

Renaissance des Gymnasiums? - Nicht ohne fächerübergreifenden Unterricht auf der Oberstufe!

Renaissance des Gymnasiums? Es gibt sie vielleicht, nicht ohne Zutun des Zeitgeistes und konservativer Bildungspolitik, im äußeren Wachstum, wenn man auf Elternwünsche und Schülerströme sieht. Aber gibt es sie auch als innere Renaissance, als Wiedererweckung einer alten Bildungsidee in zukunftsgerichtet veränderter Gestalt? Zweifel daran sind angebracht, jedenfalls wenn man sich an das Bild hält, das die Oberstufe der Gymnasien bietet. Ist schon das Gymnasium im ganzen nicht der Ort und Hort innerer Schulreform der letzten Jahrzehnte, wenn man es mit Gesamtschule oder gar Grundschule vergleicht: die Entwicklung der Oberstufe vollends stagniert, ja ist gegenüber der Gestalt, die sie durch die KMK-Vereinbarung von 1972 in durchaus noch erkennbarer Verbindung mit einem stringenten bildungstheoretischen Konzept bekommen hatte, durch eine Serie von Kompromissen, gipfeln in der „Deform“ von 1987, wieder rückwärts gegangen. Als Beispiel für die behaupteten Versäumnisse und künftigen Möglichkeiten zugleich diene uns im folgenden der fächerübergreifende Unterricht.

Denn eigentlich ...

Eigentlich müßte sich an dieser „Neuen gymnasialen Oberstufe“ schon längst ein großer Bereich fächerübergreifenden Unterrichts entwickelt haben und weiter entwickeln, wenn sie ihrem Namen gerecht, auch nur dem ihr unmittelbar zugrundeliegenden Bildungskonzept nachkommen oder gar die Bildungsidee des humanistischen Gymnasiums neu reflektieren wollte.¹ Die Wirklichkeit aber ist dadurch gekennzeichnet, daß eine - an sich höchst verdienstvolle - Handreichung des Kultusministeriums von Nordrhein-Westfalen zum Projektorientierten Arbeiten am Gymnasium (1990) an der Grenze zur Oberstufe halt macht. Und sie wird geradezu schlaglichtartig beleuchtet durch einen Satz, der sich in einem der Berichte fand, die zu einer Tagung über „Umwelterziehung auf der Sekundarstufe II“ (am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld im Mai 1993), eingereicht wurden. Gleichsam zur Verteidigung oder Entschuldigung

eines solchen unerhörten Versuchs zu fächerübergreifendem Unterricht hieß es da: „Der verkürzte Unterricht wird...nicht berührt“.

Der Satz hat es in sich! Nicht nur wegen der anstoßenden sprachlichen Neuschöpfung, die einen zwischen Assoziationen an „verkürzt“, „verkrustet“ und „verkorkst“ schwanken läßt, sondern auch wegen der treffenden Kennzeichnung der Verhältnisse.

Die gymnasiale Oberstufe erscheint gegen fächerübergreifendes Lehren und Lernen wie verriegelt. Die - sich gegenseitig verstärkenden - Riegel und Klammern heißen Abituranforderungen (EPA), Klausurvorschriften und -pläne (langfristig fixierte Termine), Kurssystem (Kombinationsoptionen), Stundenplan (Zeit“bänder“) usf., und hinter ihnen erliegt in vielen Schulen Gespräch und Zusammenarbeit so sehr (kaum daß ein- oder zweimal pro Jahr kurze Fachkonferenzen tagen), daß nicht einmal die kommunikative Infrastruktur zu sehen ist, die erst die Voraussetzung für fächerübergreifende Kooperation wäre.²

Um so mehr Anlaß haben wir, uns noch einmal der Gründe und der Möglichkeiten für fächerübergreifenden Unterricht zu vergewissern. Nehmen wir dabei das Attribut „fächerübergreifend“ in dem geläufig gewordenen weitesten Sinne, in dem es Unterricht bezeichnet, der sich nicht an Fächergrenzen hält. Das kann ein Unterricht sein, der aus einem Fach heraus dessen Grenzen überschreitet, der existierende Fächer gelegentlich inhaltlich verbindet oder planmäßig koordiniert oder phasenweise (inhaltlich und sozial) zusammenführt, der ergänzend neben diese tritt oder aber von Fächern ganz absieht, besser also „ungefächert“ Unterricht genannt würde (vgl. Huber 1993). Ist die den verschiedenen reformpädagogischen Strömungen doch gemeinsame Intention der Integration der Lernbereiche und Lernformen, die sie auch mit fächerübergreifendem Unterricht verfolgten, für die gymnasiale Oberstufe irrelevant? Ist deren Ziel, allgemeine Wissenschaftspropädeutik, ohne fächerübergreifenden Unterricht überhaupt

zu realisieren? Haben uns Beispiele für interdisziplinäre Studienprogramme anderswo, etwa in amerikanischen Colleges, nichts zu sagen?

Weil es so auffällig ist, wie wenig die gymnasiale Oberstufe von reformpädagogischen Konzepten berührt ist, blicken wir zuerst auf diese.

1. Reformpädagogische Traditionen und allgemeine Lernziele

1.1 Schon beim ersten Versuch, die Fülle der Erscheinungsformen des fächerübergreifenden Unterrichts in den Schulen der Reformpädagogik zu überblicken, fällt auf: Wie auch und gerade heutzutage fallen bei weitem die meisten von ihnen - 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 Reformerrinnen 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. Bei manchen schwächt sich die Kraft der reformpädagogischen Umgestaltung 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 oder in den Waldorf-Schulen (mit ihrer Zäsur nach Klasse 12). Interessant sind die Ausnahmen (s.u.).

1.2 Fächerübergreifender Unterricht ist der Reformpädagogik (natürlich) nicht Selbstzweck, ist nicht für sich das Ziel der Erneuerung, sondern Mittel zur Erreichung des Ziels oder Folge aus ihm. Keineswegs alle reformpädagogischen Zielkonzepte machen ihn nötig oder wichtig: 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 je nach Einbettung in das reformpädagogische Gesamtkonzept:

In der Perspektive „vom Kinde aus“ - eines der äl-

testen und wirksamsten Leit motive der Reformpädagogik - stehen vorweg gezogene Fächergrenzen vor allem der „natürlichen Neugier“ des Kindes entgegen, die 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, 35ff.). Dafür muß es ungefächerten Unterricht geben; dieser seinerseits mag dann Wege zu den Fächern weisen - oder aber zu weiterem noch a-disziplinärem 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 Arbeitsgemeinschaften, 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. im Polytechnischen Unterricht im Sinne von Blonskij (aber heutzutage wäre eine solche Reflexion auch bei einer schuleigenen *big 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.

Ähnlich schließlich 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.) stets 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 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.

Unseren Rückblick zusammenfassend: Für ihre trotz Verwandtschaft dennoch sehr verschiedenen Anliegen brauchen die reformpädagogischen Konzepte einen aus den Fachgliederungen herausgenommenen Lernraum: einen Raum, in dem die Schülerinnen und Schüler undomestizierte Fragen stellen, ungefächerte Erfahrungen machen, a-disziplinär weiterforschen, übergreifende Probleme aufgreifen und definieren, gemeinsame Projekte mit anderen machen, eigene Praxis reflektieren, politische Themen besprechen können.

Brauchen aber die herangewachsenen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II das nicht mehr? Sind etwa alle diese Motive, da primär für die unteren Stufen entwickelt, für die gymnasiale Oberstufe irrelevant?

Ist das Fehlen solcher Elemente nur die Folge der oben erwähnten Mechanik von Kursdifferenzierung und -planung, aus der sich die Oberstufe selbst nicht mehr befreien kann? Oder ist es doch Ausdruck einer falschen Sicherheit, die diese hinter den Mauern und Pforten der Selektivität des Zugangs zu ihr, ihrer Selektionsmacht im Ausgang zur Universität, des Elterndrucks und der Schüler-

absichten genießt? Oder ist es gar der Preis, der für die Unterordnung unter das Prinzip Wissenschaftspropädeutik zu zahlen ist?

Die Weise, wie man sich häufig auf diese beruft und sie vor allem als frühzeitige Einübung in die Fachwissenschaften auslegt und praktiziert, gibt den Anstoß, im zweiten Schritt auf dieses Konzept einzugehen.

2. Wissenschaftspropädeutik und Allgemeine Bildung

Über dieser Neuen Gymnasialen Oberstufe steht als die große Zielformel nicht mehr „Allgemeinbildung“ (dieser Begriff wird im Text der KMK-Vereinbarung von 1972 weitgehend vermieden), sondern „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ für das übergreifende Ziel des Gymnasiums und „Wissenschaftspropädeutik“ als die besondere Aufgabe der Oberstufe daraufhin. Auf diese bezogen ist aber Wissenschaftspropädeutik trotz häufiger Konfusion mit dieser noch etwas anderes als die „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts auf allen Stufen (im Sinne wissenschaftlicher Fundierung, Haltung und Arbeitsweise), die der Bildungsrat postuliert hat. Und sie erschöpft sich, einer offenbar weit verbreiteten Trivialisierung des Konzepts zum Trotz, nicht in der Vermittlung „wissenschaftlicher Arbeitstechniken“ und auch noch nicht in der (exemplarischen) Einführung in die „Grundlagen“ des jeweiligen Faches (Grundfragen, -begriffe, -methoden) - Aufgaben, die in fachspezifischer Konkretisierung erfüllt werden können und in den Fachunterricht, zumal die Leistungskurse gehören. Der besondere Auftrag der Wissenschaftspropädeutik darüber hinaus, zugleich ihre spezifische Differenz zur Wissenschaftsorientierung und die Bedingung der Möglichkeit, sie für Allgemeine Bildung in Anspruch zu nehmen, ist vielmehr die Thematisierung des wissenschaftlichen Vorgehens selbst (vgl. Blankertz, in: Kollegstufe 1972, S. 25; Hentig 1980, S. 73ff., 345f.; Klafki 1985b). Die Erläuterung, die die KMK selbst dazu gegeben hat (in ihren „Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe...“ vom 2.12.1977 Textziffer 1.2.2) ist wert, gegen die Auszehrung oft schon in den Richtlinien der Länder, erst recht in Prüfungskatalogen und Unterrichtspraxis zitiert zu werden:

„Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten: Auf der Grundlage selbständigen Lernens führt der Unterricht hin

- zur Kenntnis wesentlicher Strukturen und Methoden von Wissenschaften sowie zum Verständnis ihrer komplexen Denkformen,
- zum Erkennen von Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und zur Einsicht in Zusammenhang und Zusammenwirken von Wissenschaften,
- zum Verstehen wissenschaftstheoretischer und philosophischer Fragestellungen,
- zur Fähigkeit, theoretische Erkenntnisse sprachlich zu verdeutlichen und anzuwenden.“ (Hervorhebungen L.H.)

Mindestens die von mir hervorgehobenen Elemente dieser Bestimmung verlangen direkt fächerübergreifendes Vorgehen, damit so etwas wie Grenzen der Fächer einerseits, Zusammenhänge zwischen ihnen überhaupt erkannt werden können. Aber auch die wissenschaftstheoretische und philosophische Thematisierung solcher Fragestellungen wie der hier genannten kommt ohne das nicht aus. Denn zu besprechen und zu bedenken sind im wissenschaftspropädeutischen Unterricht an einem exemplarischen Gegenstand die expliziten und vor allem die impliziten Grundannahmen (hidden assumptions), die Grundbegriffe (in ihrer Differenz von intra- und extradisziplinärer Bedeutung), die Problemdefinitionen (und damit Problemausblendungen), die methodischen Zurechtlegungen des Gegenstandes und die Gütekriterien innerhalb der jeweiligen Zunft, die historischen Kontexte und Bestimmungen der Konzipierung, Herstellung und Verwertung wissenschaftlichen Wissens, kurz: Wissenschaft als eine Form sozialer Konstruktion von Wirklichkeit.

Solche Thematisierung setzt voraus, daß das innerhalb der Fachkultur nur allzu Selbstverständliche überhaupt erst unselbstverständlich gemacht, im Brechtschen Sinne verfremdet wird (vgl. Huber 1990). Das verlangt einen „fremden“ Blick, aus einer anderen Perspektive (vgl. Frank/Schülert 1992), der wiederum am ehesten durch Grenzüberschreitung zu gewinnen ist. Dafür aber muß es hinreichend Unterricht geben, der die Grenzen des Faches zu anderen, der Theorie zur Praxis und der Wissenschaft zur Lebenswelt überschreitet.³

3. Aktuelle Aufgaben

Die Rückbesinnung auf „versäumte Lektionen“ der Reformpädagogik und auf die Implikationen des Prinzips Wissenschaftspropädeutik gäbe schon genug Anlaß und Stoff, über fächerüber-

greifenden Unterricht auf der Oberstufe nachzudenken. Aktuelle Aufgaben drängen in beiden Richtungen noch weiter.

3.1 Sie ergeben sich zum einen aus der fortdauernden, wenn nicht zunehmenden Problematisierung der „Studierfähigkeit“ der Studienanfänger. So fragwürdig das Konzept „Studierfähigkeit“ selbst und die unter dieser Devise erhobenen Klagen und Forderungen auch sind: Wenn man die schrillen und sich widersprechenden Stimmen ausblendet, die eine unwiederbringlich verlorene Homogenität der Vorbildung einklagen und im Namen von Allgemeinbildung Schulfächer aufeinander türmen, ist darin doch auch der Ruf nach allgemeinen Fähigkeiten zu hören und zu verstehen, die man plausiblerweise für ein spezialisiertes und doch vernünftiges, orientiertes und orientierendes Studium in der multidisziplinären, multikulturellen, unübersichtlichen Universität braucht. Es geht um breites Orientierungswissen und individuelles Interesse, Ich-Stärke und Strukturierungsvermögen gegenüber unstrukturierten Situationen, Fähigkeit zu kommunizieren und zu kooperieren, Zusammenhänge zu sehen und Ausdauer über die Zeit. Daß die Forderungen von Arbeitgebern für Berufsausbildung und -fähigkeit ganz ähnlich formuliert werden, ist gewiß kein Zufall, aber eher ein weiteres Argument für ihre Vermittlung an der Oberstufe als gegen sie. Das sind Fähigkeiten, die man wohl kaum nur im Hören und Reden darüber erwirbt, sondern nur durch Tun, mithin in Kommunikations- und Arbeitssituationen, in denen sie bereits tatsächlich gebraucht, nicht nur postuliert werden. Es sind Situationen des unbeschränkten Fragens, der Diskussion mit Menschen ganz anderer Voraussetzungen, der Wechselbeziehung zwischen Alltagserfahrung und wissenschaftlicher Klärung, des Lernens an und in Projekten, wie Reformpädagogen sie gewollt und entwickelt haben. Solche aber kommen am ehesten und zwangsläufig in fächerübergreifenden Kursen und Projekten zustande.

3.2 Aktuelle Aufgaben - nicht nur für den Augenblick - ergeben sich zum anderen aus den gegenüber der Einführung der „Wissenschaftspropädeutik“ vor 25 Jahren veränderten Wahrnehmung der gesellschaftlichen Entwicklung im allgemeinen und des wissenschaftlich-technischen Fortschritts im besonderen. Die Risiken unserer Gesellschafts- und Lebensform für die Menschheit, ja die Erde, werden wenigstens theoretisch immer mehr erkannt und verbal beschworen, die

negativen Folgen spezialisierter, isoliert voneinander voran- und zu „Lösungen“ schreitender Wissenschaften stehen inzwischen deutlicher vor aller Augen als damals ihr Beitrag zur Rationalisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse; mit Forderungen, interdisziplinär zusammenzuarbeiten, die Kluft zwischen den (zwei) Kulturen zu überwinden und Probleme wie Lösungen in ihren systemischen Zusammenhängen zu sehen, ist jede Grundsatzäußerung bestückt (wie auch diese hier). Die darauf antwortende pädagogische Rede von den „Schlüsselproblemen“, die das Allgemeine einer neuen Allgemeinbildung ausmachen und den Unterricht bestimmen müßten (Klafki 1985a) mag problematisch sein, was die drohende Entwicklung zu einer Art Kanon oder was allzu direkte praktische Umsetzung angeht, und bei Lehrern wie Schülern alsbald Überdruß erzeugen. Aber diese Gefahr ändert nichts daran, daß angesichts dieser Entwicklung der Wissenschaftskritik die relativierende und vergleichende Arbeit in der Wissenschaftspropädeutik, die philosophische (auch: ethische) und politische Reflexion und interkulturelle Kommunikation eine noch viel stärkere Bedeutung bekommt. Und wiederum: am ehesten wird man ihr in einem Unterricht gerecht werden, der es erlaubt und erzwingt, die jeweilige Einzelwissenschaft, das eigene Fach „von außen“, aus anderer Perspektive, in anderem Zusammenhang anzusehen.⁴

4. Ansätze zur Realisierung

4.1 Es gilt also, dem fächerübergreifenden Unterricht in der Schule, in Lehrplan und Stundentafel buchstäblich Raum zu schaffen.

Daraus wird im ganzen Gymnasium rasch ein Glaubenskrieg, wenn die Devise „Fächerübergreifender Unterricht statt Fachunterricht!“ verfochten wird (wie in radikalen reformpädagogischen Konzepten). Aber darum kann es auf der Sekundarstufe II und bei dem Ziel Wissenschaftspropädeutik nicht gehen. Das Bildungsziel dieser Stufe, Allgemeinbildung mit (durch) Spezialisierung, ob nun in die Figur des „reflektierten (bzw. reflektierenden) Experten“ (vgl. Huber u.a. 1994) oder des „kommunikations- und kooperationsfähigen Spezialisten“ (vgl. M.Meyer 1991/92 S. 14f.) gefaßt, setzt Unterricht in Fächern voraus, und der fächerübergreifende Unterricht kann hier nur die Funktion einer Ergänzung, Korrektur, Relativierung oder Transzendierung des fachlichen Lernens

wahrnehmen. Es geht hier also auch nicht um die Entwicklung eines die ganze Sekundarstufe II durchziehenden Curriculums für fächerübergreifenden Unterricht. Aber auch in dieser Begrenzung braucht dieses luftige Gebilde Zeit, die nur von den Fächern geholt werden kann. Und es braucht, wenn es denn auf Verknüpfung von auch in den Fächern verlaufenden Strängen ankommen soll, eine Organisation des Stundenplans um diese Knoten herum.

4.2 Eine hilfreiche Vorarbeit dazu mag sein, sich die Relationen klar zu machen, in die die an einem fächerübergreifenden Unterricht jeweils beteiligten Fächer zueinander treten können.

Grundsätzlich kann ihr Verhältnis wie für „interdisziplinäre“ Forschung, so für fächerübergreifende Lehre sein:

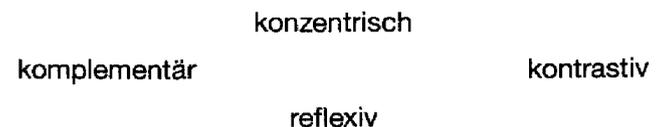
komplementär: eine Sicht oder Erfahrung ergänzt die andere, füllt eine Lücke;

konzentrisch: mehrere Sichtweisen richten sich auf einen gemeinsamen Gegenstandsbereich (z.B. Raum, Epoche) oder Problembereich (z.B. Verkehrsplanung, Gesundheitspflege, Umweltpolitik);

kontrastiv: eine Sicht oder Erfahrung widerspricht der anderen, relativiert sie;

reflexiv: mit Hilfe anderer Sichtweisen wird die eigene (philosophisch, historisch, soziologisch) reflektiert.

Im Schema:



5. Illustrationen des Möglichen

Um an „realen“ Bildern zu zeigen, was immerhin an fächerübergreifendem Unterricht möglich ist und durch ihn gewonnen werden kann, läge es nun nahe, nach deutschen Beispielen zu suchen. Solche lassen sich auch finden: natürlich an erster Stelle im Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, dessen Gründungsauftrag dies schließlich ist, aber auch an den Oberstufen einiger Gesamtschulen, die vielleicht veranlaßt sind, aus der Not einer Aufbausituation oder geringer Größe die Tugend eines fächerübergreifenden Unterrichtskonzepts mit guten bildungstheoretischen Gründen zu machen (herausragendes Beispiel: die Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg), wohl

auch, etwa unter dem Stichwort „Umwelt“ an etlichen Gymnasien.⁵

Aber vielleicht erleichtert es die „Akzeptanz“, solche Anregungen einmal aus einem ganz anderen Bereich zu holen: aus dem amerikanischen College. Man blickt ja aus Deutschland für so viele andere Probleme, Beispiel oder Hilfe suchend, hinüber in die USA - Spitzenforschung, Eliteförderung, Hochschulranking ... interdisziplinäres Lehren und Lernen ist ein Thema, das dies viel eher lohnt.⁶

Unter Namen wie „interdisciplinary“ oder „integrated“ blühen dort, so zeigt schon der erste Blick, an den Colleges buchstäblich Tausende von Blumen. Nach den Stichproben, die ich gemacht habe, findet sich fast in jedem Vorlesungsverzeichnis irgendwo wenigstens eine kleine Ecke mit solchen Programmen. Die Tendenz ist zunehmend: Nach Studienprogrammen zu „Computer Science“ und „Communication“ haben sich „interdisziplinäre“ am meisten ausgeweitet. Die Anstöße dazu sind hüben wie drüben ganz ähnlich und für die Lehre zunächst dieselben wie für die Forschung. Allerdings tritt im College, entsprechend seiner wissenschaftspropädeutischen Funktion und anders als in der Universität, neben diesen modernen Begründungen noch eine ganz andere, klassische auf: *general education* (schwierig zu übersetzen: eher mit Allgemeinwissen als mit Allgemeinbildung). Gerade das macht es umgekehrt für die gymnasiale Oberstufe interessant, deren Stelle und Funktion im Aufbau unseres Bildungssystems ungefähr der „lower division“, den ersten beiden Jahren des College entspricht.

Wenn man sich kühn über die Identifizierungsschwierigkeiten hinwegsetzt - nicht alles, was Interdisziplinarität heißt, ist es, und manche interessanten neuen Studiengänge, die aus interdisziplinären Programmen hervorgegangen sind, heißen nicht mehr so -, dann kann man feststellen:

Die Fülle ist nicht gleichmäßig über alle Studienphasen verteilt. Vielmehr findet sich die Masse der interdisziplinären Programme in eben den beiden ersten College-Jahren - und damit an derselben „Systemstelle“, an der sonst die Studierenden die obligatorischen Studienanteile für *general education* durch Besuch verschiedener Einzelkurse, nach bestimmten Regeln über die Fächerbereiche verteilt, zu absolvieren haben. Hier also bieten interdisziplinäre Programme eine „irgendwie“ (the-

matisch, methodisch, sozial, organisatorisch) „integrierte“ und, so die Absicht, „bessere“ Alternative der *general education* an.

Immerhin noch zahlreich, aber schon auffälliger sind interdisziplinäre Programme in der upper division, dem „Hauptstudium“ der Colleges. Hier stellen sie in der Regel, als Hauptfach (major) oder Nebenfach (minor) angeboten, gleichsam neue Studiengänge oder doch neue Studienschwerpunkte oder Zusatzstudien dar, in Einzelfällen allerdings auch ein komplementäres oder kontrastives Bildungsprogramm (wie z. B. in Pomona).

Besonders auffällig, aber auch besonders selten ist natürlich eine alle Komponenten übergreifende Umstrukturierung des ganzen College zu einem interdisziplinär organisierten (wie z. B. das Evergreen State College in Olympia/Washington).

Bei näherer Betrachtung weisen die interdisziplinären Programme sehr unterschiedliche Grade von Integration auf, nach denen man sie auf einer Skala anordnen kann. Verbreitet sind interdisziplinäre Programme, die das „Baukastensystem“ der amerikanischen Colleges (modular system) einfach fortsetzen und nur unter einem interdisziplinären Thema eine andere als die bisher übliche Kombination von Kursen zu wählen vorschlagen. Das Fächerübergreifende daran ist nur eine Art Buchbindersynthese von Kursen, die im übrigen unverändert von den Fächern aus konzipiert sind (ähnlich den in manchen deutschen Vorlesungsverzeichnissen unter dem wohlklingenden Titel „Studium generale“ versammelten Veranstaltungen „für Hörer aller Fakultäten“). Die für das modular system charakteristische inhaltliche und soziale Fragmentierung in Einzelkurse wird dadurch noch nicht wirklich aufgehoben.

Die große Reformzeit der 60er Jahre brachte radikale Gegenmodelle hervor (z. B. das „Experimental College“ in Berkeley, eine Lern- und Lebensgemeinschaft innerhalb der großen Universität, oder das „Cluster College“ in Santa Cruz, beide University of California).

Auf die Dauer und in der Breite haben sich solche Modelle nicht durchsetzen können. Einzelne markante Nachfolger gibt es: z. B. St. John's College mit seiner Fundierung in klassischen Texten oder Evergreen State College mit durchweg interdisziplinär organisierten Studiengängen und starker Integration der Lehrenden und Lernenden um diese herum. Aber das sind gewissermaßen Inseln.

Für die evolutionäre Entwicklung des Studiensystems im ganzen sind die vielfältigen bescheideneren Formen der Integration daher vielleicht

wichtiger und auch für die Übertragung an deutsche Hochschulen und Schulen anregender. Dazu gehört die Entwicklung von Kursen zu Themen, die Zugänge von verschiedenen Fächern aus nötig machen oder doch nahelegen und die an die Stelle klassischer Fächer des Kanons für die Allgemeinbildung der Studienanfänger treten. So z.B. an der University of California, Davis: „Literature and Society „(England; Jane Austen), „Issues in Contemporary Societies“, „Mathematics and Civilization“. Wahrscheinlich bleiben diese Ansätze allerdings mehr pluri- als interdisziplinär und die Verklammerung über die Einzelkurse hinaus ist einstweilen gering.

Ein höherer Anspruch in dieser Richtung wird mit fächerübergreifenden Kern-Kursen (core courses) entwickelt, die statt Ergänzung oder bloßem Schmuck selbst zum durchgehenden Rückgrat des Studiums werden (sollen), an das sich dann die disparaten Fachstudien gleichsam anschließen. Das etwa ist das Konzept der Hutchins School an der Sonoma State University. Das interdisziplinäre Programm geht damit bereits über general education hinaus und kann selbst zum „Hauptfach“ eines B.A.-Abschlusses genommen werden. Allerdings kreist es im Grunde in sich selbst, statt mit den Studierenden auf das von ihnen in anderen Fächern evtl. Gelernte ausdrücklich zu rekurrieren bzw. mit ihnen disziplinäre Perspektiven zu thematisieren (wir wissen ja aber auch im Oberstufen-Kolleg, wie schwer das ist); wohl aber greift es lebensweltliche Themen auf: Rassismus etwa oder Situation der Frauen, und dies in sich steigernden Ringen (Spiralcurriculum) und verknüpft mit angemessen komplexen und unorthodoxen Formen der Leistungsnachweise (z.B. „portfolios“, persönliche Ordner, in denen sich Studienaufgaben und -arbeiten dokumentieren).

Ein anderer Weg der Integration wird mit der Koordination von disziplinären Kursen untereinander zu Gruppen (cluster) und Verknüpfung durch ein Kernseminar (core seminar) oder eine Syntheseveranstaltung (synthesizing seminar) gegangen. Am Dominican College in San Rafael sah ich, wie aus drei um das Thema „Renaissance“ gruppierten Kursen: Musik, Kunst, Politik/Geschichte der Renaissance in einem der regelmäßig stattfindenden Plena Ergebnisse durch Referate der Studentinnen zusammengetragen und damit gegenseitig vorgestellt wurden. Team-Planung der drei Kurse, Team-teaching des gemeinsamen Kurses, einge-

grenzte fachliche Heterogenität der Teilnehmerinnen im interdisziplinären Kurs (nämlich nur aus den erwähnten drei Kursen) sind hier die Voraussetzung. Am Department of Human Development der California State University, Hayward (selbst schon interdisziplinär organisiert) erlebte ich eine noch komplexere Organisationsform: Um ein Thema, hier „Identität“, herum eine fächerübergreifende Großgruppe (80 Studierende), von allen TeilnehmerInnen des Programms zu besuchen, und vier Kleingruppen (je 20 Studierende) daraus, fachlich orientiert (Anthropologie, Psychologie, Soziologie, Linguistik), von denen je eine zu besuchen ist; dazu ein Team von vier Lehrenden derselben Fächer, die je eine Gruppe betreuen, im Plenum untereinander diskutieren oder miteinander vortragen.

Integration kann schließlich auch primär mit der Bildung einer Lerngruppe einsetzen, die ihre Studienerfahrungen in verschiedenen Bereichen miteinander teilt: in einem gemeinsamen Kernseminar, das als eine Art Vermischungsgruppe fungiert. Das ist an etlichen Colleges intendiert unter dem hübschen Namen Federated Learning Communities. An der State University of New York, Stony Brook, hat deren *program seminar* kein eigenes Thema oder Stoffpensum (wie sonst meistens), sondern dient überwiegend dem Austausch und der Reflexion der Erfahrungen der Studierenden, die mindestens zwei der Kurse des Programms (dessen Themen unter ihrer Mitwirkung semesterweise festgesetzt werden) alle gemeinsam, andere getrennt besuchen.

Eine Vielfalt von Modellen also! Gewiß sind die Rahmenbedingungen des amerikanischen College andere und der Entstehung innovativer Studiengänge, damit auch interdisziplinärer Programme günstiger: keine KMK mit ihren Vereinheitlichungsregeln, im Gegenteil Wettbewerb, der zur Profilierung zwingt; Größe der Einrichtungen und Flexibilität des Baukastensystems, die Differenzierung ermöglichen. Andererseits wird in der konkreten Ausführung der interdisziplinären Programme gewiß auch „mit Wasser gekocht“, fragwürdiger Unterricht erteilt. Dennoch enthalten die Eindrücke, die ich hier nur aufzählen konnte, m.E. Anregungen und Aufforderungen genug, Formen fächerübergreifenden Unterrichts auch an unsere gymnasialen Oberstufen zu bringen, mit denen, ohne das Lernen in den Fächern zu negieren, doch etwas zu deren Befragung, Synthese, Überschreitung getan werden kann.

ANMERKUNGEN

- 1) Die dahin führende Argumentation kann ich hier nicht einbringen. Vgl. als Annäherung meinen Beitrag in dieser Zeitschrift Heft 4, 1991, S. 193ff.
- 2) Es könnte sein - ich fürchte und hoffe es zugleich -, daß diese negative Schilderung ungerecht ist, daß es doch viel mehr Innovationen und zumal Versuche mit fächerübergreifendem Unterricht gibt, als in der Öffentlichkeit und mir bekannt geworden sind. Ich würde mich über entsprechende Zuschriften freuen und verspreche möglichste öffentliche Würdigung.
- 3) Der konsequenteste Versuch in dieser Richtung wurde und wird wohl am Oberstufen-Kolleg unternommen (vgl. Hentig 1980; Hoffmann 1986). Zur Angewiesenheit von Allgemeinbildung auf (Erfahrungen der) Grenzüberschreitung siehe die schöne Entfaltung dieser Vorstellung bei Th. Schulze 1990.
- 4) Ausführlicher und sehr einleuchtend argumentiert in diese Richtung Golecki: (1993, S. 3): „Vor diesem Hintergrund sollten Inhalte, Organisationsform und Anforderungen der Sekundarstufe II und die Fortbildungsangebote für die dort Unterrichtenden bedacht werden (interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert mehr als Teamfähigkeit, gesellschaftlicher Gestaltungswille ist mehr als soziale Kompetenz, eine holistische vernetzte Denkweise entsteht nicht so nebenbei als Epiphänomen aus der Pluralität wissenschaftsorientierten Fachunterrichts...“
- 5) Vgl. o. Fn. 2.
- 6) Die folgende Skizze beruht auf Studien, die ich als Gast des Center for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley, im Frühjahr 1993 durchführen konnte (Analyse von Vorlesungsverzeichnissen, Prospekten und anderem „grauen“ Material, Gesprächen und Unterrichtshospitationen in einigen vor allem kalifornischen Hochschulen usf.). Ein ausführlicher Bericht ist in Vorbereitung.

LITERATUR

- KOLLEGSTUFE NW, (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen; 17). Ratingen 1972.
- EMER, W./ HORST, U. /OHLY, K.-P. (Hg.): Wie im richtigen Leben ... - Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1991. (Ambos; 29)
- FLITNER, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jhs. München 1992.
- FRANK, A./SCHÜLERT, J.: Interdisciplinary learning as Social Learning and General Education. In: European Journal of Education 27, 1992, 3, S. 223-238.
- GOLECKI, R.: Philosophie und „Drittes Aufgabenfeld“ - Plädoyer für eine weitere Orientierung in der Lehrerfortbildung. Hamburg 1993 (Hektogr. Ms.).
- HENTIG, H. v.: Die Krise des Abiturs- und eine Alternative. Stuttgart 1980.
- HOFFMANN, B. (Hg.): Allgemeinbildung. Erprobungen - Entwicklungen - Erfahrungen. Bielefeld 1986 (AMBOS: Arbeitsmaterialien aus dem Oberstufenkolleg, 22).
- HUBER, L.: Fachkulturen und Allgemeine Bildung. In: Lohmann, K. (Hg.): Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung. Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Studienseminardirektoren und Fachleiter 1/1990. Rinteln 1990, S. 76-94.
- HUBER, L.: Reformpädagogische Begründungen des fächerübergreifenden Unterrichts. Bielefeld 1993 (Hektogr. Ms.).
- HUBER, L./OLBERTZ, J. H./WILDT, J.: Auf dem Wege zu neuen fächerübergreifenden Studien. In: Huber, L. u. a. (Hg.): Über das Fachstudium hinaus. Weinheim 1994 (im Druck).
- KLAFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, 1985a, S. 12-30.
- KLAFKI, W.: Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, 1985b, S. 108-118.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Projektorientiertes Arbeiten im Gymnasium. Düsseldorf 1990 (Hektogr. Ms.).
- MEYER, M.: Allgemeine Bildung und Spezialisierung in der Sekundarstufe II: Fachunterricht. Münster 1991/92 (Hektogr. Mes.).
- SCHULZE, Th.: Das Allgemeine der Bildung und das Spezielle der Fächer. In: Lohmann, K. (Hg.): Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung. Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Studienseminardirektoren und Fachleiter 1/1990. Rinteln 1990. S. 16-38.