

Pandel, Interdisziplinarität und fächerübergreifendes Lernen

Angeichts der Entwicklungen der zeitgenössischen Geschichtswissenschaft und ihrer Öffnung hin zu Soziologie, Ökonomie, Anthropologie etc. sind die Forderungen von Pädagogen und Vertretern der politischen Bildung nach fachübergreifendem Lernen rührend naiv. Gerade sie wollen der Geschichte „fachübergreifendes“ Lernen und „Interdisziplinarität“ beibringen! Sie gehen von einem vormodernen Wissenschaftsverständnis aus, nach dem Geschichte Geschichte und nichts als Geschichte sei. Dabei ist heute Geschichte ohne die anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen gar nicht mehr zu betreiben. Spätestens seit den 1960er Jahren ist das Modell der theoriefeindlichen, an Individualitäten orientierten historistischen Geschichtswissenschaft veraltet. Die schulpädagogische Forderung nach „fächerübergreifendem“ Unterricht ist längst durch die faktische Wissenschaftsentwicklung überholt worden. Geschichtswissenschaft selbst ist zu einem Kooperationsfeld mehrerer Wissenschaftsdisziplinen geworden.

Aufgrund der modernen Wissenschaftsentwicklung ist zu fragen, ob Schulfächer sich als Fächer oder als Disziplinen verstehen. Das ist durchaus eine offene Frage. Diese Ungewissheit drückt sich in den verschiedenen Versuchen des fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterrichts aus. Kann „Geschichte“ sinnvoll in Konzepte des fachübergreifenden Lernens einbezogen werden? [...]

(1) Fächer und Disziplinen

Die Begriffe Fächer und Disziplinen meinen nicht das Gleiche. Disziplinen sind spezialisierte Fragestellungen, es sind besondere Sichtweisen auf die Welt („Weltsichten“). Sie definieren sich über Forschungszwecke, eigene Methoden, spezifische Grundbegriffe und Theorien. Gut zwei Dutzend Disziplinen lassen sich im Verlauf der 3.000-jährigen Wissenschaftsgeschichte ausmachen (Physik, Chemie, Geschichte etc.). Demgegenüber haben wir eine Vielzahl von Fächern; mehr als 4.000 sollen es nach Zählung des Hochschullehrerverbands sein. Diese Differenz lässt sich am Beispiel erläutern. Man kann fragen, ob „Mittelalterliche Geschichte“ ein eigenes Fach ist. Sie besitzt professionalisiertes Personal, eigene Publikationsorgane und ist in eigenen Fachverbänden organisiert. Unzweifelhaft ist „Mittelalterliche Geschichte“ ein Fach; aber es handelt sich nicht um eine eigene Disziplin, denn Fragestellung und Methode teilt sie z. B. mit den Fächern „Geschichte der Neuzeit“ und „Zeitgeschichte“.

Die Schule bildet mit ihren „Fächern“ gar nicht das System der Wissenschaften ab, sondern orientiert sich seit dem 18. Jahrhundert in ihrer Auswahl am gesellschaftlichen Personalbedarf. Sie hat die praktisch *ausgebildeten* Bürger (Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion) und die *gebildeten* Eliten (Sprachen, Geschichte) im Blick. Die Schulfächer waren bis ins 20. Jahrhundert allerdings weder an Disziplinen noch an (akademischen) Fächern ausgerichtet. Das Schulsystem – d. h. die Pädagogik – schuf sich mit der „Kunde“ eigene „Fächer“ (Naturkunde, Erdkunde, Heimatkunde, Geschichtskunde etc.). So

ist die Sozialkunde, wenn sie nicht strikt als Politikunterricht begriffen wird, zwar ein (Schul-)Fach, aber keine (Wissenschafts-)Disziplin. Kunden orientieren sich an vorwissenschaftlichen Erfahrungsobjekten: Natur, Erdboden, (Dynastie- bzw. National-)Geschichte. Bezeichnend für diese Entwicklung sind Kunden wie Staatsbürgerkunde, Weltkunde, Sexualkunde und Gemeinschaftskunde, die gar keinen Bezug zu Wissenschaftsdisziplinen haben. Eine Kunde ist dadurch definiert, dass sie bewusst zu den entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen Distanz hält, ihre Differenzierung nicht mitmacht und ihre Inhalte aus der „volkstümlichen“ Lebenswelt und nicht der Wissenschaft entnimmt (z. B. Werken, Hauswirtschaft). Eine Kunde besteht vorwiegend aus Wissensbeständen, aus dem „Lehrstoff“, und nicht aus den disziplinen eigenen Denkweisen. So hat es beispielsweise bis in die 1970er Jahre gedauert, bis Quelleninterpretation als Verfahren für den Geschichtsunterricht akzeptiert wurde.

Der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates von 1970 wollte dieser Entwicklung ein Ende setzen und forderte, dass der Unterricht in Inhalten und Methoden wissenschaftsorientiert sein soll. „Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe.“¹⁵⁶ Diese Forderung hat sich längst nicht durchgesetzt.

(2) Fachübergreifendes Lernen als Kunden-Kunde?

Die Fächerung des Unterrichts – ob disziplinär oder stofforientiert – stellt die Schule allerdings vor praktische Probleme. Im Stundentakt wechseln die Themen und Inhalte, die die Schüler lernen sollen. Auf diese unterrichtspraktischen Probleme reagiert die Pädagogik seit den reformpädagogischen Bemühungen der 1920er Jahren mit der Ideologie der „Ganzheitlichkeit“. Die Welt und ihre Erfahrungsgegenstände bilde eine Ganzheit und erst die Wissenschaft zerlege sie in Teile. Von „ganzheitlichem Denken“, „ganzheitlichem Unterricht“, „ganzheitlichen Methoden“ bis hin zur „ganzheitlichen Lebensweise“ und „ganzheitlicher Wellness“ reichen die Begriffe. Wenn tatsächlich „Ganzheit“ einmal definiert wird, zeigt sich das antiwissenschaftliche Ressentiment des Begriffs: Ganzheit sei „urtümliche Geschlossenheit“.

Um die verlorene Ganzheit wiederzugewinnen, wurde das Konzept des fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterrichts entwickelt. „Fächerübergreifendes“ Lernen setzt immer einen „gemeinsamen Gegenstand“ voraus, der so allgemein oder trivial ist, dass die Erkenntnispotenziale der einzelnen Disziplinen gar nicht ausgeschöpft werden können. Selektionsgesichtspunkt ist alltagsweltliche sinnliche Wahrnehmung. In der pädagogischen Literatur werden Wasser, Zeit, Kleidung, Lärm und (besonders häufig) Umwelt als „Gegenstände“ genannt. Das entfremdet die Schulfächer noch weiter von den Wissenschaftsdisziplinen. Man muss sich fragen, ob die Geschichtswissen-

schaft und die anderen Disziplinen keine relevanteren Themen und Erkenntnisse zu bieten haben. Was ist mit den Themen „Nationsbildungsprozesse und die Rolle von Nationalstaaten im Globalisierungsprozess“, „Transformationsprozesse von Rassismus in Kulturalismus“ oder „Entwicklung vom Handels- über den Industrie- zum Finanzkapitalismus“?

Ein konkretes Beispiel kann den wissenschaftlich fragwürdigen Status des fächerübergreifenden Unterrichts zeigen. Der durch Kalibergbau stark mit Salz belastete Fluss der Werra im Nordosten Hessens wurde zum „Gegenstand“ eines fächerübergreifenden Projekts „Die versalzene Werra“¹⁵⁷ gewählt. In diesem Projekt werden die (Schul-)Fächer Chemie, Biologie, Geografie, Geschichte sowie Sozialkunde zusammengeführt. Dem Chemieunterricht wird dabei die Aufgabe zugewiesen, experimentell den Salzgehalt dieses Flusses festzustellen und die Geografie stellt dar, wie porös die Gesteinsschichten unter der Werra sind. Die Geschichte soll herausfinden, wann die Versalzung als Umweltproblem bemerkt wurde. Hier stellt sich die Frage, ob ein solches Vorgehen zum *Prinzip* von Unterricht gemacht werden kann oder ob es nur in besonderen Einzelfällen sinnvoll ist. Kann es wirklich als systematisch einsetzbares Verfahren angesehen und sogar in einem „Lernbereich“ dauerhaft angeboten werden?

Wenn das „fächerübergreifende“ Lernen tatsächlich zum Prinzip gemacht wird, ergeben sich massive, auch ethisch kaum vertretbare Probleme. Man muss sich drastisch vor Augen führen, wohin dieses Prinzip führen würde. Wie würde ein solches „fachübergreifendes Lernen“ beim Thema „Auschwitz“ aussehen? Der Chemieunterricht untersucht die chemische Zusammensetzung des Zyklon B, die Biologie erklärt den Prozess der „inneren Erstickung“ und die Sozialkunde, die ja auch die Wirtschaft vertreten will, berechnet die Stückkosten der Vergasungsaktionen. Wollte man aber „gutes“ und „schlechtes“ „fächerübergreifendes“ Lernen unterscheiden, dementiert man die Logik dieses Konzepts.

Die Fächer, mit denen die Geschichtswissenschaft heute kooperiert, indem sie deren *Theoriepotenziale* nutzt, sind doch gar nicht die Schulfächer, mit denen sie nach Meinung der Schulpädagogik zusammengebunden werden soll. Mit dem historischen gewachsenen Katalog der Schulfächer sind die Erkenntnispotenziale der modernen Geschichtswissenschaft gar nicht ausschöpfbar. Die moderne Geschichtswissenschaft hat sich aus ihrer klassischen Politikzentriertheit befreit und entnimmt Fragestellungen, Theorien und Methoden vor allem der Ökonomie, Soziologie, Kulturanthropologie, Ethnologie und Psychoanalyse. All diese Fächer gibt es nicht in der Schule. Was soll da die Zwangsehe mit Chemie, Physik oder Geografie? Für die moderne Geschichtswissenschaft beispielweise sind die „fächerübergreifenden“ Forschungsrichtungen „Begriffsgeschichte“¹⁵⁸, „Ethnohistorie“¹⁵⁹ und „Psychohistorie“¹⁶⁰ kennzeichnend. [...]

- 156 Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 33.
- 157 Moegling, Klaus: Kompetenzorientierung und fächerübergreifendes Lernen – ausgehend vom Politikunterricht, in: politische bildung 42 (2009) H. 4, S. 120-135.
- 158 Koselleck, Reinhart (Hrsg.), Historische Semantik und Begriffsgeschichte, Stuttgart 1978.
- 159 Wernhart, Karl R. (Hrsg.), Ethnohistorie und Kulturgeschichte, Köln 1986.
- 160 deMause, Lloyd, Grundlagen der Psychohistorie, Frankfurt/M. 1989.

aus: Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtstheorie: eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer, Schwalbach/Ts 2017 (Forum Historisches Lernen), S. 199-202.

F. Conrad, Fachübergreifender/ fächerverbindender Unterricht

Die Lehrpläne und Kerncurricula aller Bundesländer sind kompetenzorientiert angelegt. Sie schreiben vor, welche überfachlichen und fachspezifischen Kompetenzen zu fördern sind und welche Regelstandards in den einzelnen Kompetenzbereichen im jeweiligen Bildungsabschnitt erreicht werden müssen. Der Begriff „Kompetenz“ bedeutet nach der vielzitierten Definition des Psychologen Franz Emanuel Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemstellungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.). Kompetenzorientierter Unterricht muss Anforderungssituationen schaffen, in denen die Lernenden ihr Wissen zur Lösung von Problemen aktivieren und anwenden. Eine Anforderungssituation lässt sich jedoch meist nicht mit dem Wissen, den Fähigkeiten und Fertigkeiten eines einzelnen Faches bewältigen. Wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise befähigt werden sollen zu verstehen, warum der Rekurs auf Geschichte in der gegenwärtigen Politik eine zentrale Rolle spielt, müssen sie auch auf Wissen aus dem Politikunterricht zurückgreifen. Um zu begreifen, warum z. B. der Mythos von Neurussland gegenwärtig in Russland eine Renaissance erlebt, benötigen sie Kenntnisse und Einsichten über die Geschichte des Verhältnisses von Russland und Europa, müssen diese aber in Beziehung setzen zur gegenwärtigen innen- und außenpolitischen sowie wirtschaftlichen Situation nach 1989 und zu Veränderungen des internationalen politischen Systems. Wenn sie die Botschaft von Denkmälern entschlüsseln wollen, benötigen sie historische Einsichten, aber auch die Fähigkeit, Kunstwerke wahrzunehmen, zu analysieren und sie zu deuten – eine Kompetenz, die besonders im Kunstunterricht geschult wird. Die Beschäftigung mit Spielfilmen über Geschichte erfordert außer historischem Wissen die Fähigkeit, formale Gestaltungsmittel wie Einstellungsgröße, Kameraperspektive, Kamerafahrten, Kameraschwenks zu erkennen und die Filmsprache zu deuten (Civellari 2014, S. 10-14). Die Analyse dieser filmischen Mittel kann am besten in fächerverbindender Kooperation mit dem Deutsch- oder Kunstunterricht erfolgen.

Begründung fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Lernens

Der Didaktiker Wolfgang Klafki hat bereits vor der kompetenzorientierten Wende der Unterrichtsentwicklung verdeutlicht, dass in Anbetracht von Schlüsselproblemen der Gegenwart und Zukunft (z.B. Friedenssicherung, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen,

Ausgleich von Benachteiligung, Gewährleistung und Wahrung von Menschenrechten) schulische Bildung die Fähigkeit zu Einsicht, Analyse und Reflexion sowie die Bereitschaft zur Mitarbeit an der Lösung dieser Probleme vermitteln solle (Klafki 1994, S. 41). Für solche Einsicht und Bereitschaft können die Grundlagen aber nicht allein im Fachunterricht gelegt werden.

Vertreter der Wirtschaft plädieren schon länger dafür, Fächergrenzen in der Schule zu überschreiten. Sie fordern, die Schule solle auch vernetztes Denken, Problemlösungskompetenz und Teamfähigkeit fördern und somit Schlüsselqualifikationen vermitteln, die ein lebenslanges Lernen ermöglichen.

Auch die Ergebnisse der Lernbiologie und -psychologie legen nahe, Wissen nicht zerstückelt, sondern in Zusammenhängen und in Anbindung an bereits Gelerntes zu vermitteln, um Lernerfolge zu optimieren. Franz Emanuel Weinert betont, dass Unterricht intelligentes Wissen bei den Lernenden ermöglichen müsse - „ein wohlorganisiertes, diszipliniertes, interdisziplinäres und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“ (Weinert 1996, S. 115). Nicht zuletzt haben die ersten PISA- und TIMS-Studien deutlich gemacht, dass deutsche Schülerinnen und Schüler dann nicht gut abschnitten, wenn fachübergreifende, für gesellschaftliche Teilhabe notwendige Kompetenzen statt curricular relevantem Schulfachwissen getestet werden.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Kultusminister der Bundesländer zogen ihre Konsequenzen aus diesen Befunden. Bereits 1972 hatte die KMK einen Beschluss zur Implementation fächerübergreifender Elemente im Unterricht der Sekundarstufe II gefasst: „Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten stützt den für die Allgemeine Hochschulreife erforderlichen Aufbau strukturierten Wissens. Es sichert den Blick für Zusammenhänge und fördert die hierfür notwendigen Arbeitsformen, Fachübergreifende und fächerverbindende Lernformen ergänzen das fachliche Lernen und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe.“ (KMK, 1972)

Begrifflichkeit und Organisationsformen

Die Termini fächerverbindendes und -übergreifendes Lernen werden häufig in dieser Koppelung benutzt, ohne dass begrifflich unterschieden würde. In den Lehrplänen hat sich folgende Definition durchgesetzt: Im fachübergreifenden Unterricht wird im Unterricht eines Faches auf Beiträge anderer Fächer Bezug genommen. Wenn z. B. im Geschichtsunterricht die Renaissance behandelt wird, illustriert und erklärt die Lehrkraft die Mentalität der herrschenden Eliten an Beispielen aus Architektur, Malerei und Literatur, Im fächerverbindenden Unterricht würde die Geschichtslehrkraft mit der in Kunst zusammenarbeiten, in Kooperation ein Unterrichtsvorhaben planen und/oder einen Projekttag zu diesem Thema gestalten (Arand 2012, S. 310f.).

Auch Vorbereitung und Durchführung einer Kursfahrt nach Florenz wären als fächerverbindendes Vorhaben denkbar. Fachübergreifendes Lernen ist also nichts Neues; Literatur-, Musik- oder Kunstunterricht kamen nie ohne Rückgriff auf Geschichte aus und letztere nicht ohne Bezüge zur Literatur und Kunstgeschichte. Fächerverbindender Unterricht dagegen bedeutet ein zeitweiliges Auflösen des Fachunterrichts und eine enge Kooperation mit den Lehrkräften in den kooperierenden Fächern.

Dies bringt einen größeren Organisationsaufwand und eine engere didaktische und methodische Kooperation bei Durchführung und Auswertung des Unterrichts mit sich (vgl. Conrad 2006, S. 650-664).

Organisationsmodelle für fächerverbindenden Unterricht

1. Der Unterricht im Fächerverbund: Eine Lehrkraft und eine Lerngruppe

Eine Lehrkraft unterrichtet alle Fächer des Fächerverbundes in einer Lerngruppe unter Aufhebung der getrennten Stundentafel, wobei der Unterricht von integrativen Fragestellungen getragen wird bzw. getragen werden soll.

Die Fächerverbünde in den Hauptschulplänen Bayern und Württembergs, aber auch das Fach Politische Weltkunde in Berlin sind Beispiele für solche Fächerverbünde.

2. Institutionalisierte Koppelung: Kooperierende Lehrkräfte und eine Lerngruppe

Die Organisationsform, in der ein Team von Lehrkräften eine Klasse unterrichtet, findet sich meist in der Sekundarstufe I. Wenn sich einige in einer Klasse unterrichtende Lehrende auf bestimmte Fragestellungen einigen, so ist fächerverbindendes Arbeiten ohne größeren organisatorischen Aufwand möglich. Diese Chance wird vor allem im bilingualen Unterricht genutzt; die Lernenden erfahren in der Fremdsprache allerlei über Kultur, Politik, Gesellschaft und Lebensformen des Landes, die Geschichte steuert die genetisch-zeitlichen Kontexte bei (Beispiele für fächerverbindende Unterrichtswochen bei Hegenbarth 2011, S. 14-19). In der Sekundarstufe II ist, mit Ausnahme der Profiloberstufe, das fächerverbindende Arbeiten durch das Kurssystem und zuweilen durch die nicht aufeinander abgestimmten Lehrpläne erschwert.

3. Freie Koppelung: Mehrere kooperierende Lehrkräfte und mehrere Lerngruppen

In diesem Modell wird der Unterricht für eine begrenzte Zeit auf eine fächerverbindende Fragestellung bezogen. Der Unterricht findet im regulären Stundenplan statt. In dieser Zeit bearbeiten die Schüler der beteiligten Lerngruppen das gemeinsame Thema unter der Perspektive der verschiedenen Fächer und stellen sich das Arbeitsergebnis gegenseitig vor. Dafür bietet sich ein Projekttag an, an dem handlungsorientierte Präsentationen stattfinden und die Perspektive der Einzelfächer überschritten werden kann.

Während man die Unterrichtsarrangements 2 und 3 als interdisziplinär bezeichnen kann, weil die Fächer kooperieren, so wird beim ersten Modell von Transdisziplinarität gesprochen, weil in den Fächerverbünden die Grenzen der Fächer aufgelöst werden (Arand 2012, S. 308-311).

Geschichte im fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht

Angeregt durch Wolfgang Klafkis Didaktik der Schlüsselprobleme schlug Klaus Bergmann vor, „große Fragen der Gegenwart und der Zukunft als Bezugspunkt“ für die Gewinnung von Fragestellungen im Geschichtsunterricht zu wählen und „ethisch-politische“ Probleme zu bearbeiten, „die uns heute wichtig sind und zu denen historische Erinnerung ihren Beitrag leisten kann“ (Bergmann 2002, S. 24 ff.). Ein Geschichtsunterricht, der diesem Bildungsverständnis verpflichtet ist, wird zeitweilig die Fächergrenzen sprengen müssen. Er wird den Bezug zwischen Geschichte und Gegenwart, zwischen historischer Einsicht und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herstellen und auf ethische Implikationen des Erkannten abheben.

Die Geschichtswissenschaft hat von jeher fachübergreifende Fragestellungen behandelt und auf Ergebnisse, Theorien und Methoden aus anderen Wissenschaften zurückgegriffen. Die Gesellschaftsgeschichte im Wehlerschen Sinne bedient sich der Methoden und Theorieansätze der Sozialwissenschaften, vor allem Max Webers, die neue Kulturgeschichte greift auf Theorien der strukturalistischen Sprachphilosophie und der Kulturanthropologie zurück. Die Disziplin der Umweltgeschichte wäre ohne die Zusammenarbeit von Geografen, Archäologen, Ingenieuren, Physikern, Chemikern, Biologen usw. nicht denkbar gewesen. Auch der Spatial Turn in der Geschichtswissenschaft erfordert den Bezug auf Ergebnisse der Geografie. Insofern bedeutet die Übernahme fächerübergreifender und -verbindender Ansätze nicht zwangsläufig, dass historisches Denken „noch weiter in die Defensive“ gedrängt wird (Pandel 1999, S. 287).

Geschichtsunterricht, der auf die Förderung von Geschichtsbewusstsein ausgerichtet ist, d.h. auf den kritischen Umgang mit in der Gesellschaft vorhandenen Vorstellungen und Einstellungen zur Vergangenheit, muss zuweilen fächerverbindend und fachübergreifend arbeiten. Pandel verweist allerdings auch auf die Gefahren mancher fachübergreifender Vorhaben: Fehlt die fachübergreifende Fragestellung, dann entsteht in den Köpfen der Lernenden keine zusammenhängende Einsicht. Außerdem bestehe die Gefahr, dass die „fachwissenschaftlichen Potenziale zur Orientierung in der gegenwärtigen Welt“ nicht genutzt würden (www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/pandel.htm, S. 14).

Die entscheidende Leistung bei der Planung fächerverbindender Vorhaben ist die Entwicklung einer Problemstellung bzw. einer Leitfrage, auf die die Ergebnisse der Arbeit in den einzelnen Fächern bezogen werden können, sodass ein Erklärungszusammenhang entsteht (Witt 2011, S. 20-23). Diese Fragestellung kann entweder aus einzelnen Themenfeldern des Lehrplans erwachsen; sie kann eine für die Gegenwart und Zukunft der Lernenden zentrale Fragestellung im Sinne Wolfgang Klafkis oder Klaus Bergmanns sein oder sie kann Fälle öffentlicher Verwendung von Geschichte betreffen (Bergmann 1998, S. 135). Die Beiträge in diesem Heft sollen verdeutlichen, wie mit einem solchen fächerverbindenden und -übergreifenden Unterricht Ziele historischen Lernens erreicht werden können. [...]

Organisation fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts

Unproblematisch zu realisieren, ist der fachübergreifende Unterricht. Die Lehrkraft kann, am besten mit den Lernenden, aufgrund der Kenntnis der Lehrpläne ihrer zwei oder drei Fächer Leitfragen entwickeln, die zu vertiefter und mehrperspektivischer Einsicht führen. So kann sie beispielsweise, wenn sie das Fach Deutsch unterrichtet, bei der Behandlung von Pauperismus und Industrialisierung auf das Drama *Die Weber* von Gerhart Hauptmann eingehen. Dabei bekommen die Schülerinnen und Schüler einen Eindruck von der großen materiellen und seelischen Not der Menschen, die Opfer von Modernisierung und Industrialisierung waren. Auch verstehen sie, dass die Darstellung gesellschaftlichen Wandels neue literarische Formen erforderte, z.B. die Abkehr von der klassischen Hochsprache. Fontanes Roman Irrungen Wirrungen, gelesen während der Behandlung des Kaiserreichs, verdeutlicht, dass die Normen der Ständegesellschaft es dem Adeligen Botho unmöglich machen, die Frau, die er liebt, zu heiraten. „Um der Ordnung willen“ verzichtet Botho auf sein und Lenes Glück. Der Anachronismus und die Ungerechtigkeit der Gesellschaftsordnung im Kaiserreich kann den Lernenden an den dif-

ferenziert gezeichneten Romanfiguren deutlich gemacht werden, die gelassene bis resignative Erzählerhaltung und die damit zusammenhängende politischen Einstellung Fontanes fordert zur Auseinandersetzung auf.

Mit dem Deutschunterricht und mit anderen Fächern ergeben sich spannende fachübergreifende Bezüge; so können Portraits der Renaissance auf das veränderte Menschenbild hin untersucht werden; an Gustave Courbets (1819-1877) Malerei kann verdeutlicht werden, dass Bauern und Arbeiter „kunstwürdig“ wurden. Auch mit den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften lassen sich fachübergreifende Fragestellungen entwickeln. So kann auf die Entstehung des modernen Weltbildes bis zu Newton oder sogar zu Einstein zurückgegriffen werden, um die Herausbildung moderner Wissenschaft als prägender Kraft der Moderne zu illustrieren.

Wenn Lehrkräfte fächerverbindende Lernarrangements konzipieren, ist ein höheres Maß an Organisation und Teamarbeit nötig. Sie müssen die Schuljahrsphasen im Blick haben, in denen sie Freiräume haben, mit ihren Lerngruppen handlungs- und produktionsorientierte fächerverbindende Lernaufgaben zu bearbeiten und die Ergebnisse zu präsentieren, ohne dass die Lernenden durch Vorbereitungen auf Lernkontrollen oder Prüfungen gefordert sind. Außerdem ist gute Vorbereitung im Team notwendig. [...]

Literatur

- Alavi, B.: Das Verhältnis von Disziplinarität und Interdisziplinarität in Fächerverbünden der Hauptschule am Beispiel Geschichte, in: Handro, S (Hg.): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden — Analysen - Perspektiven, Münster 2004, S.137-149.
- Arand, T.: Fächerverbindender Geschichtsunterricht, in: Barricelli, M./Lücke, M. (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwabach/Ts. 2012, Bd. 2, S.308-324.
- Bergmann, K.: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwabach/Ts. 2002.
- Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwabach/Ts. 1998.
- Berthold, A.: Ein dynamisches System., Fächerverbindendes Lernen in der Profil-Oberstufe, in: Pädagogik 7-8/2011, S. 28-31., Bildungsplan Hauptschule Werkrealschule: Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für den Fächerverbund Welt — Zeit - Gesellschaft, Hauptschule und Werkrealschule; www.lehrplaene.org/baden_wuerttemberg/bw_wzg-wag_hs/Seite_7/index_html?PRINT=1&query=&keyword=
- Conrad, F.: Ein neuer Königsweg? Fachübergreifender Unterricht, in: Wunderer, H.: Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe III, Schwabach/Ts. 2000, S. 132-153.
- Conrad, F.: Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11/2006, S. 650—664.
- Crivellari, F.: Die erzählende Kamera. Stilmittel für die Filmanalyse im Geschichtsunterricht, in: GL 158/2014, S. 10-14.
- Deichmann, C. (Hg.): Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwabach/Ts. 2013.
- Duncker, L.: Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, Heinsberg 2000.
- Grosch, W.: Fächerverbindender und fächerübergreifender Geschichtsunterricht, in: Günther-Arndt, H. (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin S. 242-253.
- Hegenbarth, C.: Motivierend und aktivierend. Fächerverbindende Unterrichtswochen in der Sekundarstufe I, in: Pädagogik 7-8/2011, S. 14-19.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim, Basel *1994
- Moegling, K.: Fächerübergreifender Unterricht — Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule, Bad Heilbrunn 1998,
- Pandel, H.-J.: Postmoderne Beliebigkeit. Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/1999, S. 282—291.
- Peterßen, W. H.: Fächerverbindender Unterricht. Begriff, Konzept, Planung, Beispiele, München 2000.
- Stübig, F. u.a.: Bestandsaufnahme zur Praxis fächerübergreifenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe im Bundesland Hessen, Beiträge zur gymnasialen Oberstufe Bd. 7, Kassel 2006.
- Weinert, .. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim 2001, S. 17-32,
- Weinert, F. E.: Psychologie des Lernens und der Instruktion, Göttingen 1996.
- Witt, D.: Die Leitfrage weist den Weg. Fächerverbindender Unterricht im Lernbereich, in: Pädagogik 7-8/2011, S. 20-23.

aus: Franziska Conrad, Fächerübergreifender/fächerverbindender Unterricht und Kompetenzorientierung, in: Geschichte Lernen 167, 2015, S. 2-11.