

Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht

Zusammenfassung und Reflexion

Kompensation von:

Stansje Steiger

Eingereicht am 29.12.2017 bei:

Hanspeter Müller

hanspeter.mueller1@fhnw.ch

Ludwig Diehl

ludwig.diehl@fhnw.ch

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung.....	3
1.1	Die konstitutive Bedeutung des Schulfaches (Huber 2009: 397ff).....	3
1.2	Begründungen, Ziele und Formen Fächerübergreifenden Unterrichts.....	4
1.2.1	Kritik am Fachunterricht	4
1.2.2	Begründungen und Ziele Fächerübergreifenden Unterrichts.....	4
1.2.2.1	Vorbemerkungen zu Begriff und Abgrenzung/ Weitere Aspekte ..	4
1.2.2.2	Begründungen, hauptsächlich vom lernenden Subjekt aus.....	5
1.2.2.3	Begründungen, hauptsächlich von gesellschaftlichen Problemen und Praxisanforderungen aus.....	5
1.2.2.4	Begründungen, hauptsächlich von der Entwicklung der Wissenschaft aus.....	6
1.2.3	Formen.....	6
1.3	Perspektiven und Aufgaben	7
2	Reflexion	8
3	Literaturverzeichnis	10

1 Zusammenfassung

Im Folgenden fasse ich die erziehungswissenschaftlichen Überlegungen von Huber (2009) zusammen. Dafür übernehme ich die Titel seiner Kapitel seines Textes.

1.1 Die konstitutive Bedeutung des Schulfaches (Huber 2009: 397ff)

Zunächst widmet sich Huber der Definition des Begriffs Unterricht und hält fest, dass dieser „[...] Situationen [...], in denen (1) mit pädagogischer Absicht und in (2) planmässiger Weise sowie (3) innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens und (4) in Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird“ bezeichnet (Huber 2009: 397 nach Terhart). Fächer definiert Huber „[...] als eine Auswahl, Systematisierung und Hierarchisierung des nach den je herrschenden Bildungsvorstellungen zu vermittelnden Wissens“ (ebd.: 397). Ferner äussert er sich zum Spannungsfeld Selbstverständlichkeit vs. in Frage stellen von Fachunterricht. Dies tut er, in dem er die Tradition der Fächer inkl. historischen Entwicklung, ihrer Beständigkeit und internationalen Vergleichbarkeit vorstellt und die These aufstellt, dass nur durch einen *Perspektivwechsel und pädagogische Phantasie* die Selbstverständlichkeit von Fachunterricht in Frage gestellt werden kann.

Huber hebt (und kritisiert) ausserdem die Reproduktion und Manifestierung (z.B. Lehrmittel) und (Multi-)Funktionalität¹ des Faches für Schulen hervor. Dies führe zu *schulsystemspezifischen Einheitsformen*: Trotz Veränderung der Wichtigkeit von einzelnen Fächer oder Entstehung neuer Fächer – die in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Normen und Werten stehen – bleibt der Fächerkanon derselbe. Unterschieden wird zwischen „[...] den Abteilungen sprachlich-literarisch, historisch-sozial, mathematisch-naturwissenschaftlich, ästhetisch-künstlerisch“ (ebd.: 398). Des Weiteren betont er, dass die Funktion der Fächer innerhalb einer Gesellschaft nicht nur kognitive, sondern auch soziale Auswirkungen² hat. Selbst inner-

¹ Die Multifunktionalität des Fachs wird als Form bezeichnet, „[...] in der ausserschulische Wirklichkeit zu Inhalten schulischen Lernens werden kann“ (Huber 2009: 398 nach Tenorth).

² Z.B. in Form der schulischen Selektion, die auf der Fächerhierarchie aufbaut (Huber 2009: 398 nach Bourdieu/Passeron; Bracht).

halb von Fächern sind soziale Strukturen³ (ebd.: nach Bernstein), sowie *übergreifender Aufgaben*⁴ und *Fachleistungen* inkl. der Beanspruchung spezifischer Beiträge für die Allgemeinbildung festzustellen.

1.2 Begründungen, Ziele und Formen Fächerübergreifenden Unterrichts

1.2.1 Kritik am Fachunterricht

Huber betont die lange Tradition der Kritik am Fachunterricht. Dabei unterscheidet er zwischen zwei wesentlichen Richtungen der Kritik:

1. Der Fachunterricht und Einteilung wird nur marginal in Frage gestellt. Im Zentrum stehen die Aufgabenstellungen, die zu wenig auf Schlüsselprobleme eingehen, die bloße Addition von Fächer oder Vermittlung von Wissen im Sinne von Hochschulfachwissenschaften. (Huber 2009: 400 nach Klafki; Kramp; Flitner)
2. Der Fachunterricht in sich wird grundsätzlich in Frage gestellt und „[...] *drängt auch auf neue Organisationsformen, mindestens zusätzlich, wie ungefächerten oder Fächerübergreifenden Unterricht*“ (Huber 2009: 400).

1.2.2 Begründungen und Ziele Fächerübergreifenden Unterrichts

1.2.2.1 Vorbemerkungen zu Begriff und Abgrenzung/ Weitere Aspekte

Als problematisch stellt sich eine fehlende einheitliche Definition des Begriffs „Fächerübergreifender Unterricht“ heraus. Es geistern unterschiedliche pädagogische Unterrichtskonzepte umher, die – wenn überhaupt – lediglich das Attribut „*über ein Fach hinaus*“ gemeinsam haben. Huber empfiehlt zur Orientierungs- und Begründungszwecken Unterrichtskonzepte einer abgewandelten Version des didaktischen Dreiecks – *Subjekt, Gesellschaft/Praxis, Wissenschaft* – zuzuordnen. Darüber hinaus bringt Huber noch das Potenzial fächerübergreifende Unterrichts in Bezug auf die Heterogenität von SuS zur Sprache. (Huber 2009: 400; 404)

³ vgl. fachspezifischer Habitus (Huber 2009: 398 nach Bourdieu), der sich abhängig von der Schulstufe verschieden intensiv äussert.

⁴ Z.B. „[...] *Sport die Gesundheitserziehung, Biologie die Umweltbildung, Kunst oder Musik die Kreativitätsförderung*“ (Huber 2009: 398).

1.2.2.2 Begründungen, hauptsächlich vom lernenden Subjekt aus

Dem Fächerkonzept im Weg steht der Aspekt „*vom Kinde aus*“ (vgl. Reformpädagogik). Gelöst wird dieses Problem laut Huber im pädagogischen Alltag mit unterschiedlichen Konzepten wie z.B. Projektunterricht, andersartiges Lernen in Ergänzung zum Fachunterricht oder ungefächertem Unterricht. Nicht alle diese Konzepte sind jedoch fächerübergreifend und frei von Kritik. Insbesondere beim ungefächerten Unterricht muss davon ausgegangen werden, dass weder die *Systemnotwendigkeit einer lehrenden Schule* erfüllt wird oder gar von der *lernenden Schule absorbiert* wird (Huber 2009: 401 nach Oelkers). Dennoch gilt es das Kind (Subjekt) und dessen Bedürfnisse Zusammenhänge zu finden zu berücksichtigen und entsprechend unterstützende Rahmenbedingungen zu schaffen. Genauso lässt sich eine Begründung für fächerübergreifenden Unterricht ableiten. (Huber 2009: 401f)

1.2.2.3 Begründungen, hauptsächlich von gesellschaftlichen Problemen und Praxisanforderungen aus

Huber fasst bezugnehmend auf einer Reihe unterschiedlicher Autoren zusammen, dass das Spannungsfeld von innerfachlichen Fragestellungen und praktischen Problemen (vgl. z.B. epochal typische Schlüsselprobleme nach Klafki) mehrperspektivische, fachübergreifende Zugänge ermöglicht und auch häufig als Ausgangslage genutzt wird. Allerdings empfiehlt er sich davor in Acht zu nehmen fächerübergreifend dem Fachunterricht als die bessere Alternative vorzuziehen, anstatt die Konzepte punktuell und nach Bedarf einzusetzen. (Huber 2009: 402f)

Des Weiteren verweist er auf den Projektunterricht als *didaktische Antwort* auf fächerübergreifendes Unterrichten und formuliert aus Sicht des Projektunterrichts *als Kind orientiertes Unterrichtsideal* (vgl. Reformpädagogik) Kritik am gefächerten Lehrplan, da dieser eben nicht (nur) „[...] *ganzheitlich, sinnhaft, sozial-kooperativ und interdisziplinär, handelnd und produktorientiert*“ (ebd.: 402) ausgerichtet ist und Projekt als ein Nebenprodukt versteht. Ausserdem hebt er hervor, dass erst mit dem Einbeziehen von mehreren Fächern der Projektunterricht das Prädikat fächerübergreifender Unterricht beanspruchen kann, dass Projektunterricht nicht die einzige Form von fächerübergreifendem Unterricht ist und Projektunterricht sich auch „nur“ auf ein Fach beschränken kann. (ebd.)

1.2.2.4 Begründungen, hauptsächlich von der Entwicklung der Wissenschaft aus Fächerübergreifender Unterricht aus der wissenschaftlichen Perspektive hat auf der Sekundarstufe II an Bedeutung gewonnen. Nebst interdisziplinärer Eigenschaften – miteinbeziehen lassen sich auch philosophische und wissenschaftstheoretische Aspekte – werden dafür fachliche Spezialisierungen nicht ausgeschlossen. Huber verweist jedoch darauf, dass dies exemplarisch und reflexiv unter Berücksichtigung von *Grenzen* und *neuen Verbindungen* geschehen soll. So „[...] kann Wissenschaft als soziale Konstruktion und sozialer Prozess erfahren werden“ (Huber 2009: 404). (ebd.: 403f)

1.2.3 Formen

Gemäss Huber stehen bei **fächerübergreifendem und fächerüberschreitendem Unterricht** Grenzüberschreitungen des Inhalts in Form von z.B. Verweise auf grössere Zusammenhänge, Bezugnahme auf thematische Themen im Fokus. Unverändert bleiben jedoch die Organisationsstrukturen des Faches. (Huber 2009: 405f)

Dem gegenüber steht der **fächerverbindende Unterricht**: „*Ein Fach legt z.B. den Grund für die Behandlung eines Themas in einem anderen oder nimmt diese weiterführend auf oder liefert eine ergänzende Sicht*“ (ebd.: 405). Hierfür bieten sich unterschiedliche Varianten an:

- Fächerverknüpfend: Fachüberschreitung wird wechselseitig vollzogen. Berücksichtigend werden Lehrpläne u.a. mögliche Anknüpfungspunkte in der vorhandenen Planung. Huber bezeichnet sie als die organisatorisch einfachste Variante. (ebd.)
- Fächerkoordinierend: Synchronisation findet bereits in der Planung statt. Huber bezeichnet diese Variante als anspruchsvoller (z.B. muss mit Fachlehrpersonen Rücksprache gehalten werden). (ebd.)
- Modelle der Kopplung:
 - Institutionalisierte Kopplung: „*Zwei oder mehr Fächer werden dauerhaft (über Schuljahre hinweg) miteinander verbunden, um Synergieeffekte zu erzeugen*“ (ebd.).
 - Freie Kopplung: Durch das Zusammenbringen unterschiedliche Lerngruppen ihren jeweiligen Fächern werden Synergien geschaffen. Ergänzend bringt Huber hier das fächerverbindende Projektmodell (vgl. Muster Projektunterricht) zur Sprache. (ebd.: 406)

1.3 Perspektiven und Aufgaben

Als Anregungen, um das Potenzial des fächerübergreifenden Unterrichts auf pädagogischer Ebene voll ausschöpfen zu können, schlägt Huber einerseits eine **Präzisierung und Differenzierung** des Begriffes *Fächerübergreifender Unterricht* in Form einer genauen Typologie vor. Ferner ist er der Überzeugung, dass fächerübergreifender Unterricht untersucht werden muss (**Begleitforschung und Evaluation**). Damit diese Form des Unterrichts mehr Anerkennung erhalten soll, erachtet Huber es des Weiteren sinnvoll, dass **angemessene Leistungsnachweise und Prüfungsformen** entwickelt werden, die nicht auf die einbezogenen Fächer runtergebrochen werden müssen. Als letzte Anregung verweist Huber auf die **Lehreraus- und Fortbildung**, die seines Erachtens Möglichkeiten zu Erfahrungen in Bezug auf fächerübergreifenden Unterricht ermöglichen muss. (Huber 2009: 406ff)

2 Reflexion

In Bezug auf meine pädagogische Tätigkeit erscheint mir die Kenntnis um die Unklarheit in Bezug auf den Begriff und die unterschiedlichen Interpretationsweisen wichtig. Insbesondere dann, wenn man fächerübergreifend tätig sein möchte und mit unterschiedlichen (Fach-) Lehrpersonen unterrichtet. Eine gemeinsame Grundlage (Begriff) ist ausschlaggebend. Dies hat sich auch im Verlauf des Seminar gezeigt.

Ernüchternd erscheint mir allerdings im gegenwärtigen herrschenden System die Anerkennung vs. Aufwand. Das Potenzial scheint selbsterklärend und ich sehe aus Perspektive der Bildung keinen Grund, warum zumindest im 1. Und 2. Zyklus der fächerübergreifende Unterricht dem Fachunterricht nicht vorgezogen wird. Allerdings – angesichts der vielen Formen (vgl. Kap. 1.2.3, sowie der im Seminar kennengelernten Typologie von Valsangiacomo et al., die wesentlich differenzierter wirkt, als jene von Huber und in gewissem Sinne eine seiner Forderungen aus Kap.1.3 erfüllt) und der Hindernisse durch z.B. den fachlastigen Lehrplan – stehe ich dem fächerübergreifenden Unterricht auch sehr respektvoll gegenüber. In Bezug auf den Lehrplan 21 konnte ich allerdings an Hand der Bearbeitungen im Seminar feststellen, dass dieser einen nicht abschrecken muss in Hinblick auf fachübergreifende Ziele und die Einen, die Anderen auch nicht ausschliessen müssen (vgl. 1.1; 1.2.1).

Was ich in diesem Text und im Allgemeinen vermisste, ist die Berücksichtigung der Herausforderungen, die neue Lehrpersonen zu Beginn ihrer Karriere gegenüberstehen. Huber erläutert unter anderem die Bedeutung der Lehrerausbildung für den fächerübergreifenden Unterricht. Die Existenz und daraus resultierende Teilnahme an den Seminaren FDTU schaffen einen handlungsorientierten Bezug zu den von Huber geäußerten Perspektiven und Aufgaben (vgl. Kap. 1.3). Das Potenzial wird im Text allerdings nur bedingt deutlich. Das Seminar hat durch eigengestalterische Erprobungen dort mehr geleistet.

Mit dem gegenwärtigen Aufbau der Ausbildung und der Bedeutung der Fächer innerhalb des Studiums, empfinde ich die Sensibilisierung (Gesamtausbildung) allerdings als zu oberflächlich. Dies liegt sowohl am Inhalt – unsere Ausbildung baut auf dem Fächerkanon auf und orientiert sich auch an Leistungsnachweisen und Prüfungsnormen in Bezug auf Fächer – und am Zeitrahmen. Betont wird an vielen Stellen unserer Fachausbildungen mögliche Anknüpfungspunkte – aber praktische Ausführungen fehlen. In FDTU bleibt kaum Zeit – und gerade der

Aspekt der Planung scheint für den fächerübergreifenden Unterricht so essentiell und ist doch mit Zeit verbunden.

Angesichts der Inhaltsmenge der wir als Studenten im Studium gegenüberstehen und der Realität der bald bevorstehenden Berufswelt inkl. dem zurecht finden im Berufsalltag und dem gerecht werden des Berufsauftrags wirkt fachübergreifender Unterricht wie ein erstrebenswertes, aber zugleich fürchterlich teures Hobby: (Ab) Wann kann ich mir leisten, mich darauf einzulassen?

3 Literaturverzeichnis

Huber, I. (2009): Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In: Mertens, G.; Frost, U.; Böhm, W.; Ladenthin, V. (Hrsg.) (2009): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Band II. Paderborn: Ferdinand Schöningh.