

Heitzmann, Anni

Bereichsdidaktik - eine Herausforderung für die neue LehrerInnenausbildung. Überlegungen zur Stellung und den Aufgaben einer Bereichsdidaktik

Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 2, S. 195-204



Quellenangabe/ Reference:

Heitzmann, Anni: Bereichsdidaktik - eine Herausforderung für die neue LehrerInnenausbildung. Überlegungen zur Stellung und den Aufgaben einer Bereichsdidaktik - In: Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 2, S. 195-204 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134114 - DOI: 10.25656/01:13411

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134114>

<https://doi.org/10.25656/01:13411>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Kontakt / Contact:

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

Terms of use

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

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bereichsdidaktik - eine Herausforderung für die neue LehrerInnenausbildung¹

Überlegungen zur Stellung und den Aufgaben einer Bereichsdidaktik¹

Anni Heitzmann

In den Lehrplänen der Schulen werden Lerninhalte von Einzelfächern zunehmend in Lernbereichen zusammengefasst und integriert unterrichtet, wie z.B. "Natur - Mensch - Mitwelt" oder "Individuum - Gesellschaft - Politik". Dies bedeutet eine Herausforderung für die LehrerInnenbildung. Welches fachliche und didaktische Rüstzeug sollen angehende Lehrerinnen und Lehrer während ihrer Ausbildung erwerben, damit sie einen integrierenden Unterricht gestalten können? Kann eine Bereichsdidaktik diesen Anspruch erfüllen? Welches sind Merkmale, Inhalte und Ziele einer Bereichsdidaktik? Unter welchen Bedingungen kann eine Bereichsdidaktik überhaupt ihre Integrationsfunktion zwischen verschiedenen Fächern erfüllen und den Bedürfnissen der Lehrpersonen gerecht werden?

Im folgenden Beitrag werden erste Erfahrungen mit Bereichsdidaktiken in der Sekundar- und Reallehrerausbildung im Kanton Aargau zur Diskussion gestellt. Beispiele aus drei verschiedenen Lernbereichen werden vorgestellt. Wesentliche Komponenten einer Bereichsdidaktik werden anhand von vier Leitfragen dargestellt sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer Bereichsdidaktik in der LehrerInnenbildung diskutiert.

Warum überhaupt Bereichsdidaktik?

Aus dem Unbehagen des Schulalltags heraus, "in welchem Stundenpläne eine Addition von Fächern sind, welche aufgereiht zu einem unverbundenen Nebeneinander von Spezialgebieten ihren Bildungssinn nicht mehr ausreichend verdeutlichen und einlösen können" (Duncker & Popp, 1994) und unter dem Druck von Bildungspolitik und Öffentlichkeit, welche einen Anspruch auf eine umfassende, ganzheitliche Bildung erheben, haben sich die Curricula verschiedener Schulen geändert: Lerninhalte von Einzelfächern werden in Lernbereichen zusammengefasst, z.B. 'Natur - Mensch - Mitwelt' oder 'Individuum - Gemeinschaft - Politik' und sollen *integriert* unterrichtet werden.

Wie begegnet die LehrerInnenbildung dieser Tatsache? Soll den angehenden Lehrpersonen vor allem Fachwissen und allgemeine Didaktik vermittelt werden? Oder sind vor allem fundierte fachdidaktische Kenntnisse der verschiedener Fächer wichtig, die dann in der Praxis individuell irgendwie verknüpft werden können?

Kaum haben sich die historisch jungen Fachdidaktiken von 'Methodiken' zu theorie- und wissenschaftsgestützten Fachdidaktiken entwickelt und sich eigenständig im Bezugsfeld Fachdisziplin - Erziehungswissenschaften - Schulpraxis etabliert, wird ihre Erweiterung oder ihr Beitrag zu Bereichsdidaktiken diskutiert und eine Integration verschiedener fachwissenschaftlicher Bezüge gefordert (vgl. Fachkommission Fachdidaktik, 1998). Diese rasche Entwicklung bringt verschiedene Unsicherheiten

¹ Workshop am Jahreskongress der SGL vom 23./24. April 1999 in Luzern.

mit sich. Allerdings ist die Situation, die sich für die Bereichsdidaktiken heute stellt, kein grundlegend neues Problem.

Verschiedene Schulfächer nämlich, es sei hier das Beispiel Biologie diskutiert, umfassen ganz verschiedene Teilbereiche mit sehr unterschiedlichem wissenschaftlichem Hintergrund, deren Vermittlung zwischen den Bezugsgrößen 'Sachen' und Lernenden von den Fachdidaktiken gewährleistet wird. So ist zum Beispiel die Fachdidaktik 'Biologie' eigentlich auch immer als 'Bereichsdidaktik' gefordert, existiert doch Biologie als Wissenschaft genau so wenig wie eine Wissenschaft von curricularen Lernbereichen. Auf der einen Seite steht das Schulfach Biologie als "Bereich" und auf der andern Seite die Situation der einzelnen biologischen Fachdisziplinen an der Universität, welche sich in ihrer Genese, ihren Inhalten und ihren Bezügen z.T. diametral entgegen stehen, aber doch den gemeinsamen, willkürlich gesetzten Bezugspunkt 'Leben' haben. Ähnlich, vielleicht etwas weniger ausgeprägt verhält es sich mit andern Schulfächern, die auch nicht direkt einer Wissenschaftsdisziplin entsprechen.

In diesem Sinne sind die Fachdidaktiken oft eine Art Bereichsdidaktiken und zwar im Hinblick auf die ihnen zu Grunde liegenden Prinzipien. Fachdidaktiken sind durch den Bezug auf das entsprechende Schulfach definiert.

Ebenso entsprechen auch die neu gebildeten Lernbereiche eines Curriculums nicht einer Wissenschaftsdisziplin, sondern sie sind durch einen gemeinsamen Bezugspunkt definiert, der nach bildungstheoretischen Kriterien festgelegt wurde. In diesem Sinne sind Bereichsdidaktiken also nichts grundlegend Neues, haben sich doch die meisten Fachdidaktiken schon immer mit dieser integrativen Funktion einer 'Bereichsdidaktik' auseinandersetzen müssen.

Integrierter Unterricht als Zielvorgabe für eine Bereichsdidaktik

Allgemein kann unterrichtsorganisatorisch zwischen ungefächertem und gefächertem Unterricht unterschieden werden. Für unser heutiges Schulsystem ist die Aufteilung des Unterrichts in Schulfächer weitgehend bestimmend, ungefächertem Unterricht findet sich in einzelnen reformpädagogischen Schulmodellen, in Teilen der Primarstufe oder in Spezialveranstaltungen wie z.B. Projekttagen, Studienwochen. Nach Huber und Effe-Stumpf (1994) lässt sich die Geschichte des "Lehrplans des Abendlandes" als eine *dialektische Bewegung* rekonstruieren: Zum einen werden Lernen und Lehren zunehmend verfäichert, zum andern wird immer wieder versucht, die Verfäicherung aufzubrechen und Lernen und Lehren dem 'Ganzen', dem 'Leben', der 'Natur', dem 'Alltag' zu öffnen. So stehen auch neuere bildungspolitische Forderungen nach ganzheitlicher Bildung am Anfang der Bildung von Lernbereichen in Curricula. Folgende Zielkriterien kennzeichnen integrierten Unterricht:

1. *Vernetzung von Wissen*: Es soll in Zusammenhängen gelernt werden, dazu ist interdisziplinäres Vorgehen Voraussetzung.
2. *Verstandenes Wissen*: Das Verstehen einer Sache, der Erwerb von Kontext- und Kompetenzwissen ist wichtig.
3. *Orientierung an Alltagserfahrungen*: Zur Lösung komplexer, lebensweltlicher Probleme und Fragen müssen Schlüsselqualifikationen erworben werden.

4. *Mehrperspektivität*: Gegenstände und Sachverhalte sollen unter mehreren Perspektiven betrachtet, erkannt und verstanden werden.
5. *Komplementarität*: Verschiedene fachspezifische Gegenstände sollen gegenseitig sachlogisch ergänzt werden.

In der allgemeinen Diskussion wird meist nicht zwischen verschiedenen Formen von fächerübergreifendem, integriertem Unterricht unterschieden. Nach Frey ist ein integriertes Curriculum ein 'Lehrgefüge, welches Informationen aus verschiedenen Disziplinen behandelt, die auf grund eines didaktischen Konzepts und in Hinsicht auf gemeinsame Bildungsabsichten funktionalisiert sind' (Frey et al., 1973, S. 25). Bezüglich des didaktischen Konzeptes lassen sich zwei Ebenen unterscheiden, auf welchen eine Integration stattfinden kann: die Ebene der Fachdisziplinen, z.B. mit einem fächerübergreifenden Konzept, oder eine der Fachebene übergeordnete Ebene, z.B. Orientierung an Alltagsproblemen. Häussler et al. (1998) schlagen für den fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht folgende Unterscheidungen vor (vgl. Abb. 1):

Integration auf der Ebene der Fachdisziplinen	<i>Fachüberschreitender Unterricht</i>	In ein Einzelfach (z.B. im Chemieunterricht) werden Erkenntnisse aus einem andern Fach (z.B. aus dem Physikunterricht oder Biologieunterricht) eingebracht
	<i>Fächerverknüpfender Unterricht</i>	Basiskonzepte oder Methoden, die mehreren Einzelfächern eigen sind, werden wechselseitig und systematisch miteinander verbunden (z.B. Einführung des Energiebegriffs)
	<i>fächerkoordinierender Unterricht</i>	Ein übergeordnetes Thema wird aus der Perspektive unterschiedlicher Einzelfächer bearbeitet (z.B. Untersuchung eines Ökosystems).
Integration auf einer höheren Ebene	<i>fächerergänzender Unterricht</i>	Interdisziplinäre Themen werden in einem eigenen Fach zusätzlich zu den naturwissenschaftlichen Einzelfächern und diese ergänzend unterrichtet (z.B. Umweltbiologie).
	<i>integrierter Unterricht</i>	Interdisziplinäre Bearbeitung von Themen und Inhalten mit integrierter Entwicklung fachspezifischer Inhalte und Begriffe

Abbildung 1: Verschiedene Formen von fächerübergreifendem Unterricht

In Anbetracht dieser verschiedenen Formen und Möglichkeiten von Integration wird klar, dass es *die* Bereichsdidaktik nicht geben kann, sondern dass eine Bereichsdidaktik sich mit der Vermittlung für verschiedenste Formen von sog. integriertem Unterricht auseinandersetzen muss.

Charakteristische Merkmale von Lernbereichen

Am Didaktikum Aarau werden seit 1996 die angehenden Oberstufenlehrpersonen bereichsorientiert ausgebildet, sie besuchen neben fachlich und allgemein-didaktisch

orientierten Kursen auch bereichs-didaktisch orientierte Grundkurse. Es werden vier verschiedene Lernbereiche unterschieden: der erziehungswissenschaftliche Lernbereich 'Bildung und Erziehung von Jugendlichen' und die fachlichen Lernbereiche 'Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation', 'Individuum-Gemeinschaft-Politik' und 'Natur-Technik-Arbeit'.

Die Gliederung der Lernbereiche am Didaktikum erfolgte nach der theoretischen Trias der Vergesellschaftungsformen Arbeit - Sprache - Herrschaft von Habermas, wobei bewusst die Trennung in Natur- und Geisteswissenschaften oder in wissenschaftliche und sportlich-musische Bereiche vermieden wurde (Künzli, 1996). Es ist offensichtlich, dass diese Einteilung einige Fragen offen lässt; so ist ein Lernbereich nicht durch einzelne Disziplinen klar zu definieren und auch nicht absolut gegen andere Lernbereiche abgrenzbar. Er lässt sich auch nur bedingt definieren durch fächerübergreifende Sammelbegriffe wie "Naturwissenschaften", "Gesellschaftkunde", "Kommunikation", sondern bildet eine Matrix für Inhalte der Ausbildung, die vernetzt erfahren werden sollten. Somit ist klar, dass auch andere Gliederungen für Lernbereiche möglich sind. Dennoch weisen Lernbereiche einige charakteristische Merkmale auf, die grundlegend für das Verständnis einer Bereichsdidaktik sind (vgl. Abb. 2).

1. Ein Lernbereich verfügt über einen zusammenhängenden, *gemeinsamen Kanon von bedeutsamem Wissen und Können*.
2. Der Kanon von Wissen und Können geht *aus* einem strukturierten *Feld von gemeinsamen Interessen und Fragestellungen* hervor (einer "gemeinsamen Blickrichtung"), z.B. *Lernbereiche am Didaktikum: Natur - Technik - Arbeit: Verhältnis des Menschen zu Natur und Technik Individuum - Gemeinschaft - Politik: Der Mensch als soziokulturelles Wesen Ausdruck - Wahrnehmung - Kommunikation: Formen und Mittel des Ausdrucks und der Kommunikation*
3. Das Wissen und Können dieses Kanons wird *methodisch nach wissenschaftlich akzeptierten Regeln* erworben und akzentuiert.
4. Ein Lernbereich verfügt über ein Repertoire von *Lernsituationen*, die für den Erwerb des Kanons von Wissen und Können herangezogen werden können.

Abbildung 2: Charakteristische Merkmale von Lernbereichen

Beispiele von Bereichsdidaktik

Drei Beispiele aus den fachbezogenen Lernbereichen des Sekundar- und Reallehrerstudienanges (SEREAL) des Kantons Aargau zeigen mögliche Inhalte einer Bereichsdidaktik auf.

Lernbereich 'Natur - Technik - Arbeit': Blackbox oder die Stricknadeln der Erkenntnis

In einem ersten Teil wurde von der Idee der spannenden Fragestellung "Was ist Leben" ausgegangen, die für alle Fachdisziplinen des Bereichs und auch für die Unterrichtskompetenz der künftigen Lehrpersonen wichtig ist. Dazu wurde das Erfahrungsszenario Black Box (nach Heck & Weber, 1999) gewählt, wo sich "Leben" in einer Black Box (bestimmte Frucht in einer Schuhschachtel eingeklebt) befindet. Die

Studierenden haben die Aufgabe, mit einer Stricknadel durch Stochern (Untersuchungsmethode) herauszufinden, was Leben ist. Sie führen das Experiment selbstständig durch, dabei entwickeln sie Fragestellungen und verfeinern die Methode, ebenfalls werden die Grenzen einer Methodik erfahren. In einem zweiten Teil lassen sich dann an diesem einfachen Beispiel wichtige erkenntnistheoretische Fragen und grundlegende methodische Fragen der Naturwissenschaften diskutieren.

In einem dritten Teil bearbeiten dann die Studierenden ein beliebiges Beispiel aus dem Lehrplan unter dem Gesichtspunkt der Black Box-Erfahrungen, z.B. Funktion des Kühlschranks, Leben im Wasser (Wasserschnecke), Temperaturregulation oder Blutzuckerregulation beim Menschen, Veränderung von Farbstoffen etc. Dabei stehen einerseits das Sachverständnis der Vorgänge, andererseits Alltagsvorstellungen von Schülern und deren Klärung mit Hilfe der Black Box-Methode im Vordergrund. Das bearbeitete Beispiel wird zu einer experimentell orientierten Unterrichtseinheit zusammengestellt.

Lernbereich 'Individuum - Gemeinschaft - Politik': Raumbewusstsein - Umgang mit Karten

Für alle beteiligten Fächer dieses Lernbereichs ist das Raumbewusstsein von Jugendlichen ein wesentlicher Faktor zur Erschließung der Inhalte, und der Umgang mit Karten gehört als Standard-Lernsituation ebenfalls zu Geschichte, Geografie, Religion, Wirtschaft und Politischer Bildung.

Die Studierenden müssen vor der Veranstaltung im Rahmen einer Begleitung von Jugendlichen das Raumbewusstsein erkunden, indem sie ihren Jugendlichen eine blinde Karte vorlegen und sie auffordern, die Grenzen des Kantons Aargau einzuzichnen. Diese materialisierten Schülervorstellungen bringen sie in die Veranstaltung mit, und in einem ersten Schritt werden die unterschiedlichen Karten der 10- bis 20-Jährigen verglichen und diskutiert. Es zeigen sich Vorstellungsmodelle des Kantons, die je nach Wohnort und Alter völlig verschieden sind. In einem zweiten Schritt lernen die Studierenden in einem Vortrag Wissenswertes zur Ausbildung und zu verschiedenen Dimensionen des Raumbewusstseins kennen. Daran schließt sich ein Vergleich von Lehrmitteln an, wo untersucht wird, wie das Raumbewusstsein anhand von Karten ausdifferenziert werden könnte. Im letzten Teil der Veranstaltung bereiten die Studierenden den Einsatz einer Karte für ihre nächste Lehrpraktische Übung vor.

Lernbereich 'Ausdruck - Wahrnehmung - Kommunikation': Auseinandersetzung mit Zeichenprozessen

Hier stand die Auseinandersetzung mit Zeichenprozessen im Vordergrund und zwar u.a. im Zusammenhang mit grundlegenden Aufgabenstellungen, die sich in den verschiedenen Fächern des Bereichs ergeben, z.B. bei einer Bildbeschreibung, der Bearbeitung eines Aufsatzthemas oder der Interpretation eines Musikstücks. Diese Aufgabenstellungen unterliegen dem Spannungsfeld von Kreativität einerseits und dem Erfüllen von klaren Vorgaben (Gliederung, Ablauf, Aufbau etc.) andererseits. Das Problem wurde an einem Beispiel aus dem Fach Deutsch entwickelt: Von zwei gleichzeitig entstandenen Bildbeschreibungen wurde auf Unklarheiten bei der Aufgabenstellung geschlossen und die Konsequenzen für die Bewertbarkeit diskutiert. Eine gemeinsame Diskussion führt dann zu einer Art "Checkliste", die für

Aufgabenstellungen im Bereich verwendet werden kann, was auch - diesmal an Aufsätzen, die sich die Studierenden gegenseitig stellten - überprüft wurde.

Grundlagen einer Bereichsdidaktik – vier wichtige Grundfragen

Aufbauend auf den charakteristischen Merkmalen und den Erfahrungen mit Bereichsdidaktik am Didaktikum lässt sich nun der Begriff Bereichsdidaktik besser definieren und Grundlagen für Bereichsdidaktiken ableiten.

Als Hintergrund einer Bereichsdidaktik kann das gemeinsame Verständnis des Lehrens und Lernens in einem Lernbereich bezeichnet werden.

Ziel einer Bereichsdidaktik ist die Entwicklung einer Unterrichtskompetenz, die sich von der Unterrichtskompetenz eines Faches unterscheidet, indem sie befähigt, im Unterricht fächerübergreifende, interdisziplinäre und transdisziplinäre Bezüge herzustellen und übergreifende Phänomene und Fragestellungen des Alltags und der Lebenswelt ganzheitlich zu bearbeiten und zu unterrichten. In Anlehnung an Shulman (1987) sind zur Entwicklung von Unterrichtskompetenz verschiedene Kategorien notwendig, z.B. inhaltliches Wissen, pädagogisches Gegenstandswissen, curriculares Wissen und Handlungswissen (know how). Diese Wissenskategorien bilden auch die Grundlage für die Kompetenzen, welche eine Bereichsdidaktik vermitteln will. Folgende vier Grundfragen umreißen deshalb die Aufgaben einer Bereichsdidaktik:

1. Was und Wozu?

Mit der Fragen "was und wozu?" muss eine Definition des Kanons von bedeutsamem Wissen und Können für den jeweiligen Lernbereich erfolgen, sowie bereichsspezifische Lernziele festgelegt und Verfügungsstufen bestimmt werden.

Dazu gehört der Aufbau und die Differenzierung des Wissens über gemeinsame, wichtige Inhalte und Gegenstände des Lernbereichs, ebenso wie die exemplarische Kenntnis wichtiger Begriffe, Inhalte und Methoden einzelner Fächer oder Fachdisziplinen des Bereichs. Es handelt sich hier um eine Zusammenstellung von lernenswerten und lernbaren Inhalten, welche wissenschaftlich-fachliche, individuelle und institutionelle Voraussetzungen berücksichtigen und bereichsspezifisch wichtige Inhalte und Gegenstände (Schlüsselprobleme) beschreiben. Wichtig ist, dass hier eher Übersichtswissen als Faktenwissen angestrebt wird. Die Organisation des bedeutsamen Wissens im Lernbereich soll übersichtlich erfasst werden, und bereichsspezifische Lernziele müssen für die verschiedenen Dimensionen und Verfügungsstufen festgelegt werden.

2. Woher und Wohin?

Diese Fragen zielen auf eine 'gemeinsame Blickrichtung'.

Wichtige Fragestellungen, welche aus dem für den Bereich typischen, gemeinsamen, strukturierten Interessensfeld hervorgehen, müssen für den Lernbereich festgelegt werden, z.B. Historische Perspektive, Problemlösungsstrategien.

Ebenso muss hier die Diskussion geführt werden, wie integrativ bereichstypische Inhalte und Gegenstände erschlossen werden können.

Diese beiden ersten Fragenkomplexe entsprechen der Bereichsdidaktik als Didaktik der Theorie von Lerninhalten. Der Gesichtspunkt einer Bereichsdidaktik als Theorie der Methodenlehre führt zu weiteren wichtigen Grundfragen:

3. Wie?

Diese Frage zielt auf eine gemeinsame Methodologie des Lernbereichs.

Sie bildet die Grundlage, welche Zugänge zur Erschließung der bereichstypischen Inhalte und Gegenstände ermöglicht und methodische Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht aufzeigt. Zum Beispiel "Welches sind die bereichstypischen Vorgehensweisen zum Erkennen von Naturvorgängen?" An verschiedenen, exemplarischen Themen und bereichsspezifischen Phänomenen soll trotz variierender Situationen die gleichbleibende Regelmäßigkeit ("Grammatik") im Kontext des Bereichs aufgezeigt werden. Einzelne Fachinhalte müssen integrativ behandelt und Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hergestellt werden. Die Bedingungen und Voraussetzungen, die Lern- und Denkwege, sowie Verstehens- und Aneignungsschwierigkeiten (Vor- und Missverständnisse) von Schülern der Altersstufe und von Lehrpersonen müssen in realen Unterrichtssituationen erlebt und erprobt werden können. Im Lernbereich müssen zudem Instrumente zur Diagnose von Lernvoraussetzungen, Lernschwierigkeiten und Lernfortschritten ausgewählt und entwickelt werden.

4. Wo und Womit ?

In einer Bereichsdidaktik müssen geeignete gegenstands- und bereichsspezifische Lernsituationen und Lernmaterialien entwickelt und erfahren werden können.

Es müssen Lernsituationen entwickelt werden, die den Studierenden erlauben, ihre Kompetenzen auf den verschiedenen Ebenen (Fachdidaktik, Fachebene, übergreifendes, vernetztes Lehren und Lernen) zu entwickeln, damit sie befähigt werden, einen integrierten Unterricht zu erteilen. In der Bereichsdidaktik erfolgt die Auseinandersetzung mit einem Grundrepertoire von bereichstypischen Lernsituationen.

Wissen um die Geschichte der Schulfächer und die Geschichte des Bereichs, die Kenntnis geeigneter Repräsentationsformen für bereichstypische Inhalte und Gegenstände, die Kenntnis und Beurteilung von Lehrmitteln, didaktischen Medien und Unterrichtsmaterialien, sowie das Erarbeiten von Kriterien für eine Indikation oder Kontraindikation von Unterrichtsmaterialien sind die Grundlagen für das unterrichtspraktische Handlungswissen. Planungsinstrumente für die kurz- und langfristige Unterrichtsplanung müssen zur Verfügung gestellt werden, die konkrete Planung von fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten muss gezielt geübt werden.

Blickwechsel als Grundlage von Bereichsdidaktik

Wie unterscheidet sich eine Bereichsdidaktik von einer Fachdidaktik? Betrachtet man anhand der vier Grundfragen die Zusammenstellung der Grundlagen einer Bereichsdidaktik (bedeutsames Wissen und Können, Ziele, eine gemeinsame Methodologie, geeignete Lernsituationen und Instrumente), so unterscheidet sich eine Bereichsdidaktik von einer Fachdidaktik eigentlich im Wesentlichen durch einen "Blickwechsel", d.h. durch den gemeinsam deklarierten Ansatz der Integration und der Ganzheitlichkeit bezüglich Zielsetzung, Gegenstandskonstruktion und Methodik. Das Wis-

sen wird gemeinsam organisiert zum Zwecke der Ausbildung von LehrerInnen und im Hinblick auf einen integrierten Unterricht. Dies führt zwangsläufig zu einem andern Vorgehen und einer andern Organisation als z.B. eine Wissensorganisation zum Zwecke einer akademischen Karriere. Durch diesen Blickwechsel werden andere Ziele und Methoden wichtig, ebenso kommt sozialen Prozessen der Verständigung eine wichtige Bedeutung zu. Der gemeinsam deklarierte Ansatz des Blickwechsels mit seinen Folgeerscheinungen hebt die Bereichsdidaktik auf eine höhere Ebene der Integration und erlaubt erst, dass die wichtigen Wechselwirkungen zwischen den untergeordneten Systemen (Fachdidaktiken, Fachwissen, allgemeine Didaktik etc.) in Erscheinung treten können. In Analogie zu biologischen und ökologischen Systemen könnte man von einer Emergenz der Bereichsdidaktik sprechen: "In einem strukturierten System entstehen auf höherer Integrationsstufe neue Eigenschaften, die sich nicht aus der Kenntnis der Bestandteile niedriger Elemente ableiten lassen" oder "das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile" (vgl. Abb. 3).

Diese Analogie weist auch ganz klar auf die Wichtigkeit der einzelnen Teilkomponenten hin: Fachdidaktiken, Fachwissen, allgemein didaktisches Wissen und Unterrichtspraxis sind unabdingbare Bestandteile einer Bereichsdidaktik.

Zum Schluss stellt sich die Frage nach der Steuerung des Systems Bereichsdidaktik. In biologischen Systemen erfolgt die Steuerung der untergeordneten und übergeordneten Einheiten mit Hilfe des genetischen Programms, einer Art Sprache, welche das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten regelt und welches bis zu einem gewissen Grad flexibel auf äussere Bedingungen (Umweltänderungen) reagieren kann. Für die Bereichsdidaktik könnte postuliert werden, dass die Steuerung ebenfalls durch eine Sprache, nämlich die *intensive Kommunikation* zwischen den Beteiligten erfolgt, welche die "Grammatik" des Bereichs festlegt. Dabei werden eben gemeinsam die genannten Grundlagen (bestimmte Ziele, Inhalte, Lernsituationen etc.) festgelegt. Ebenfalls kann und muss auf sich ändernde Umweltbedingungen (unterschiedliche Schulsituationen, institutionelle Rahmenbedingungen etc.) reagiert werden.

Offene Fragen

Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich eine Reihe offener Fragen formulieren, die für die Weiterentwicklung einer Bereichsdidaktik bedeutend sind. Alle Teilfragen münden eigentlich in der zentralen Frage des Verhältnisses zwischen den einzelnen Ausbildungskomponenten.

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass eine Bereichsdidaktik in der LehrerInnenausbildung verschiedene Komponenten aufweisen muss: fachliche, bereichsspezifische, pädagogisch-didaktische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Kompetenzen müssen vermittelt und erworben werden. Die Hauptfrage für die LehrerInnenausbildung wird sein, in welchem Verhältnis diese Komponenten zueinander stehen sollen, in welcher zeitlichen Abfolge und mit welcher Gewichtung.

Daraus ergeben sich auch untergeordnete Teilfragen: Wie können die Studierenden das für die Unterrichtskompetenz notwendige Hintergrundwissen erwerben? Wie kann bei den Studierenden eine genügende Handlungskompetenz im Unterricht gesi-

chert werden? Welche Rolle spielen die Lehrmittel in einer Bereichsdidaktik oder in einem integrierten Unterricht?

Neben diesen inhaltlich und methodisch akzentuierten Fragen stehen auch die strukturellen Rahmenbedingungen der LehrerInnenbildung im Vordergrund. Wie erste Erfahrungen mit Bereichsdidaktik zeigen, ist eine vielfältige Kommunikationskultur die Grundlage für den Erfolg einer Bereichsdidaktik. Es scheint deshalb zwingend, auch dafür zu sorgen, dass institutionelle Rahmenbedingungen (Zeitpool für Vor- und Nachbereitung, Aufwand für Austausch und gemeinsame Sitzungen) so definiert werden, dass diese erforderliche Kommunikation stattfinden kann und nicht einfach so nebenher zwischen Tür und Angel erledigt werden muss oder eben nicht in genügendem Mass erledigt werden kann. Soll das Ganze mehr als die Summe seiner Einzelteile sein, so ist auch ein erhöhter Zeit- und Arbeitsaufwand gefordert, und dieser muss zeitlich abgegolten bzw. finanziell honoriert werden. Den nicht zu unterschätzenden strukturellen Rahmenbedingungen und den Grenzen von personalen Ressourcen und Zeit muss auch im Zusammenhang mit der Diskussion des Fragenkomplexes "Integration von Forschung in der LehrerInnenausbildung" in der LehrerInnenbildung innerhalb einer Hochschule oder Fachhochschule besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

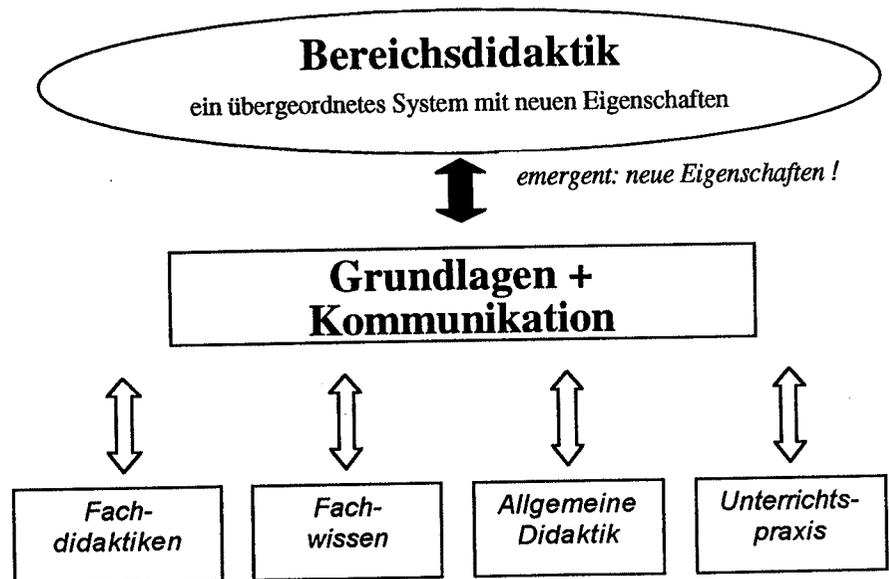


Abbildung 3: Bereichsdidaktik als emergentes, übergeordnetes System mit neuen Eigenschaften.

Literatur

- Duncker, L. & Popp, W. (1994). *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlage des Sachunterrichts*. Weinheim: Juventa.
- Fachkommission Fachdidaktik (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 222-230.
- Frey, K. et al. (1973). Zum Begriff "Integriertes Curriculum Naturwissenschaft". In K. Frey & P. Häussler (Hrsg.), *Integriertes Curriculum Naturwissenschaft: theoretische Grundlagen und Ansätze* (S. 19 -25). Weinheim und Basel: Beltz.
- Häussler, P. (1998). *Naturwissenschaftsdidaktische Forschung - Perspektiven für die Unterrichtspraxis*. Kiel: IPN.
- Heck, U. & Weber, Ch. (1999). Plädoyer für eine holographische Didaktik. *Schweizer Schule* (4), 3-9.
- Huber, L. & Effe-Stumpf, G. (1994). Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. In U. Krause-Isermann, J. Kupsch & M. Schumacher (Hrsg.), *Perspektivenwechsel, Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene*. Bielefeld: Oberstufenkatalog Ambos 38.
- Künzli, R. (1996). Schul- und Erfahrungsnähe in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 291-301.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.