



Christopher Hempel

Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts

Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit
von Lehrerinnen und Lehrern

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Christopher Hempel

Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts

Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit
von Lehrerinnen und Lehrern

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig unter dem Titel „Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern“ als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor Philosophiae (Dr. Phil.) angenommen.
Gutachter/innen: Prof. Dr. Maria Hallitzky, Prof. Dr. Till-Sebastian Idel.
Tag der Verteidigung: 22.06.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlgseite 1: © Radachynskyi / istockphoto.de
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2416-3

Zusammenfassung

Lehrpersonen begegnen dem fächerübergreifenden Unterricht als einer schulpädagogisch begründeten und curricular verankerten Forderung, mit der hohe Erwartungen verbunden sind: Die Grenzen des Fachunterrichts zu überwinden, indem komplexe Probleme aus mehreren Perspektiven bearbeitet sowie diese Perspektiven selbst zum Gegenstand von Reflexion werden. Die Gestaltung eines solchen Unterrichts ist eine fachliche, pädagogische und soziale Herausforderung für Lehrpersonen: In Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer gilt es, den Unterricht organisatorisch abzusichern und didaktisch auszugestalten, unterschiedliche fachliche Perspektiven auf ein gemeinsames Thema und/oder eine gemeinsame Zielstellung zu beziehen sowie pädagogische Perspektiven zur Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden zu verhandeln.

Wie in der schulischen Praxis fächerübergreifender Unterricht gemeinsam entwickelt und geplant wird ist bislang kaum erforscht. Hier setzt diese Studie an, indem sie untersucht, wie Lehrpersonen die genannten Herausforderungen praktisch bewältigen. Dafür werden drei Gruppen während der gesamten Entwicklungs- und Planungsphase begleitet und die gemeinsamen Sitzungen audiographisch aufgezeichnet. Die erhobenen Gespräche bilden die empirische Grundlage der Studie und werden mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet. Der Dokumentarischen Methode entsprechend werden Orientierungsrahmen rekonstruiert, die als kollektive Prämissen die Bearbeitung professionsbezogener sowie organisationaler Anforderungen auf je spezifische Weise strukturieren. Die Orientierungsrahmen sind auf insgesamt fünf Bezugsprobleme bezogen, die von allen drei Gruppen in teils ähnlicher, teils kontrastiver Weise bearbeitet werden.

In drei ausführlichen Fallbeschreibungen wird verdeutlicht, wie die einzelnen Gruppen mehrere teils widersprüchliche Anforderungen sowie mehrere teils differente Perspektiven innerhalb der Gruppe in ein funktionales Verhältnis bringen. In der darauffolgenden, fallübergreifenden Systematisierung der Ergebnisse werden fünf Bezugsprobleme (Entscheidungen treffen, Kollegialität sichern, Organisationale Anforderungen bearbeiten, Außergewöhnlichen Unterricht gestalten, Lernende reflektieren) und zugehörige Orientierungsrahmen ausdifferenziert. Hier kann unter anderem gezeigt werden, dass alle Gruppen verbindliche Entscheidungen unter Zeitdruck zunächst aushandelnd, dann aufteilend treffen und dabei die Bedürfnisse nach Autonomie und Anerkennung ihrer einzelnen Mitglieder sichern, indem sie Differenzen gewissenhaft harmonisieren oder sich über eine Abgrenzung nach außen vergemeinschaften. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in der scharfen Abgrenzung aller Gruppen gegenüber dem gewöhnlichen (Fach-)Unterricht, die kontrastiv auf einen besonderen Unterrichtsinhalt, ein besonderes Unterrichtsergebnis oder eine besonders offene Unterrichtsgestaltung gerichtet ist.

Die Studie gibt einen detaillierten Einblick in die Praxis gemeinsamer Unterrichtsentwicklung am Beispiel des fächerübergreifenden Unterrichts. Sie leistet damit einen Beitrag zu einer Praxeologie des Lehrberufs. Zugleich weist sie auf die spannungsreichen, herausfordernden Bedingungen solcher Entwicklungsprozesse hin, die mit erklären, warum der fächerübergreifende Unterricht die programmatischen Erwartungen an ihn nur schwer erfüllen kann.

Abstract

Interdisciplinary teaching intends to compensate the deficits of specialized subjects. Here, students work on complex problems from several perspectives and reflect on them as such. Planning such lessons is a challenge for teachers. In cooperation with colleagues, they must relate different disciplinary perspectives to a common topic and negotiate a joint pedagogical approach. There has been little research on how teachers deal with this challenge. That is the purpose of this study. Three groups of teachers are observed in planning interdisciplinary lessons and their joint meetings are recorded. These talks form the empirical basis of this study and are analyzed by using the documentary method. The aim of this reconstructive research method is to identify 'patterns of orientation' which, as collective premises, structure the processing of given requirements and expectations in a specific way.

Three detailed case studies show how the groups relate very different requirements and perspectives. Five common problems are systematically addressed across all cases: Making decisions, ensuring collegiality, dealing with organizational tasks, designing extraordinary lessons, reflecting on learners. These common problems are dealt with in different ways, i.e. throughout different 'patterns of orientation'. For example, all three groups distance themselves from the usual common teaching of a subject by focusing on an extraordinary teaching topic, an extraordinary achievement or a particularly high degree of independent learning by the students.

The study provides a detailed insight into the practice of joint development of teaching. It also points out its challenging conditions, which helps to explain why interdisciplinary teaching can hardly fulfil its programmatic expectations.

Danksagung

Eine solche Forschungsarbeit erscheint rückblickend als zeit- und kraftintensiver Marathon, bei dem man unbeholfen losstolpert, zwischenzeitlich ganz fokussiert voranschreitet und schließlich mit letzten Kräften einigermaßen stolz die Ziellinie überquert. Ohne die vielfältige Unterstützung, die ich während dieser Zeit erfahren durfte, wäre diese Zielerreichung nicht möglich gewesen.

Danken möchte ich zunächst den durchweg engagierten Lehrerinnen und Lehrern, die mit der gemeinsamen Planung fächerübergreifender Unterrichtsprojekte an ihren Schulen nicht nur Neues gewagt haben, sondern mich als Forschenden auch noch ganz unkompliziert daran teilhaben ließen. Diese Offenheit war eine wesentliche Voraussetzung, dass diese Arbeit überhaupt entstehen konnte.

Für die – damals noch unverhoffte – Möglichkeit, in der Wissenschaft tätig sein zu können, sowie für die dann folgende, langjährige sowie intensive wissenschaftliche und auch persönliche Unterstützung und Begleitung danke ich ganz besonders Maria Hallitzky. Ein besonderer Dank geht auch an Till-Sebastian Idel für viele wissenschaftliche Anregungen sowie für die sehr interessierte, tiefgehende und konstruktive Begutachtung meiner Studie.

Ich bin weiter allen Kolleginnen und Kollegen dankbar, mit denen ich nicht nur meine Forschung diskutieren und dadurch immer wieder hinterfragen konnte, sondern die auch zu einem Arbeitsumfeld beigetragen haben, in dem ich mich stets sehr wohlfühlt habe. Das meint zuvorderst die Menschen an unserem Leipziger Arbeitsbereich für Allgemeine Didaktik sowie der Forschungswerkstatt der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, aber auch diejenigen, mit denen ich im Kontext von Politikunterrichtsforschung in Leipzig und Halle sowie innerhalb des organisierten ‚Nachwuchses‘ in der Sektion Schulpädagogik zusammenarbeiten durfte.

Abschließend möchte ich meinen Eltern, meiner Frau und meinem Sohn danken, die während der Erstellung dieser Studie (und darüber hinaus!) eine ganz wichtige Stütze für mich waren, sind und bleiben.

Inhaltsverzeichnis

1	Hinführung	11
2	Fächerübergreifender (Projekt-)Unterricht als didaktisches Konzept	17
2.1	Begründungen: Wozu braucht es fächerübergreifenden Unterricht?	17
2.2	Begriffe: Was heißt fächerübergreifender Unterricht?	26
2.3	Prinzipien: Wie ist fächerübergreifender Unterricht zu gestalten?	29
2.3.1	Ziele	29
2.3.2	Inhalte	32
2.3.3	Methoden	35
2.4	Realitäten: Was wissen wir über fächerübergreifenden Unterricht?	38
2.5	Anforderungen: Vor welchen Aufgaben stehen Lehrkräfte?	40
2.5.1	Anforderungen auf Ebene der Organisation	40
2.5.2	Anforderungen auf Ebene des professionellen Lehrerhandelns	42
2.6	Zusammenfassung: Zur Programmatik fächerübergreifenden Unterrichts	45
3	Fächerübergreifende Unterrichtsplanung als kollektive Praxis	47
3.1	Übersetzungen: Annäherungen an die Grenzen der externen Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse	47
3.1.1	Rekonstruktive Forschung zum Umgang von Lehrkräften mit Reformanforderungen	48
3.1.2	Zur Stabilität der Handlungspraxis und Rekontextualisierung von Anforderungen	52
3.2	Orientierungen: Bestimmungen des Verhältnisses von Anforderungen und Handlungspraxis in Organisationen	58
3.2.1	Praktiken, Orientierungsrahmen und Erfahrungsräume	58
3.2.2	Organisationale Orientierungsrahmen und Orientierungsrahmen in Organisationen	62
3.2.3	Deskription und Präskription	67
3.3	Kontexte: Vergewisserungen zu Dimensionen schulischer Erfahrungszusammenhänge	68
3.3.1	Schul- und Lernkulturen	70
3.3.2	Fachkulturen	73
3.3.3	Kooperationskulturen	75
3.4	Zusammenfassung: Zur theoretischen Perspektivierung fächerübergreifender Unterrichtsplanung als kollektiver Praxis	80
4	Forschungskontext und -methoden	83
4.1	Rekonstruktive Begleitforschung	83
4.1.1	Spannungsfelder bildungswissenschaftlicher Forschung	83
4.1.2	Varianten schulbezogener Entwicklungsforschung	86
4.1.3	Der Ansatz einer rekonstruktiven Begleitforschung	89
4.2	Forschungsfragen	92
4.3	Dokumentarische Analyse von Gruppengesprächen	93
4.3.1	Authentische Gruppengespräche	93
4.3.2	Dokumentarische Methode	96

5	Falldarstellungen	105
5.1	„Alle wollten, dass das was Großes wird.“ Die Gruppe ‚Entertainment‘	105
5.1.1	Überblick: Ein Theaterstück zur Weihnachtsgeschichte	105
5.1.2	Zum Beginn: Die Anbahnung einer „kleinen Pilotstudie“	107
5.1.3	Die Eventisierung des Unterrichts	111
5.1.4	Integration und Kontrolle der Schüler/innen als Ressource der Projektentwicklung	122
5.1.5	Module, Schichten und Ressourcenfragen: Unterrichtsplanung als Verwaltungsaufgabe	129
5.1.6	Vergemeinschaftung durch Abgrenzung	138
5.1.7	Zusammenfassung	141
5.2	„Und ich find’s gut, dass die Schüler das machen.“ Die Gruppe ‚Befreiung‘	143
5.2.1	Überblick: Eine Reise um die Welt als Varieté	144
5.2.2	Zum Beginn: „Wie viel Freiheit wollt ihr ihnen geben?“	146
5.2.3	Der Unterricht zwischen Frei- und Festsetzung seiner Schüler/innen	151
5.2.4	Aktivierung für das gemeinsame Unterrichtserlebnis	163
5.2.5	Die Lehrkräfte als Lernende: Appelle und Kontrolle durch die Moderatorin	176
5.2.6	Zusammenfassung	179
5.3	„Wo sich jeder irgendwo verorten kann.“ Die Gruppe ‚Aufklärung‘	181
5.3.1	Überblick: Eine Projektwoche zum interkulturellen Leben in der eigenen Stadt	181
5.3.2	Zum Beginn: „Brainstorming“ zur Themenfindung	183
5.3.3	Fachliche Aufklärung jenseits des „klassischen“ Unterrichts	189
5.3.4	Affizieren und verwalten: Die Schüler/innen im doppelten Blick der Planung	196
5.3.5	Der gemeinsame Anspruch der Gruppe und die Harmonisierung fachlicher Differenzen	199
5.3.6	Aufteilung von Zuständigkeit, Wahrung von Autonomie und die Praxis der Koordination	204
5.3.7	Externe Perspektiven als Reflexionsanlässe mit begrenztem Einfluss	210
5.3.8	Zusammenfassung	216
6	Fallübergreifende Systematisierung	219
6.1	Bezugsprobleme und Orientierungsrahmen im Überblick	219
6.2	Rückblick: Kollegiale Kooperation als Anforderung an die Lehrkräfte	222
6.3	Entscheidungen treffen	224
6.4	Kollegialität sichern	226
6.5	Organisationale Anforderungen bearbeiten	230
6.6	Rückblick: Die Rolle des Faches im fächerübergreifenden Projektunterricht	235
6.7	Außergewöhnlichen Unterricht gestalten	236
6.8	Schüler/innen reflektieren	238
7	Ausblick	243
	Verzeichnisse	247
	Literaturverzeichnis	247
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	259
	Grundsätze der Transkription	260

1 Hinführung

Der Ausgangspunkt dieser Studie war ein allgemeindidaktisches Seminar an der Universität, dessen Gegenstand die Konzeption fächerübergreifender Unterrichtsentwürfe war. Bei den Gesprächen und der Arbeit mit den Studierenden zeigte sich ebenso wie bei ersten Einblicken in die schulische Praxis im Rahmen des Seminars eine Spannung: Auf der einen Seite ließ sich beobachten, wie tatkräftig sich Gruppen von Studierenden gemeinsam persönlich und gesellschaftlich relevanten Frage- und Problemstellungen widmeten und ideenreich nach Möglichkeiten suchten, diese didaktisch fruchtbar zu machen. Diese Eindrücke belegen die ungebrochene Strahlkraft einer kritisch-konstruktiven Didaktik, die die Entwicklung der Fähigkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität in der mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen zum Leitziel von Unterricht erklärt (vgl. Klafki, 1993). Diese ja schon klassischen Ausführungen Klafkis lesen sich heute aktueller denn je: Mit kriegs- und armutsbedingter Migration und dem maßgeblich durch uns Menschen verursachten Klimawandel sind nur zwei komplexe Herausforderungen unter vielen benannt, deren Bewältigung vielschichtiger Anstrengungen bedarf und die zugleich mit einer massiven Polarisierung von Gesellschaften einhergehen, die auch das Erstarken rechtspopulistischer, antidemokratischer Positionen forciert. Für die unterrichtliche Bearbeitung solcher Kernthemen unserer gegenwärtigen Gesellschaft, auch unter anderen Schlagworten wie „Demokratischer Bildung“ (KMK, 2018) oder einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Valsangiacomo, Widorski & Künzli David, 2014), braucht es – so auch Klafki (1993) weiter – *fächerübergreifende* Unterrichtseinheiten.¹

Und auch bei ersten Schulbesuchen im Zusammenhang mit dem Thema fächerübergreifenden Unterrichts wurden sehr positive Bezugnahmen auf dieses Konzept erlebt. Es erschien für die Lehrkräfte motivierend, das Klein-Klein des lehrplanbezogenen Fachunterrichts zu überwinden und sich den *eigentlich* relevanten, komplexen Problemen und Aufgaben der Gesellschaft oder auch der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler zuzuwenden. Exemplarisch hierfür steht die Äußerung eines Lehrers aus einer Sitzung des Kollegiums einer Schule, in der es um die zukünftige Stellung und Organisation des fächerverbindenden Unterrichts geht:²

Karl: Ich denke (.) so wie die Schule bisher ge- äh:: meistens läuft, Fach für Fach, ist niemals für das Leben vorbereitend. Weil das Leben läuft ja, äh:: ich sag das erstmal in Anführungsstrichen fächerverbindend ab (.) und ähm für meine Begriffe, °deswegen hat mich das mal interessiert°, ähm müsste der Unterricht doch mehr fächerverbindend aufgebaut werden.

Die Organisation der Schule, sagt Karl, unterteilt die komplexe Wirklichkeit in eine Abfolge von Fächern und kann so dem unterstellten Anspruch, auf „das Leben vor[zu]bereiten“, nicht gerecht werden. Sein nachfolgendes Plädoyer für *mehr* fächerverbindenden Unterricht traf im Kollegium auf breite Zustimmung. Es zeigten sich wohlbekannte Vorbehalte gegenüber dem Fachprinzip des Unterrichts, das seit Beginn der modernen Schule mit unterschiedlichen Ar-

1 Fächerübergreifender Unterricht muss als Kernanliegen Allgemeiner Didaktik gelten, deren Konzepte immer Unterrichtsziele jenseits der Entwicklung nur fachbezogener Kompetenzen anstreben (vgl. Spendrin et al., 2018).

2 Fächerverbindender Unterricht war zum Zeitpunkt des Beginns dieser Studie als integrativer fächerübergreifender Unterricht in den sächsischen Lehrplänen im Umfang von mindestens zwei Wochen pro Schuljahr verbindlich verankert. Der Fall, aus dem die beiden Auszüge in dieser Hinführung stammen, wurde schließlich nicht für das Sample dieser Studie ausgewählt (vgl. stattdessen Hempel & Hallitzky, 2017).

gumenten immer wieder (erfolglos) in Frage gestellt wurde (vgl. Huber, 2001). Auch in der aktuellen schulpädagogischen Literatur sowie in Lehrplänen finden sich mit vielfältigen Erwartungen verbundene Forderungen nach fächerübergreifendem als Baustein eines „modernen“ Unterrichts (Altmann, Faulstich & Heinzeroth, 2010), der – quasi nebenbei – auch noch die Schulentwicklung sowie die Kooperation der Lehrkräfte an den Schulen fördern soll (vgl. Comenius-Institut, 2004). Ist der fächerübergreifende Unterricht also ein Allheilmittel für die gegenwärtigen Probleme und Herausforderungen der Schule?

Auf der anderen Seite – auf die angekündigte Spannung zurückkommend – berichteten die Studierenden des Seminars von Erfahrungen ihrer eigenen Schulzeit und erlebter Praktika, die die Banalität und Einfallslosigkeit der schulischen Praxis in Zeitfenstern illustrierten, die als fächerübergreifender Unterricht ausgewiesen waren. Diese Differenz zwischen hohem didaktischem Anspruch und seiner praktischen Verfehlung (über deren tatsächliche Verbreitung allerdings empirisch nichts bekannt ist) trieb einige Studierende auch später noch um. Das zeigt exemplarisch der Auszug aus einer E-Mail, die eine Seminarteilnehmerin einige Semester später verschickte. Clara schrieb:

„Ich nahm letzte Woche an einer Sitzung zum fächerverbindenden Unterricht teil und musste die ganze Zeit an unser Seminar denken und unsere idealistische Herangehensweise an fvU, die leider überhaupt nichts mit der realen Praxis zu tun hat (=) Ich war jedenfalls bestens amüsiert (wie so oft wenn ich einfach nur beobachtend im Lehrerzimmer sitze), besonders als meine Englischmentorin mich danach zur Seite nahm und mich regelrecht ermahnte, mir ja keinen Aufwand für den fvU zu machen, das würde überhaupt nichts bedeuten;“

An den Schulen, die Gegenstand dieser Studie sind, war das anders. Die Lehrkräfte waren in der Mehrheit von der Notwendigkeit fächerübergreifenden Unterrichts überzeugt und hätten sonst wohl auch keinen tieferen Einblick gewährt. Hier zeigte sich die Spannung dagegen in der Schwierigkeit, die eigene Überzeugung in entsprechende Unterrichtsentwürfe zu überführen. Zur Illustration dieser Schwierigkeit dient der oben schon zitierte Karl, der gemeinsam mit Uwe eines von mehreren Tandems bildete, um erste Entwürfe für fächerübergreifende Unterrichtseinheiten zu erarbeiten:

Karl: So. Und was- was machen wir denn jetzt? (.) Datenschutz und Sicherheit. (.) In- in (.) Deutsch.

Uwe: ↳Okay.

Uwe: Kann man da was machen? (.) Texte (.) auswerten?

Karl: Sicher kann ich Texte dazu lesen. Aber des is ja nich Sinn der Übung. Wir brauchen ja eine gemeinsame (.) Perspektive.

Uwe: ↳Das is richtig.

Bereits in diesem kurzen Auszug werden einige Herausforderungen sichtbar, die mit der konkreten Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts verbunden sind (vgl. hierzu auch Herzmann, 2001): Es gilt, gemeinsame Entscheidungen zu treffen, sich hierzu der (schulfachlichen) Perspektive des anderen zu versichern, zugleich die programmatischen Setzungen zu berücksichtigen oder wenigstens nicht zu offensichtlich zu ignorieren und schließlich schulinterne Anforderungen zu bearbeiten (hier die mit „Datenschutz und Sicherheit“ offenbar ungeeignete Themenvorgabe der Schulleitung). Nachdem sich die beiden Lehrer im weiteren Verlauf zunächst in eine Sackgasse manövierten, weil die jeweiligen fachlichen Zugänge unvereinbar erschienen, fanden sie nach einigem Hin und Her eine Lösung über die Abwertung des Faches Deutsch als einer „Krücke“, mit deren Hilfe über biologische Inhalte kommuniziert werden

sollte (vgl. ausführlicher Hempel & Hallitzky, 2017). Der didaktische Anspruch fächerübergreifenden Unterrichts wurde hier nicht wie an Claras Schule bewusst negiert, aber doch praktisch unterlaufen, indem letzten Endes beide Lehrer absehbar weiter ihre gewohnte fachunterrichtliche Praxis betreiben können.

Erkenntnisinteresse

In solchen Berichten und Beobachtungen wird deutlich, dass die schulische Praxis (wie jede andere Praxis auch) nach ihren eigenen Regeln funktioniert. Das ist eine grundsätzliche Schwierigkeit für die Allgemeine Didaktik, die als wissenschaftliche Disziplin Schulpraxis (mit)gestalten möchte (vgl. Rothland, 2013). Wie lässt sich diese Schwierigkeit bewältigen? Ein besseres Verständnis der schulischen (Planungs-)Praxis in ihrer Eigenlogik ist eine wichtige Bedingung für die Möglichkeit angemessener didaktischer Reflexion und hierauf aufbauender Unterrichtsentwicklung (vgl. Breidenstein, 2015). Statt den berichteten bzw. beobachteten fächerübergreifenden Unterricht im Spiegel der didaktischen Programmatik als defizitär abzutun, interessiert sich diese Studie für die *tatsächlichen* Gestaltungsprozesse fächerübergreifenden Unterrichts in der schulischen Praxis, für die hiermit verbundenen Herausforderungen – wie sie sich bei Karl und Uwe schon andeuten – und ihrer praktischen Bewältigung. Dieses Interesse lässt sich in folgender Frage zusammenfassen:

Wie planen Lehrkräfte gemeinsam fächerübergreifenden Unterricht?

Der gewählte Fokus auf die Planung des Unterrichts folgt dem Interesse an den notwendigen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zwischen den Lehrkräften. Ziele, Inhalte und Methoden einer Unterrichtseinheit werden *vor* ihrer Durchführung besprochen, reflektiert und entschieden. Diese Entscheidungen präfigurieren die unterrichtliche Praxis, ohne sie zu determinieren (vgl. Klafki, 2007, S. 125). Das bleibt die selbstverständliche Grenze dieser Studie: Über den tatsächlichen Vollzug des Unterrichts wird nichts erfahren. Stattdessen werden anhand von drei umfassend dargestellten, rekonstruktiv angelegten Fallanalysen Aussagen darüber getroffen, wie sich Lehrkräfte in gemeinsamen Planungssitzungen zueinander, zur Programmatik fächerübergreifenden Unterrichts, zu ihrer Schule und ihren Schülerinnen und Schülern verhalten. Damit wird ein Beitrag zur empirisch bis vor einiger Zeit noch weitgehend offenen Frage nach dem „Lehrerjob“ (Bennewitz, 2014, S. 278) geleistet. Zwar wird die alltägliche Berufspraxis von Lehrkräften und die ihr zugrundeliegende „Berufskultur“ inzwischen intensiv(er) befocht (vgl. Kramer, Idel & Schierz, 2018). Rekonstruktiv angelegte Studien, die sich der Tätigkeit der gemeinsamen *Unterrichtsplanung* widmen oder solche, die die Gestaltung *fächerübergreifenden* Unterrichts in den Blick nehmen, fehlen aber nach wie vor.³ Beide Aspekte werden in ihrem Zusammenhang Gegenstand dieser explorativen Studie sein.

Aufbau der Studie

Die Darstellung erfolgt in fünf Schritten. In *Kapitel 2* wird die schulpädagogische Diskussion zum fächerübergreifenden Unterricht systematisch aufgearbeitet. Es geht einerseits darum, aus einer allgemeindidaktischen Perspektive einen Überblick über die *Programmatik* fächerübergreifenden Unterrichts zu erhalten, die den Horizont der gemeinsamen Planungspraxis an den

³ Die Unterrichtsplanung ist generell ein wenig beforschter Tätigkeitsbereich von Lehrkräften (vgl. Wernke & Zierer, 2017). Dort, wo sie in den Blick der Forschung kommt, wird sie nicht in ihrem tatsächlichen Vollzug untersucht (vgl. Seel & Aprea, 2014). Gleiches gilt – mit Ausnahme der früheren Studien von Herzmann (2001) und Rabenstein (2003) – für den fächerübergreifenden Unterricht.

Schulen bildet (Kapitel 2.1 bis 2.3). Andererseits werden hieraus und auf Basis des Forschungsstandes Anforderungen an die Lehrkräfte abgeleitet, mit denen in der schulischen Praxis begründet zu rechnen ist (Kapitel 2.4 und 2.5). Diese Vergewisserungen schärfen die spätere empirische Analyse in zweierlei Hinsicht: Sie dienen als (theoretischer) Kontrast, der die Spezifika der beobachteten Praxis deutlicher sichtbar werden lässt. Sie tragen außerdem zur besseren Fokussierung der Beobachtung, mithin zur Konkretisierung der Fragestellung (Kapitel 4.2), bei.

In *Kapitel 3* wird die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts unter Bezugnahme auf aktuelle Entwicklungen innerhalb der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack, 2017b) (sozial-)theoretisch perspektiviert. Im Zentrum steht dabei der Begriff des *Orientierungsrahmens*, der die auf bestimmte Anforderungen bezogene Praxis der Lehrkräfte an ihrer Schule strukturiert und dessen Herausarbeitung und Beschreibung Ziel der Analyse ist. Diese theoretische Grundlegung (Kapitel 3.2) wird durch zwei weitere Unterkapitel gerahmt, die über den konkreten Gegenstand dieser Studie hinausreichen und die gewählte Perspektive in einen breiteren Kontext einer kultur- und praxistheoretisch fundierten Schul- und Professionsforschung (vgl. Idel & Stelmaszyk, 2015; Bennewitz, 2014) einordnen. Zunächst wird unter Bezugnahme auf einschlägige rekonstruktive Studien die hohe Bedeutung aufgezeigt, die die jeweilige lokale Praxis und die dort herrschenden Prämissen für die Implementierung bzw. die *Rekontextualisierung* (Fend, 2009) pädagogischer Konzepte (wie dem fächerübergreifendem Unterricht) haben (Kapitel 3.1). Danach erfolgt eine Auseinandersetzung mit ausgewählten *Kontexten* (der Fach-, Schul-, Lern- und Kooperationskultur), die die gemeinsame Planungspraxis von Lehrkräften und die Orientierungsrahmen solcher Planungsgruppen theoretisch plausibel bedingen (Kapitel 3.3).⁴

In *Kapitel 4* wird das methodische Vorgehen der Studie erläutert. Hierbei erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit der Aufgabe und den Möglichkeiten, sich als Forscher:in, insbesondere in einer unterrichtsnahen Disziplin wie der Allgemeinen Didaktik, der schulischen Praxis zuzuwenden (vgl. Hahn et al., 2018). Diese als kleiner Exkurs angelegte Auseinandersetzung mündet in den Ansatz einer *rekonstruktiven Begleitforschung* (Kapitel 4.1).⁵ Diese stellt den Rahmen dar, in dem – bezogen auf die hier nun konkretisierten *Forschungsfragen* (Kapitel 4.2) – die empirische Analyse als *dokumentarische Interpretation* audiographierter Gruppengespräche zur Planung fächerübergreifenden Unterrichts stattfindet (Kapitel 4.3).

Die Ergebnisse der Analyse werden in zwei Teilen präsentiert. In *Kapitel 5* folgen zunächst drei *Falldarstellungen*. Diese geben anhand einer Vielzahl ausgewählter Gesprächspassagen einen nach themenübergreifenden Orientierungsrahmen sortierten Einblick in die Planungsprozesse der jeweiligen Gruppen. Das geschieht relativ ausführlich, um die Analyseergebnisse nachvollziehbar zu machen.⁶ Die Falldarstellungen beantworten die Frage, wie die Lehrkräfte *einer* Schule gemeinsam fächerübergreifenden Unterricht planen. In *Kapitel 6* werden die rekonstruierten Orientierungsrahmen *fallübergreifend* systematisiert, indem die Planungspraxen der Gruppen miteinander verglichen werden. Dieses Kapitel bindet die Ergebnisse zugleich an zen-

⁴ Eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand ist in dieses Theoriekapitel integriert, weil die empirische Analyse in der rekonstruktiven Forschung untrennbar mit Theorieentwicklung verbunden ist. Die Trennung erfolgt stattdessen zwischen der Darstellung des didaktischen Programms (Kapitel 2) und den sozialtheoretischen Grundlagen seiner Umsetzung (Kapitel 3).

⁵ Diese Forschungsstrategie ist keine neue Erfindung, sondern in ähnlicher Weise wissenschaftliche Praxis an vielen Standorten, die unter sehr verschiedenen Bezeichnungen firmiert (vgl. u.a. Idel, Huf & Pauling, 2017).

⁶ Die fallbezogenen Analyseergebnisse werden am Ende jedes Unterkapitels kompakt zusammengefasst.

trale theoretische Annahmen, an ausgewählte Aspekte des Forschungsstandes und an einzelne Situationen aus den Falldarstellungen zurück. Es stellt damit inhaltlich das Fazit der Studie dar. Womit ist zu rechnen, wenn sich eine Gruppe von Lehrkräften die Entwicklung einer fächerübergreifenden Unterrichtskonzeption vornimmt? In dieser Studie geht es darum, den didaktischen, d.h. auf die planvolle Gestaltung von Unterricht gerichteten Blick neu zu justieren, indem vorübergehend Distanz zur schulischen (Planungs-)Praxis eingenommen und mittels Beobachtung dieser Praxis die Bedingungen untersucht werden, unter denen sie sich vollzieht. Damit müssen dann gegebenenfalls auch die hohen Erwartungen relativiert werden, die mit dem Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts verbunden sind. Inwieweit das gelingt, welche Fragen offen bleiben oder sich neu ergeben, wird in *Kapitel 7* abschließend reflektiert.

Die Studie untersucht anhand drei vergleichend angelegter Fallanalysen, wie Teams von Lehrpersonen die Herausforderung bewältigen, gemeinsam fächerübergreifenden Unterricht zu planen. In Zusammenarbeit mit anderen müssen hierbei didaktische und organisatorische Entscheidungen getroffen und Perspektiven miteinander vermittelt werden. Empirische Grundlage der Studie sind die audiographierten und mit der dokumentarischen Methode ausgewerteten Planungssitzungen der Teams. Es werden auf insgesamt fünf rekonstruierte Bezugsprobleme (Entscheidungen treffen, Kollegialität sichern, Organisationale Anforderungen bearbeiten, Außergewöhnlichen Unterricht gestalten, Lernende reflektieren) bezogene Orientierungsrahmen ausdifferenziert, die die gemeinsame Planungspraxis der Lehrpersonen auf je spezifische Weise strukturieren.



Der Autor

Christopher Hempel, geboren 1985, arbeitet als Lehrer an einer Leipziger Sekundarschule. Von 2013 bis 2020 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind die rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung sowie die Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts.

978-3-7815-2416-3

