

Fachübergreifendes Lernen Artefakt oder Notwendigkeit?

Hans-Jürgen Pandel

[Download \(pdf/zip\)](#)

Die heutige Diskussion über fachübergreifendes Lernen steht in einer längeren Tradition. Sie hat Konzepte von Gesamtunterricht und kooperativem Unterricht¹ zu Vorläufern. Mit Fächern wie "Gemeinschaftskunde" und "Gesellschaftslehre"² liegen auch praktische Großversuche vor. Sozialkunde scheint ein bewährter Ansatz fachübergreifenden Lernens zu sein, der selbst zum (Schul-) Fach geworden ist. Das hat Sozialkunde aber nicht davor bewahrt, der Forderung fachübergreifenden Lernens zu entgehen. In den 70er Jahren war die Diskussion um die Begriffe Integration, Kooperation und Eigenständigkeit zentriert³. Heute tritt "fächerübergreifender (bzw. fachübergreifender oder fächerverbindender) Unterricht" an ihre Stelle. Vor über 20 Jahren⁴ habe ich mich an dieser Debatte beteiligt, Grund genug, die eigenen Positionen zu überprüfen und auf neue Tendenzen zu reagieren. Auf Grund dieser jahrzehntelangen Diskussion sind nicht nur die theoretischen Prämissen, sondern auch die ihnen folgende Praxis beurteilbar.

Inhalt

[1. Wissenschaftstheorie](#)

[2. Wissenschaftshistorie
- Disziplinierung und
Entdisziplinierung](#)

[3. Wissenssoziologie -
Gesellschaft als
lernendes System](#)

[Anmerkungen](#)

Der Forderung nach fachübergreifendem Lernen liegt die Annahme zu Grunde, dass die Grenzen der wissenschaftlichen Disziplinen und damit auch die mit ihnen korrespondierenden Schulfächer zu Erkenntnisgrenzen geworden seien. Eine Atomisierung der Fächer habe die Einheit der Wissenschaft bzw. der wissenschaftlichen Rationalität zerbrochen. Auf Grund dieser Entwicklung benötigten wir mit "fachübergreifendem Lernen" eine pädagogisch-didaktische Reparaturinstanz.

Unter drei Gesichtspunkten will ich untersuchen, ob die Forderung nach fachübergreifendem Lernen eine didaktische Notwendigkeit oder ein pädagogisches Artefakt - oder vielleicht beides gleichzeitig - ist:

- Wissenschaftstheoretische Ebene
- Wissenschaftshistorische Ebene
- Wissenssoziologische Ebene.

Das Problem der Integration, Kooperation und Eigenständigkeit der Unterrichtsfächer sowie des fächerübergreifenden Unterrichts ist weniger ein bildungspolitisches als ein didaktisches Problem. Es hat viel damit zu tun, wie die Fachdidaktiken sich selbst begreifen und wie sie die Wissenschaftsdisziplinen, auf die sie sich beziehen, auffassen. Ich deute nur an, dass ich Fachdidaktiken - gleich ob naturwissenschaftlicher oder geisteswissenschaftlicher Herkunft - für Kulturwissenschaften halte. Im Moment verstehen sich allerdings ihre Vertreter entweder als Interessenvertreter ihrer "Bezugsdisziplin" oder als Anwälte einer imaginären - wie ich meine - "pädagogischen Wirklichkeit".

Diese Konzeption von Fachdidaktik hat die Befunde von Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Wissenssoziologie zur

Kenntnis zu nehmen. Sie kann nicht so tun, als wenn deren Argumente sie nichts angingen.

1. Wissenschaftstheorie

Ein für die Didaktik noch immer kaum erschlossener Argumentationszusammenhang liegt in der Wissenschaftstheorie vor. Versuche der Integration von Fächern sollten sich deshalb über Voraussetzung, Struktur und Logik von "Fächern" Klarheit verschaffen. Jenseits ihres organisatorischen Status als Institutionen begründen "Fächer" sich in ihrem wissenschaftshistorischen Prozess auf gegenstandstheoretischer, methodologischer und konstitutionstheoretischer Ebene. Von diesen drei sich durchdringenden Ebenen soll geprüft werden, welche hemmenden oder fördernden Bedingungen für einen fachübergreifenden Unterricht vorliegen.

(1) Auf der gegenstandstheoretischen Ebene wird fachübergreifendes Lernen durch die Einsicht erleichtert, dass die einzelnen Fachdisziplinen sich nicht durch eine besondere Dignität ihres dinglich verstandenen oder phänomenologisch wahrgenommenen Gegenstandes unterscheiden. Gegenstände von Wissenschaft sind nicht irgendwelche von vornherein gegebenen Klassen von separaten Phänomenen. Die Verschiedenheit der Wissenschaften resultiert nicht daraus, dass sie einen bestimmten vorgängig gegebenen Gegenstand, eine bestimmte exklusive Klasse von Phänomenen, zu ihrem ausschließlich von ihnen zu untersuchenden Gegenstand machen. Auf alle Dinge, Personen und Ereignisse in der Welt können sich alle Wissenschaften forschend beziehen.

Historiker, Politologen, und Literaturwissenschaftler⁵ - um nur einige zu nennen -, die die Praxis ihrer Disziplin reflektieren, machen deutlich, dass ihre Wissenschaften sich nicht durch einen vorab gegebenen Gegenstand definieren. So kann in der Praxis des Historikers alles zum historischen Gegenstand werden, da alle Sachverhalte eine "historische Dimension" haben. Die Geografie richtet ihre Aufmerksamkeit auf die räumliche Anordnung der Phänomene in einem Gebiet und nicht so sehr auf die Phänomene selbst. Werner Hofmann hatte bereits vor Jahren die Definition einer Wissenschaft von einem Gegenstand her verworfen: "Wissenschaft ist durch nichts außer ihr Gegebenes, gleichsam dinglich, gesichert"⁶. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Phänomene, denen sich Wissenschaft zuwendet, eine "unterschiedliche materielle Dichte" besitzen. Manche "weisen eine dinglichere Gestalt auf als andere" und manche "existieren letztlich nur", weil Wissenschaftler sie "repräsentieren und reproduzieren". Für die erste Gruppe steht "Wasser", für die andere "Arbeitslosenrate" und "Wohlstandsindikatoren"⁷.

Nehmen wir als Beispiel einen konkreten Gegenstand an. Auf einem freien Feld steht ein einsamer Baum. Die einzelnen Disziplinen sehen diesen "Gegenstand" unter unterschiedlichen Blickwinkeln. Für den Biologen ist der Baum Gegenstand botanischer Betrachtung. Die Geografie geht auf die Raumbeziehungen dieses Standortes ein. Die Politik bzw. Sozialkunde kann ihn als Gegenstand einer Bürgerinitiative betrachten: "Kein Baum für den Golfplatz/Parkplatz". Für den Historiker handelt es sich um eine 400 Jahre alte Femeinde, vor der Recht gesprochen wurde. Das Beispiel zeigt, dass sich die Disziplinen nicht anderen Gegenständen zuwenden, sondern die gleichen Gegenstände unter verschiedenen Fragestellungen betrachten.

Ein Blick auf die Disziplin der Friedens- und Konfliktforschung macht deutlich, dass ein Fach nicht lediglich durch einen konkretistisch gefassten "Gegenstand" definiert wird. "Kriege" und "Konflikte" waren und sind

"Gegenstände" etablierter Disziplinen. Die Friedens- und Konfliktforschung geht diese Gegenstände unter eigenen, neueren Fragestellungen an, wenn sie nach den gesellschaftlichen Bedingungen des Friedens, der strukturellen Gewalt oder nach der organisierten Friedenslosigkeit fragt.

Da die Vergangenheit kein Monopolojekt der Geschichtswissenschaft und die Gegenwart keines der Politologie oder Soziologie ist, kann jede vergangene, gegenwärtige und zukünftige Gesellschaft von allen diesen Disziplinen zum Objekt ihrer Forschung gemacht werden. Ähnlich verhält es sich mit den Gegenständen "Geschichte" und "Vergangenheit". Auch sie ergeben allein keine tragfähige Basis zur Definition einer bestimmten Wissenschaft. Mit dem Gegenstand "Zeitgeschichte" befassen sich Politologie, Soziologie und Geschichtswissenschaft gleichermaßen, ohne dass dabei deren Verfahrensweisen oder deren Antworten, die sie auf ihre unterschiedlichen Frageweisen erhalten, identisch werden. Auf dem Gebiet der Zeitgeschichte ist in den letzten Jahren das Nebeneinander unterschiedlicher Disziplinen kaum strittig gewesen. Damit werden alle klassischen Entgegensetzungen, die vom dinglichen oder phänomenologischen Gegenstand her Geschichtswissenschaft und systematisierende Sozialwissenschaften zu unterscheiden suchten, immer unschärfer: Vergangenheit vs. Gegenwart, Geschichte vs. Gesellschaft, Geschichte vs. Politik, "res gestae" vs. "res gerendae" verlieren immer mehr ihre analytische Trennschärfe (vorausgesetzt, dass sie sie jemals besessen haben). Das gilt auch für die Formalgegenstände Individuelles vs. Allgemeines und Raum vs. Zeit. Ohne den hohen Stellenwert von Individuellem oder von Zeit für die Geschichtswissenschaft in Abrede stellen zu wollen, kann der Historiker weder individuelle Ereignisse noch Zeitphänomene für sich reklamieren. Politologische und soziologische Fallstudien befassen sich ebenso mit Individuellem wie Psychologie, Psychiatrie und Soziologie mit der Zeit.

Beide Positionen finden sich in der Didaktik wieder:

a) Die eine geht davon aus, dass die Phänomene disziplinär etikettiert sind. Ich möchte sie die Puzzle-Theorie nennen. Sie besagt, dass man nur die passenden Stücke suchen müsse, die sich dann wie in einem Puzzle zu einem Ganzen und sinnvollen Bild zusammenfügen lassen. Wie bestimmte Gegenstände oder Phänomene noch keine bestimmte Disziplin begründen oder von bestimmten Fächern exklusiv erforscht werden, so kann auch durch Zusammenstellen unterschiedlicher Gegenstände kein sinnvolles Thema für fachübergreifendes Lernen entstehen. Hier wird mit der Trivialität gearbeitet, dass alle Gegenstände in Raum und Zeit existieren. Die Puzzle, die hier zusammengesetzt werden sollen, gehören stets verschiedenen Spielen an.

b) Die zweite Position sucht nach Gegenständen, die unter dem Blickwinkel aller (bzw. möglichst vieler) Disziplinen betrachtet werden können. Sie kann man die Prisma-Theorie nennen. Ein Gegenstand zerlegt sich unter verschiedenen Betrachtungswinkeln - wie bei der Lichtbrechung - in unterschiedliche Aspekte. Die fortgeschrittenen Modelle fachübergreifenden Lernens gehen folgerichtig von einem "Gemeinsamen exemplarischen Gegenstand" aus. Solche Gegenstände sind Planeten, Lärm, Zeit⁸. Auch wenn zugestanden wird, dass die einzelnen Fächer sich auf den gleichen Gegenstand richten können, sind die didaktischen Folgerungen wenig zufrieden stellend. Dazu einige Argumente am Schluss.

Daraus möchte ich die These formulieren:

- Jedes Phänomen kann im Prinzip von jeder Disziplin betrachtet werden. Die dabei entdeckten Zusammenhänge sind gedachte Zusammenhänge und keine der Wirklichkeit. Aus dem Zusammenstellen von Gegenständen, bei denen lediglich ein äußerer

zeitlicher oder räumlicher Zusammenhang besteht, ergibt sich keine fachübergreifende Perspektive. Fachübergreifendes Lernen hat die Einsicht zur Voraussetzung, dass ein Erkenntnisobjekt von mehreren Disziplinen betrachtet werden kann.

(2) Auf der methodologischen Ebene wird fachübergreifendes Lernen durch die Einsicht in den gegenstandskonstitutiven Charakter der wissenschaftlichen Methoden erschwert. Die Einheitswissenschaft mit der Einheitsmethode ist ein wissenschafts-konservativer, positivistischer Traum geblieben. Im Positivismusstreit wurde offenbar, dass sich die Einheit der Wissenschaft durch das Verfahren nicht herstellen lässt.

Mit "Methoden historischer, politologischer, soziologischer, psychologischer etc. Erkenntnis" sind jene Operationen der geistigen Auseinandersetzung gemeint, die zu fachspezifischen Aussagen führen. Den Methoden, verstanden als folgerichtige Denkopoperationen, liegt eine bestimmte Erkenntnisabsicht und damit eine bestimmte Aussageintention zu Grunde. Schülerinnen und Schüler sollten daher nicht in erster Linie Wissensbestände lernen, sondern die Wege des Fragens und Urteilens. Insofern sind die Methoden der Erkenntnis Aneignungsformen oder Verfahrensweisen des Nachdenkens über Gegenstände, die durch das Verfahren des Nachdenkens erst konstituiert werden.

Untersuchungen über diejenigen Erkenntnisweisen, denen sich ein Schüler bedienen muss, wenn er für das "Fach", in dem er diese Erkenntnisweisen anwendet, zu fachspezifischen Aussagen kommen will, fehlen noch. Da diese Erkenntnisweisen für die einzelnen Wissenschaften grundlegend sind, können sie von den Didaktikern nicht (mehr) beliebig entworfen oder verändert werden. Sie sind vielmehr in den Wissenschaften "vorgezeichnet".

In dem Bereich der Didaktiken der Sozialkunde, Geografie, Geschichte sowie der Kunst- und Sprachwissenschaften - einschließlich ihrer Bezugsdisziplinen - haben wir es vorwiegend mit sechs unterscheidbaren Erkenntnisweisen zu tun, die unterschiedliche Erkenntnismöglichkeiten bieten:

- die historisch-hermeneutische Verfahrensweise,
- die kritisch-dialektische Verfahrensweise,
- die empirisch-analytische Verfahrensweise,
- die quantitativ-statistische Verfahrensweise.
- die narrativ-faktualen und
- die empathisch-fiktionalen Verfahrensweise⁹.

Wenn durch die Unmöglichkeit einer Universalmethode die Integration nicht gerade erleichtert wird, so bieten die unterschiedlichen Verfahrensweisen doch die Grundlage für weitere Überlegungen. Allerdings sind Methoden nicht einer einzigen Fachwissenschaft zu Eigen, sondern einer Fächergruppe. Die an der politischen Bildung im engeren Sinne beteiligten Fächer sind nicht einer einzigen, sondern mehreren Methoden verpflichtet. Insofern wird fachübergreifendes Lernen durch die Methode wieder erleichtert. Keines dieser einzelnen Fächer ist methodologisch autonom; ihre Methoden sind vielmehr integraler Bestandteil einer allgemeinen Methodologie aller Sozial- und Kulturwissenschaften. Eine Reduzierung auf eine oder wenige Methoden - z. B. durch den Ausschluss der Hermeneutik -, um durch größere Einheitlichkeit Integrationsvoraussetzungen zu schaffen, ist ohne Erkenntnisverlust nicht möglich. Die Reduktion auf eine so genannte Einheitsmethode ist mit gravierenden didaktischen Gefahren verbunden: Den Schülern werden Erkenntnismöglichkeiten vorenthalten. Auf dem Hintergrund dieser gegenstandskonstitutiven Verfahrens- und Erkenntnisweisen lassen sich m. E. weiterführende Aussagen über fachübergreifendes Lernen treffen. Geht

man in der Analyse der Kooperations-Integrations-Problematik auf die fach (bereichs)spezifischen Erkenntnisweisen als Arten wissenschaftlichen Arbeitens zurück, so stellt sich die Frage der Zusammenarbeit der Unterrichtsfächer anders dar, als sie bisher diskutiert wurde. Die isolierenden Fächergrenzen sind nämlich in einer gewissen Weise bereits durchbrochen - und zwar durch die Erkenntnisweisen. Diese Erkenntnisweisen finden wir nur schwerpunktmäßig in den einzelnen Disziplinen. Selbst die einzelnen akademischen Schulen und Forschungsrichtungen innerhalb einer Disziplin bedienen sich unterschiedlicher Erkenntnisweisen, sodass die Verwandtschaft zu einem Nachbarfach der Disziplin oft eher erkennbar ist als zu einer anderen akademischen Schule innerhalb der eigenen Disziplin. Die quantitativ arbeitende Wirtschaftsgeschichte hat methodisch mehr Gemeinsamkeiten mit der Ökonomie als mit der weitgehend hermeneutischen Mediävistik.

Dazu meine zweite These:

- Wir kommen in der Diskussion des fachübergreifenden Lernens erheblich weiter, wenn wir Methoden als lehrbare Inhalte begreifen. Sie verbürgen ein gutes Stück fachübergreifender Sichtweise, da diese Methoden fachübergreifend sind. Die gegenwärtige Methodenorientierung ist im Moment dazu noch wenig geeignet, da sie mehr pädagogische Methoden der Unterrichtsorganisation als wissenschaftliche Erkenntnisweisen meint.

(3) Auf der konstitutionstheoretische Ebene wird deutlich, dass im fachübergreifenden Lernen die wissenschaftlichen Frageweisen nicht ohne Erkenntnisverlust eingeschmolzen werden dürfen. Sie sind es, durch die sich die Wissenschaften erst konstituieren. Fächer bilden sich durch eine bestimmte Weise des Fragens und der daraus folgenden Art des Nachdenkens. Sie sind folglich Denkweisen. "Wissenschaft ist nicht identisch mit ihren letzten Produkten, sondern mit ihren elementaren Fragen und Verfahren: ihren principia"¹⁰. Die jeweils spezifischen Frageweisen machen die Eigen-Art der Wissenschaftsdisziplinen aus. Der Objektbereich des Fragens und Forschens wird im Wesentlichen durch die Frageweise konstruktiv hergestellt. Erkenntnisgegenstände der Wissenschaft werden durch kategoriale Formung der Gegenstandsbereiche erst geschaffen und sind somit nicht primär vorgegeben, sondern erst durch Wissenschaft konstituiert. Die konstruktivistische Debatte der letzten Jahre erlaubt es, schärfer zu formulieren: Ohne historisches Denken keine Geschichte, denn es ist das historische Denken, das sich seinen Gegenstand als Objekt möglicher Erkenntnis erst begrifflich erzeugt.

Historisches Lernen ist die Erprobung und Anwendung des Denkstils "historisches Denken" und darf nicht mit dem Akkumulieren von Wissen verwechselt werden. Das historische Denken ist wie Philosophieren und mathematisches Denken eine abendländische Kulturerrungenschaft, die 2500 Jahre alt ist und sich in ehrwürdiger Tradition durch die Jahrhunderte ausdifferenziert, entmythologisiert und rationalisiert hat. Denkstile bringen eine in der abendländischen Tradition bewährte Art und Weise ein, die Welt zu befragen (samt den daraus resultierenden Ergebnissen). Mathematisches, philosophisches und historisches Denken sind dann als kulturkonstituierende Denkweisen anzusehen, die ihrer Eigenlogik folgen.

Denk- bzw. Erkenntnisweisen werden die Arten eines denkenden Umgangs genannt, die dann Sachgebiete wie Geschichte erst konstituieren. Ohne die historische Denkweise gibt es auch keine Geschichte. "Die wissenschaftlichen Methoden sind wie die Organe unserer sinnlichen Wahrnehmung: Sie haben wie diese jede ihre spezifische Energie, ihren bestimmten Kreis, für den sie geeignet sind, und bestimmen sich nach denselben in ihrer Art und

Anwendbarkeit." ¹¹ Wenn wir Wahrnehmungen machen (einen Satz in einer Quelle lesen, eine Zechenkolonie im Ruhrgebiet besichtigen, eine mittelalterliche Steuerliste betrachten usw.), wissen wir unmittelbar noch nicht, was wir erfahren haben. Wir müssen die Wahrnehmungen erst denkend verarbeiten. Die Wahrnehmungen, die wir machen, sind nämlich ambivalent, doppeldeutig, widersprüchlich. Oft sind sie auch so unscheinbar, dass wir ihnen anfangs keine Bedeutung beimessen. Wir müssen sie erst ordnen und systematisierend verarbeiten, klassifizieren und untereinander in Beziehung setzen, um zu einer Erkenntnis zu gelangen. "Die physiologischen Unzulänglichkeiten des menschlichen Wahrnehmungsapparates zwingen zu einer nachträglichen Systematisierung der Wahrnehmungen, zu einer zeitlichen Ordnung, zu einer Selektion der als wesentlich erachteten Bestandteile einer Erfahrung - kurz: Systematisches Denken und systematische Beschreibung, Äußerung, Erklärung, Prognose sind Formen einer gattungsspezifischen Kompensation und der Ambivalenz von sensorischen Erfahrungen und Mitteilungen." ¹²

- Von den jeweiligen spezifischen konstitutiven Fragestellungen ausgehend, werden im Forschungsprozess in empirischer und logischer Analyse systematische Aussagen über Zusammenhänge von Bereichen der Wirklichkeit oder systematische Aussagen über das System der Aussagen selbst gefunden (Disziplin und Metadisziplin). Als "Fächer" sind also die verschiedenen objektiv möglichen und üblichen Weisen, die Welt zu begreifen, zu verstehen. Wirklichkeit wird auf eine spezifische Art erfasst und denkend geordnet. Diese Definition von Fach macht keinen prinzipiellen Unterschied zwischen Schul-Fach und Wissenschafts-Fach. Sie geht vielmehr davon aus, dass die Denkweisen in beiden Bereichen prinzipiell richtungsgleich und in ihrer Spezifik identisch sind. Forschungslogik und Unterrichtslogik werden dadurch aber nicht gleichgesetzt. Die Logik der Forschung folgt, wenn sie einmal von gesellschaftlich-praktischen Problemen ausgegangen ist, auch wissenschaftsimmanenter Gesetzmäßigkeit. Sie erbringt Ergebnisse des Faches, die von der Didaktik daraufhin befragt werden müssen, ob sie als Unterrichtsgegenstände geeignet sind, Wirklichkeit - und das heißt in diesem Falle: die Gegenwart und absehbare Zukunft des Schülers innerhalb einer historisch-gesellschaftlichen Konstellation - durch bestimmte Denkweisen zu begreifen und denkend zu ordnen.
- Fachwissenschaft ist damit ein "zumindest prinzipiell richtungsgleiches Verfolgen der auch im vorwissenschaftlichen Streben ... wirksamen Fragen." ¹³ Wenn aus praktischem Bedürfnis sich spezifische Fragen herausgebildet haben, die mit rational gesicherten und verfeinerten Methoden in den Fachwissenschaften fortgesetzt werden, kann ein Verzicht auf diese Betrachtungsweisen nur durch einen Verzicht auf bestimmte gesellschaftlich-praktische Erfahrung erkauft werden.

Aus dem erkenntnistheoretischen Primat der Frageweisen folgt, dass sie sich nicht mit beliebigen Methoden verbinden lassen. Erkenntnismethoden (Verfahrensweisen und Forschungstechniken) müssen vielmehr mit den Frageweisen kompatibel sein, denn der Gegenstand wird nicht nur durch die Frageweise konstituiert, sondern er wird auch durch die Erkenntnismethoden mitkonstituiert. Verfahrensweisen und Untersuchungstechniken, derer sich die Erkenntnisweisen bedienen müssen, schlagen auf die Frageweise zurück und können, falls dieser Zusammenhang vernachlässigt wird, eine ganz andere als durch diese Frage angestrebte Aussageintention erzeugen. Historisches Denken kann definiert werden als narrative Sinnbildung über Zeit auf Grund von Authentizitätserfahrungen. Im Narrativieren erfolgt die Wahrnehmung von Wirklichkeitsaspekten unter dem Gesichtswinkel von Zeit.

Im Dienst des Narrativierens stehen die Operationen des Interpretierens, Quantifizierens, Analysierens und des dialektischen Denkens.

Dazu meine dritte These:

- Fachübergreifende Konzepte, die Fächer als Denkweisen aufheben, bedeuten einen radikalen Erkenntnisverlust und sind dem gegenwärtigen Stand der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation nicht angemessen. Historisch gesehen befördern sie Unterricht in die 50er Jahre zurück.

2. Wissenschaftshistorie - Disziplinierung und Entdisziplinierung

(1) Unter wissenschaftshistorischem Blickwinkel wird deutlich, dass sowohl Unterrichtsfächer als auch Fachdisziplinen eine (zumindest) zweihundertjährige Geschichte haben. Historisch gesehen legen die Vertreter des fachübergreifenden Lernens in der aktuellen Diskussion einen zweifelhaften Begriff von Fach zu Grunde. "Fach" ist hier eine pädagogisch-didaktische Fiktion. Die Pädagogik tut so, als ob es "Fächer" gäbe, die im Unterricht gelehrt werden sollen. Mit Fiktion meine ich zunächst einmal nichts Negatives. Eine solche Unterstellung mag durchaus fruchtbar sein. Kritik verdient allerdings die Meinung, dass es sich in der 200-jährigen Schulgeschichte um das gleiche Fach "Geschichte" handelt. Grenzen von Fächern sind nicht theoretische, sondern historische Grenzen. Sie haben sich historisch herausgebildet und gelten nicht absolut. Sie sind mit einer Muschel vergleichbar, die sich im historischen Prozess mal zu den Nachbardisziplinen öffnet oder schließt.

- Die Wandlungsprozesse, die ein solches Fach durchgemacht hat, werden in der aktuellen Diskussion unterschlagen - es wird lediglich zugestanden, dass neue Ergebnisse zum alten Fach hinzugekommen seien. Die didaktische Fiktion von "Fach" unterstellt etwas, was es so nicht mehr gibt. Die Korrespondenzwissenschaft, auf der die Fachfiktion aufruht, hat sich radikal verändert. Hatte es zu Beginn des 19. Jahrhunderts, als das Fach Geschichte in die neu organisierte Schule kam, noch eine gewisse Berechtigung gegeben, vom "Fach Geschichte" zu sprechen, so ist es heute nicht mehr so einfach. Es gibt heute nicht mehr "das" Fach Geschichte, das es so zu Beginn des 19. Jahrhunderts gegeben hat. An seine Stelle sind heute Altertumswissenschaft, Mediävistik, Wirtschaftsgeschichte, Zeitgeschichte (etc.) und Migrationsforschung, Residenzforschung (etc.) getreten. Eigentlich müsste ich, allein bezogen auf das Fach Geschichte an meinem historischem Institut, von zehn Fächern sprechen, die sich in unterschiedlichen Anteilen und wechselnden Gewichtungen im Schulfach Geschichte wieder finden. Der Anteil der Altertumswissenschaft tendiert momentan gegen 0, die Neueste Geschichte gegen 80 % etc. Die anderen, Teilgebiete genannt - eigentlich selbst Disziplinen -, teilen sich den Rest. Was kann angesichts dieser Situation "fachübergreifendes Lernen" bedeuten?
- Angesichts dieser Tatsache ist es die Aufgabe des Geschichtsdidaktikers - in Geografie, Deutsch etc. dürfte es ähnlich sein -, innerhalb des Faches Geschichte "fachübergreifend" zu wirken. Das ist im wahren Sinne des Wortes gemeint und bedeutet nicht nur das Zusammenführen von Forschungsergebnissen der vielen Teilgebiete. Die Methoden, Quellen und Forschungstechniken, die die

Ergebnisse konstituieren, sind äußerst divergent. Die Forschungsfragen und Forschungstechniken waren im 19. Jahrhundert um die philologisch-hermeneutische Methode zentriert. Diese Einheit gibt es nicht mehr. Seitdem die klassische philologisch-hermeneutische Methode zerbrochen ist, wird in den einzelnen Teilgebieten mit unterschiedlichen Verfahrensweisen und Quellengattungen gearbeitet. Die Wirtschafts- und Sozialgeschichte arbeitet mit seriellen Quellen und hoch aggregierten quantitativen Daten. Die Politikgeschichte mit autororientierten Quellen, die Alltagsgeschichte dagegen betreibt Spurensuche in Dokumenten, die für keine Nachwelt hergestellt wurden.

Ich weiß nicht, wie das in anderen Fächern ist, aber die Geschichtsdidaktik hat es mit dem Problem der fachübergreifenden Sichtweise im eigenen Fach zu tun. Der Didaktiker wird hier zum modernen Sisyphus, der mit seinem Töpfchen diejenigen Wasserstrahlen auffangen muss, die aus dem Fach Historische Forschung ununterbrochen nach den unterschiedlichsten Richtungen quellen.

- Der Eindruck, dass die Teilfachgebiete ständig neue Aufspaltungen und Zersplitterungen produzieren, die die Geschichtsdidaktik wieder integrierend zusammenfassen muss, ist nur teilweise richtig. Es handelt sich auch nicht um einen Vorgang, der sich allein innerhalb der Geschichtswissenschaft abspielt, und somit eine innerwissenschaftliche Zellteilung darstellt. Die einzelnen Zweige der Geschichtswissenschaft haben sich selbst in neuester Zeit umorientiert und eigene fachübergreifende Sichtweisen ausgebildet. Wirtschaftsgeschichte arbeitet mit ökonomischen, Sozialgeschichte mit soziologischen Theorien. Manche Teilgebiete deuten bereits durch ihren Namen an, dass sie fachübergreifend orientiert sind. Dafür stehen die historischen Disziplinen "Begriffsgeschichte"¹⁴, "Ethnohistorie"¹⁵ und der "Psychohistorie"¹⁶. Auch die "Historische Anthropologie"¹⁷ und die "Umweltgeschichte" ist hier zu nennen. Die moderne Geschichtswissenschaft arbeitet somit selbst fachübergreifend, indem sie Aspekte von Linguistik, Psychologie, Anthropologie und Ökologie integriert.

Auf Grund dieser Tatsache ist zu fragen, ob heute die Wissenschaftsdisziplinen nicht viel stärker fachübergreifend arbeiten, als es die pädagogische Diskussion wahrhaben will. Sollte man nicht vielmehr die innerwissenschaftlichen Impulse zum fachübergreifenden Denken aufgreifen, anstatt so zu tun, als müsse man den Disziplinen ihre vermeintliche narzisstische Selbstbespiegelung austreiben?

Meine vierte These ist:

- Die Diskussion um fachübergreifendes Lernen geht von der Fiktion eines Faches aus, das es heute so nicht mehr gibt. In der Disziplinentwicklung der letzten 90 Jahre sind effektivere Konzepte der Entdisziplinierung entwickelt worden, als die von den Vertretern des fachübergreifenden Lernen wahrhaben wollen. Ihre Diskussion nimmt die fachübergreifenden Bemühungen innerhalb der einzelnen Fächer gar nicht zur Kenntnis.

(2) Historisch gesehen lassen sich die einzelnen Fächer nicht isoliert betrachten. Sie sind stets in wandelnde "Großkonzeptionen" eingebunden gewesen und teilten deren Prämissen. Geschichte gehörte einmal zu den Geisteswissenschaften, später zu den Sozialwissenschaften und gegenwärtig ist ein Trend zu den Kulturwissenschaften unübersehbar. Seit 30 Jahren gibt

es in der Wissenschaft unterschiedliche Versuche, Fächer bzw. Disziplinen in einen bestimmten Zusammenhang zu stellen und ihre Gemeinsamkeiten zu betonen. In den 70er Jahren war es das Konzept der Sozialwissenschaft, gegenwärtig ist an seine Stelle das Konzept der Kulturwissenschaft getreten.

Sozialwissenschaften sind diejenigen Disziplinen, die ihre durch die eigene Fragestellung erzeugte faktische Wirkung auf die soziale Lebenspraxis reflektiert in ihr Forschungsinteresse aufgenommen haben. Soziologie und Politologie waren in den 70er/80er Jahren führend, dieses Konzept durchzusetzen. Teile der Geschichtswissenschaft schlossen sich an, indem sie sich als "historische Sozialwissenschaft" verstanden¹⁸. Die Hoffnung, der Forderung nach Integration und fachübergreifendes Lernen durch eine sozialwissenschaftliche Umorientierung der Fachdisziplinen nachzukommen, hat sich zwar nicht erfüllt, die sozialwissenschaftlichen Fächer sind sich aber erkennbar näher gekommen. Der Begriff "Sozialwissenschaften" legte eine Addition kompatibler und homogener Disziplinen und zwang die Fachvertreter, nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Gewinner dieser Debatte ist ohne Zweifel die Geschichtswissenschaft gewesen. Sie konnte ihr faktografisches und theoriefeindliches Image ablegen.

In der Diskussion um die sozialwissenschaftliche Umorientierung ist aber auf eine gravierende Differenz zu achten: Es ist von eminenter Bedeutung, ob die Disziplin sich als Ganzes als Sozialwissenschaft begreift, oder ob damit nur eine Spezialdisziplin (Sozialgeschichte, Sozialgeografie) neben anderen Spezialdisziplinen (Mittelalterliche Geschichte, Wirtschaftsgeografie) gemeint ist. Bezieht sich das Verständnis als Sozialwissenschaft nur auf eine dieser Spezialdisziplinen, so hat das für die Integrationsproblematik tief greifende Folgen. Die Umorientierung und Definition als Sozialwissenschaft kann nämlich nicht durch Amputation, durch eine radikale Abtrennung einzelner Wissenschaftsgebiete erfolgen. Teilbereiche (Wirtschafts- und Sozialgeografie, Wirtschafts- und Sozialgeschichte) können nicht als fortschrittlichste Varianten der Gesamtdisziplin angesehen werden, um dann durch Zusammenfassung dieser Teilbereiche das Integrationsproblem zu "lösen". Die Widersprüchlichkeit einer solchen Integrationsstrategie ist offenkundig. Im Bemühen, sich nicht in enge Fächerungen einsperren zu lassen, gründet eine so verfahrenende Didaktik sich nicht auf eine (!) "breite" Sozialwissenschaft als Bezugswissenschaft, sondern auf enge Spezialdisziplinen. Anstatt die isolierenden Wände der Zellen zu beseitigen, sind sie nur enger gezogen worden. Diese Gefahr hat sich im Rückblick auf 20 Jahre so nicht eingestellt. Die Beziehungen zwischen den Fächern sind unzweifelhaft enger geworden und haben sich ganz sicher nicht voneinander entfernt.

Kulturwissenschaften¹⁹ sind Disziplinen, die ihre disziplinäre Gemeinsamkeit in einem neuen Kulturparadigma suchen. Sie gehen über den Gesellschaftsbegriff der Sozialwissenschaften hinaus und beziehen auch Symbolbildungsprozesse ein. Das Konzept Kulturwissenschaft wird je nach historischer Entwicklung des Faches anders akzentuiert. So heißen die Bemühungen in der Geschichtswissenschaft "Neue Kulturgeschichte", weil es im 19. Jahrhundert eine Kulturgeschichtsschreibung gegeben hat, die nach heutigem Sprachgebrauch Alltagsgeschichte bedeutet.²⁰ Die Volkskunde hat sich nach der Belastung ihrer Disziplin in der NS-Zeit in "empirische Kulturwissenschaft" umbenannt.

Die Diskussion um Kulturwissenschaft sieht in einem Kulturbegriff ihren zentralen Bezugspunkt. "Kultur ist nicht das, was übrig bleibt, wenn man Politik und Wirtschaft abzieht, sondern Kultur ist das Ganze, die Gesamtheit der Hervorbringungen des Menschen auf allen Gebieten des Lebens."²¹ Statt Gesellschaft tritt jetzt Kultur ins Zentrum und damit auch Erfahrungen und Symbolbildungen. Das Handeln der Menschen wird nicht allein durch ihre

ökonomischen und gesellschaftlichen Interessen gelenkt, sondern ebenso von kulturell bedingten Denk- und Verhaltensmustern. Ging es bei der Sozialgeschichte noch um die Kategorie des Interesses, so geht es jetzt um die der Erfahrung.

Das lässt sich an dem Thema erläutern, an dem ich vor kurzem gearbeitet habe: Tiere in der Geschichte²². Eine Sozialgeschichte würde sich mit der Überlebensfähigkeit des Menschen durch Tierzucht, Herrschaftsausübung durch Einsatz von Pferden und Territorialsicherung durch Hunde beschäftigen, die den privaten Hof, aber auch die Grenze zwischen den beiden deutschen Staaten sicherten. Diese Themen bearbeitet die neue historische Kulturwissenschaft auch, aber sie geht darüber hinaus, indem sie die Diskurse und das imaginäre Universum der Tiere betrachtet, jene Tiere, die ein Produkt menschlichen Denkens sind. Sie sucht die seit dem Ende des 18.

Jahrhunderts wachsenden Emotionalitätstransfers von Mitmenschen auf Tiere und interessiert sich für den qualitativen Umschwung: man dürfe Menschen verletzen, um Tiere zu schützen. Bereits in den 50er Jahren hat Theodor W. Adorno geahnt: Es werde die Zeit kommen, wo man den hündischen Kutscher, der sein Pferd schlägt, vom Bock herunterschießt.

Die Konzepte von Sozialwissenschaft und Kulturwissenschaft schaffen durchaus verschiedene Allianzen. Während Sozialwissenschaft vor allem Politik, Soziologie, Ökonomie und Geschichte zu integrieren suchte, sind es bei der Kulturwissenschaft auch Sprachen und Philosophie, während Ökonomie nicht einbezogen wird. Diese wechselnden Verbindungen sind durchaus vorteilhaft, denn auf diese Weise bleiben die Grenzen offen und Dogmatismus wird verhindert.

Warum haben die Didaktiker die Diskussion um Sozialwissenschaften nicht aufgenommen, warum nehmen sie im Moment nicht den Diskurs um Kulturwissenschaft auf? In beiden Debatten boten und bieten sich genügend Ansätze, um interdisziplinäre und fachübergreifende Themenstellungen zu finden. Ich will auch gleich die Antwort geben. Für diese Nichtwahrnehmung von Angeboten und Chancen sind Fachdidaktiken und Kultusbürokratien gleichermaßen verantwortlich. Die Didaktiker nehmen solche Diskurse überhaupt nicht zur Kenntnis; sie beteiligen sich gar nicht an ihnen und haben sich seit Jahrzehnten aus diesen Debatten herausgehalten und verstehen sie jetzt zum großen Teil auch gar nicht mehr. Die Kultusbeamten setzen für Geschichte, Sozialkunde, Geografie etc. separate Richtlinienkommissionen ein, die jede ihre facheigenen Kataloge der Gegenstände vorlegt. Wenn auf diese Weise Fachrichtlinien ohne Schnittmengen produziert werden sind, verlangen die Kultusgewaltigen im Nachhinein, dass fachübergreifendes Lernen berücksichtigt werden soll.

Meine fünfte These lautet:

- Die Fachdidaktiken können fachübergreifendes Lernen in wissenschaftlich vertretbarer Weise nur organisieren, wenn sie sich an der kulturwissenschaftlichen - gesellschaftswissenschaftlichen bzw. sozialwissenschaftlichen - Diskussion beteiligen. Hier finden sie diejenigen lebenswelterschließenden Themen, die sie für ihre "Gemeinsamen exemplarischen Gegenstände" benötigen.

3. Wissenssoziologie - Gesellschaft als lernendes System

Fragen wir nach den Beteiligten an der Debatte. Ich habe eingangs auf die verbreitete Behauptung hingewiesen, der wissenschaftliche Blick zergliedert die Wirklichkeit und lasse nur aspekthafte Bruchstücke zurück. Die ursprüngliche Ganzheit und Ungeteiltheit gehe verloren. Hinter vielen Konzepten zum fachübergreifenden Lernen steht die Vorstellung, der von der Wissenschaft hinterlassene Scherbenhaufen müsste durch pädagogische Konzepte wieder zu einer Ganzheit zusammengeführt werden. Diese Vorschläge zum fachübergreifenden Lernen tun so, als ob in den Disziplinen - Wissenschafts- und Schulfächer - alles esoterisch zuginge, in der so genannten Wirklichkeit aber alles ungefächert sei. Die Annahme einer ungefächerten, d. h. vorwissenschaftlichen Wahrnehmung und Wirklichkeit, ist aber eine Fiktion. Wer vermisst eigentlich die Ganzheitlichkeit, die Sicht auf eine ungefächerte Wirklichkeit? Ich kenne keine Studien, die aufzeigen, dass Schülerinnen und Schüler die fehlende Ganzheitlichkeit beklagen oder unter ihr leiden²³. Wer darüber lamentiert - und das sei fast ohne Polemik gesagt - sind weniger Lehrerinnen und Lehrer, sondern Hochschulpädagogen und Kultusbeamte, die von der Dynamik moderner Wissenschaft zutiefst beunruhigt sind. Sie sehnen sich in wissenschaftsberuhigte Zonen zurück. Wenn man aus eigener Anschauung weiß, welchen Druck Kultusbeamte auf Richtlinienautoren ausüben, um "Fachübergreifendes" in Richtlinien und Schulpraxis zu bekommen, und dann sieht, welches Schicksal diese Papiere in der Schulpraxis haben, ist gründlich desillusioniert. Dort ist weniger kreativer fachübergreifender Unterricht zu beobachten, als vielmehr das schlechte Gewissen der Lehrerinnen und Lehrer, gelungenen fachübergreifenden Unterricht nicht realisiert zu haben.

(1) In der Debatte wird unterschlagen, dass Gesellschaften lernende Systeme sind und die Sprache ihr Lernmedium. Wenn wir Begriffe gebrauchen wie Rolle, Verantwortung oder auch nur von Freud'scher Fehlleistung, Minderwertigkeitskomplex, Charisma, Biotop sprechen, benutzen wir verkürzte Theorieannahmen aus den Fachdisziplinen Soziologie, Ethik, Psychoanalyse etc. Wir können diese Begriffe nicht mehr naiv verwenden. Hinter ihnen verbergen sich in Alltagswissen abgesunkene Theoriekonzepte von Disziplinen.

Wir können nicht so tun, als wenn 200 Jahre moderne Wissenschaft keine Spuren außerhalb der Gelehrtenstuben und Labors hinterlassen hätte. Gesellschaften sind kollektive Lerngemeinschaften, die auf kumulativen Lernprozessen über die Generationen hinweg beruhen.²⁴ Bei Maurice Halbwachs heißt dieser Vorgang "kollektives Gedächtnis", bei Norbert Elias "Zivilisationsprozess". Das Medium, in dem sich die Lernprozesse vollziehen und in dem diese Ergebnisse aufbewahrt werden, ist die Sprache. Am Anfang des 19. Jahrhunderts, zu Beginn des Nationsbildungsprozesses und der neuzeitlichen Wissenschaftsentwicklung, gab es z. B. keine gemeinsame Hochsprache. Nordfriesen und Bayern konnten sich kaum verständigen. Wissenschaftssoziologisch begann dann ein Prozess, gemeinsames Wissen über regionale und soziale Gruppen auszuweiten. Diese Distribution des Wissens²⁵ über soziale, regionale und Klassengrenzen hinaus sicherzustellen, war ein wichtiges Moment im Nationsbildungsprozess. Dabei wurde wissenschaftsförmiges Wissen in Alltagswissen bis zu einem bestimmten Maße transformiert. Überspitzt formuliert könnte man sagen, dass ein erwachsener Mensch am Ende des 18. Jahrhunderts über genauso viel Wissenschaftswissen verfügte, wie heute ein Kind, wenn es eingeschult wird.

Insofern ist die Vorstellung eines "ganzheitlichen Wissens" ein vormodernes Konzept, das in die Zeit des Polyhistorismus des 17. Jahrhunderts gehört. Eine Bestätigung für diese Thesen sind die vor 20 Jahren modernen "allgemeinen Lernziele". Sie waren keineswegs "allgemein", sondern benutzen mit bestimmten Fachtermini stets fachspezifische Theorien und stellen damit bereits Relationen in der Wirklichkeit her. Die linguistische Analyse legt zudem über die Zeitreferenz der Lernzielformulierungen die Bezogenheit auf Geschichte dar. Alle bisher angebotenen Systeme allgemeiner Lernziele waren logisch, grammatikalisch und semantisch eine Addition fachspezifischer Begriffe und Theorien. Weder in der Wahl der Termini noch in der Sprachstruktur konnten "allgemeine" Lernziele den fachspezifischen Denkweisen entrinnen. Die Begriffe verkündeten auch dann noch ihre Fachlichkeit, wenn die Lernzielverfasser sich nicht der epistemologischen Struktur der Wissenschaften bewusst waren.²⁶

Dazu meine These:

- Es gibt in den modernen westlichen Gesellschaften keine theorieunabhängige Alltagssprache mehr. Sie ist theoriegeladen und insofern können wir nicht mehr überfachlich - "ganzheitlich" - an Alltagsphänomene, Erfahrungsgegenstände herangehen.

(2) Als nächstes stellt sich die Frage nach der Instanz. Wer formuliert den "gemeinsamen Gegenstand", wer benennt diejenigen Probleme, die in fachübergreifende Lernprozesse einbezogen werden? Wenn sie "allgemein" sein sollen, können sie nicht von einer einzelnen Fachwissenschaft oder Fachdidaktik formuliert werden. Auch ein Gremium unterschiedlicher Fachvertreter kann nicht angenommen werden, da allgemeine Lernziele ihrem Anspruch nach nicht durch eine Addition von Fachaspekten gewonnen werden dürfen. Die einzelnen Vertreter der Fachwissenschaft und Fachdidaktik können sich zudem nicht gleichsam selbst in ihrer Sichtweise auslöschen und eine Metawissenschaft durch Zusammensitzen begründen. Die Probleme, die als gemeinsame Gegenstände fungieren sollen, müssen aus einer Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeit hervorgehen. Wer unternimmt diese Analyse, mit welchen Methoden und welchen Instrumenten, wenn eine fachneutrale Methode nicht existiert? Der Versuch, diese Aufgabe der Erziehungswissenschaft zuzuweisen, greift ebenfalls zu kurz, da die Pädagogik ihrerseits eine disziplinäre Sicht auf gegenwärtige Wirklichkeit hat, obwohl sich ihre Vertreter manchmal als Spezialisten für das Allgemeine verstehen.

Offensichtlich sind sich die Verfechter des fachübergreifenden Lernens nicht über die Konstitution von Problemen im Klaren. Es besteht eine Differenz zwischen gesellschaftlicher Problemdefinitionen und ihrer disziplinären Verarbeitung. Was in einer Gesellschaft ein Problem ist, stellen wir in unserer Eigenschaft als Bürgerinnen und Bürger eines Gemeinwesens fest, auch wenn wir Fachwissenschaftler sind. Die Sensibilität für Problemwahrnehmung ist sozial (und nicht disziplinär) unterschiedlich verteilt. Der Langzeitarbeitslose definiert andere gesellschaftlich-soziale Probleme als der Modernisierungsgewinner. Der Bündelung und Artikulation dieser Probleme nachzugehen, ist eine politologisch-soziologische Aufgabe, und die soll hier nicht näher untersucht werden.

(3) In der schulpädagogischen Diskussion wird die Notwendigkeit fachübergreifenden Lernens auch über angebliche Veränderung gesellschaftlicher Problemlagen begründet. Diese Annahmen enthalten aber historische und politische unhaltbare Implikationen. So wird festgestellt: "Leider definieren sich die Probleme der modernen Gesellschaft nicht mehr

als Problemstellungen für disziplinäre Spezialisten.²⁷ Als Beispiele werden Umweltschutz, Technologiefolgenabschätzung, Gentechnik und Friedenssicherung genannt. Besonders das "nicht mehr" ist nicht belegbar. Es wird eine Entwicklung behauptet, die sich historisch nicht belegen lässt. Wenn man die Verkehrsentwicklung im 19. Jahrhundert am Beispiel des Eisenbahnbaus betrachtet, so zeigt sich, dass das ein technisches, gesellschaftliches kulturelles und ökonomisches Problem gewesen ist und auch damals so gesehen und diskutiert wurde. Es war keineswegs ein Problem für Spezialisten. Die behauptete neue Qualität ist keine.

Solche Probleme werden in der Gegenwart oft mit dem Pathos gesellschaftlicher Verantwortung vorgetragen, - nur, was kommt davon in der Praxis an? Dort werden andere Probleme formuliert: Zeit, Lärm, Liebe und Kleidung.²⁸ Sind das die Probleme, die eine neue Qualität anzeigen? Entweder entweicht man in transzendente Höhen und plündert die Kant'sche Kategorientafel ("Zeit") oder nimmt Alltagsärgernisse ("Lärm") und kulturelle Universalien ("Kleidung") zum Gegenstand.²⁹ Eine Bewegung hin zum "kleinsten gemeinsamen Nenner" ist unübersehbar. Offensichtlich geht es gar nicht um gesellschaftliche Probleme, sondern nur um Anlässe für schulisches Handeln. Das ist durchaus legitim, man sollte es aber auch ehrlich zugeben. Manche Autoren machen das dann auch mit erfrischender Offenheit: "Kurbeln sie mal eine Tasse Kaffee warm" (Energiegewinnung mit Muskelkraft) oder "Bau eines Heißluftballons" (mit Teelicht und Seidenpapier).³⁰ Solange nicht als Probleme Rassismus und Antisemitismus aufgegriffen werden, ist das Pathos des gesellschaftlichen Engagements um moderne Probleme, die "nicht mehr" fachspezifisch bearbeitet werden können, hohl.

(4) Gibt es keine gelungenen Modelle? Es lässt sich nicht bestreiten, dass es gelungene und beeindruckende Projekte gibt, die von ihren Organisatoren mit dem Prädikat "fachübergreifend" belegt werden. Die ernst zu nehmenden Modelle, die auf der Vorstellung beruhen, dass der gleiche Gegenstand von den verschiedenen Disziplinen betrachtet werden kann - also die Prismamodelle -, stehen und fallen mit einem ergiebigen Gegenstand. Auffallend ist aber auch, dass sie umso besser gelungen sind, je weniger "Fächer" sich daran beteiligen. Aus der Existenz solcher Projekte ist allerdings nicht zu schließen, dass es bereits überzeugende theoretische Konzepte für fachübergreifendes Lernen gibt.

Schaut man sich einmal an, welche Themen gewählt werden und was sich an fachübergreifenden Inhalten dahinter verbirgt, ist man enttäuscht. Gegenstände wie "Wasser", Planeten, Liebe, Lärm³¹ sind solche Beispiele. Hinter dem Gegenstand Wasser verbergen sich dann folgende Teilthemen, wie aus zwei pädagogisch-didaktischen Zeitschriften³² zu entnehmen ist: "Schüler experimentieren mit Wasser", "Hochwasser und Muren", "Flüssig, fest und gasförmig. Erscheinungsformen und Eigenschaften des Wassers", "Verantwortlicher Umgang mit Wasser", "Römische Wasserleitungen", "Von der brackigen Brühe zum keimfreien Nass. Der Hygienisierungsprozess im 19. Jahrhundert". Obwohl es bei all diesen Themen Wasser zugeht, haben "Hochwasser und Muren" und "Römische Wasserleitungen" wenig Gemeinsamkeiten. Ob diese verschiedenen Themen in den Köpfen der Schüler und Schülerinnen wieder ein Ganzes entstehen lassen, bleibt dahingestellt; das will ich an dieser Stelle auch nicht näher untersuchen. Zweifel sind aber angebracht.

Bedenklicher ist aber, dass diese Praxis des fachübergreifenden Lernens hinter den erreichten Stand der Wissenschaften zurückfällt. Dieser "allgemeine" Blick durchstößt den Wissens- und Ergebnisfundus der Disziplinen bzw. Fächer, um zu diesem Gegenstand etwas Passendes zu finden. Der allgemeinpädagogische Blick bringt dann Elemente aus der disziplinären Mottenkiste hervor. Manchmal müssen sie sich dazu auch richtig

abquälen. Im Bergheimer Modell ist zum Gemeinsamen exemplarischen Gegenstand "Lärm" der historische Aspekt "Lärm im antiken Rom" und "Lärm im London des 19. Jahrhunderts" vorgeschlagen worden - als wenn die Geschichte nichts Besseres anzubieten hätte. Auf diese Weise wird nicht das eingebracht, worin die Disziplinen besonders stark sind. Die fachwissenschaftlichen Potenziale zur Orientierung in der gegenwärtigen Welt werden gar nicht abgerufen. "Globalisierung als Identitätsverlust?", "Antisemitismus als deutsches Rassemerkmal?", "Nationalismus, Nationsbildung und Phantomstolz" etc. werden von solchen Konzepten nicht als historische Themen nachgefragt. Veraltete Probleme für "disziplinäre Spezialisten" ?

Meine letzte These lautet deshalb:

- Die gegenwärtigen Konzepte von fachübergreifendem Lernen gehen an den Erklärungspotenzialen der modernen Wissenschaften vorbei, lassen sie außen vor. Aus der Sicht der Geschichtswissenschaft bedeutet das: Was von historischen Themen in die Konzepte des fachübergreifenden Lernens eingeht, verzichtet auf die Orientierungsleistungen der gegenwärtigen Geschichtswissenschaft.

Anmerkungen

¹ Ulshöfer, Robert, Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts, Stuttgart 1971; Behrmann, Günter C. u.a., Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978

² Vgl. Bergmann, Klaus u. Pandel, Hans-Jürgen, Geschichte und Zukunft, Frankfurt/M. 1975; Maek-Gérard, Eva u.a., Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien, Stuttgart 1974

³ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Integration durch Eigenständigkeit?, in: Schörken, Rolf (Hg.), Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht, Stuttgart 1978, S. 346-379

⁴ Pandel, Integration s.o.

⁵ Vor 23 Jahren habe ich mich auf die "Fächer" Geschichte, Geographie und Sozialkunde bezogen. Das erscheint mir heute viel zu eng.

⁶ Hofmann, Werner, Wissenschaft und Ideologie, in: ders., Universität, Ideologie, Gesellschaft, 4. Aufl., Frankfurt/M. 1969, S. 50

⁷ Fleck, Christian u. Müller, Albert, "Daten" und "Quellen", in: [Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft](#) 8 (1997) H. 1, S. 101-126; hier S. 112.

⁸ Sämmer, Günter ; Wagner, Andrea, projektorientierter und fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe. Das "Bergheimer Modell" in: Pädagogik. 49 (1997) S. 44-49

⁹ Vor 22 Jahren war mein Katalog der methodischen Zugänge stärker an den Sozialwissenschaften orientiert. Heute fühle ich mich dagegen mehr den Kulturwissenschaften verpflichtet. Darin steckt weniger Anpassung an den modernen Trend als vielmehr eine stärkere Orientierung an der Geschichtsdidaktik als an der Geschichtswissenschaft zugrunde. Vgl. Pandel s.o.

¹⁰ Von Hentig, Hartmut, Polyphem oder Argos? Disziplinarität in der nicht disziplinären Wirklichkeit, in: Kocka, Jürgen (Hg.), Interdisziplinarität, Frankfurt/M. 1997, S. 52

¹¹ Johann Gustav Droysen, Historik, München 1971, S. 18

¹² Holger Rust, Dialektik als Gestaltungsprinzip gesellschaftswissenschaftlicher Argumentation, in: [Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie](#) 29 (1977) H. 3, S. 550

- 13 Lucas, Friedrich J., Zur Geschichts-Darstellung im Unterricht, in: [GWU](#) (Geschichte in Wissenschaft und Unterricht) 16 (1965), H. 5, S. 285
- 14 Koselleck, Reinhart (Hg.), Historische Semantik und Begriffsgeschichte, Stuttgart 1978.
- 15 Wernhart, Karl R. (Hg.), Ethnohistorie und Kulturgeschichte, Köln 1986
- 16 deMause, Lloyd, Grundlagen der Psychohistorie, Frankfurt/M. 1989; Spillmann, Kurt R.; Spillmann, Kati, Friedrich Wilhelm I. und die preußische Armee. Versuch einer psychohistorischen Deutung, in: [HZ](#) (Historische Zeitschrift) 246 (1988) S. 549-589
- 17 Habermas, Rebecka; Minkmar, Nils (Hg.), Das Schwein des Häuptlings. Sechs Aufsätze zur historischen Anthropologie, Berlin 1992; Dressel, Gert, Historische Anthropologie. Eine Einführung, Wien 1996;
- 18 Wehler, Hans-Ulrich, Geschichte als Historische Sozialwissenschaft, Frankfurt/M. 1973; Groh, Dieter, Kritische Geschichtswissenschaft in emanzipatorischer Absicht Überlegungen zur Geschichtswissenschaft als Sozialwissenschaft, Stuttgart 1973
- 19 Zur kulturwissenschaftlichen Neuorientierung vgl. Wolfgang Frühwald u.a., Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift, Frankfurt/M. 1991; Böhme, Hartmut u.a., Orientierung Kulturwissenschaft, Reinbek 2000
- 20 Vgl. Schleier, Hans, Historisches Denken in der Krise der Kultur. Fachhistorie, Kulturgeschichte und Anfänge der Kulturwissenschaften in Deutschland, Göttingen 2000; vom Bruch, Rüdiger u.a. (Hg.) Kultur und Kulturwissenschaft um 1900, 2 Bde., Wiesbaden 1989 und 1996
- 21 Oexle, Otto Gerhard, Geschichte als Historische Kulturwissenschaft in: Kulturgeschichte Heute. Hg. Von Wolfgang Hardtwig und Hans-Ulrich Wehler, Göttingen 1996, S. 25; vgl. auch: Geschichte und Gesellschaft 20 (1994), S. 445-468.
- 22 Pandel, Hans-Jürgen, Tiere in der Geschichte, in: [Geschichte lernen](#) 11 (1998) H. 64, S. 7-14. Themenheft der Zeitschrift Geschichte lernen. Das Thema hat der "[Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten](#)" für seine Ausschreibung 2000 aufgegriffen.
- 23 Dass Schülerinnen und Schüler an dem grauen Potpourri der 45-Minuten-Schnipsel des Unterrichts leiden, soll allerdings nicht bestritten werden
- 24 [Eder, Klaus](#), Geschichte als Lernprozess, Frankfurt/M. 1985
- 25 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der deutschen Spätaufklärung bis zum Frühhistorismus (1765-1830), Stuttgart 1990
- 26 Zur Empirie am Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien von 1972 vgl. Pandel 1978, s.o.
- 27 [Gudjons, Herbert](#). Verbinden-koordinieren-übergreifen: Qualifizierter Fachunterricht oder fächerübergreifendes Dilettieren?, in: Pädagogik 1997, S. 41
- 28 einzig akzeptabel: Planeten - Weltbilder und Wahrnehmungen; Sämmer u.a. 46 f.
- 29 Sämmer, Bergheimer Modell; Frommer, Helmut, Über das Fach hinaus, in: Keuffer, Josef und Meyer, Meinhard (Hg.) Didaktik und kultureller Wandel, Weinheim 1997, S. 115-127
- 30 Frommer, S. 115 ff., s. o.
- 31 Sämmer u.a., s.o.
- 32 Lernchancen 1 (1998), H. 1 und Geschichte lernen. 8 (1995) H. 47

KeyWords: Fachübergreifendes Lernen, Geschichte, Sozialkunde, Geografie, Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsgeschichte, Wissenssoziologie, Fachdidaktik, Kooperation, Fächerintegration, disziplinäre Perspektive,

Interdisziplinarität, Geschichtswissenschaft, Sozialwissenschaften,
Geschichtsdidaktik, Puzzle-Theorie, Prisma-Theorie, Erkenntnisobjekt,
Erkenntnismethode, Methodologie, Methodenlernen, Methodenorientierung,
Fächer als Denkweisen, Kulturwissenschaften, Wissenschaftsdisziplin,
Schulfach, Disziplinierung, Entdisziplinierung, Wahrnehmung, Alltagssprache,
Wissenschaftssprache, Schlüsselprobleme, Wissenschaftsorientierung



(c) 2001 sowi-online e. V., Bielefeld

Herausgeber des sowi-onlinejournals 1/2001: Reinhold
Hedtke; WWW-Präsentation: Norbert Jacke; Bearbeitung:
Lea Holtmann, Doris Meyer

URL des Dokuments: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/pandel.htm>

Veröffentlichungsdatum: 01.07.2001