle Anerkennung im Zuge der Akademisierung der Lehrerausbildung und der Integration der PHs in die Hochschulen Vorschub geleistet. Wenn Hochschullehrbücher den Maßstab für die Naturwissenschaft als Bildungsgut abgeben, stellt sich die Frage, ob die unterstellte Bildungswirkung nicht eine bloß vermeintliche ist, ob sie mehr ist als die bloße Reproduktion von Naturwissenschaftlern, ob sie eine unterstellte Handlungskompetenz für die Lebenssituation des Laien zu befördern vermag.

d) Ihren Reflex finden die beschriebenen Tendenzen in einer immer noch überwiegend inhaltsbezogenen Didaktik, die Fragen der Personenauswahl, der Informationsquellen und Entscheidungsprozeduren für Lernprozesse als sekundär betrachtet. Didaktik scheint trotz Curriculumtheorie sich immer wieder auf eine Theorie der Bildungsinhalte zurückzuziehen und zurückziehen zu müssen, je grundlegender die politisch-ideologischen Auseinandersetzungen um die Bildungsreform geführt werden. Prozeßelemente einer Bildungstheorie stehen unter Formalismusverdacht oder werden als Strategiekom-

ponenten für eine ‚andere‘ Wissenschaft und Disziplinierung in den Dienst genommen, nicht als selbst inhaltskonstituierende Faktoren ernstgenommen, es sei denn als Störvariablen (hidden curriculum).

e) Auch dort, wo Prozeßelemente explizit in die didaktische Theorie aufgenommen werden, begünstigt eine präformierte Rollenerwartung der Wissenschaft die Elaboration einer konsistenten Bildungstheorie, die die konkreten Faktoren von schulischen Lernprozessen objektivierend normiert. Der Didaktiker wird zum frei schaffenden Architekten ohne Bauherr und Ingenieur zu sein, während der Bau durch das vorhandene Material und die verfügbaren Techniken bestimmt wird.

f) Schließlich zeigt sich das in den Wissenschaften gegliederte und organisierte Wissen durch eben diese Organisation und Struktur so bedingt, daß es nicht beliebig verfügbar für individuelle Lernprozesse erscheint, vielmehr von sich her eine eng begrenzte Variation von Aneignungsmodi und Lernsequenzen zu erfordern scheint. Die Intention des wissenschaftsbestimmten Lernens degeneriert zum Lernen einer so und so gemeinten und so geordneten Wissenschaft und ihrer Elemente. Hinter dem Rücken der guten Absichten kann sich so nur immer wieder ein unbegriffenes Vorverständnis von Wissenschaft einrichten, daß das Eigentliche und immer schon Gewußte als bloß effektiv und umfassend zu Vermittelndes weiß, kindliches Denken frühzeitig disziplinierend.

g) Ein weiterer Aspekt des Problemkomplexes ist ein weitgehendes Inhaltsmonopol der Hochschulen durch die klassische Trennung von Fachaufsicht und Rechtsaufsicht. In welchem Sinne dieses Inhaltsmonopol von den Hochschulen genutzt wird, ist nicht eindeutig zu beantworten. Immerhin sind hier strukturelle Mechanismen in Rechnung zu stellen, die einer bloß fachwissenschaftlichen Inhaltsausrichtung insofern Vorschub leisten, als die schulische Repräsentanz einzelner Disziplinen über den Anteil an Lehrerstudenten ein bedeutsamer Faktor für die Zuteilung von Planstellen und Finanzen im Hochschulbereich darstellt und das Selbstverständnis der Fachvertreter gleichzeitig immer noch mehr von einer bedürfnisentrückten Forschungs- und Lehrfreiheit geprägt ist. Schulrelevant erscheint das, was in den Blick der Wissenschaften gerät, während umgekehrt, was im Blick der Schüler, der Eltern, der Arbeiter und Angestellten liegt, nur sehr langsam für Wissenschaftler relevant wird. Verschärft werden diese Tendenzen und Latenzen durch eine zunehmende Konzentrierung der Bildungsprozesse auf die Institution Schule, die zum vollzeitlichen Arbeitsplatz für Schüler und Lehrer wird und das außerschulische Bildungs- und Erziehungspotential verkümmern läßt, ohne es ersetzen zu können.

Die grobe Skizze der Aspekte will keine vollständige und systematische Darstellung sein. Sie ließe sich erweitern. Auch ist die Gefahr der Überzeichnung nicht ganz vermieden worden. Die Diskussion in der Arbeitsgruppe machte das deutlich. Daß schon die Themenstellung „Befreiung oder Disziplinierung durch Fachwissenschaften in der Bildung?“ Widerspruch herausforderte, kann sowohl für die hier namhaftgemachte Selbstverständlichkeit, mit der die Faktizität eines spezialisierten Wissenschaftsbetriebes als Sachzwang internalisiert ist, genommen werden, wie als Ausdruck einer berechtigten Sorge, schnelle und wohlfeile Ressentiments gegen Wissenschaft aufzubauen oder zu verstärken. C. J. BURKHARDTS Warnung vor den „terribles simplificateurs“ muß gerade

hier so ernst genommen werden, ohne daß daraus ein Verbot für das Denken von Alternativen zur hochschulorientierten Wissenschaftsschule gemacht wird. Denn die faktische Gefährdung der Institution Schule – bei ihrer gleichzeitigen zeitlichen und inhaltlichen Ausdehnung von Kindergarten, Primarschule, Sekundarschule und Hochschule – stellt das Selbstverständliche in Frage. Offenkundig sind die negativen Folgen unserer institutionalisierten Bildungsprozesse bei den Schülern: vegetative Störungen, Leistungsverweigerung, sozialer Auszustand und Streßsyndrome aller Art. Die Dysfunktionalitäten unseres Bildungssystems stellen nun ohne Zweifel nicht bloß einzelne organisatorische und inhaltliche Momente in Frage, sondern die intendierte Funktionalität eines so globalen und verbindlichen Sozialisationsinstrumentes selber. Zur Diskussion gestellt ist so nicht ein isoliertes Problem ‚Fächergliederung‘ (mit Stoffdruck und Leistungs- und Notenbetonung), sondern die *Eindimensionalität eines wissenschaftsorientierten Schulsystems*, das Dysfunktionalitäten nur mit einem Arsenal therapeutischer Maßnahmen (Förderkurse, Erziehungsberatung, Sonderschule, Schulpsychologen, Psychotherapie, Gruppentherapie, Nachhilfelehrer etc.) aufzufangen versucht. Zwar kann es nicht als ausgemacht gelten, zumindest nicht in der noch wenig differenzierten Allgemeinheit der vorgestellten These, daß mit der disziplinzentrierten Wissenschaftsorientierung der zentrale Grundzug der Eindimensionalität der Schule mit ihren Konsequenzen benannt ist, aber die Einmütigkeit, mit der Bildungsreform unter das Programm Wissenschaftsorientierung gestellt wurde und wird, gibt nach allen bisherigen Erfahrungen mehr Anlaß zu Vorsicht als zu reformierender Selbstgewißheit.

Eine detaillierte Diskussion dieser skizzierten Themenkomplexe wurde in der Duisburger Arbeitsgruppe um die folgenden vier Beispiele resp. Bereiche zentriert:

1. Die Schulprojekte der Universität Bielefeld (Laborschule/Oberstufenkolleg),
2. Das fächerübergreifende Curriculumprojekt „Ökologie und Umwelterziehung“, IPN,
3. Institutionelle Faktoren der Disziplinierungsfunktionen von Wissenschaften,
4. Erkenntnis- und bildungstheoretische Implikationen der Fragestellung und möglicher Antworten.

Ohne hier die Diskussion im einzelnen wiedergeben zu können, sollen aus subjektiver Sicht einige zentrale Gesichtspunkte herausgestellt werden.

2. Projekte und Argumente

1. Gestufte Bildungsprozesse

Als ein konstruktiver Entwurf der Vermittlung zwischen der Kleinstruktur individueller und familiärer Erfahrungs- und Lebenswelt der Kinder und der rationalen und funktionalen, aber noch unverständlichen Großstruktur arbeitsteiliger Gesellschaftsorganisation stellen sich die Schulprojekte der Universität Bielefeld dar. Die Disziplinen sind ein Teil der funktional arbeitsteiligen Großstruktur, deren beengende und schwierige Rationalität sinnvoll nutzbar und aushaltbar gemacht werden soll. Diese Intention stellt sich als praktische Frage nach dem Aufbau eines Bildungsprozesses, wie an Disziplinen heranzukommen ist und wie der so wissenschaftlich Ausgebildete in der Welt praktisch wirken kann. Zugrunde gelegt wird ein deutlich gestuftes System zunehmender

Komplexität und zunehmender Verantwortung. Sie ist ausgedrückt in der räumlichen Gestaltung von Laborschule und Oberstufenkolleg entsprechend der stufenweisen Entfaltung der Gegenstände. Weitet sich im ersten Block der Lebensbereich der Kinder um den Bereich Schule als einer ersten gesellschaftlich veranstalteten Welt, so differenziert sich im zweiten Block dieser Lebensbereich in Erfahrungsbereiche aus (Umgang von Menschen mit Menschen; Umgang von Menschen mit Sachen: gestaltend – spielend – erfindend, beobachtend – messend – experimentierend; Umgang mit dem eigenen Körper; Umgang mit Gedachtem, Gesprochenem, Gedrucktem), die in noch relativ ganzheitlicher Gestaltung den Wert und den Sinn von Fächern und Disziplinen entdecken lassen. Diese Fächer bestimmen den dritten Block. Im vierten Block, dem Oberstufenkolleg, „soll der Kollegiat mit dem allgemeinen – fast hätte ich gesagt allgemeinsten – Merkmal unserer Gesellschaft, nämlich ihrer Arbeitsteiligkeit und der Notwendigkeit, eine Spezialfunktion in ihr zu erfüllen, rechtzeitig und systematisch vertraut gemacht werden“ (v. HENTIG). Entsprechend ist der Block dreifach gegliedert: Spezialisierung auf zwei Fächer, Ergänzungsunterricht zu den allgemeinen und gemeinsamen Problemen, Prozeduren und Prinzipien von Wissenschaft und zu den Problemen, die Wissenschaft in einer von allen gemeinsam gelebten Welt hat und macht, schließlich die Anwendungsbereiche als praktischer Kontext der Spezialisierung.

Das Programm eines so gestuften Bildungsprozesses scheint getragen von einer Wissenschaftspropädeutik, die in den Wissenschaften diejenige faktisch unhintergehbare Rationalität verwaltet weiß, um deren Ausbreitung sie sich müht. Ob die allmähliche Entfaltung von Komplexität und die zu erzeugende Einsicht in den Zwang zur arbeitsteiligen Spezialisierung in einem Sinnganzen verwurzelt bleibt, scheint aber solange weiterhin fraglich, als es der Didaktik nicht gelingt, auf den faktischen Wissenschaftsbetrieb selbst Einfluß zu nehmen, und ebensolange als institutionelle Selektionsmechanismen (z. B. numerus clausus) den die Spezialfächer ergänzenden Unterricht zu „Fransen“ zu entwerfen vermögen.

2. Problemzentrierte Wissenschaftsorganisation im Curriculum

Die Probleme, die die Wissenschaften nach Maßgabe ihrer methodischen Rationalität als Gegenstände definieren, sind nicht die erfahrbaren Probleme einer gemeinsamen gelebten Lebenswelt, sondern deren künstliche Derivate. Im Hinblick auf eine intendierte Handlungsfähigkeit der Schüler scheint es deshalb nötig, den Mittelcharakter von Wissenschaften für Problemlösungen zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen. Das heißt, die Inhalte des Unterrichts sind nicht nach Maßgabe der Disziplinen festzulegen, sondern die Disziplinen werden als Ressourcen zur Lösung lebensweltlich umrissener Probleme, ihrer Ausdifferenzierung und Bewältigung herangezogen. So ergibt sich aus dem Hauptziel eines Unterrichts Ökologie-Umweltschutz, „die Lernenden zu befähigen, die Verursachung, den Verlauf und die notwendigen Schritte zur Behebung der Umweltzerstörung zu behandeln“ (LEHMANN) ein neues Arrangement von Disziplinen nach Maßgabe ihrer Problemlösungsmächtigkeit. Ökologie, Soziologie, Chemie, Ökonomie u. a. werden hier als hilfreich erfahrbar gemacht im praktischen Umgang mit Wissenschaft, und zugleich haben sich diese Disziplinen selbst als hilfreich zu erweisen. Im letzten Sinne kommt der Didaktik eine wissenschaftskritische Funktion zu: „Um Wissenschaft zu erhalten oder zu ermöglichen, muß Didaktik sich als Gegenüber und als Teil der Fachwissenschaften konstituieren. Auf diese Weise müßte die didaktische

Dimension von Wissenschaft zur Geltung kommen, die Wissenschaft nicht nur mit übrigen Bereichen vermittelt, sondern auch auf sie zurückwirkt“ (KATTMANN). Die Wissenschaftspropädeutik tritt zurück gegenüber dem aufgeklärten Umgang mit Wissenschaft. Dabei bleibt unausgemacht, ob ein Praktischwerden der Wissenschaften dadurch erreichbar ist, daß man sie quasi als „Steinbruch“ von Methoden und Kenntnissen behandelt, und wieweit mit dem Einbringen wissenschaftlicher Versatzstücke auch gleichzeitig eine entsprechende Wissenschaftstheorie und Ideologie der impliziten Rationalitätsvorstellungen einer Disziplin und ihrer Systematik ‚geerbt‘ wird. Schließlich stößt sich das Konzept an dem Widerspruch, daß die Praxis ihrer wissenschaftlichen Durchdringung in der Schule vorausläuft, und Schule sich weitgehend auf eine nachgängige Reflexivität zurückgenommen sieht. Zu erwägen bleibt auch, inwiefern die Ausbildung der Handlungsfähigkeit der Schüler eher durch eine Art des Unterrichts und der schulischen Selektions- und Sanktionsregeln, die den Schüler zur Rezeptivität verdammt, behindert wird als durch ein irgend geartetes Wissenschaftsverständnis.

3. Institutionelle Entgrenzungen

„Die staatliche Schulaufsicht hat die Lehrerbildung einer eigenen Art von Autonomie überantwortet. Nach der Entscheidung für die Akademien und dann für die universitären Hochschulen als Qualifizierungsstätten für Lehrer war die inhaltliche Einflußnahme der verantwortlichen Oberaufsicht über die Schulen auf die Ausbildung des Personals im Bildungswesen praktisch aufgegeben. Die Geschichte der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen als autonome und fachdisziplinäre Einrichtungen taten das ihre dazu. Die *pointierte Konsequenz*: Die Schule läßt das eigene Personal durch eine fremde Einrichtung ausbilden, auf die sie nicht einmal mehr über die eigene Oberaufsicht Einfluß nehmen kann. Eine Konstellation, die staatspolitisch und makro-strukturell ein Höchstmaß an Kräfteverteilung verspricht und Monopolisierungen vorbeugt. Die staatliche Aufsicht hat ihre Macht begrenzt, damit aber ein *Inhaltsmonopol* an die Hochschule übertragen“ (FREY).

Daß sich dieses Inhaltsmonopol der Hochschulen durch die Art des wissenschaftssanktionierten Denkens und die geltenden Forschungsparadigmata der Problemdefinition und Lösung sich eher im Sinne einer Sozialisierung der Schüler für eine Forschungsgemeinschaft als für eine polit-ökonomische Handlungsgemeinschaft auswirkt, ist aufgrund der fachspezifischen Sozialisation der Lehrerstudenten sehr wahrscheinlich. Daß sich wissenschaftliche Normen zumindest außerhalb einer Wissenschaftlergemeinschaft als inadäquat und negativ disziplinierend erweisen, stellt die weitgehende Autonomie der Hochschulen in der Lehrerbildung in Frage. Ob die klassische Trennung von Rechtsaufsicht und Fachaufsicht für ein immer umfassenderes öffentliches Schulwesen noch adäquat ist, muß zumindest neu überdacht werden. Eine öffentlich verantwortete Schulaufsicht bei der Lehrerbildung könnte allerdings staats- und gesellschaftspolitisch fragwürdige Konsequenzen haben, daß andererseits nach Korrektiven für eine bloß hochschulintern verantwortete Lehrerbildung gesucht werden muß, bleibt unbestritten. In diesem Sinne kommt die Frage, wie die Beteiligung verschiedenster gesellschaftlicher Gruppen bei der Lehrplanentwicklung zu gestalten und zu sichern ist, besondere Bedeutung zu. Wie die weitgehend mit Fachvertreter zusammengesetzten Lehrplankommissionen durch Eltern, Politiker, Futurologen, Berufsvertreter, Gewerkschaften u. a. ergänzt werden können, wird zum zentralen Anliegen einer institutionellen Entgrenzung der Schule. Das Gespräch

zwischen Spezialisten und Laien wird dabei zur Probesituation der Wissenschaftsdidaktik. Blieben die Realisierungschancen hier schwer einzuschätzen bei dem nötigen Zeitaufwand und dem chronisch akuten Handlungsdruck von Schulpolitik, so könnte ein systematisches Einbringen von alternativen Curriculumteilen (bes. zu kontroversen Themen und Fragestellungen) der Linearität des wissenschaftsorientierten Curriculums seine Eindimensionalität nehmen.

4. Wissenschaftsdidaktik und Wissenschaftstheorie

Zu den Grundproblemen der Wissenschaftsdidaktik gehört die Frage, wie die Bedingtheit wissenschaftlicher Aussagen auch in ihrer disziplinären Systematik und Spezialistik als konstitutiv neu erfahrbar gemacht werden kann. Was in der Fragestellung der Arbeitsgruppe angesprochen wird, kann hier als doppelter Sinn des Lehrens von Wissenschaft entfaltet werden: Die Vermittlung von Wissenschaft bedeutet immer auch Antworten gegen auf Fragen, die nicht gestellt worden sind. Der Adressat wissenschaftlicher Aussagen ist nicht das konkrete Subjekt in seiner existentiellen Befindlichkeit, sondern das allgemeine Menschensubjekt. Für die standardisierten Gegenstände der Wissenschaft, ihre reproduzierbar objektivierten Sachverhalte sind die Subjekte austauschbar. Die Standardisierung findet ihren Niederschlag in der Fachsystematik, die erst einen arbeitsteiligen Wissenschaftsprozess ermöglicht. Ihre Aneignung schließt immer auch eine Disziplinierung des Lernenden ein im Sinne einer ‚Bildung‘ seines Bewußtseins zum transzendentalen Subjekt der Wissenschaft. Die Vermittlung von disziplinären Methoden und Erkenntnissen bleibt bloße Disziplinierung, wenn die konstitutive Bedingung wissenschaftlicher Erkenntnis als unvordenkliche Selbstverständlichkeit ausgeklammert bleibt, weil diese selbst fachwissenschaftlich nicht zur Sprache gebracht werden kann. „Die Gefährdung der Bildung liegt ... nicht im Bedingtheitscharakter wissenschaftliche Spezialistik, sondern in dessen Unterschlagung“ (RUHLOFF). Nun ist diese Ausklammerung, zumal unter den Bedingungen eines in eine Vielzahl von Fächern gegliederten, auf 45 Minuten-Lektionen rhythmisierten und zensurenorientierten Unterrichts, nur schwer aufzuheben. Dennoch scheint die Lösung dieses Problems nicht in grundsätzlichen Alternativen zu liegen, vielmehr liegt in den Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnis selbst der didaktische Schlüssel zu ihrer Sinnerschließung.

Hier bietet sich ein Bündnis zwischen Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsdidaktik dergestalt an, daß Wissenschaft von ihrem praktischen Fundament her rekonstruktiv einsichtig gemacht wird.

Mit der Wissenschaftstheorie ist damit nicht so sehr eine Bewährungslogik für wissenschaftliche Sätze gemeint, sondern eine Erkenntnissethik, die Wissenschaft als zu verantwortendes menschliches Handeln und ihr kritisch zu beurteilendes Ergebnis versteht. Die konstruktive Wissenschaftstheorie bietet hier vielversprechende Perspektiven. Jedenfalls scheint es sinnvoll, Wissenschaftsdidaktik beim Konstitutionszentrum der Wissenschaften selber anzusetzen. Soziologische, ökonomische und historische Gesichtspunkte bleiben sonst allzu schnell bloße Garnierung und der Sache bloß äußerlich. Alternative Gegenüberstellungen von Wissenschaft und Lebenswelt sind eher dazu angetan, die Chancen rationalen Umgangs mit Wissenschaft zu vertun, als durch ihre einsichtige Vermittlung zu befördern. Die Hoffnung auf eine umfassende Sinnorientierung einer irgendgearteten Anthropologie für die Ortsbestimmung der Wissenschaften im Curriculum ist keine Alternative: Wissenschaftsdidaktik hat ihren Teil dazu zu leisten.

Daß das Lehren der Wissenschaft der Philosophie der Wissenschaft bedarf, könnte die gemeinsame Überzeugung der Wissenschaftsdidaktiker werden.

3. Perspektiven

Aus der gemeinsamen Überzeugung von der Bedeutsamkeit der diskutierten Probleme und den dabei gemachten Erfahrungen hat die Arbeitsgruppe in ihrer Schlußsitzung die folgenden Schlüsse gezogen:

1. Die Thematik der Arbeitsgruppe soll wenn möglich auf dem nächsten DGfE-Kongreß weiterbehandelt werden, was entsprechend längerfristig vorbereitet werden sollte.
2. Die Thematik erfordert das Gespräch mit Vertretern anderer Disziplinen. Es wird angeregt, dafür eine Plattform „Fachdidaktik“ zu schaffen, die die Kontakte mit einschlägig befaßten Berufs- und Wissenschaftsverbänden und -gesellschaften herstellt.
3. Es scheint wünschenswert, DGfE-Kongresse nicht bloß pädagogikimmanent zu gestalten, sondern durch Einladungen von Referenten benachbarter Arbeitsrichtungen zu öffnen.