

Ludwig Huber/Gertrud Effe-Stumpf

## **Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg**

### **Versuch einer historischen Einordnung**

"Der fächerübergreifende Unterricht, aus nur historisch begrifflichen Gründen und mangels besserer Alternativen Ergänzungsunterricht (EU) genannt, ist mitnichten bloße Ergänzung des Wahlfachunterrichts (WU), sondern Kernstück des Oberstufen-Kolleg-Modells. In der bildungstheoretischen Gesamtkonzeption nimmt er gleichsam die Stelle ein, die in der neuen gymnasialen Oberstufe die Grundkurse innehaben: das Komplement zu den individuellen Schwerpunktsetzungen in zwei Fächern. Anders als dort (und in der Kollegschule) aber ist dieses Komplement nicht wiederum in Fächern organisiert, sondern fachübergreifend, nicht an Fachsystematik, sondern an Problemen orientiert. Er soll gewährleisten, daß die dort angestrebte Spezialisierung zugleich auch wieder transzendiert, relativiert und reflektiert und überhaupt erst in diesem Zusammenspiel von Spezialisierung und deren Aufhebung Allgemeinbildung möglich wird."

(Forschungs- und Entwicklungsplan 1991 - 93, S. 9)

Der Forschungs- und Entwicklungsplan 1991 - 93 sollte damit nach fast 20 Jahren Praxis wiederum<sup>1)</sup> eine Zwischenbilanz dieser im Konzept des Oberstufen-Kollegs zentralen Innovation anstoßen. Anlaß dafür sind auch inzwischen deutlicher wahrgenommene Probleme mit dem Ergänzungsunterricht - Probleme, die sowohl Unklarheiten in der Zielsetzung als auch Unvollkommenheiten in der Handhabung des Konzepts entspringen können. Dem Versuch der Zielklärung gilt die in diesem Band veröffentlichte Diskussion; zu ihm möchten wir dadurch beitragen, daß wir den Ergänzungsunterricht in ein Spektrum der möglichen Formen und Funktionen fächerübergreifenden Unterrichts einordnen und ihn und seine Begründung mit seinen historischen, insbesondere reformpädagogischen Vorgängern, vergleichen. Nicht daß damit Konzepte in die Diskussion am Oberstufen-Kolleg eingeführt werden sollten, für die gleichsam höhere Autorität beansprucht würde! Noch ist ein systematischer Gesamtentwurf des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg beabsichtigt. Nur der Profilierung der eigentlich zur Diskussion stehenden Alternativen soll und kann hoffentlich mit einem solchen Vergleich gedient werden.

---

<sup>1)</sup> Als erste Zwischenbilanz kann der von B. Hoffmann (1986) herausgegebene AM-BOS-Band, darin wiederum besonders der Aufsatz von Franzen/Schülert, betrachtet werden.

## 1. Ein Definitions- und Systematisierungsversuch

Will man die Formen fächerübergreifenden Unterrichts erörtern, stößt man alsbald auf beträchtliche Unklarheiten der anzutreffenden oder zu verwendenden Begriffe. Darum hier zunächst ein Versuch, die Spielarten zu beschreiben, zu benennen und zugleich in eine Art Taxonomie einzuordnen.

### 1.1 Ungefächerter versus fächerübergreifender Unterricht

Dabei ist sogleich zu unterscheiden: zwischen einem Schul- oder Unterrichtsmodell, das überhaupt auf Fächer (zunächst) verzichtet und im Unterricht die Existenz von Fächern nicht berücksichtigt, im folgenden "ungefächert" genannt, und Schul- und Unterrichtsmodellen, die Unterricht in Fächern haben, aber über diesen hinausgehen - in verschiedenen Formen, die hier insgesamt unter dem Obertitel "fächerübergreifend" (im weiten Sinne) zusammengebracht seien. Ungefächerter Unterricht im genannten Sinne war für bestimmte reformpädagogische Schulmodelle (dazu siehe unten) und ist heutzutage für die ersten Jahre der Primarschule charakteristisch; Formen fächerübergreifenden Unterrichts finden sich von unten nach oben abnehmend in den ansonsten vom Fachunterrichtsprinzip bestimmten Sekundarstufen.

Der Ergänzungsunterricht am Oberstufen-Kolleg gehört, dies ist schon ein Hinweis auf seine Bestimmung, in die zweite Gruppe: er steht neben dem Unterricht in den (Wahl-)Fächern und muß diese Beziehung, wie immer sie auch aussieht, reflektieren.

### 1.2 Organisationsformen des fächerübergreifenden Unterrichts

Bei einer weiteren Annäherung von außen, zunächst nur auf die Unterrichtsorganisation blickend, zeichnen sich im Spektrum fächerübergreifenden Unterrichts neben Fachunterricht Abstufungen ab, die im folgenden charakterisiert werden.

#### Fachüberschreitend:

In und aus einem Fachunterricht heraus wird (vom jeweiligen Fachlehrer) gleichsam ausgreifend über die Grenzen dieses Faches auf übergreifende Themen verwiesen, für die dieses, aber auch andere Fächer von Belang sind, oder verwandte Elemente, Themen, Perspektiven anderer Fächer werden assoziiert.

Voraussetzungen: "weiter Horizont" des Lehrers, aber keine besonderen unterrichtsorganisatorischen Vorkehrungen.

### Fächerverknüpfend:

Dies ist eine Steigerung des vorigen und ergibt sich, wenn solche Verweise wechselseitig zwischen zwei oder mehreren Fächern gegeben werden und dies in Kenntnis dessen geschieht, was in jeweils dem anderen Fach wann im Unterricht behandelt wird.

Voraussetzungen: eine Übersicht über die Unterrichtsplanung aller Fächer einer Klasse oder Stufe, die die Anknüpfungspunkte ausweist; Kontakt zwischen den Lehrerinnen.

Diese beiden Spielarten wären an jeder Schule, auch an jeder gymnasialen Oberstufe, und sind auch am Oberstufen-Kolleg von den Wahlfächern aus ohne weiteres möglich. Ungewiß ist, wie weit diese Möglichkeit auch realisiert wird.

### Fächerkoordinierend:

Der Unterricht in zwei oder mehr Fächern bzw. Kursen wird schon in der Planung aufeinander bezogen, gewissermaßen synchronisiert, aber weiterhin getrennt durchgeführt und von der jeweiligen FachlehrerIn erteilt.

Voraussetzungen: Teilnahme derselben Schülerinnen und Schüler an diesen Kursen (mindestens zum größten Teil); gemeinsame Planung (team planning).

In diese Kategorie fallen die neuerdings an einigen Gesamtschuloberstufen versuchten Profil- oder Schwerpunktbildungen.

### Fächerergänzend:

Zusätzlich zum Unterricht nach Fächern und parallel zu ihm wird Unterricht erteilt, der nicht an der Fachsystematik, sondern ohne Rücksicht auf diese an Themen, Aufgaben, Problemen, die von mehreren Seiten anzugehen sind, orientiert ist und dazu auch die Schüler anders "mischt"; innerhalb des, so zunächst gewissermaßen nur negativ bestimmten, Freiraums können wiederum verschiedene Spielarten der impliziten oder expliziten Einführung fachlicher Aspekte oder Perspektiven, von "ungefächert" bis "interdisziplinär im engeren Sinne" praktiziert werden.

Voraussetzungen: ein Stundenplan, der bestimmte Zeiten für diesen Unterricht ausweist; Lehrer, die sich die Kompetenz zu Unterricht über ihr Fach hinaus aneignen und zutrauen, bzw. gemeinsamer Unterricht von mehreren (team teaching).

In diese Kategorie, dies ist ein weiterer Hinweis zu seiner Bestimmung, fällt der "Ergänzungsunterricht" am Oberstufen-Kolleg: seine spezifische Differenz kommt nur zur Geltung, das ihm eigene Potential wird nur voll ausgeschöpft, wenn auf beiden Seiten, der der Lernenden wie der der Lehren

den, Fragen und Kenntnisse, Sichtweisen und Kompetenzen aus verschiedenen Fächern explizit zusammengebracht werden.

#### Fächeraussetzend:

Für Studien- oder Projekt-Tage, -Wochen oder -Epochen wird der Fachunterricht zeitweilig ausgesetzt. Der Unterschied zum Vorigen ist über den Praxis- und/oder Aktualitätsbezug hinaus unterrichtsorganisatorischer Art: die Freiräume werden noch größer dadurch, daß kein anderer Unterricht gleichzeitig stattfindet, so daß in diesen Perioden, zumal wenn sie länger sind, kontinuierlich auch in Werkstätten, Labors oder "draußen" gearbeitet werden kann.

Beispiele sind die Projektwochen an den Regelschulen, die "Lernaufgaben" der Kolleg-Schulen oder die Projektphasen ("Gesamtunterricht") am Oberstufen-Kolleg. Auch einem Dies academicus an den Hochschulen entsprechende Tage oder Foren zur Diskussion aktueller Themen (unter Ausfall des Fachunterrichts) gehören hierher.

Daß es am Oberstufen-Kolleg beides gibt, Ergänzungsunterricht und Projektunterricht, macht, dies ein dritter Hinweis, die Überlegung geradezu zwingend, ob und ggf. wie diese in ein engeres Verhältnis zueinander gebracht werden können und sollen: der Ergänzungsunterricht entweder als theoretische Vorbereitung einer Praxis oder umgekehrt als deren nachträgliche Aufarbeitung und Reflexion (vgl. Emer u.a., 1993).

### *1.3 Das Verhältnis der Fächer*

Die in der "Annäherung von außen" gesehene unterrichtsorganisatorische Form der Zuordnung von Fach- und fächerübergreifendem Unterricht legt im allgemeinen noch nicht fest, in welche inhaltliche Beziehung die jeweils einbezogenen Fächer (bzw. die sonst nach Fächern geordneten Elemente) dabei treten. Grundsätzlich kann dieses Verhältnis wie für "interdisziplinäre" Forschung, so für fächerübergreifenden Unterricht sein:

- komplementär:  
eine Sicht oder Erfahrung ergänzt die andere;
- konzentrisch:  
mehrere Sichtweisen richten sich auf einen gemeinsamen Gegenstandsbereich (z.B. Raum, Epoche) oder Problembereich (z.B. Verkehrsplanung, Gesundheitsförderung, Umweltpolitik);
- kontrastiv oder dialogisch:  
eine Sicht oder Erfahrung widerspricht der anderen, relativiert sie; es geht um gegenseitiges Verstehen oder Übersetzen;

- reflexiv:  
mit Hilfe anderer Sichtweisen, die bewußt als solche eingenommen werden, wird die eigene oder jeweils zunächst (aus dem Alltagswissen oder aus einem bestimmten Fach heraus) mitgebrachte reflektiert (philosophisch, historisch, soziologisch).

Damit sei versucht, die Unterscheidung "aspektivisch - perspektivisch" (vgl. Schülert 1993) aufzunehmen und noch weiter zu differenzieren: aspektivisch sind die ersten beiden, perspektivisch die letzten beiden Verhältnisse konzipiert. Zugleich kann man diese Einteilung mit den geläufig gewordenen Formen von "Interdisziplinarität" (im weiteren Sinne) verbinden: als pluri- oder multidisziplinär können die ersten beiden, als interdisziplinär (im engeren Sinne) die dritte und als metadisziplinär die vierte eingeordnet werden (vgl. dazu Huber 1992).

Welches dieser Verhältnisse im Ergänzungsunterricht des Oberstufen-Kollegs (vor allem) gelten soll, ist nun allerdings nicht mehr allein von seinem unterrichtsorganisatorischen Ort her bestimmbar. Es hängt vielmehr von Zielsetzung und Begründung ab. Ursprünglich scheinen diese eindeutig - aber versuchen wir uns zu vergewissern!

## **2. Ziele und Begründung des Ergänzungsunterrichts am Oberstufen-Kolleg**

### *2.1 Interdisziplinäre Verständigung und Wissenschaftsdidaktik*

Sieht man sich den fächerübergreifenden Unterricht an den beiden Bielefelder Schulprojekten näher an, dann fällt ein wichtiger Unterschied zwischen ihnen auf. Bezogen auf die Laborschule, in der fächerübergreifender Unterricht ebenfalls konstitutiv ist, nehmen Hartmut von Hentig und die von ihm inspirierten Planungsgruppen unbeschadet etlicher Modifikationen die klassischen reformpädagogischen Motive (vgl. unten 3.) auf. Im Zentrum steht "Erfahrung", und diese ist zunächst einmal und für Kinder ungefächert; die Schule als ganze soll Erfahrungsraum sein, die Fächer werden eingefangen und integriert unterrichtet in "Erfahrungsbereichen".<sup>2)</sup>

Die Begründung des Ergänzungsunterrichts im Oberstufen-Kolleg hingegen kommt aus einer ganz anderen Richtung, ja der entgegengesetzten: von der Wissenschaft her.

In seiner "Pädagogischen Autobiographie" nennt Hartmut von Hentig (1983, S. 100 ff.) gleichsam als "Quellen" seiner Oberstufen-Kolleg-Idee zum einen

---

<sup>2)</sup> Hartmut von Hentig selbst (1973; ders. et al.: 1971) und andere haben dies vielfach dargestellt, so daß wir dazu hier nichts weiter ausführen wollen.

die eigenen Erfahrungen mit der "auf eine überzeugende Weise handwerklichen" Einübung ins Studieren am Elizabethtown College, zum anderen hat ihn an der University of Chicago Hutchins' Idee einer Universität beeindruckt, die den wichtigen Fragen nachgeht - besonders manifest im Committee on Social Thought (einer Art Fakultät mit individuellen Tutorien und interdisziplinären Kolloquien). Beides sei wichtig: ein runder Tisch für Lehrende und Lernende und Zeit für ernstes, einsames Studium. "Hiermit war der geistige Grundriß für das Oberstufen-Kolleg gelegt" (S. 111).

Dem folgte allerdings noch reichliche Arbeit an der Ausfüllung durch wiederholte kritische Auseinandersetzung mit dem disziplinierten, aber nicht mehr "disziplinierten" Wissenschaftsbetrieb. Deren Hauptdokument, "Magier oder Magister?" (1972), suchte (gemäß ihrem Untertitel) die verlorene substantielle Einheit der Wissenschaft, die als solche auf keine Weise wieder herzustellen sei (vgl. S. 25 ff.), als "Einheit im Verständigungsprozeß" wiederzugewinnen. Die Wissenschaften müßten ihre recht verstandene Disziplinarität erst noch entwickeln, indem sie gemeinverständlich, füreinander verständlich und politisch-praktisch tätig würden, sich durch Kommunikation und Kooperation disziplinierten, nicht: integrierten (S. 26 f., S. 33). Vor allen anderen Versuchen pragmatischer Einheitsstiftung komme der Wissenschaftsdidaktik, dem Lernen der Wissenschaft als Hervorbringen von Lehrbarem dafür Bedeutung zu (S. 120 ff.). Deren Merkmale wiederum seien: Offenheit für die Mitakteure, inhaltlich und sozial (S. 126 ff.); Ausgang von und ständiger Rückgriff auf "Anschauung" (Alltagserfahrungen und -sprache, S. 143 ff.), politische und philosophische Problematisierung im kritischen Diskurs (S. 163 ff.) und fächerübergreifender Unterricht. Hierzu wird ausdrücklich der Ergänzungsunterricht eingeführt und bestimmt als "methodische Behandlung der Wissenschaft als System anhand extrapolarer Tätigkeiten, Methoden und Probleme, die in allen Wissenschaften vorkommen" (S. 157).

Wenn also in diesem fächerübergreifenden Unterricht, dem Ergänzungsunterricht, etwas "erfahren" werden soll, dann ist es "die" Wissenschaft im Prozeß; in ihm soll, im Unterschied zum Fachunterricht ("herkömmliche Disziplin") und Projektunterricht ("Zusammenfassung verschiedener Disziplinen" zu Praxis), neben die er tritt, "Wissenschaft als prinzipielle Einheit" reflektiert werden (Hentig et al. 1971a, S. 41 ff., 45 ff.). Das konstituierende Element dieses fächerübergreifenden Unterrichts ist wissenschaftstheoretische Reflexion; das Ziel ist formal bestimmt, so daß für die Auswahl von Inhalten, an denen die den Disziplinen gemeinsamen wissenschaftlichen Operationen geübt und reflektiert werden sollen, Zusatzkriterien benutzt werden müssen.

Eine Spannung bleibt allerdings in der ganzen Argumentation (auch später noch in Hentig 1980) bestehen: Einerseits geht v. Hentig von der nur allzu gut belegbaren Beobachtung aus, daß das Wissenschaftssystem irreversibel ausdifferenziert ist, andererseits unterstellt er eine prinzipielle Einheit, die durch die Reflexion übergreifender gemeinsamer Elemente in der "Hervorbringung von Lehrbarem" gewonnen werden könne. Die Systematisierung der hypothetischen gemeinsamen Elemente in den fünf "Funktionszielpaaren" zeigt den modifiziert doch fortbestehenden universalistischen Anspruch: der verlorene inhaltliche Zyklus (Fächerkanon) soll durch einen methodischen Zyklus (Kanon grundlegender Operationen, der die Fachinhalte anders zu gruppieren erlaubt) ersetzt, der Gedanke an Vollständigkeit in diesem Sinne aber nicht aufgegeben werden.

## *2.2 Formale Prinzipien und inhaltliche Strukturierung*

Die Aporien, in die der Versuch geführt hat, mittels dieser fünf Funktionszielpaare den fächerübergreifenden Unterricht zu strukturieren, sind von Franzen/Schülert (1986, bes. S. 40 ff.) überzeugend erörtert worden - ebenso die erfolglosen weiteren Anläufe zu inhaltlichen Gliederungen. An den fünf Funktionszielen entzündeten sich für alle weiteren Diskussionen charakteristische Kontroversen. H. von Hentig hatte sie, durchaus das Hypothetische daran kennzeichnend, benannt als "Abstraktion und Kommunikation - Quantifizierung und Relationierung - Vereinbarung und Entscheidung - Experiment und Objektivierung - Kreativität der Wahrnehmung und der Gestaltung" (1971, S. 45).

Daran wurde alsbald schon die Auswahl (warum nicht noch andere?) und die Paarung selbst (warum gerade diese Zuordnungen?) problematisiert, aber es gelang auch nicht, einen befriedigenden Katalog an ihre Stelle zu setzen. Auf diesem Abstraktionsgrad formuliert, erschienen sie darüber hinaus als zu allgemein und nicht lehrbar; in Tätigkeiten operationalisiert, erschienen sie aber als fach- oder wenigstens fachbereichsspezifische Methoden. Als formale Prinzipien bedurften sie schließlich der Konkretisierung an Inhalten.

Auch wenn schon von Hentig sich dazu verstanden hatte, den fünf Funktionszielpaaren bestimmte Wissenschaftsgebiete als vornehmliche Beispiele zuzuordnen - entsprechend zu der o.g. Reihenfolge Sprache, Mathematik, Politik, Naturwissenschaften, Kunst -, blieb doch immer noch eine unendliche Zahl von möglichen Themen; um aus diesen auswählen zu können, hätte es zusätzlich zu den formalen auch inhaltsbezogener Kriterien bedurft. Beides in einem konsistenten Curriculum des fächerübergreifenden Unterrichts zu verbinden, hätte einen hohen bildungs- und wissenschaftstheoreti-

schen Konsens vorausgesetzt, den es hier wie andernorts nicht gab, nicht gibt und vermutlich nicht mehr geben wird. Hätte es ihn gegeben, hätte das daraus vorweg entwickelte Curriculum eventuell paradoxerweise verdeckt, was im fächerübergreifenden Unterricht gerade gelernt werden soll: die Aufgabe und Mühe der Verständigung über getrennte Positionen hinweg. Es hätte dagegen nicht erfahren lassen, was es zu erfahren gilt: Wissenschaft als sozialen Prozeß (Franzen/Schülert ebd., S. 27 ff. und S. 46 f.).

Aber auch der soziale Prozeß verlangt eine Struktur, in der er sich entwickeln kann. Man suchte sie in drei Fachbereichen, zu denen die Fächer nicht so sehr anders als anderswo auch gruppiert wurden. Die so gebildeten Gemeinschaften sollten ihrerseits Rahmenkonzepte für jeweils ihren fächerübergreifenden Unterricht - aber durchaus mit Austausch hinüber und herüber - entwickeln: Gliederungen nach Oberthemen, unter denen die einzelnen Lehrenden ihre Kurse als Unterthemen zusammenführen und zusammen diskutieren und planen, ursprünglich auch einmal z.T. zusammen lehren sollten, und Sequenzen zwischen diesen Oberthemen oder innerhalb derselben. Aber die o.g. Probleme wiederholten sich: Was zu einem Oberthema taugte, was Unterthemen wären, welches zu welchem Oberthema zu rechnen wäre usw., hing von den jeweils eingenommenen Positionen ab; ein wissenschaftstheoretischer Konsens fehlte auch hier. Die faktische Entwicklung ließ aus der Fachbereichszuordnung eine Kategorie der Anrechnung gemäß Vorschriften der Ausbildungs- und Prüfungsordnung werden und aus den Oberthemen ziemlich weite Gefäße, in die - über die Personen und Zeiten hinweg gesehen - recht verschiedene Unterthemen bald hier, bald dort gefüllt werden können; den Oberthemen entsprechen keine sozialen Strukturen, in denen eine regelmäßige Diskussion zwischen den je beteiligten Lehrenden über ihre Kurse stattfände.

Der Erkenntnis dieses Mangels ebenso wie des Fehlens eines übergreifenden bildungstheoretisch begründeten inhaltlichen Konzepts entsprang Mitte der 80er Jahre die Idee, die Bildung von Arbeitsgruppen zu stimulieren. Diese sollten sich jeweils auf ein Konzept verständigen, daraus einen horizontalen und vertikalen Zusammenhang von Kursen entwickeln und im Wettbewerb mit anderen das ihre zur Geltung bringen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, ist dies eine Vision geblieben. Gegen Ende der 80er Jahre gab es erneute Versuche, inhaltliche Gerüste zu konstruieren, in die die Kurse eingeordnet werden sollten, aber auch diese waren nicht erfolgreich.

An den drei Zielen für den Ergänzungsunterricht, die Franzen/Schülert (1986) in Auseinandersetzung mit von Hentig und dem Allgemeinbildungskonzept des Oberstufen-Kollegs noch einmal herausgearbeitet hatten, ist



dabei grundsätzlich nicht gerüttelt worden: "Wissenschaft als soziale Praxis erfahrbar machen, das Trennende/das Gemeinsame in den Wissenschaften verdeutlichen, die Beziehungen zu nicht-wissenschaftlichen Erkenntnissen aufzeigen" (ebd. S. 27 ff.) - das könnte in den Einzelkursen von den individuellen Lehrenden immer noch verfolgt werden. Aber die inhaltlichen und sozialen Strukturen, die dies gewährleisten, sind nicht sichtbar. Tatsächlich sind, worauf mit Neubesinnung in diesem Band auch reagiert wird, in der 20jährigen Geschichte die Konturen des Ergänzungsunterrichts immer undeutlicher geworden. Anteil daran hat zum einen gewiß, daß sich des immer noch unterbestimmten Raumes andere Nutzungen bemächtigen konnten:

- für gar nicht übergreifend legitimierte, sondern schlichtweg individuelle Interessen (eher allerdings von den Lehrenden als von den Lernenden ausgehend, aber gewiß für beide anregend);
- für die (eher verstoßene) Einführung bestimmter herkömmlich zur Allgemeinbildung gerechneter Inhalte aus Literatur, Geschichte, Geographie etc. und
- für die Nachschulung in basalen Fähigkeiten (aktive und passive Beherrschung der Muttersprache, elementare Operationen und Funktionen in Mathematik, erste Fremdsprache), soweit diese nicht in genügendem Grade vorhanden sind.

Jedes dieser Motive hat seinen guten Sinn, und für keinen der daraufhin ausgewählten Inhalte kann ausgeschlossen werden, daß wissenschaftstheoretische Reflexion von Realitätskonstruktion und (disziplinärer) Perspektive nicht auch an ihm erfolgen könnte. Aber besondere Wachsamkeit ist geboten, damit letzteres auch tatsächlich mit entsprechendem Gewicht gleichsam gegen das ursprüngliche Motiv durchgehalten wird.

Es könnte aber immerhin auch sein, daß einige der vielfältigen Spielarten nicht nur negative Folgen der Widersprüchlichkeit und damit Unerfüllbarkeit des ursprünglichen Konzepts, sondern positiver Ausdruck anderer darin nicht aufgehobener pädagogischer Anliegen an fächerübergreifenden Unterricht sind. Liest man den Wandel der Themen und Konzepte unter diesem Gesichtspunkt, dann findet man darin nämlich auch:

- den Wunsch nach einem Platz zur Diskussion und Klärung unmittelbar aktueller politischer und sozialer Fragen;
- die Zuwendung zu wichtigen praktischen Problemfeldern (inzwischen mit Klafki (1985) "Schlüssel-Probleme" genannt und mit beträchtlich gestiegenem gesellschaftlichen Nachdruck versehen), deren Vielzahl von Aspekten die Zusammenführung mehrerer Fächer verlangt;

- die weiter ausholende Vorbereitung von und Qualifizierung für praktisches Handeln, also für Projekte, für die die Gesamtunterrichtsphase immer noch zu kurz ist;
- das Bedürfnis nach Selbstreflexion, Reflexion der eigenen Praxis.

Es ist noch offen und soll an dieser Stelle noch nicht entschieden werden, ob diese Anliegen es rechtfertigen, neben Ergänzungsunterrichts-Kursen mit wissenschaftstheoretischem Ziel andere mit inhaltlichen Zielen als Alternativen zu konstituieren oder ob jenem formalen Ziel als primärem andere inhaltliche als sekundäre, den Raum weiter untergliedernde, nachgeordnet werden sollen. Aber bevor man hierüber entscheidet, scheint es sinnvoll sich klarzumachen, daß es gerade auch Anliegen dieser Art waren, die sich überhaupt erst den fächerübergreifenden Unterricht als Raum bzw. Medium geschaffen haben. Dazu diene ein Rückblick auf reformpädagogische Ansätze.

### 3. Rückblick auf reformpädagogische Ansätze

Der Versuch wäre reizvoll, die ganze Geschichte des "Lehrplans des Abendlandes" als eine dialektische Bewegung zu rekonstruieren: Zum einen werden Lernen und Lehren zunehmend eingekastelt und verfäichert, zum anderen wird dagegen immer wieder versucht, die Verfäicherung wieder aufzubrechen und Lernen und Lehren dem "Ganzen", dem "Leben", der "Natur", dem "Alltag" zu öffnen.<sup>3)</sup> Ganz gewiß wäre ein solcher Versuch für die Reformengeschichte dieses Jahrhunderts durchführbar.<sup>4)</sup> Doch soll daraus hier nur die Epoche der "Reformpädagogik" aufgegriffen werden.

#### 3.1 Das Prinzip der "Integration"

Arbeiten der letzten Jahre (vgl. besonders Oelkers 1989) haben darauf aufmerksam gemacht, daß die zusammenfassend als "die Reformpädagogik" bezeichneten "Bewegungen" der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts weder in sich so einheitlich noch gegenüber der Geschichte zuvor so abgeschlossen und eindeutig absetzbar sind wie bisher im allgemeinen und zumal in der Darstellung bei Röhrs (1991), aber auch implizit in der Textsammlung von W. Flitner/Kudritzke (1961) angenommen. Dem mag so sein. Dennoch sei

<sup>3)</sup> Die klassische Geschichtsschreibung von Dolch (1971) würde bei diesem Blickwinkel vermutlich erheblich dynamischer aussehen müssen.

<sup>4)</sup> Wie in der schönen Darstellung von A. Flitner (1992) deutlich wird.

behauptet, daß in ihren verschiedenen Ansätzen und in immer neuen Wellen alle reformpädagogischen Bewegungen (vgl. zur Einführung A. Flitner 1992) auf "Integration" - in bestimmten, wenn auch unterschiedlichen Bedeutungen dieses Wortes - hinauswollen.

Hintergrund dieser These ist die Unterscheidung von "Kollektionscode" und "integrativem Code" der pädagogischen Vermittlung von Wissen, die Bernstein (1977) eingeführt hat. Verkürzt referiert: Einem "Kollektions-Code" folgen Schulsysteme, -arten oder -fächer, deren Curricula sich durch scharfe Abgrenzung nach außen (Rahmung) gegenüber anderen Wissensinhalten (Fächer) und -formen (z.B. praktisches, Alltags-, religiöses oder künstlerisches Wissen) und durch starke Systematisierung, Sequenzierung und Hierarchisierung ihrer Inhalte nach innen (Klassifikation) auszeichnen. Ein Integrations-Code herrscht vor, wenn die Inhalte ganz verschieden verknüpft werden und andere Erfahrungen von "draußen" leichter einbezogen werden können. "Integration", das wird hier deutlich, ist dabei verstanden als Offenheit für bzw. Einbeziehung von anderen Wissensformen oder Wirklichkeitszugängen im Gegensatz zu deren systematischer Ausgrenzung; sie ist hingegen nicht gleichzusetzen mit unterscheidungsloser "Verschmelzung" oder universalistischer (gar mystischer) Einheit der Wissens-elemente. Hervorzuheben ist, auch für das Thema Reformpädagogik, die von Bernstein angedeutete Korrespondenz, daß einem hohen Grad der Klassifikation und Rahmung der Inhalte auch ein solcher der sozialen Organisation, also hierarchische Ordnung und stärkere Abgeschlossenheit der Mitglieder, entspricht, während unter dem Integrationscode das Machtgefälle geringer, Partizipation aller höher ausgeprägt ist.

Vor diesem Hintergrund betrachtet noch einmal: Die reformpädagogischen Ansätze haben gemeinsam, daß sie eine oder (meist) mehrere der durch Klassifikation und Rahmung bezeichneten Grenzen aufheben wollen; sie unterscheiden sich darin, welche Grenze sie primär angreifen:

- die Grenzen der einen Schulart gegenüber der anderen ("Einheitsschule": z.B. Karsen, aber auch Lietz),
- die Grenzen der Schulstufe oder Jahrgänge gegeneinander ("Lebensgemeinschaft"; vgl. Petersen, Karsen, Otto u.a.),
- die Trennung zwischen den Geschlechtern (Koedukation; in vielen Schulen der Reformpädagogik, auch z.B. den englischen),
- die Beschränkung der Entscheidungsbefugnisse auf die Lehrer (Mitbestimmung und -verantwortung der Schüler in der "Schulgemeinde", u.a. bei Geheeb),
- die Grenze zwischen Schule und "draußen": vor allem inhaltlich (so z.B.

- im Projektunterricht nach Dewey), aber auch sozial (durch die Einbeziehung der Eltern in die Lebensgemeinschaft, z.B. bei Karsen oder Petersen, oder in die "Gesprächsrunden" des Gesamtunterrichts bei Otto), die Grenze zwischen rationalem und emotionalem Lernen (z.B. bei Steiner),
- die Grenze zwischen Kopf- und Handarbeit, Theorie und Praxis (z.B. Arbeitsunterricht bei Kerschensteiner oder die Aktivitätspädagogik bei Freinet oder viele Formen des Projektunterrichts),
  - und so, nicht zuletzt, auch die Grenzen zwischen den Fächern (im "Gesamtunterricht" bei Otto, im "Zentralunterricht" bei Wyneken, im ganz vom Interesse des Kindes selbst bestimmten Lernen, z.B. bei Neill, und wiederum in vielen Formen des Projektunterrichts).<sup>5)</sup>

### 3.2 Der Ort des fächerübergreifenden Unterrichts im Schulaufbau

Schon beim ersten Versuch, die Fülle der Erscheinungsformen des fächerübergreifenden Unterrichts (i.w.S.) in den Schulen der Reformpädagogik zu überblicken, fällt auf: Die meisten von ihnen fallen auch in den Hochzeiten der reformpädagogischen Bewegung in die Phasen der Vorschule, Primar- und Sekundarstufe I (in heutiger Terminologie) und in alle anderen Schularten (soweit geschieden) eher als in das Gymnasium. Einige der Reforme-rinnen und Reformer faßten von vornherein oder zunächst nur eine gewisse Schulart und/oder -stufe ins Auge: z.B. Montessori die Vorschule, Freinet die Grundschule, Decroly die Sonderschule. Andere bauten ihre Gründungen von unten her auf und kamen in der Zeit ihres Bestehens gar nicht bis zu einer ausgebauten Oberstufe: das gilt z.B. für Dewey mit seiner Laboratory School. Jedenfalls: die meisten Modelle bewegen sich in dem Raum, in dem der Unterricht überhaupt noch ungefächert sein kann oder die Organisation des Unterrichts nach Fächern noch nicht voll ausgeschärft ist. Bei manchen schwächt sich die Kraft der reformpädagogischen Umgestaltung, damit auch der Ansätze zu fächerübergreifendem Unterricht, desto mehr ab, je näher sie der Oberstufe bzw. dem Abitur und damit den von diesem gesetzten Zwängen kommen: so in den meisten der Landerziehungsheime

<sup>5)</sup> Dabei ist noch offen, was das primäre Anliegen ist: ob die intendierte Sozial- oder Aktionsform, also die "alle" als Bürger einbeziehende Gesprächsform oder die aufgabenbezogene Kooperation im Projekt, notwendig das Hinausgehen über die Fächer nach sich zieht oder ob aus bestimmten Prämissen heraus (Ganzheit der Natur, Ungeschiedenheit der Erfahrung, universaler Charakter der Probleme) die Fächer aufgehoben werden, was dann auch andere Gesprächs- und Gemeinschaftsformen ermöglicht.

oder in den Waldorf-Schulen (mit ihrer Zäsur nach Klasse 12). Interessant für unseren Zusammenhang sind natürlich die Ausnahmen (s.u.).

### 3.3 Motive

Fächerübergreifender Unterricht ist der Reformpädagogik (natürlich) nicht Selbstzweck, ist nicht für sich das Ziel der Erneuerung, sondern Mittel zur Erreichung eines übergeordneten Ziels oder Folge aus ihm. Keineswegs alle reformpädagogischen Zielkonzepte machen ihn nötig oder wichtiger: Für das individualisierte Lernen nach dem Dalton-Plan zum Beispiel oder für die "freie geistige Schultätigkeit" im Sinne Gaudigs müssen fachliche Gliederung der Lehrpläne und Unterrichtsorganisation nicht notwendig angetastet werden. In den anderen aber gibt es für die Aufhebung oder Überwindung der Fächergrenzen verschiedene Formen und Motive je nach Einbettung in das reformpädagogische Gesamtkonzept:

In der Perspektive "vom Kinde aus" - eines der ältesten und wirksamsten Motive der Reformpädagogik - stehen vorweg gezogene Fächergrenzen vor allem der "natürlichen Neugier" des Kindes entgegen, welche Reformpädagogen wie Otto oder Montessori wahrnehmen und fördern wollen. Diese Neugier, wie sie sich in selbstverständlichem Immer-weiter-fragen und Durch-die-Umwelt-fragen äußert, soll freien Raum haben (so z.B. Otto; vgl. A. Flitner 1992, S. 35 ff.). Dafür muß es ungefächerten Unterricht geben; dieser seinerseits mag dann Wege zu den Fächern weisen - oder aber zu weiterem noch a-disziplinem Erkunden, Probieren und Experimentieren, für das auch noch Raum, Erfahrungsraum da sein muß.

Andere der Reformpädagogen sind besorgt um sozusagen den Schritt davor: um die Bedingungen, unter denen Kinder diese natürliche Neugier entwickeln können, und die Frage, ob diese in den Lebensformen der Industriegesellschaft, zumal in den Städten, noch (hinreichend) bestehen; diese Sorge hat sich bis heute angesichts Automatisierung, Informatisierung, Individualisierung usw. noch verstärkt. Schule muß darum selbst ursprüngliche ungefächerte Erfahrung ermöglichen (dazu auch in so vielen reformpädagogischen Schulen, exemplarisch in den Landerziehungsheimen, die Gärten, Landwirtschaften, Sammlungen, Werkstätten) und in ungefächertem Unterricht zunächst erschließen.

Das Lernen "mit Kopf, Herz und Hand", das "ganzheitliche" Lernen, ein anderes zentrales Motiv der Reformpädagogik, verlangt als solches nicht notwendig fächerübergreifenden Unterricht. Es kann als Prinzip innerhalb aller Unterrichtsfächer geltend gemacht werden und/oder in bestimmten (Quasi-)Unterrichtsfächern (Musischem Unterricht oder Musischen Arbeits-

gemeinschaften, Arbeitsunterricht, Werkunterricht wie z.B. bei Kerschensteiner) verfolgt werden. Anders aber ist es, wenn die ausgeübten Tätigkeiten als Praxis reflektiert werden sollen, die in ihren Formen auch gesellschaftlich bestimmt ist und damit viele Zugänge zu ihrer Erklärung braucht - wie z.B. der Polytechnische Unterricht im Sinne von Blonskij (aber heutzutage wäre eine solche Reflexion auch bei einer Schul-Band verlangt). Oder wenn die Tätigkeit von vornherein ein soziales Problem zumal außerhalb der Schule aufgreift, das nicht in ein einzelnes Fachgebiet fällt, dessen Definition und Beurteilung fachüberschreitendes Nachdenken und dessen Lösung die Kombination von Mitteln verschiedener Fächer erfordert - wie z.B. das Projekt im Sinne von Dewey (und vielen anderen). Dann ist, die konkrete praktische Arbeit bzw. das Projekt im engeren Sinne umgebend, wiederum ein Raum fächerübergreifenden Unterrichts vonnöten.

Ähnliches gilt für ein drittes Motiv, das allerdings bei den Reformpädagogen nach Art und Grad sehr unterschiedlich ausgebildet ist: die demokratische (Mit)gestaltung der Schule und ihre Ausgestaltung überhaupt als Gesellschaft im Kleinen (embryonic society). Sie braucht neben vielem anderen ("Verfassung", Verfahrensregeln und ggf. Entscheidungsgremien, Ämtern und Verantwortlichkeiten auch für SchülerInnen, evtl. Untergliederungen nach Stufen, Stammgruppen oder "Familien" usw.) immer auch Foren oder Versammlungen (unter welchem Namen auch immer und ob als Unterricht bezeichnet oder nicht), auf denen die Fragen des Schullebens in allgemeinerer Form, aber auch inhaltliche Fragen von gemeinsamem Interesse und politische Fragen überhaupt diskutiert werden können. Was B. Otto in seinem Schulkonzept als "Gesamtunterricht" benannt und eingeführt hat, erfüllt auch diese Funktion, ist nicht nur Antwort auf die Neugier der Kinder, sondern auch auf die Klärungs- und Austauschbedürfnisse der Älteren: als ein inhaltlich und sozial offener Raum, in dem alle Fragen gestellt werden dürfen: von den persönlichen Erfahrungen bis zu den Weltproblemen.<sup>6)</sup>

---

<sup>6)</sup> Schließlich könnte man einem in reformpädagogischen Schulen verbreiteten instrumentellen Element ein gemeinsames weiteres Motiv zuordnen, etwa zu nennen "Wahrung des Zusammenhangs des Lernens". Denn viele wollten dessen Zerschneidung durch Unterrichtsstunden und Stundenplan wehren: Petersen wollte, "um den Schulalltag gesund zu machen", daß "die Schulklasse, der Wochenstundenplan, die Unterrichtsstunden ..., der alte gefächerte Stoffplan ..." verschwänden (zit. bei Brinkmann, S. 114, 116). Die "Einheitsschule" von Karsen betont die Gemeinschaft von SchülerInnen und LehrerInnen, innerhalb derer je nach Bedürfnissen und Wünschen der SchülerInnen und frei von Lehr- und Stundenplan Gruppen zu bestimmten Themen arbeiten. Der Epochen-Unterricht der Waldorf-Schulen als phasenweise thematische Konzentration ist zwar nicht notwendigerweise, aber zusammen mit dem Prinzip, daß die

### 3.4 Der "Gesamtunterricht" bei Otto

Wegen der vielseitigen Bezüge zu unserem Thema - zum "Ergänzungsunterricht", nicht zum Projektunterricht, der im Oberstufen-Kolleg kurioserweise dessen Namen trägt - sei auf diesen "Gesamtunterricht" noch etwas ausführlicher eingegangen.<sup>7)</sup>

Es ist ein ungefächertes Unterricht, der in (zunächst einer, später:) drei Stunden pro Woche ergänzend zum übrigen, anfangs auch jahrgangsübergreifenden Fachunterricht in Sprachen, Mathematik, Sachkunde bzw. Naturwissenschaften stattfindet. Anwesend waren in Ottos kleiner "Hauslehrerschule" die ganze "Schulgemeinde": alle Altersgruppen, Eltern, Gäste, Lehrer, Otto selbst als Moderator, der Fragen aufrief und entgegennahm. In der späteren größeren Schule fand der Gesamtunterricht zeitgleich in mehreren Gruppen statt, die aber wiederum neben jeweils zwei Lehrern Schülerinnen und Schüler aller Jahrgänge und Fächer umfaßten. Fragen wurden von allen eingebracht, beginnend mit den kleinsten über die älteren Schüler und ggf. Gäste bis zu den Lehrern; ebenso die Antworten bzw. Lösungsvorschläge. Es gab keine Begrenzung der Themen oder Ideen. Es wurden Protokolle gefertigt und z.T. veröffentlicht. Die Protokolle, Selbstberichte Ottos und weitere Schilderungen zeigen als charakteristische Züge:

- a) Ausgangspunkt: Fragen der Lernenden, immer wieder Fragen, ohne Ausgrenzung von Themen oder Personen. (Um es als Maxime zu formulieren: selbst fragen!)
- b) Demzufolge: Reichweite von (mit dem heutigen Begriff) Lebenswelt bis zu den großen Welt- und Zeitproblemen - politischen, historischen, philosophischen, ethischen (Maxime: keine Grenzziehungen!).
- c) Verschiedenheit der Teilnehmer: dadurch ebenso verschiedene Perspektiven, Erfahrungen, Veranschaulichungen/Anwendungen. Sie konstituieren die "philosophische Denkgemeinschaft" (Maxime: selbst denken!).

---

LehrerInnen möglichst mehrere Fächer in derselben Klasse/ Gruppe unterrichten, potentiell eine Gelegenheit, Aspekte aus verschiedenen Fächern zu einem Thema zusammenzuführen.

<sup>7)</sup> Quellen für diese Darstellung: B. Otto, u.a.: 1963, S. 105 ff., S. 120 ff; Röhrs 1991, S. 210 - 222 und, sehr aufschlußreich, ein mündlicher Bericht, den Theo Schulze, ehemaliger Schüler der "Berthold-Otto-Schule" in Magdeburg, in einem Seminar gegeben hat.

- d) Damit verbunden: Zusammentreffen verschiedener "Sprachen" bzw. Sprachebenen (auch "Kindersprache") und bewußte Bemühungen um Übersetzung. (Maxime: sich verständigen!)

Den Hintergrund dieses Konzepts bilden die Überzeugung von der Einheit der Natur und Einheit der Erkenntnis und die Anschauung vom organischen Wachsen von Gedanken und Erkenntnissen aus dem Volke heraus, dem 'volksorganischen Denken', das es im Unterricht nur aufzunehmen und zu stärken gelte. Diese Überzeugungen mag man heute nicht mehr so ohne weiteres teilen wollen, ihre Formulierungen gar mit Mißtrauen lesen. Die Folgerung hingegen, den Schülern statt einer "Allgemeinbildung" nach Fächerkanon den Gesamtunterricht als Raum zu geben, vom Alltagswissen (das ist gemeint) ausgehend, ihre Umwelt selbst fragend zu durchdringen und sich gegenseitig über sie zu verständigen, gehört m.E. durchaus der "Zukunftsschule" (diese wollte Otto) an.

### 3.5 Der "Zentralunterricht" bei Wyneken

Je weiter sich reformpädagogische Entwürfe in der Überwindung des traditionellen Fächerkanons vorwagen, desto stärker sind sie genötigt, sich der Frage zu stellen, was dann aus der "Allgemeinbildung" wird, für die jener angeblich steht. Eine wiederum "integrative" Antwort darauf hat Wyneken (1914)<sup>8)</sup> gegeben; sie sei auch deshalb hier hervorgehoben, weil sie interessante Ähnlichkeiten sowohl zum Studienkonzept amerikanischer Colleges als auch zum Unterrichtssystem des Oberstufen-Kollegs aufweist.

Spezialisierung in der Ausbildung mag aus einem besonderen individuellen Interesse folgen, jedenfalls aber ist sie, so Wyneken, notwendig im Hinblick auf die Berufs- und Studienvorbereitung, und zudem ist sie glücklich, wenn sie auch einer persönlichen Begabung entspricht. Pädagogisch unverzichtbar aber ist über sie hinaus die Vermittlung von Allgemeinbildung, nicht eines Pensums von kanonisiertem Einzelwissen, sondern eines "zusammenhängenden wissenschaftlichen Weltbildes", an den jungen Menschen, damit er das "große gemeinsame Leben seines Zeitalters mitlebt" (S. 116 f.). Dem individuellen spezialisierten Lernen dienen "Arbeitsstätten" (Fachlabors, -schulen, -werkstätten), die zu Abteilungen (einer Art Fachbereichen) gruppiert werden, der "allen gemeinsamen Bildung" aber dient der "Zentralunterricht", der durch die neun Jahre des Gymnasiums hin drei Stränge umfaßt:

<sup>8)</sup> Den Hinweis auf dieses Kapitel gab Theo Schulze in einem Referat im Bielefeld-Kasseler Graduiertenkolleg.



1. die Erwerbung des "naturwissenschaftlichen Weltbildes" (angelegt als eine "Geschichte der Natur" und genetischer Nachvollzug der wesentlichsten naturwissenschaftlichen Theorien),
2. die Einführung in die "Geschichte der Menschheit, des menschlichen Geistes, der Kultur" (insbesondere mittels Soziologie und Kulturgeschichte),
3. das "Vertrautwerden mit der Art der höchsten geistigen Werte: mit grossen Gedanken und Kunstwerken" (S. 118).

Anders als in den Regelschulen der Sekundarstufe, die "Allgemeinbildung" durch eine Reihe von Fächern erreichen wollen und dafür den Fachunterricht in die Mitte rücken, fächerübergreifende Aktivitäten aber als Arbeitsgemeinschaften oder Projekte an den Rand verbannen, steht hier gerade im Hinblick auf Allgemeinbildung fächerübergreifender Unterricht im Zentrum. Anders als im Oberstufen-Kolleg, dem es mit der Doppelgliederung in spezialisierten und allgemeinen Unterricht gleicht, steckt in diesem Konzept das Vertrauen, im allgemeinen Unterricht Allgemeinbildung auch in einem materialen Sinne realisieren zu können, dank eines originären, sich über die Fächergrenzen in eigener Strukturierung hinwegsetzenden Zugriffs - ein Vertrauen, wie wir es sonst nur in den mehr oder minder kühnen Curriculumkonzepten kennen, mit

denen viele amerikanische Colleges in ihrer "general education" Durchgänge durch die Geistesgeschichte konstruieren.

Diese Kühnheit werden wir heute nicht mehr aufbringen, vielleicht auch nicht mehr aufbringen wollen, um die Gefahren der Halbbildung oder der Reifizierung von Geschichte in jeder Dimension zu vermeiden. Auch ist das Ziel für nur die Oberstufe anders zu formulieren als für das Gymnasium insgesamt. Es bleibt dann aber von diesem Konzept doch immer noch die Herausforderung, den fächerübergreifenden Unterricht auch auf die Möglichkeit hin zu bedenken, den sonst spezialisiert Lernenden wenn schon nicht zu gemeinsamer Bildung, so doch zu gemeinsamen Bildern zu verhelfen.

#### 4. Weiterdenken

Unseren Rückblick zusammenfassend: Durch das gemeinsame Prinzip der "Integration" im o.g. Sinne miteinander verwandt, verfolgen die reformpädagogischen Konzepte dennoch sehr verschiedene Anliegen. Fast alle aber brauchen dafür einen aus den Fachgliederungen herausgenommenen Lernraum: einen Raum, in dem die Schülerinnen und Schüler undomestizierte Fragen stellen, ungefächerte Erfahrungen machen, zu gemeinsamen Bildern

kommen, ihren Interessen folgend unbefangenen weiterforschen, übergreifende (Schlüssel-)Probleme angehen, eigene Lebens- und Lernpraxis bedenken, politische Themen besprechen, praktisches Handeln vorbereiten können.

Ist aber, auch nur von einem dieser Motive aus, ein solcher nicht mehr von den Fächern verriegelter Lernraum erst einmal geschaffen, bietet er sich auch für alle diese Interessen an. Es ist daher weder verwunderlich noch von vornherein illegitim, wenn an einer Reformschule wie dem Oberstufen-Kolleg Lehrende, als Pädagogen für das eine oder andere dieser Motive sensibilisiert, das Medium des fächerübergreifenden Unterrichts dafür zu nutzen suchen, die jeweilige Erscheinung oder Frage, Erfahrung oder Aufgabe in ihrem Aspektreichtum zu entfalten.

Die Frage ist nur, wie bewußt und wie explizit und begründet dies geschieht; die Gefahr der Beliebigkeit ist gegeben, da nun einmal das Korsett eines Faches fehlt. Wenn man ihr wehren will, wird es nicht genügen, sich allein auf ein formales, das erkenntnistheoretische Ziel als das übergeordnete (s.o. 2.2) zu berufen. Es bedarf der Ergänzung. Gerade wenn man an diesem, auch in erneuerter Form, festhalten will - und dafür gibt es an einer der "allgemeinen Wissenschaftspropädeutik" verpflichteten Einrichtung gute Gründe - , muß man gleiche Sorgfalt auf die Motive und Kriterien richten, nach denen auf der nächsten Entscheidungsebene den einzelnen Kursen Inhalte und Methoden zugeordnet werden. Der perspektivische Ansatz, der mit Grund den Perspektivwechsel und dessen Reflexion zum didaktischen Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichts erhebt, verlangt exemplarische Einübung und in Abständen wiederkehrende Besprechung; er erlaubt aber, ja bedingt u.E. die Ergänzung durch inhaltliche Orientierungen an thematischen Aspekten, deren Auswahl mit zusätzlichen Gründen diskutiert werden muß. Wiederum gehört in einer wissenschaftspropädeutischen Schule noch zum engagiertesten Handlungsprojekt ein Moment der Reflexion auf die Perspektive, in der man Probleme gesehen, Wissenschaft genutzt und Handeln erprobt geplant hat.

Wir versuchen im folgenden, solche zusätzlichen Bestimmungen für den Ergänzungsunterricht zu finden; damit ist allerdings nicht beabsichtigt oder beansprucht, eine systematische Didaktik des fächerübergreifenden Unterrichts vorzulegen. Es geht nur um einige weitere Kriterien der Kursplanung im fächerübergreifenden Unterricht, die unterhalb der Ebene der wissenschaftstheoretischen Reflexion als allgemeiner Zielsetzung den Ergänzungsunterricht prägen können. Dabei stoßen wir auf unterschiedlich weittragende Bestimmungen. Die beiden allgemeinsten sind:

1. politische Bildung im weitesten Sinne und
  2. soziales Lernen im Sinne der fachüberschreitenden Kooperation.
- Darüber hinaus werden im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik vom Ergänzungsunterricht
3. Beiträge zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken,
  4. Beiträge zur Entfaltung eigener Erkenntnisinteressen und zur Klärung der Studienmotivation
- erwartet.

#### *4.1 Politische Bildung und die Ziele und Methoden des Ergänzungsunterrichts*

Auch schon eine grobe Durchsicht der Beiträge zur Diskussion über die Didaktik der politischen Bildung liefert eine Fülle von Gesichtspunkten, die für fächerübergreifenden Unterricht interessant sein können. So werden für das Fach Politik/Sozialkunde sowohl Reflexionsziele wie "Mehrperspektivität" (vgl. z.B. Grammes/Kaspar 1993, S. 59) oder die Aufforderung, Kontroversen in der Wissenschaft auch im Unterricht zu thematisieren (vgl. Gagel 1994, S. 219) angegeben als auch auf demokratische Einstellungen und Handlungsdispositionen bezogene Zielsetzungen genannt: sich ein eigenes Urteil zu bilden<sup>9)</sup>, Interessen auszuhandeln und Konflikte regeln zu lernen, sich mit Schlüsselproblemen dieser Gesellschaft auseinanderzusetzen<sup>10)</sup>.

Im Oberstufen-Kolleg werden entsprechende Ziele nicht für ein Fach, sondern für die Ausbildung insgesamt, also auch für den fächerübergreifenden Ergänzungsunterricht postuliert. Ein systematisches Konzept politischer Bildung liegt zwar nicht vor, die allgemeine Wissenschaftspropädeutik aber wurde von Anfang an als Beitrag zur politischen Bildung für eine verwissenschaftliche Gesellschaft konzipiert, indem die Bedeutung von Reflexion und gesellschaftlichem Verantwortungsbewußtsein hervorgehoben wird. Dazu gehört inhaltlich z.B. ein Aufgreifen von Debatten um die gesellschaftlichen Folgen von Naturwissenschaften und Technik, um Umweltfragen, aber auch um die Benachteiligung von Frauen aufgrund ihres Geschlechts; das meint auch, Vorschläge zur Lösung von Problemen im kommunalen Raum im Unterricht zu erarbeiten, wie z.B. in verkehrspolitischen- und Energiefragen, das meint auch die Beschäftigung mit Fragen der multikulturellen

<sup>9)</sup> Grammes/Kaspar 1993 referieren in diesem Sinne Rolf Schmiederer, ebda S. 61 f.

<sup>10)</sup> Gagel 1994, S. 303 f. bezieht sich hier auf Wolfgang Klafki.

Gesellschaft oder historische Untersuchungen zur Verstrickung der Region im Nationalsozialismus.

Leitet man also aus der Forderung nach Vermittlung von politischer und sozialer Kompetenz Ziele für den Ergänzungsunterricht (und für den Projektunterricht, der neben spezialisierten Wahlfachkursen und dem fächerübergreifenden Ergänzungsunterricht das dritte Element des Allgemeinbildungskonzepts am Oberstufen-Kolleg darstellt) ab, so sind dies Ziele der politischen Bildung im weitesten Sinne. Es geht z.B. um die Fähigkeit zu historischer und politischer Reflexion (der Wissenschaft, der Frauenrolle, der Beziehungen Europas mit der sog. Dritten Welt etc.) oder um die Fähigkeit, mit anderen zusammen aus Erkenntnissen Handlungen folgen zu lassen. Für den Ergänzungsunterricht können also nicht nur allgemeine und grundsätzlich wichtige Themen ausgewählt werden, sondern es muß genügend Raum sein für je aktuelle Themen und Probleme, an denen auch eine Handlungsperspektive entwickelt werden kann.

#### *4.2 Soziales Lernen in der fachüberschreitenden Kooperation*

Schon aus der Hinwendung zu Unterrichtsthemen, die es den Lernenden ermöglichen sollen, soziale und politische Kompetenz bei gleichzeitiger Spezialisierung zu erwerben, folgt eine fachübergreifende Anlage der Kurse im Ergänzungsunterricht. Denn reale Probleme fügen sich nicht den Fächergrenzen: eine Untersuchung zu Kunstwerken von Künstlerinnen, die in den Depots der Museen schlummern, ist nicht nur mit kunstwissenschaftlichen Mitteln zu veranstalten, sondern erfordert historische, soziologische und psychologische Methoden; will man sich mit den Folgen des Reaktorunfalls in Tschernobyl beschäftigen und den Opfern Hilfe zukommen lassen, so kann man nicht bei ökonomischen, politologischen und ethischen Analysen stehenbleiben, sondern braucht möglicherweise auch historisches, sicher aber physikalisches und technisches Wissen.

Auf die zur Bearbeitung solcher Probleme notwendige Kooperation gilt es vorzubereiten. Die KollegiatInnen sollen als zukünftige Studentinnen und als zukünftige AkademikerInnen befähigt werden, sich über ihre Fachgrenzen hinaus mit anderen SpezialistInnen zu verständigen, um das "Fachdiotentum" herkömmlicher Spezialisierung in ihren wissenschaftlichen Fragestellungen und in der Anwendung ihrer Wissenschaft zu vermeiden.

In den Arbeiten aus der Forschungsgruppe Interdisziplinarität (vgl. die Beiträge von Hölscher, Kupsch, Schumacher in diesem Band) wird überzeugend begründet und in der Figur des Perspektivenwechsels dargestellt, welch hoher Stellenwert im Rahmen einer allgemeinen Wissenschaftspropä-

deutik einer reflexiven Interdisziplinarität, Interdisziplinarität im engeren Sinne, zukommt. Auf der Ebene der inhaltlichen Kursplanung, auf der wir in diesem Abschnitt Überlegungen anstellen, gibt es darüber hinaus gute Gründe, Themen auszuwählen, die sich besonders gut dazu eignen, die problemorientierte Kooperation von Fachleuten verschiedener Kompetenz und disziplinärer Ausrichtung zu den Aspekten eines Gegenstandes zu probieren und einzuüben, Interdisziplinarität im weiteren Sinne oder Multi-disziplinarität zu thematisieren und zu erproben.

Soziales Lernen, in der allgemeinen Didaktik ein viel weiteres Konzept, interessiert uns hier also in einer spezifischen Zuspitzung: der für alle Ansätze des Ergänzungsunterrichts geltenden Zielsetzung, Wissenschaft als soziale Praxis erfahrbar zu machen. Sie konkretisiert sich in den konkreten Mühen der Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher Fachkenntnisse, -sprachen und -kulturen und in der Kooperation bei der Bewältigung von Aufgaben; dazu gehört auch die gegenseitige Vermittlung unterschiedlichen Vorwissens und das Sich-Hineinversetzen in andere Personen und Haltungen. Die Begründung für interdisziplinäre Kooperation im Kurs liegt hier also in der antizipierten Berufspraxis der KollegiatInnen als zukünftige WissenschaftlerInnen oder AnwenderInnen von Wissenschaft. Oder anders gesagt: Wenn angesichts drängender gesellschaftlicher Probleme allenthalben gefordert wird, die Wissenschaft müsse diese interdisziplinär erforschen, die Wissenschaftler und WissenschaftlerInnen sollten doch zu diesem Zweck besser kooperieren lernen (und zugleich von den Schwierigkeiten solcher Kooperation berichtet wird), dann muß eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung solche Kooperation einüben und darauf vorbereiten.

In einem Kurs "Untersuchungen zur Bevölkerungspolitik" z.B. können KollegiatInnen der Fächer Mathematik, Informatik, Frauenstudien, Geschichte, Geographie und Soziologie nicht nur feststellen, daß wichtige Fragestellungen interdisziplinäre Kooperation erfordern. Sie können, indem sie ihre Fachkenntnisse und ihre disziplinäre Perspektive explizit einbringen, durch die Konfrontation mit den anderen Fachperspektiven deren Leistungen und Grenzen erkennen. Insgesamt liefert dieser Blick auf die Notwendigkeit interdisziplinärer Kooperation auch Hinweise für die Themenwahl: die unter 4.1 schon genannten Schlüsselprobleme treten erneut in den Vordergrund, weil an ihrer Lösung ohnehin interdisziplinär zu arbeiten ist. Aber auch Themen, die unmittelbare Interessen der Lernenden aufgreifen, lassen sich üblicherweise nicht in den Grenzen eines Faches einfangen und eignen sich daher als Übungsfeld für kooperatives Arbeiten. Ebenso eignen sich die neu entwickelnden Grenzgebiete, in denen die WissenschaftlerInnen auch an der Universität kooperieren müssen, unter diesem Gesichts-

punkt für den Ergänzungsunterricht; man denke z.B. an Chaosforschung, Künstliche Intelligenz und Übersetzungsmaschinen oder an gesundheitswissenschaftliche Fragestellungen.

#### *4.3 Beiträge zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken im Ergänzungsunterricht*

Das Allgemeinbildungskonzept des Oberstufen-Kollegs erlaubt es den KollegiatInnen, sich auch auf Fächerkombinationen zu spezialisieren, in denen z.B. Deutsch und Mathematik nicht vorkommen müssen. Es muß daher über den Wahlfachunterricht hinaus andere Orte geben, an denen notwendige allgemeine Qualifikationen erworben werden können, z.B. Sachtexte zu erschließen und zu erörtern, selbst solche zu erarbeiten und zu schreiben, mit Symbolsystemen und Fiktionen umgehen zu können, mathematische Funktionen und Modellbildungen zu kennen, und am internationalen wissenschaftlichen Austausch, der überwiegend in englischer Sprache stattfindet, teilhaben zu können.

Dazu kommen die schrittweise aufzubauenden Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, wie: Protokolle von Berichten zu unterscheiden und beide herstellen zu können, eine Diskussion vorzubereiten und zu leiten, ein Thesepapier zu verfassen und zu verteidigen, eine wissenschaftliche Hausarbeit zu gliedern und alleine oder zusammen mit anderen auch erstellen zu können, sich die dazu nötige Sekundärliteratur selbständig zu beschaffen und korrekt zu verarbeiten. Darüber hinaus sollen die KollegiatInnen eine Einschätzung gewinnen können, welches die Methodenspezifika der Natur-, Kultur- und Sozialwissenschaften sind.

Diese Überlegungen führen zur Bevorzugung von Themen für den Ergänzungsunterricht, bei denen die zum Erwerb dieser Kenntnisse nötigen Stufen passend begründet werden können und die von der Komplexität des Themas möglicherweise auch für eine Kurssequenz von zwei oder mehr Semestern tragen.

#### *4.4 Entfaltung eigener Erkenntnisinteressen und Klärung der Studienmotivation*

Eine Bildungseinrichtung, die die Lernenden schon so früh wie das Oberstufen-Kolleg zu einer konsequenten Spezialisierung anleitet, muß auf der anderen Seite auch allgemeine Orientierungsmöglichkeiten und Hilfe bei der Klärung der eigenen Erkenntnisinteressen und der persönlichen Studienmotivation bieten. Der Ort solcher Klärungen ist nicht nur der Wahlfachunterricht, sondern häufig gerade der Ergänzungsunterricht. Er bietet inhaltlich und durch die KollegiatInnen aus anderen Studiengängen Ein-

blicke in andere Fächer, ohne daß darin gleich Kurse belegt werden müssen, und, zumal wenn er mit Projektunterricht verbunden wird, auch Ausblicke auf mögliche Praxisfelder.

So treten bei einer Sequenz über die Bauhaus-Siedlungen in Dessau (und insbesondere die Küchen in ihnen) nicht nur Fragen der Architektur und Kunstgeschichte und nicht nur Fragen der empirischen Sozialforschung (Befragung der BewohnerInnen, Sozialstruktur, Einstellungswandel), sondern auch Fragen der Beratung über ökologisch sinnvolle Abfallverwertung und Gartengestaltung und Fragen der Ausstellungskonzeption und -präsentation mit einer Ernsthaftigkeit den Lernenden entgegen, daß sich an der Auseinandersetzung mit diesen Fragen auch berufliche Orientierungen klären. Ähnliches ließ sich auch z.B. bei einer Sequenz zur Kompostierung an Großwohnanlagen beobachten. Hier sehen die KollegiatInnen die Möglichkeit, tatsächlich neue Fragen zu stellen, nicht nur Lehrbuchwissen zu reproduzieren. Die daraus sich ergebende Erkenntnis, daß es sich lohnt, Methodenkenntnisse und wissenschaftliche Qualifikationen zu erwerben, wenn man damit selbst etwas Neues herausfinden kann, kann eine Studienmotivation stärken, die möglicherweise bei der Wahl der Fächer für die Spezialisierung so noch nicht erkennbar war.

## 5. Schluß

Die Überlegungen, die zu fächerübergreifendem Unterricht führen, und die Kriterien, nach denen solcher Unterricht geplant und gestaltet werden kann, sind also vielfältig. Die zusätzlichen Bestimmungen gelten nicht nur für den fächerübergreifenden Unterricht, aber dieser bietet ihnen eine besondere Chance. Sie sind nicht alle in jedem Kurs zu verwirklichen, aber innerhalb eines Gesamtunterrichtssystems, das für sie Raum läßt, sollte für den einzelnen Kurs artikuliert werden können, welche von ihnen in welcher Rangordnung jeweils gelten sollen. Einer solchen Klärung sollte sowohl die historische Einordnung aktueller Überlegungen als auch die systematische Sortierung der unterschiedlichen Ebenen von Zielen und Inhalten fächerübergreifender Kurse dienen, die wir mit diesem Beitrag versucht haben.

## Literatur

- Bernstein, B.: Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: B. Bernstein: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt: Suhrkamp 1977
- Brinkmann, G., u.a. (Hrg.): Theorie der Schule - Schulmodelle. Kronberg: Scriptor 1974
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes: zweieinhalb Jahrtausend seiner Geschichte. Ratingen: Henn 1971 (3. Aufl.)
- Emer, W./Horst, U./Ohly, K.-P. (Hrg.): Wie im richtigen Leben ... - Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1991 (AMBOS Bd. 29)
- Flitner, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München: Piper 1992
- Flitner, W./Kudritzke (Hrg.): Die deutsche Reformpädagogik (Quellentext el. Bd. I: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Bd. II: Ausbau und Selbstkritik). Düsseldorf: Helmut Küpper 1961/62
- Frank, A./Schülert, J.: Interdisciplinary Learning as Social Learning and General Education. In: European Journal of Education 27 (1992); 3, S. 223 - 238
- Franzen, G./Schülert, J.: Das Konzept einer neuen Allgemeinbildung in der Entwicklung und Erprobung. In: B. Hoffmann (Hrg.): Allgemeinbildung. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1986, S. 1 - 101 (AMBOS Bd. 22)
- Gagel, W.: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 - 1989. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994
- Grammes, T./Kaspar, Th. H.: Interesse - eine fachdidaktische Kategorie? Politische Bildung 26 (1993); 2, S. 57 ff.
- Hentig, H. v.: Magier oder Magister? Stuttgart: Klett 1972
- Hentig, H. v.: Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart: Klett 1973
- Hentig, H. v.: Die Krise des Abiturs - und eine Alternative. Stuttgart: Klett 1980
- Hentig, H. v.: Aufgeräumte Erfahrung. München: Hanser 1983
- Hentig, H. v. et al.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart: Klett 1971
- Hentig, H. v. et al.: Die Bielefelder Laborschule. Stuttgart: Klett 1971
- Hoffmann, B. (Hrg.): Allgemeinbildung. Erprobungen - Entwicklungen - Erfahrungen. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1986 (AMBOS Bd. 22)
- Huber, L.: Editorial. Interdisciplinary Studies. Special Issue. European Journal of Education 27 (1992); 3, S. 193 - 199
- Klafki, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1985, S. 12 -30
- Oelkers, J.: Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Beltz 1989
- Otto, B.: Ausgewählte pädagogische Schriften (besorgt von K. Kreitmair). Paderborn: Schöningh 1963
- Röhrs, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991 (3. Aufl.)
- Schülert, J.: Skizzierung des Konzepts des Perspektivenwechsels durch Einführung der Unterscheidung >perspektivisch - aspektivisch<. Hektogr. Ms. Bielefeld 12.10.93
- Wyneken, G.: Schule und Jugendkultur. Jena: Eugen Diederichs 1914