

Wierichs, Georg

Wissenschaftsorientierung von Unterricht - ein wichtiges didaktisches Prinzip

Die Deutsche Schule 82 (1990) 1, S. 57-70



Quellenangabe/ Reference:

Wierichs, Georg: Wissenschaftsorientierung von Unterricht - ein wichtiges didaktisches Prinzip - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 1, S. 57-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320943 - DOI: 10.25656/01:32094

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320943>

<https://doi.org/10.25656/01:32094>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 1 / 1990

Sibylle Reinhardt

Das Lehren muß konflikthafter Anforderungen gerecht werden 4

Die Berufstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer ist von Spannungen und konflikthafter Ansprüche gekennzeichnet, die es schwierig machen, sich eindeutig zu verhalten. Verschiedene Ansprüche, die von den Lernenden wie von der Institution gestellt werden, müssen in ihren Berechtigungen ertragen und ausbalanciert werden.

Klaus W. Döring

Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen 10

Die Frage nach einem angemessenen berufsethischem Standard ist im Spannungsfeld zwischen dem sozial- und erziehungswissenschaftlichen Referenzrahmen des Lehrerhandelns und der subjektiv verdichteten Leitidee des Berufshandelns zu diskutieren. Erst im Wechselspiel zwischen diesen Polen kann die Kluft zwischen den normativen Ansprüchen und den Bedingungen ihrer Realisierung überwunden werden.

Wolfgang Brezinka

Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral 17

Daß ein individuelles Berufsethos und eine gemeinschaftliche Berufsmoral der Lehrer notwendig sind, ergibt sich aus dem Tätigkeitsmerkmalen der Lehrerinnen und Lehrer. Auf einer prinzipiellen Ebene können die notwendigen Inhalte der Berufsmoral durchaus formuliert und diskutiert werden.

Hermann Giesecke

Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität 21

Es ist nicht notwendig, die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer durch besondere „moralische“ Ansprüche künstlich zu überhöhen. Wichtiger und völlig ausreichend ist die optimale Professionalität des Unterrichtens. Allerdings bestehen Zweifel, ob unter den bestehenden Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens eine solche Professionalität wirklich gewollt wird und möglich ist.

Ingo Richter

**Kein neues Berufsethos,
sondern eine realistische Wende der Diskussion**

24

Aus juristischer Sicht sind neue berufsethische Orientierungen nicht erforderlich, und es gibt auch keine rechtlichen Instrumentarien, mit denen solche Normen wirksam(er) durchgesetzt werden könnten. Notwendig ist es vielmehr, die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Lehrerhandelns so zu verändern, daß die geltenden ethischen Standards verwirklicht werden können.

Kurt Aurin und Martina Maurer

**Das Lehrerethos bedarf der Aufhellung
durch empirisch-analytische Untersuchungen**

30

Wenn über die Notwendigkeit eines Ethos des pädagogischen Handelns gestritten wird, dann sollte bekannt sein, ob und in welcher Weise heutzutage in Lehrerkollegien ein Konsens über die Leitlinien des gemeinsamen Tuns besteht. Ein Forschungsprojekt an der Universität Freiburg versucht, eine Lücke in der wissenschaftlichen Forschung zu schließen.

Gustav Fölsch

Beratungsgespräche mit Eltern: Probleme und Chancen

37

Es ist immer notwendiger, aber offenbar auch immer schwieriger geworden, mit Eltern über Probleme der Kinder zu reden. Gegenseitiger Argwohn läßt sich nicht durch gute Absichten überwinden, sondern nur durch sorgfältig vorbereitete und intensiv geführte Gespräche, die durch relativ einfache, scheinbar selbstverständliche Verhaltensweisen angeregt werden können.

Ursula Scheffer

**Zur Entwicklung eines leistungsrelevanten Arbeitsverhaltens
in der Grundschule**

47

Kinder kommen in der Regel mit dem Bedürfnis in die Schule, etwas zu lernen. Aber es ist wichtig, dieses Bedürfnis zu erhalten, es zu fördern und ihm relevante Möglichkeiten zu geben, in denen es sich entfalten kann. Die selbständige geistige Tätigkeit erfordert Freiraum und Aufgabenstellungen, an denen die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und sachgerecht arbeiten können. Solche Lernformen können Kompetenzen fördern, die im modernen Berufsleben benötigt werden.

Georg Wierichs

**Wissenschaftsorientierung von Unterricht –
ein wichtiges didaktisches Prinzip**

57

In den 60er Jahren galt „Wissenschaftsorientierung“ als ein wichtiges Prinzip, das die Reform der Schule bestimmen sollte. Ungeklärt blieb allerdings, was damit genau gemeint sein sollte. Gleichwohl ist die Frage nach der Funktion schulischer Lernarbeit nicht zu beantworten, wenn die Bedeutung wissenschaftlichen „Wissens“ in seiner Differenz zur alltäglichen Praxis nicht verstanden wird.

Herbert Tilch

Der Computer als Tutor?

Pädagogische Aspekte intelligenter tutorieller Systeme

71

Die Euphorie der „programmierten Instruktion“ der 60er Jahre ist verflogen. Neue technologische Entwicklungen machen es jedoch möglich, viel differenzierter und flexibler („dialogfähig“) auf die Bedingungen des Lernens und des Lehrens einzugehen. Es sollte rechtzeitig geprüft werden, ob diese Möglichkeiten den Notwendigkeiten gerecht werden können.

Michael Behr

Nachhilfeunterricht

81

Verbreitung, pädagogische Bedeutung und bildungspolitische Bewertung

Daß Schülerinnen und Schüler mit dem Unterricht in der Schule nicht auskommen, das scheint eine Art Konstante zu sein. Diese Studie macht diesen Mißstand erneut deutlich: Lehrende und Eltern scheinen sich auf Nachhilfe als eine Selbstverständlichkeit eingerichtet zu haben – und auch die Schulreform der letzten Jahrzehnte hat hieran offenbar kaum etwas geändert.

Günter Schreiner

Neue Hoffnungen durch Gorbatschow?

Einstellungen von Jugendlichen zur militärischen Nutzung der Atomenergie

95

Ein Krieg, in dem Atomwaffen oder andere Massenvernichtungsmittel eingesetzt werden, kann für die meisten Jugendlichen heute durch nichts mehr gerechtfertigt werden. „Lieber tot als rot“ erscheint ihnen als unzeitgemäße Parole. Gleichwohl betrachten sich nur wenige Jugendliche als Sympathisanten oder gar als aktive Mitglieder der Friedensbewegung. Aus diesen Ergebnissen sind friedenspädagogische Folgerungen zu ziehen.

Hasso von Recum

Die Planungsnot des Bildungswesens

Versagt das politische Steuerungssystem?

107

Die Entwicklung des Bildungswesens leidet derzeit unter unzureichenden Steuerungsmitteln bzw. unter falschen Strukturentscheidungen. Flexiblere Organisationsmodelle könnten nicht nur den sich wandelnden Bildungsbedürfnissen besser gerecht werden, sondern wahrscheinlich sogar helfen, die Kosten zu senken.

Nachrichten und Meinungen:

116

- Veränderungen in der Schriftleitung
- Die Opfer der Migration
- Kooperation bei der Integration
- Strukturentwicklungen des Bildungswesens
- Noch eine Didaktik?
- Professionalität von Pädagogen
- Neue Veröffentlichungen zum Themenbereich „Lehrerethos“
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

Wissenschaftsorientierung von Unterricht – ein wichtiges didaktisches Prinzip

Wissenschaftsorientierung von Unterricht ist ein noch nicht sehr altes didaktisches Postulat, das mit den Bildungsreformbemühungen der 60er Jahre entstanden ist und an das sich vielfältige Hoffnungen und Erwartungen knüpften. Im Gegensatz zu diesen Hoffnungen und Erwartungen stehen die Erfahrungen, die anscheinend mit Unterricht unter dem Signet der Wissenschaftsorientierung gemacht wurden und werden.

Schlaglichtartig deutlich mag dies durch ein Beispiel werden, welches vor einigen Jahren in der ZEIT zu lesen war: Ein Lehrer eines Leistungskurses im Fach Erziehungswissenschaft der gymnasialen Oberstufe hatte einen Text verfaßt mit dem Titel „Die dispensorische Erziehungstheorie“, „ohne Sinn, bestehend aus Gemeinplätzen, Unrichtigkeiten, unzusammenhängenden und inhaltsleeren Phrasen, die allerdings in eine pseudowissenschaftliche Form gebracht“ worden waren (Meyer 1981). Die Schüler des Kurses und übrigens später auch Studenten behandelten diesen Text wie alle anderen auch. „In einer Doppelstunde wurden besprochen: die Ziele der dispensorischen Theorie, der wissenschaftstheoretische und philosophische Hintergrund dieser Theorie, ihre Methode. Keiner der zukünftigen Abiturienten entlarvte den Text als Schwachsinn“ (ebd.).

Angesichts solcher und ähnlicher Erfahrungen in der Unterrichtspraxis wundert es nicht, daß das Prinzip der Wissenschaftsorientierung heute kaum noch Gegenstand des didaktischen Diskurses ist. Mir scheint allerdings, daß das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wurde. Zu wenig etwa wurde analysiert, *warum es solche Unterschiede gibt zwischen den Intentionen und der Praxis wissenschaftsorientierten Unterrichts*; zu wenig wurde auch in der notwendigen Differenziertheit – und das heißt in fachdidaktischer oder lernbereichsspezifischer Akzentuierung – erörtert, *was Wissenschaftsorientierung überhaupt bedeutet*. – Mit diesem Aufsatz möchte ich zu einer Wiederaufnahme bzw. Fortführung der didaktischen Diskussion über die Wissenschaftsorientierung von Unterricht anstoßen. Dazu werde ich in einem ersten Schritt Wissenschaftsorientierung als didaktisches Postulat untersuchen, d. h. die didaktische Diskussion nachzeichnen und die Konzeptionen wissenschaftsorientierten Unterrichts skizzieren. – Im zweiten Schritt werde ich das zuvor Gesagte fachdidaktisch akzentuieren und auf die Umsetzung des Konzepts für das Fach Erziehungswissenschaft an der gymnasialen Oberstufe eingehen. – In einem dritten Schritt werde ich den mit Wissenschaftsorientierung verbundenen Intentionen das – allerdings noch recht bescheidene – Wissen über die Praxis wissenschaftsorientierten Unterrichts gegenüberstellen. – Im vierten Schritt werde ich schließlich das dabei zu Tage tretende Mißverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit durch schul- und bildungstheoretische Überlegungen zu begreifen suchen

sowie Perspektiven für eine mögliche Fortführung der didaktischen Diskussion über Wissenschaftsorientierung andeuten.

1. Wissenschaftsorientierung als didaktisches Postulat

Vor ziemlich genau 20 Jahren brachte Heinrich Roth (1968) mit seiner Frage „Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?“ ein allgemeines Unbehagen an der schulischen Bildung zum Ausdruck. Er kündigte eine „kommende Revolution der Inhalte“ an, und er sah in der Wissenschaft den Träger dieser Revolution. Die Forderung, daß *sich alles schulische Lernen*, also das Lernen in *allen* Schulformen und in *allen* Unterrichtsfächern *vor der Wissenschaft ausweisen müsse*, war neu. Sie fand ihren richtungsweisenden Niederschlag in der vielzitierten und oft interpretierten (vgl. z. B. Derbolav 1977, S. 935f., Klafki 1984, S. 79–81) Formulierung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im „Strukturplan für das Bildungswesen“:

„Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. Das bedeutet nicht, daß der Unterricht auf wissenschaftliche Tätigkeit oder gar auf Forschung abzielen sollte; es bedeutet auch nicht, daß die Schule unmittelbar die Wissenschaften vermitteln sollte. (. . .) Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 33).

Ich will, bevor ich näher auf das didaktische Postulat der Wissenschaftsorientierung eingehe, in einem *Exkurs* einem möglichen Mißverständnis vorbeugen. Das Gesagte könnte nämlich zu dem Fehlschluß verleiten, als habe es vor der Konstitution von Wissenschaftsorientierung als didaktischem Prinzip in den 60er Jahren keine Affinität zwischen wissenschaftlichem Wissen und unterrichtlichem Wissen gegeben. Falsch ist dieser Schluß insofern, als Unterricht in der allgemeinbildenden öffentlichen Pflichtschule prinzipiell dem Kontext Wissenschaft nähersteht als dem der Lebenswelt. *Schulwissen* ist nicht eine unvermittelte Fortsetzung oder Präzisierung lebensweltlichen Wissens, sondern *hat eine eigene Qualität*, die sich aus der schulischen Aufgabe der „Universalisierung von Einstellungen und Wissenssystemen“ (Roeder u. a. 1977, S. 100) ergibt: Allen Mitgliedern der Gesellschaft müssen die Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen vermittelt werden, „die als unentbehrlich und allgemeingültig für die individuelle Lebensführung gehalten werden und die zugleich die unabdingbare Voraussetzung für die Möglichkeit ihrer arbeitsteiligen Kooperation abgeben“ (Fichtner 1989, S. 264). Um diesen Funktionen entsprechen zu können, bildet das Schulwesen eine grundlegend neue Qualität heraus, „nämlich eine organisatorische und inhaltliche Verselbständigung von Bildungsprozessen gegenüber den anderen gesellschaftlichen Teilbereichen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang entsteht der „Unterrichtsinhalt“ als *historisch neue gesellschaftliche Wissensform*, „die sich primär auf den Binnenraum von Schule und Unterricht bezieht“ und weniger „auf äußere vorgegebene gesellschaftliche Praxis- bzw. Wissensbereiche“ (Fichtner 1986, S. 11). Durch die

Affinität von Unterrichtsinhalt und wissenschaftlichem Wissen sucht die Schule jene Aufgabe der Universalisierung zu bewältigen. – Es sei hier nur am Rande erwähnt, daß gerade diese spezifische Qualität des Schulwissens quasi seit der Entstehung des allgemeinbildenden öffentlichen Pflichtschulwesens Gegenstand der pädagogischen Schulkritik gewesen ist. So berechtigt diese Kritik, die man unter dem Stichwort „Trennung von Schule und Leben“ zusammenfassen kann, auch sein mag, eines darf man nicht außer acht lassen: Die *Aneignung der Wirklichkeit*, des Lebens kann in und außerhalb der Schule *immer nur symbolisch* vermittelt erfolgen. Eine unvermittelte und unverstellte Aneignung von Wirklichkeit gibt es nicht. Allerdings hat es „sehr wohl (. . .) einen Sinn, nach der schulspezifischen Form“ (Menck 1986, S. 57f.) dieser Aneignung zu fragen. Und dabei kommt, wie gezeigt, dem wissenschaftlichen Wissen prinzipiell eine besondere Bedeutung zu. Vor diesem Hintergrund erscheint die Auszeichnung von „Wissenschaftsorientierung“ als didaktischem Prinzip Ende der 60er Jahre als der historisch-gesellschaftlich spezifische Ausdruck jener Funktion der Universalisierung von Einstellungen und Wissenssystemen.

Ich nehme nun den Faden, den ich für diesen Einschub habe liegenlassen, wieder auf und komme zur *didaktischen Diskussion über Wissenschaftsorientierung* zurück. In den 70er Jahren wurden viele Lehrpläne unter ausdrücklicher Berufung auf das Prinzip der Wissenschaftsorientierung neu entwickelt. Gaebe (1985), die in ihrer Studie über „Veränderungen in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen“ auch Veränderungen in den Lehrplänen seit 1950 untersucht, weist etwa in den nordrhein-westfälischen Hauptschulrichtlinien von 1973 die Auflösung des Codes „volkstümlicher Bildung“ zugunsten des Codes „wissenschaftsorientierten Lernens“ nach (vgl. Gaebe 1985, S. 144f.); die Einführung des Fachlehrerprinzips ist ein sichtbares Zeichen für diese Veränderung. Aber auch die neuen Lehrpläne von „Grundschulen (. . .) sowie zunehmend auch von Berufsschulen sind dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung verbunden“ (Klemm u. a. 1985, S. 40), was sich z. B. an der Einführung des „Sachunterrichts“ an den Grundschulen zeigt. Schließlich heißt eines der zentralen didaktischen Prinzipien der 1972 beschlossenen *Reform der gymnasialen Oberstufe* „Wissenschaftspropädeutik“ – ich werde im nächsten Abschnitt auf diese Sonderform von Wissenschaftsorientierung näher eingehen. Kurz: Die Veränderungen in den Lehrplänen aller Schulformen seit Ende der 60er Jahre haben anscheinend in dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung einen gemeinsamen didaktischen Bezugspunkt.

Doch die einhellige Berufung auf das Prinzip der Wissenschaftsorientierung in den neueren Lehrplänen darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß von einer *Einheitlichkeit der Auslegung des Prinzips keine Rede sein kann*. Die Übernahme des Begriffs in die Lehrpläne erfolgte, ohne daß seine Bedeutung und seine didaktischen Implikationen hinreichend geklärt gewesen wären. Nur so ist es zum Beispiel erklärbar, daß es in den verschiedenen Bundesländern bei der Reform der Grundschulrichtlinien zwei völlig unterschiedliche Konzeptionen für den Sachunterricht gab: eine fachorientierte, die sich an den ihrerseits fachwissenschaftlichen Unterrichtsfächern

der Sekundarstufen ausrichtete, und eine integrierte, bei der schulische Inhalte nicht aus der Systematik von Fächern oder Fachwissenschaften abgeleitet, sondern integriert aus der Lebenswelt der Kinder entwickelt wurden – beide aber beriefen sich ausdrücklich auf das Prinzip der Wissenschaftsorientierung (vgl. Klemm u. a. 1985, S. 40f.; vgl. auch Tütken 1981, S. 133f.).

Die *Vielfalt der Auslegungen* von Wissenschaftsorientierung in den Lehrplänen spiegelt sich in den in jener Zeit entwickelten *didaktischen Konzeptionen wider*. Es werden ganz unterschiedliche Aspekte von Wissenschaft hervorgehoben und didaktisch akzentuiert, wobei nur selten der Wissenschaftsbegriff hinreichend expliziert wird. Geschieht dies einmal, so ist es nicht unwahrscheinlich, daß genau diese Explikation zum Gegenstand einer Kritik wird (vgl. z. B. die Reaktionen von Hobbensiefken u. a. [1978] sowie Giel/Hiller [1977] auf Derbolav [1977]).

Man kann hinsichtlich der Akzentuierung der didaktischen Konzeptionen grob unterscheiden zwischen:

a) Ansätzen, die von einer *prinzipiellen Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens* ausgehen, daraus allerdings ganz unterschiedliche Konsequenzen ziehen. Sie reichen von der lediglich indirekten Inanspruchnahme des Wahrheitskriteriums von Wissenschaft („Im Unterricht darf nichts gelehrt werden, was unter der Maßgabe des heutigen Standes der Wissenschaft falsch ist“ (Blankertz 1982, S. 14) bis hin zur durchgängigen Orientierung der Inhaltsauswahl an den Fachwissenschaften (vgl. z. B. Roth 1969);

b) Ansätzen, die den *Konstruktionscharakter* von Unterrichtsinhalten hervorheben mit dem Ziel einer „Relativierung gesellschaftlichen (vor allem des wissenschaftlichen, G.W.) Wissens allgemein und des Schulwissens im besonderen gemäß der Fragestellungen und Methoden, mit denen es produziert wurde“ (Gaebe 1985, S. 211). Bekanntestes Beispiel ist die „Konstruktive Didaktik“ Hillers (1973);

c) Ansätzen, die die von den *Fachwissenschaften* bereitgestellten möglichen Unterrichtsinhalte in ideologiekritischer Perspektive *relativieren*, indem sie die *erkenntnisleitenden Interessen* von Wissen offenlegen und für Unterricht bewertbar machen. Hier wären die fachdidaktisch orientierten Strukturgitter-Ansätze zu nennen (für Pädagogikunterricht vgl. Adick u. a. 1978);

d) Ansätzen, die die mit wissenschaftlichem Arbeiten gemeinhin verbundenen *Haltungen und Einstellungen* in den Mittelpunkt stellen (z. B. selbständiges Entdecken von Problemen und Lösungswegen, Beherrschen von Techniken und Methoden der Informationsbeschaffung usw.) (vgl. z. B. Kollegschole NW 1972, S. 23; Eckerle 1983).

Es mögen wohl Probleme der Umsetzung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung in die Unterrichtspraxis gewesen sein, die etwa ab *Mitte der 70er Jahre* eine *Wende innerhalb der didaktischen Diskussion* auslösten. Nicht nur, daß neue, sich alternativ verstehende – und ebenso schillernde – Konzepte entwickelt und schnell in die didaktische Alltagssprache übernommen wurden (Handlungsorientierung, Bedürfnisorientierung, Lebensweltorientierung usw.), auch die Diskussion zum Konzept der Wissenschaftsorientierung selbst wandelte sich. Die bei Roth noch spürbare

Euphorie verschwand und wich schnell einer nüchternen Betrachtung. Wenn etwa Derbolav (1981) die Kompatibilität von Wissenschaftsorientierung und Lebensweltorientierung zu begründen versucht und Klafki (1984) die Notwendigkeit einer Vermittlung von Wissenschaftsorientierung und Schülerorientierung herausstellt, so zeigt dies die veränderte Grundhaltung deutlich an.

Die Klärungen auf der allgemeindidaktischen Ebene haben allerdings nicht dazu geführt, daß nun auch auf der fachdidaktischen Ebene Diskussionen zu den Möglichkeiten und Grenzen von Wissenschaftsorientierung geführt wurden, im Gegenteil: *Das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung scheint heute aus dem öffentlichen didaktischen Bewußtsein verschwunden.*

Ich plädiere dafür, *diese Diskussion wieder aufzunehmen.* Denn daß es Affinitäten zwischen Wissenschaft und Unterricht gibt, ist – wie oben gesagt – keine Frage. Und ich plädiere weiter dafür, die Diskussion – mit dem auf der allgemeindidaktischen Ebene erreichten Problembewußtsein als Grundlage – *auf der fachdidaktischen Ebene weiterzuführen.* Denn dadurch wäre es möglich, die Unterschiede zwischen den Fächern oder auch Fächergruppen wie auch deren schulische Kontexte zu berücksichtigen, Unterscheidungen, die bei der bisherigen Diskussion allein Wilhelm Flitner (1977) zum Ausgangspunkt seiner Erörterungen zum Problem Wissenschaftsorientierung gemacht hat (einen Versuch für eine solche fachdidaktische Akzentuierung hat Raufuß (1978) für den Physikunterricht vorgelegt). In diesem Sinne will ich im nächsten Abschnitt die fachdidaktische Konkretisierung des didaktischen Postulats der Wissenschaftsorientierung für das Fach Erziehungswissenschaft der gymnasialen Oberstufe vorstellen und diskutieren.

2. Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip des Unterrichtsfaches „Erziehungswissenschaft“

„Erziehungswissenschaft“ gehört in einigen Bundesländern zum Kanon der in der gymnasialen Oberstufe wählbaren Fächer und ist vor allem in Nordrhein-Westfalen – gemessen an den Schülerwahlen – etabliert. In den *Richtlinien* (1981) ist ausgeführt, was unter „Wissenschaftspropädeutik“ verstanden werden soll.

Der Begriff „Wissenschaftspropädeutik“ hat sich zur Bezeichnung der spezifischen Form der Wissenschaftsorientierung in den zur Hochschulreife führenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II eingebürgert. Auf die in diesem Zusammenhang interessante Entwicklung der didaktischen Diskussion seit 1945 über Wissenschaftsorientierung in der gymnasialen Oberstufe kann hier allerdings nur verwiesen werden (vgl. dazu Dick [1984], Fölling [1983], Kutscha [1978]).

„Wissenschaftspropädeutik“ ist eines der beiden Zielfelder der gymnasialen Oberstufe (das andere ist: Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung). Der Begriff wird in den *Richtlinien* sowohl allgemein- als auch fachdidaktisch ausgelegt: *Allgemein* ist unter einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung zu verstehen:

- Beherrschung von Prinzipien und Formen *selbständigen Arbeitens*: vorurteilsfreie, geistig bewegliche, engagierte und phantasievolle Annäherung an ein Thema; Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung; planvolles und zielstrebiges Arbeiten; Reflexions- und Urteilsfähigkeit
- Einübung in grundlegende *wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen*; sie soll hinführen zur Kenntnis wesentlicher Strukturen und Methoden von Wissenschaften sowie zum Verständnis ihrer komplexen Denkform; zur Erkenntnis von Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und zur Einsicht in Zusammenhang und Zusammenwirken von Wissenschaften; zum Verstehen grundlegender wissenschaftstheoretischer Fragestellungen; zur Fähigkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse sprachlich zu verdeutlichen und anzuwenden
- Einführung in *speziellere wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen* (vor allem in den Leistungskursen) (vgl. *Richtlinien* 1981, S. 14f.).

Fachspezifisch wird erläutert:

„Es geht im Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft nicht um eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung um ihrer selbst willen, sondern sowohl um die Untersuchung und Aufdeckung des Zusammenhangs zwischen Wissenschaft und Erziehungspraxis als auch um die Frage, inwieweit Wissenschaft diese Praxis legitimieren kann. Dem Schüler soll deutlich gemacht werden, daß man in der gegenwärtigen Gesellschaft hinter die Wissenschaft und ihre Ergebnisse nicht mehr zurückgehen kann. Dies bedeutet auch, daß der Schüler lernen muß, sein eigenes pädagogisches Handeln an den Ergebnissen der Wissenschaft zu orientieren, ohne die Grenzen der Leistungsfähigkeit von Wissenschaft zu verkennen“ (ebd., S. 27).

Neben die Wissenschaftspropädeutik tritt im Fach Erziehungswissenschaft als didaktisches Prinzip *Handlungspropädeutik*, das heißt:

„Dem Schüler werden im Unterricht pädagogische Handlungsfelder aufgezeigt, Handlungsbedingungen erläutert, Kenntnisse vermittelt, die pädagogisches Handeln ermöglichen, und Konsequenzen pädagogischen Handelns bewußt gemacht. Auf diese Weise ist es möglich, Disposition und Bereitschaft zu verantwortlichem pädagogischem Handeln vorzubereiten und den Schüler zur Entscheidungsfähigkeit hinzuführen. So kann sich pädagogisches Engagement entwickeln“ (ebd.).

Das sind eingängige Formulierungen. Sie sind allerdings auch so allgemein gehalten, daß der Begriff der „Wissenschaftspropädeutik“ in der Gefahr steht, sich als eine „schillernde und letztlich nichtssagende Leerformel“ (Fölling 1983, S. 134) zu erweisen. Dies gilt erst recht, wenn man feststellen muß, daß in den *Richtlinien* bei der inhaltlichen Konzeption der Kurse der Zusammenhang zur Wissenschaftspropädeutik nur sporadisch und unsystematisch angedeutet wird. Auch in der fachdidaktischen Diskussion ist dieses Problem nicht aufgegriffen worden. Somit bleiben die fünf Fragen, die Gruschka schon 1978 zur Wissenschaftspropädeutik im Pädagogikunterricht stellte und als „bisher unbeantwortet“ bezeichnete (vgl. Gruschka 1978, S. 478), weiterhin ungelöst:

- a) Hinsichtlich der *Breite*, in der Problemstellungen einer Wissenschaft anzusprechen sind, werden die Reduktionsentscheidungen der Richtlinien „nicht über didaktische Kriterien begründet“ (ebd., S. 874);
- b) hinsichtlich der *Intensität*, in welcher der Unterricht im Medium der Wissenschaft stattfindet, ist ungeklärt, wie im Pädagogikunterricht sowohl

„eine breite Einführung in die Forschungs- und Handlungsfelder der Erziehungswissenschaft“ als auch „eine intensive Thematisierung einzelner Bereiche“ möglich sein soll (ebd., S. 875);

c) hinsichtlich des Prinzips der *Kritik* steht der Pädagogikunterricht in der Gefahr, daß das Verhältnis von Theorie und Praxis „nur noch methodologisch in den Blick treten, nicht vom Standpunkt der Verantwortung und der Betroffenheit beurteilt werden“ kann (ebd., 876);

d) hinsichtlich einer didaktischen Auslegung von *Interdisziplinarität* sind die Möglichkeiten aufgrund der Struktur der gymnasialen Oberstufe ausgesprochen beschränkt;

e) hinsichtlich des Problems der *Repräsentativität* von Inhalten und Methoden bietet die (Erziehungs-)Wissenschaft keine Lösung.

Die aufgezeigten Problemfelder sind auch in der Fachdidaktik kaum weiter bearbeitet worden. Es gibt allerdings *eine alternative Konzeption eines wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterrichts*, die von dem Autor dieser Kritik stammt und in der *Kollegschule* Nordrhein-Westfalen zum Tragen gekommen ist. Die Kollegschule bietet verschiedene Ausbildungen, unter anderem die zum Erzieher an, man kann jedoch zusätzlich – in sogenannten doppeltqualifizierenden Bildungsgängen – die allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife erwerben. Die Leitidee, die dem Kollegschulunterricht im Fach „Erziehungswissenschaften“ zugrunde liegt, heißt „Wissenschaftspropädeutik durch Berufsqualifikation“ (Gruschka 1978):

„Der berufspragmatische Pädagogikunterricht kann seine Aufgabe nur erfüllen, wenn er wissenschaftspropädeutisch akzentuiert ist, der wissenschaftspropädeutische Pädagogikunterricht ist in der Ausblendung der Praxis eigentlich undenkbar. Im Pädagogikunterricht gilt, daß Wissenschaftspropädeutik durch Berufspragmatik allererst einlösbar ist“ (ebd., S. 887).

Ob jedoch dieses Konzept eines integrierten Pädagogikunterrichts in der durchschnittlichen Unterrichtspraxis so durchschlägt, daß die aufgezeigten Probleme im Pädagogikunterricht der Kollegschule gelöst sind, können allein Analysen des Unterrichts selbst erweisen. Die wenigen bislang vorliegenden Untersuchungen zeigen, daß Zweifel angebracht sind. Ich werde hierauf am Ende des nächsten Abschnitts zurückkommen.

3. Die Praxis wissenschaftsorientierten Unterrichts

Die Praxis von Unterricht ist *bislang noch kaum systematisch* unter der Frage seiner Wissenschaftsorientierung *untersucht* worden. Das liegt sicherlich nicht zuletzt daran, daß „Wissenschaftsorientierung“ nicht unmittelbar im Unterricht beobachtet, sondern nur über operationale Kriterien erfaßt werden kann und eine solche Operationalisierung bisher noch nicht vorliegt. Grundlage der folgenden Aussagen über die Praxis wissenschaftsorientierten Unterrichts sind also *Einzelbeobachtungen und -analysen*, nicht aber Untersuchungen mit dem Anspruch auf Repräsentativität. Immerhin haben die Aussagen den Charakter von Hypothesen über die durchschnittliche Praxis wissenschaftsorientierten Unterrichts.

Vor diesem Hintergrund kann gesagt werden: *In der Unterrichtspraxis* kommt es anscheinend zu einer *Deformierung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung*. Freise (1983, S. 8) konstatiert die „vor allem kognitive Vermittlung fachwissenschaftlich legitimer, weitgehend unbegriffener Fakten, im je gestatteten oder verordneten Umfang“. Für Pfeiffer u. a. (1984), die neben einem Schulbuch auch tatsächlichen Unterricht im Fach Geschichte analysieren, besteht die Deformierung in der „Technologisierung und Verdinglichung von Inhalten“ (ebd. S. 287), die sich – vermittelt über ein sogenanntes „expertistisches“ Lehrerhandeln – in der Weise zeigen, daß Lehrer

- „– Wissen statt als offenen Prozeß als fertiges Resultat präsentieren, Wissen als gesellschaftliche Erfahrung und Interpretation vom Prozeß seines Zustandekommens isolieren;
- Wissensbestände, statt sie in ihrem Zusammenhang und ihrer konkreten Inhaltlichkeit darzustellen, isolieren und formalisieren;
- an der Oberfläche von Daten und Fakten verbleiben, innere, tiefer liegende Zusammenhänge vernachlässigen;
- Wissen über Ereignisse und Prozesse typischerweise nach dem Muster universal geltender Kausalzusammenhänge organisieren;
- alternative Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten nicht thematisieren und auf diese Weise Sachzwänge, Sachgesetzlichkeit suggerieren;
- Verfahrensweisen und formale Operationen ins Zentrum des Unterrichts stellen“ (ebd.).

Fölling (1983) stellt für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer der gymnasialen Oberstufe fest, daß die diesen Fächern zugrunde liegenden Disziplinen im Unterricht wie ein „Satz quasi-positivistischer Theorien“ (ebd., S. 185) erscheinen. Als Folge der Transformation von Theorien und Methoden zu Problemlösungsschemata erhielten – analog zu den Naturwissenschaften – auch die geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen einen „scheinbar nicht mehr hintergehbaren und relativierten ‚Sachanspruch‘ und vor allem (. . .) eine scheinbar objektive wissenschaftliche Fachmethode“ (ebd., S. 186). Auch im Unterrichtsfach „Erziehungswissenschaft“ seien solche Schematisierungstendenzen festzustellen, obwohl „Erziehungswissenschaft“ ein Fach sei, das sich „gegenüber einer didaktischen Sterilisation besonders sensibel und resistent erweisen müßte“ (ebd., S. 183).

„Idealtypisch verläuft der Schematisierungsprozeß so: Der Lehrer entnimmt einem Pädagogik-Buch einen ‚Problemfall‘ (z. B. die Biographie eines kriminell gewordenen Jugendlichen oder eine Verhaltensbeschreibung von Versuchspersonen), dazu eine passende Theorie. Die Theorie wird, damit sie von den Schülern besser benutzt werden kann, zu einem u. U. sogar graphischen Schema vereinfacht (. . .), mit dem der Schüler dann den ‚Fall‘ oder ‚das Problem‘ analysiert, d. h. den Zusammenhang von unabhängigen und abhängigen Variablen exploriert, um dann allgemeine pädagogische Schlußfolgerungen oder Handlungsmöglichkeiten ‚abzuleiten‘. Problem und Theorie-Schema haben bereits in der Fachliteratur eine ‚Passung‘ erhalten, so daß sie vom Schüler problemlos aufeinander bezogen werden können. So wird die Theorie immer ‚verifiziert‘ (ebd. S. 205f.).

In einer eigenen Untersuchung (Wierichs 1989) habe ich unter anderem versucht, die noch recht ungenaue Aussage, das besondere Kennzeichen von Schulwissen sei seine Distanz zum Alltagswissen und seine Nähe zum wissenschaftlichen Wissen, für das Fach Pädagogik zu präzisieren. Ich denke, daß *im Pädagogikunterricht hauptsächlich drei Formen von Wissen* Geltung erhalten können. Ihnen kann jeweils eine Instanz zugeordnet werden, die die Geltung verbürgt:

Wissensform	Geltung verbürgende Instanz
a) „meine“ Erfahrungen	„Ich“
b) Wissen der Pädagogik	Praxis
c) Wissen der Erziehungswissenschaft	Wissenschaft

zu a) Wenn bei der unterrichtlichen Bearbeitung eines Themas ausschließlich *„meine“ Erfahrungen* Geltung erlangen, dann wird die Geltung des Wissens allein durch das Ich, als dem Subjekt seiner Erfahrungen, verbürgt.

zu b) Als *„Wissen der Pädagogik“* soll durch „kollektive Erfahrung und Tradition legitimatedes Wissen über „Erziehung““ bezeichnet werden. „Gleichmaßen informiert es über deren empirische Bedingungen und impliziert es normative Orientierungen“ (Menck 1986, S. 16). Die Funktion von Pädagogik ist „Orientierung von Erziehern im weitesten Sinne dieses Wortes“ (ebd.). Hinter dem Wissen der Pädagogik steht als Geltung verbürgende Instanz die Praxis als Gesamtheit der Erzieher.

zu c) Das *„Wissen der Erziehungswissenschaft“* ist das Ergebnis der methodisch kontrollierten Prüfung von Sätzen über Erziehung. Erziehungswissenschaft produziert „Aussagen darüber, ob Tatsachenbehauptungen zutreffen und Sollensforderungen angemessen sind“ (Menck 1986, S. 16f.). Die Geltung des Wissens der Erziehungswissenschaft wird verbürgt durch „die Wissenschaft, als formale Organisation in Universitäten bzw. Instituten, von Wissenschaftlern betrieben und dem Kriterium der ‚Wissenschaftlichkeit‘ verpflichtet“ (ebd., S. 96). – Im Pädagogikunterricht erscheint auch das Wissen anderer Wissenschaftsdisziplinen (vor allem Psychologie und Soziologie). Dieses Wissen steht von der Logik des Aussagesystems her auf einer Stufe mit dem „Wissen der Erziehungswissenschaft“.

Eine Analyse von insgesamt 10 Unterrichtsstunden aus unterschiedlichen schulischen Kontexten („Erziehungskunde“ an der Hauptschule, „Pädagogik“ an der Fachschule für Sozialpädagogik, „Erziehungswissenschaft“ am Gymnasium, „Erziehungswissenschaften“ an der Kollegscheule) ergab nun hinsichtlich des Wissens, das im Pädagogikunterricht zur Geltung kommt:

(1) In den analysierten Stunden werden häufig *„meine“ Erfahrungen herangezogen*, um die Geltung der unterrichtlichen Interpretationen zu verbürgen. Das ist angesichts der Erwartungen, die die Rede von einer Deformierung von Wissenschaftsorientierung in der Unterrichtspraxis erzeugt, durchaus überraschend. Über die Qualität eines solchen Unterrichts ist damit jedoch noch nichts gesagt. Denn auf der einen Seite bietet er die *Möglichkeit des Ausdrucks subjektiver Bedeutsamkeit*, auf der anderen Seite steht er jedoch in der *Gefahr, zum Ort des Austausches beliebiger Meinungen zu werden*. Dies ist z. B. in einer ausführlich analysierten

Unterrichtsstunde in der Fachschule für Sozialpädagogik der Fall (vgl. Wierichs 1989, S. 92 ff.).

(2) „Wissen der Erziehungswissenschaft“ erscheint vornehmlich im Fach Erziehungswissenschaft der gymnasialen Oberstufe. Das ist nicht weiter überraschend. Die Feinanalyse einer Unterrichtsstunde in diesem Fach erbrachte jedoch ein interessantes Ergebnis. Sie zeigte nämlich, daß es in der Stunde eine Reihe von Schüleräußerungen gibt, die dazu Anlaß bieten könnten, die Autorität des wissenschaftlichen Wissens zu hinterfragen. Genau dies geschieht nicht, im Gegenteil: Das wissenschaftliche Wissen ist einer *Überprüfung enthoben* (vgl. ausführlicher Wierichs 1989, S. 144 ff.).

(3) Der Berufspraxisbezug des Pädagogikunterrichts an der Fachschule für Sozialpädagogik und an der Kollegscheule scheint eine *systematische Beschränkung* des bei der Interpretation zur Geltung gelangenden Wissens zu bedingen. Wissen der Erziehungswissenschaft erscheint nicht oder erfährt seine Geltung unvermittelt aus der Praxis von Erziehung, so wie es in der Äußerung eines Kollegschülers zum Ausdruck kommt: „Wir können vieles so, was wir dann im Unterricht so theoretisch durchnehmen, auch nach den Praktika, können wir irgendwo ziemlich schnell abhandeln, weil wir sehen, das und das war in der Praxis da, und das ist dann auch klar (. . .)“. Damit scheint der von Gruschka selbst genannte, aber zurückgewiesene Einwand gegen Wissenschaftspropädeutik durch Berufsqualifikation, daß nämlich „in der Zuspitzung des Pädagogikunterrichts auf berufspraktische Funktionen notwendigerweise das Prinzip der Kritik zu kurz komme, wenn die berufliche Qualifizierung zum Erzieher ernst und nicht nur spielerisch (hypothetisch) betrieben wird“ (Gruschka 1978, S. 884), wohl doch berechtigt zu sein (vgl. ausführlicher Wierichs 1989, S. 168 ff.).

4. Wissenschaftsorientierung in der Unterrichtspraxis – Überlegungen zur Deformation eines didaktischen Prinzips

Die referierten Beobachtungen lassen insgesamt die These von der Deformierung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung in der Unterrichtspraxis plausibel erscheinen. Wie ist dieser Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu erklären? – Antworten auf diese Frage finde ich in der *Schultheorie* und in der *Wissenssoziologie*; diese macht auf die prinzipielle Differenz zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichem Wissen aufmerksam, jene ordnet die Wissenschaftsorientierung in die „routinierte Kultur“ der Schule ein.

Mit dem von Bourdieu/Passeron geprägten Begriff der „*routinierten Kultur*“ der Schule kann ein wesentlicher Aspekt des Funktionswandels von Wissenschaft im Unterricht erfaßt werden:

„Jede schulische Kultur ist notwendig homogenisiert und ritualisiert, d. h. durch und für die Routine der SAR (SAR = schulische Arbeit, G. W.) ‚routiniert‘ (. . .). Wie immer der einzuprägende Habitus aussehen mag (. . .), – jede SAR erzeugt eine Rede, die dahin zielt, die Prinzipien dieses Habitus gemäß einer Logik zu explizieren und zu systematisieren, die vorrangig den Forderungen der Institutionalisierung der Lehre gehorcht“ (Bourdieu/Passeron 1973, S. 77).

Für unseren Zusammenhang bedeutet das: Im Kontext der Institution

Schule verändert sich das im Kontext der Institution Wissenschaft erzeugte Wissen. Es wird der routinierten Kultur der Schule angepaßt. Die Routinisierungswirkung des wissenschaftlichen Wissens „beruht auf der den Wissenschaften zugeschriebenen Autorität“ (Wagner 1979, S. 36):

„Die Thematisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht erfolgt nicht im Kontext von Problemen, deren Bedeutung den Schülern erst einsichtig zu machen ist. Die Auswahl von Unterrichtsthemen ist vielmehr schon weitgehend durch ihre Zugehörigkeit zum Wissensbestand einer wissenschaftlichen Disziplin begründet“ (ebd.).

„Wissenschaft“ wird auf diese Weise für die Schüler zu einer symbolischen Autorität. „Im Schüler entsteht der Eindruck, in der Welt der Wissenschaft werde stellvertretend für die Mehrzahl der Ausgeschlossenen über die Wahrheit von Wissen und seine kulturelle Bedeutung entschieden“ (ebd., S. 37). – In die „routinierte Kultur der Schule“ paßt es auch hinein, daß in der durchschnittlichen Unterrichtspraxis wissenschaftliche Wissensbestände anscheinend wie eine nicht hinterfragbare Ordnung erscheinen. Die routinierte Kultur der Schule bewirkt – so scheint es –, daß Wissenschaft, die den Inbegriff menschlicher Vernunft bezeichnet, im Unterricht zur unhinterfragten Autorität, zum Mythos wird.

Der schultheoretische Ansatz zur Erklärung der Deformation des Prinzips der Wissenschaftsorientierung in der Unterrichtspraxis beschränkt sich auf die Analyse der Funktion des wissenschaftlichen Wissens im Unterricht. Daß auch das Wissen selbst für diese Deformation von Bedeutung ist, soll im folgenden aufgezeigt werden. Vielen didaktischen Konzeptionen ist implizit oder explizit die Auffassung zu eigen, Schüler könnten das im Unterricht – allerdings in schulspezifischer Form – erscheinende wissenschaftliche Wissen ohne Schwierigkeiten in ihren Alltagswissensvorrat integrieren. Eine solche Annahme verkennt jedoch die Probleme, die mit einer solchen Integration verbunden sind. Sie beruhen auf der *grundlegend unterschiedlichen Logik von Wissenschaft und Lebenspraxis*. Die Logik der Wissenschaft kann als „Logik der Systematisierung“ beschrieben werden:

„Wissenschaft (. . .) ist eine historisch begrenzte und vielleicht unter geschichtlich einmaligen Bedingungen entstandene Art und Weise, spezifische Ansammlungen menschlicher Wirklichkeitsorientierungen zu systematisieren“ (Luckmann 1981, S. 92).

Demgegenüber eignet der Lebenspraxis eine „Logik der Praxis“, sie ist vom „pragmatischen Motiv“ bestimmt:

„Die ‚Ökonomie‘ dieser Logik fordert nur denjenigen Einsatz von Logik, der für die Erfordernisse der Praxis benötigt wird. Unter der Vorherrschaft des pragmatischen Motivs ist begriffliche Klarheit, logische Konsistenz der Wissens Elemente und Deutungsmuster untereinander kein Ziel alltäglichen Denkens“ (Dewe 1984, S. 314).

Alltätlich gebrauchte Begriffe erscheinen erst vom Standpunkt der Wissenschaft aus als unbestimmt. Die Verwissenschaftlichung besteht aber nicht einfach in einer Präzisierung, sondern in einer Reorganisation der Erfahrung. Wissenschaft löst die Qualitäten von den Gegenständen und den

situationsspezifischen Kontexten ab und erzeugt systematisch ihre eigene Präzision. Dadurch ist eine Einfügung des wissenschaftlichen Wissens in die im Alltagswissen vorhandenen Deutungsschemata nicht bruchlos möglich. Die Schwierigkeiten der Vermittlung von wissenschaftlichem und lebenspraktischem Wissen beruhen darüber hinaus auf der „Resistenz des lebenspraktischen Wissens gegenüber äußeren ‚Anfechtungen‘ – und sei es der Versuch seiner ‚Aufklärung‘“ (Dewe 1984, S. 316). Diese Resistenz kann dadurch erklärt werden, daß das Alltagswissen gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen „aufgrund seiner Typiken, Analogieschlüsse und dem durch die ‚Unbestimmtheit‘ der Begriffe erzeugten ‚Bedeutungsüberschuß‘ von lebenspraktischen Aussagen ungleich flexibler in der ‚Anwendung‘ beziehungsweise der Rückführung von neuen Erfahrungen auf vorhandene Deutungsschemata“ ist (ebd.).

Kurz: Das dem wissenschaftlichen Wissen affine Schulwissen stellt nicht eine unvermittelte Fortsetzung oder Präzisierung lebensweltlichen Wissens dar, sondern hat eine *spezifische Qualität*, welche aber anscheinend in der „routinierten Kultur der Schule“ nicht als solche deutlich wird.

In einem anderen Zusammenhang, nämlich in der didaktischen Tradition, wird das gleiche Problem übrigens schon seit den 50er Jahren gesehen und unter dem Titel der „*didaktischen Differenz von Wissen und Gewissen*“ erörtert (Derbolav 1960, Fischer 1975). Differenz von Wissen und Gewissen, das bedeutet, kurz zusammengefaßt: Im Wissen selbst liegen keine Motive für verantwortliches Handeln im alltäglichen Umgang. Das Wissen soll aber praktisch werden, seine Aneignung kein Selbstzweck sein. – Mit dem Konzept der „Bildungskategorie“ gibt es auch einen bemerkenswerten Ansatz für eine theoretische Lösung des Problems. Bildungskategorien sind die „in den Sachgehalten (Wissenschaften) vorausgesetzten bereichsspezifischen Normstrukturen oder Sollensgehalte, die sich das Selbst im Bildungsgespräch erarbeitet und in denen es sich zugleich in Gestalt eines bestimmten Verantwortungshorizontes individuell strukturiert“ (Derbolav 1960, S. 27f.). Derbolav nennt „improvisierend“ einige Beispiele, „in denen der sich bildende Geist zum ‚Andern‘ seiner Welt über die bloße pragmatische Verfügbarkeit und Verstandesbeherrschung hinaus in positiver Weise in Bezug tritt“ (ebd., S. 35). Solche „potentiellen Selbstverhältnisse“ sind angesprochen in den dialektischen Verhältnissen von Leiblichkeit und Körper, Gemüt und seelischer Funktionssphäre, substantieller Sittlichkeit und formalem Recht, Gemeinschaftsbindung und bloßer Gesellschaftlichkeit, Sprachgewissen und Sprachperfektion, idealer Ordnungsstruktur der Mathematik und operationalem Regelwissen, „Kosmoscharakter“ der Natur und abstrakter Naturgesetzmäßigkeit, geschichtlicher Verantwortung und Verstehen der Geschichte (vgl. ebd.).

Man sieht, das wissenssoziologisch formulierte Problem ist auch ein – wiewohl vergessenes – Thema der Didaktik. Der dort vorgeschlagene Ansatz der theoretischen Lösung erscheint mir – wie gesagt – bemerkenswert. Er könnte die Grundlage bilden für fachdidaktische Konzeptionen, in denen das Problem der Vermittlung von lebenspraktischem und wissenschaftlichem Wissen *bildungstheoretisch* reflektiert wird.

5. Schluß

Die vorstehenden Erörterungen sollten zeigen, daß und warum „Wissenschaftsorientierung“ ein für Didaktik und Unterrichtsforschung wichtiger Begriff ist. Ich halte eine Fortführung bzw. Wiederaufnahme der Diskussion über Wissenschaftsorientierung vor allem deshalb für sinnvoll, weil der Begriff im Gegensatz zu vielen anderen gängigen didaktischen Prinzipien *auf die spezifische Inhaltlichkeit von Unterricht in der Schule aufmerksam macht*. Immerhin soll das Wissen, das der Unterricht bereitstellt, den Schülern die Welt erschließen, ihnen Weltdeutungen und Handlungsorientierungen vermitteln. Dem Wissen gebührt deshalb in Didaktik und Unterrichtsforschung (wieder) mehr Beachtung (vgl. z. B. den neueren Ansatz zur Theorie des Unterrichtsinhalts von Menck 1986; vgl. auch Wierichs 1989). Betrachtet man den in diesem Aufsatz dargestellten Problemstand, so bleibt festzuhalten: Der Begriff der Wissenschaftsorientierung bietet den Bezugspunkt für eine Reihe von erziehungswissenschaftlich begründeten und bildungstheoretisch bedeutsamen Fragestellungen.

Literatur

- Adick, Christel u. a.: Didaktik des Pädagogikunterrichts. Stuttgart 1978.
- Blankertz, Herwig: Warnung vor dem Widerruf: Die Grusel-Wissenschaftsorientierung des Herrn Spies. In: Schulpraxis 2 (1982), 5/6, S. 11–15.
- Bourdieu, Pierre/Jean-Claude Passeron: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/Main 1973.
- Derbolav, Josef: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2. Beiheft. Weinheim und Düsseldorf 1960, S. 17–45.
- Derbolav, Josef: Was heißt „wissenschaftsorientierter Unterricht“. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 935–945.
- Derbolav, Josef: „Wende zur Alltagswelt“ – „Wissenschaftsorientierung“: Komplementarität oder Kompatibilität. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), S. 77–89.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Dewe, Bernd: Kultursozilogische Bildungsforschung. Zum Wechselverhältnis von lebenspraktischen Deutungsmustern und wissenschaftlichen Orientierungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4 (1984), S. 307–329.
- Dick, Hans-Peter: „Wissenschaftsorientierung“ und Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe seit 1945. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 491–526.
- Eckeler, Gudrun: Wissenschaftliche Grundbildung. Von der Notwendigkeit, mit Wissen umgehen zu können. Baden Baden 1983.
- Fichtner, Bernd: Lerninhalte als Untersuchungsgegenstand der Erziehungswissenschaft. Beitrag zum Workshop I des 1. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie. Berlin 1986.
- Fichtner, Bernd: Lernen und Lerntätigkeit. Phylogenetische, ontogenetische und epistemologische Studien zur Begründung pädagogischer Kategorien. Habil. Schrift. Univ. Siegen 1989.
- Fischer, Franz: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Aus dem Nachlaß, hrsg., eingel. und mit Nachworten versehen von D. Benner und W. Schmied-Kowarzik. Ratingen/Kastellaun 1975.
- Flitner, Wilhelm: Verwissenschaftlichung der Schule? In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 947–955.

- Fölling, Werner: Kritik der Wissenschaftsorientierung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. In: Heidegger, Gerald (Hg.): *Wissenschaftsbezug und Lernerorientierung. Beiträge zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe II.* Frankfurt/Main 1983, S. 127–213.
- Freise, Gerda: Warum es wichtig ist, die Diskussion über die „Wissenschaftsorientierung von Unterricht“ wieder aufzunehmen und weiterzuführen. In: *Die deutsche Schule* (1983), 1, S. 3–16.
- Gaebe, Barbara: *Lehrplan im Wandel: Veränderungen in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen.* Frankfurt/Main 1985.
- Giel, Klaus/Gotthilf Hiller: Verwissenschaftlichung der Schule – wissenschaftsorientierter Unterricht? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 23 (1977), S. 957–962.
- Gruschka, Andreas: Wissenschaftspropädeutik durch Berufsqualifikation – Plädoyer für einen integrierten Pädagogikunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), S. 871–888.
- Hiller, Gotthilf Gerhard: *Konstruktive Didaktik.* Düsseldorf 1973.
- Hobbensiefken, Günter u. a.: Probleme des wissenschaftsorientierten Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), S. 563–569.
- Klafki, Wolfgang: Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts. In: *Pädagogische Rundschau* 38 (1984), S. 79–87.
- Klemm, Klaus u. a.: *Bildung für das Jahr 2000.* Reinbek bei Hamburg 1985.
- Kollegstufe NW: *Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers – Heft 17.* Ratingen Kastellaun Düsseldorf 1972.
- Kutscha, Günter: Wissenschaftliche Grundhaltung – ein ungelöstes Problem in Praxis und Theorie der gymnasialen Oberstufe. In: *Pädagogische Rundschau* 32 (1978), S. 452–479.
- Luckmann, Thomas: Einige Überlegungen zu Alltagswissen und Wissenschaft. In: *Pädagogische Rundschau* 35 (1981), S. 91–109.
- Menck, Peter: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt/Main 1986.
- Meyer, W.: Der Gipfel der Gläubigkeit. Wie eine Nonsens-Theorie ernst genommen wird. In: *Die Zeit* v. 30. Oktober 1981.
- Pfeiffer, Hermann u. a.: Wissenschaftsorientierung in der Schulpraxis. Zur Verkürzung und Verkehrung eines Reformkonzepts. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung* 3, hrsg. von H. G. Rolff u. a. Weinheim und Basel 1984, S. 259–289.
- Raufuß, Dietmar: *Wissenschaftsorientierter Physikunterricht – psychologisch gesehen.* Frankfurt 1978.
- Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. *Erziehungswissenschaft.* Köln 1981.
- Roeder, Peter Martin u. a.: *Überlegungen zur Schulforschung.* Stuttgart 1977.
- Roth, Heinrich: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? oder – Die kommende Revolution der Inhalte. In: *Die Deutsche Schule* (1968), 2, S. 69–76.
- Roth, Heinrich: *Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern.* Hannover 1969.
- Tütken, Hans: Wissenschaftsorientierung und Lebensorientierung – eine Scheinalternative? In: *Pädagogische Rundschau* 35 (1981), S. 123–146.
- Wagner, Ina: *Gelehrte Erfahrung. Zu einer Theorie der Curriculuminnovation.* Frankfurt/Main 1979.
- Wierichs, Georg: *Unterrichtsinhalte und ihre Analyse. Untersuchungen am Beispiel des schulischen Pädagogikunterrichts.* Frankfurt/Main 1989.

Georg Wierichs, geb. 1955, Dr. phil.; Studium der Germanistik und Pädagogik in Münster, Staatsexamen 1980, Wissenschaftlicher Angestellter an der Universität/Gesamthochschule Siegen, 1985–88 nebenamtlicher Lehrer.
Anschrift: Am Getterbach 45, 4400 Münster.