

UNIVERSITÄT BIELEFELD  
Fakultät für Erziehungswissenschaft

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde

**Fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe  
entwickeln und erproben**

**Ein theoretischer und empirischer Beitrag  
zu einer fächerübergreifenden Didaktik**

vorgelegt von

Dipl.-Päd. Christiane Henkel

Erstgutachter: Prof. (em.) Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber

Zweigutachter: Dr. Stefan Hahn

April 2013

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier °° ISO 9706

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
<b>Kapitel I: Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe:</b>	
<b>Ziele und didaktische Ansätze</b>	<b>17</b>
1    Zum Begriff und zum Verständnis fächerübergreifenden Unterrichts	17
1.1  Begriffsdefinitionen in der Diskussion	17
1.2  Theoretische Verortung einer fächerübergreifenden Didaktik	20
1.3  Zur Kritik am fächerübergreifenden Unterricht	20
2    Bildungspolitische Rahmung: Ziele und Aufgaben der gymnasialen Oberstufe	22
2.1  Historischer Wandel der gymnasialen Oberstufe und die Konsequenzen für fächerübergreifenden Unterricht	22
2.1.1  Die Bonner Vereinbarung von 1972	23
2.1.2  Einführung (1979) und Revision (1989) der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA)	25
2.1.3  Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe 1995	26
2.1.4  Fächerübergreifender Unterricht in der Vereinbarung von 2000	29
2.2  Die Trias der Bildungsziele: Vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit	32
2.2.1  Studierfähigkeit	33
2.2.2  Wissenschaftspropädeutik	35
2.2.3  Vertiefte Allgemeinbildung	36
3    Allgemeinbildung als Bildungsziel der Oberstufe: Allgemeinbildungskonzepte in der Diskussion	38
3.1  „Die Menschen stärken, die Sachen klären“: Allgemeinbildung nach Hartmut von Hentig	40
3.1.1  Bildungsbegriff: Allgemeinbildung als Mittel der notwendigen Verständigung	40
3.1.2  Maßstäbe für Bildung	41
3.1.3  Bildungsanlässe	41
3.1.4  Schulstufen	41
3.1.5  Bildungsaufgaben der Oberstufe: Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik, Berufsorientierung, Bürgerverantwortung	42
3.1.6  Zur Bildungsfunktion der Fächer	46
3.1.7  Zusammenfassung	47
3.2  Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung: Allgemeinbildung nach Wolfgang Klafki	47
3.2.1  Bildungstheoretische Grundprinzipien	48

3.2.2	Sinndimensionen	48
3.2.3	Vielseitige Bildung	50
3.2.4	Grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten	51
3.2.5	Instrumentelle Kenntnisse und Sekundärtugenden	51
3.2.6	Konsequenzen für Didaktik und Unterricht	51
3.2.7	Zusammenfassung	52
3.3	Bildungsstandards: Allgemeinbildung nach Tenorth, Baumert und Klieme u.a.	53
3.3.1	Begriffsklärung: Bildungsstandards, Kompetenzen, Kerncurricula	53
3.3.2	Der Bildungsbegriff im Bildungsstandard-Konzept	57
3.3.3	Bildungsstandards und Oberstufe	59
3.3.4	Konsequenzen für fachliches und überfachliches Lernen	60
3.3.5	Fächerübergreifende Kompetenzen	62
3.3.6	Zusammenfassung des Bildungsstandardkonzeptes und Diskussion der Konsequenzen für die Oberstufe	66
3.4	Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme nach Dietrich Benner	71
3.5	Zusammenfassung und Vergleich der Konzepte auf drei Ebenen des Bildungsbegriffs	74
3.5.1	Drei Ebenen des Bildungsbegriffs: Heuristik der Allgemeinbildungskonzepte	75
3.5.2	Allgemeinbildungskonzepte für die Oberstufe und fächerübergreifendes Lernen	81
4	Didaktische Ansätze zu fächerübergreifendem Unterricht	84
4.1	Didaktik als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens	86
4.2	Ziele und Begründungen fächerübergreifenden Unterrichts	87
4.2.1	Ganzheitliches Lernen	89
4.2.2	Problemorientierung	89
4.2.3	Reflexion von Perspektiven	90
4.2.4	Kultivierung der Lernfähigkeit	91
4.2.5	Zusammenfassung und Einordnung der Ziele und Begründungen	92
4.3	Didaktische Elemente: Bausteine einer fächerübergreifenden Didaktik	93
4.3.1	Kategorien fächerübergreifenden Unterrichts	96
4.3.2	Inhalte fächerübergreifenden Unterrichts	96
4.3.3	Das Verhältnis der Fächer	97
4.3.4	Auswahl eines Themas für den fächerübergreifenden Unterricht	98
4.3.5	Organisations- /Realisierungsformen fächerübergreifenden Unterrichts	101
4.3.6	Kooperation der Lehrenden im fächerübergreifenden Unterricht	105
4.4	Modell einer fächerübergreifenden Didaktik	106
5	Forschungsstand: Empirische Studien zum fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe	108

5.1	Schülersicht auf fächerübergreifenden Unterricht	110
5.2	Lehrerrolle und kollegiale Zusammenarbeit im fächerübergreifenden Unterricht	114
5.3	Didaktische Aspekte: Verlauf, Organisations- und Gestaltungsformen	120
5.4	Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht	124
5.5	Qualitätsmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts	126
5.6	Fragen an die Empirie	134

**Kapitel II: Der Forschungsgegenstand: Fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg Bielefeld** **135**

1	Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld	136
2	Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg	137
2.1	Der fächerübergreifende Ergänzungsunterricht: ein kritischer Rückblick	137
2.2	Die fächerübergreifenden Grundkurse der Eingangsphase im Neuen Oberstufen-Kolleg	140
2.3	Evaluation der fächerübergreifenden Grundkurse der Eingangsphase	145
2.3.1	Fragestellung und Ziele der Evaluation	146
2.3.2	Verlauf der Evaluation: Durchgänge und Methoden	147
2.3.3	Ergebnisse der Evaluation	152
2.3.4	Schnittstellen zwischen der Evaluation und meiner Studie	157
3	Differenz der Forschungstypen: Praxisforschung, Evaluation und Grundlagenforschung	159
4	Entwicklung der Fragestellung der Untersuchung	163

**Kapitel III: Forschungsansatz und methodologische Fragen** **165**

1	Die Fallstudie	166
1.1	Forschungsverlauf und empirische Verfahren	168
1.2	Die Datenquellen	169
1.3	Erhebungsinstrumente	169
1.3.1	Dokumentenanalyse	170
1.3.2	Die Gruppendiskussion	170
2	Die Auswertungsverfahren	173
2.1	Die dokumentarische Methode	174
2.2	Qualitative Inhaltsanalyse	177
3	Fallbeschreibung, Fallvergleich und Triangulation	178

3.1	Fallbeschreibung	179
3.2	Fallvergleich: Komparative Analyse und Fallkontrastierung	179
3.3	Triangulation innerhalb der Fallstudie	179
3.4	Strategien der Verallgemeinerung	183

**Kapitel IV: Eine Fallstudie zu fächerübergreifenden Grundkursen am Oberstufen-Kolleg** **187**

1	Der erste Fall: Der Grundkurs „Familie“	187
1.1	Das Kurscurriculum „Familie“	188
1.1.1	Beschreibung des schriftlichen Kurskonzepts	189
1.1.2	Kommentar zum Kurskonzept	201
1.2	Der Grundkurs „Familie“ aus der Sicht der Lehrenden	202
1.2.1	Der Rahmen der Gruppendiskussion	203
1.2.2	Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion	204
1.2.3	Vertiefende Analysen	207
1.2.4	Didaktische Entscheidungen und Orientierungsrahmen	246
1.3	Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen der Grundkurse „Familie“	249
1.3.1	Beschreibung der Ausgangslage und des Materials	249
1.3.2	Differenzen der Fächer	250
1.3.3	Das Verhältnis von Kursthema und Fächern	253
1.3.4	Organisationsform	255
1.4	Fallbeschreibung: Der Grundkurs „Familie“	257
2	Fallkontrastierung „Krieg und Frieden“	259
2.1	Das Kurscurriculum „Krieg und Frieden“	260
2.1.1	Beschreibung des schriftlichen Kurskonzepts	260
2.1.2	Kommentar zum Kurskonzept	265
2.2	Der Grundkurs „Krieg und Frieden“ aus der Sicht der Lehrenden	266
2.2.1	Der Rahmen der Gruppendiskussion	266
2.2.2	Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion	267
2.2.3	Vertiefende Analysen	270
2.2.4	Didaktische Entscheidungen und Orientierungsrahmen	287
2.3	Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen der Grundkurse „Krieg und Frieden“	295
2.3.1	Beschreibung der Ausgangslage und des Materials	295
2.3.2	Differenzen der Fächer	296
2.3.3	Der fächerübergreifende Ansatz des Kurses	298
2.3.4	Methoden des Unterrichts und Möglichkeiten der Mitbestimmung	300
2.3.5	Organisationsform	301
2.4	Fallbeschreibung: Der Grundkurs „Krieg und Frieden“	304

3	Fallkontrastierung „System – Modell – Programm“	306
3.1	Das Kurscurriculum „System – Modell – Programm“	307
3.2	Der Grundkurs „System – Modell – Programm“ aus der Sicht der Lehrenden	309
3.2.1	Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion	310
3.2.2	Vertiefende Analysen	313
3.2.3	Didaktische Entscheidungen und Orientierungsrahmen	335
3.3	Gruppendiskussion mit KollegiatInnen der Grundkurse „System – Modell – Programm“	338
3.3.1	Beschreibung der Ausgangslage und des Materials	338
3.3.2	Das Gruppenarbeitskonzept	339
3.3.3	Integrativer Ansatz	342
3.3.4	Gewichtung der Fächer	343
3.3.5	Kursaufbau und Rolle der Lehrenden	345
3.4	Fallbeschreibung: Der Grundkurs „System – Modell – Programm“	349
4	Fallvergleich	351
4.1	Didaktische Entscheidungen	351
4.1.1	Ziele des Kurses	351
4.1.2	Themenwahl	353
4.1.3	Das Verhältnis der Fächer im Kurs	353
4.1.4	Organisationsform	354
4.2	Orientierungsrahmen	356
 <b>Kapitel V: Beitrag zur Entwicklung einer Theorie fächerübergreifenden Unterrichts und Anregungen für die Praxis</b>		 <b>359</b>
1	Empirische Ergebnisse: Fächerübergreifenden Unterricht entwickeln und erproben	359
1.1	Ziele der fächerübergreifenden Grundkurse am Oberstufen-Kolleg	360
1.2	Themenwahl	362
1.3	Verhältnis der Fächer	364
1.4	Organisationsform	367
1.5	Weitere Einflussfaktoren	370
1.5.1	Fachverständnis	371
1.5.2	Haltung zum fächerübergreifenden Unterricht	373
1.5.3	Interdisziplinäre Kooperation	374
2	Bausteine einer fächerübergreifenden Didaktik: Revision des theoretischen Modells	376

3	Praktische Hinweise und Anregungen für die Konzeption und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe	381
3.1	Rahmenbedingungen	382
3.2	Kombination der Fächer	382
3.3	Kooperation der Lehrenden	383
3.4	Ziele	384
3.5	Fragen zur Themenwahl	384
3.6	Verhältnis der Fächer	385
3.7	Organisationsform	386
4	Ausblick	387
	Literaturverzeichnis	391
	Liste verwendeter Dokumente aus dem Oberstufen-Kolleg	403
	Anhang	405



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons nach Baumert (2002, S. 113)	59
Tabelle 2: Die Grundstruktur moderner Bildung nach Benner (2002, S. 77)	72
Tabelle 3: Heuristik der Allgemeinbildungskonzepte auf drei Ebenen des Bildungsbegriffs: Erste Ebene: Allgemeine Bildungsziele	77
Tabelle 4: Heuristik der Allgemeinbildungskonzepte auf drei Ebenen des Bildungsbegriffs: Zweite Ebene: Allgemeinbildung und Kanonisierung	78
Tabelle 5: Heuristik der Allgemeinbildungskonzepte auf drei Ebenen des Bildungsbegriffs	80
Tabelle 6: Schema der Leitdifferenzen nach Isensee u.a. (1997, S. 41)	103
Tabelle 7: Qualitätsmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts	132
Tabelle 8: Grundkurse der Eingangsphase: Themen und Fächer im 1. Schulhalbjahr 2002 und 2003	144
Tabelle 9: Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg: Übersicht über Evaluationsschritte, Untersuchungsarten, -schritte und -fragen im zeitlichen Ablauf	150
Tabelle 10: Matrix: Merkmale und Modelle der fächerübergreifenden Grundkurse (Henkel/v.d. Wetering 2006, S. 43)	153
Tabelle 11: Bathe u.a. (2002): Grundkurs Familie. Konzept eines Grundkurses für die Eingangsphase (GK-E)	196
Tabelle 12: Übersicht über die Gruppendiskussion der Lehrenden im Fall „Familie“	205
Tabelle 13: Übersicht über die Gruppendiskussion der Lehrenden im Fall „Krieg und Frieden“	268
Tabelle 14: Übersicht über die Gruppendiskussion der Lehrenden im Fall „System – Modell – Programm“	310

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Modell von Labudde u.a. (2005, S. 105)	95
Abbildung 2: Didaktisches Modell: Bedingungsgefüge einer fächerübergreifenden Didaktik	106
Abbildung 3: Modellkonstruktionen für die Unterrichtsgestaltung in der Erarbeitungsphase (Stübig u.a. 2008, S. 388)	123
Abbildung 4: Das Rotations-Modell	154
Abbildung 5: Das Hospitations-Modell	155
Abbildung 6: Das Integrations-Modell	156
Abbildung 7: Übersicht über die zeitliche Abfolge der Datenerhebungen der Evaluation und meiner Studie	158
Abbildung 8: Forschungstypen am Oberstufen-Kolleg	160
Abbildung 9: Datenquellen der Fallstudie	168
Abbildung 10: Datenquellen und Erhebungsinstrumente der Fallstudie	173
Abbildung 11: Datenquellen, Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren der Fallstudie	178
Abbildung 12: Triangulation innerhalb der Fallstudie	183
Abbildung 13: Zeitstrahl der Erhebungen im Fall „Familie“	188
Abbildung 14: Zeitstrahl der Erhebungen im Fall „Krieg und Frieden“	259
Abbildung 15: Zeitstrahl der Erhebungen im Fall „System – Modell – Programm“	306
Abbildung 16: Revidiertes Modell einer fächerübergreifenden Didaktik	381

## Danksagung

Bei diesem Projekt haben mich viele Menschen begleitet. Meinen Freundinnen und Freunden, meinen Kolleginnen und Kollegen und meiner Familie danke ich von Herzen für ihre Hilfe und Unterstützung auf dieser langen Wegstrecke.

Zuerst danke ich aber meinem Doktorvater Ludwig Huber, der diese Promotion in Gang gebracht und nun auch mit mir zu Ende geführt hat. Ich danke ihm für seine fachliche Expertise, mit der er kritisch und konstruktiv auf meine Ideen geschaut hat, für seine Geduld und Ausdauer bei der Betreuung.

Stefan Hahn danke ich für seine Bekräftigung, am Thema festzuhalten und für konstruktive Rückmeldungen im Entstehungsprozess.

Ich danke auch den Professoren Josef Keuffer und Klaus-Jürgen Tillmann, die mich in einer Interimsphase betreut haben und mir so ermöglicht haben, dabei zu bleiben.

Ohne die Kolleginnen und Kollegen des Oberstufen-Kollegs hätte ich diese Arbeit nicht schreiben können. Ich danke den Lehrenden der Grundkurse für die Möglichkeit, die Gruppendiskussionen zu führen und für die gewinnbringende Zusammenarbeit im Evaluationsprozess. Auch den KollegiatInnen sei Dank, die ich in den Kursen interviewt habe. Ebenso danke ich den Mitgliedern des Evaluationsteams, mit denen ich in dieser Zeit zusammengearbeitet habe.

Die Mitglieder der AG 4 der Fakultät für Erziehungswissenschaft haben so manche Rohfassung gelesen und mir Feedback gegeben – vielen Dank für die investierte Zeit und die konstruktiven Vorschläge.

Ganz neue Blickwinkel eröffneten sich mir im Kontakt mit dem Schreiblabor und in meiner dort absolvierten Fortbildung! Jetzt darf ich die Mitarbeiterinnen meine Kolleginnen nennen und danke Swantje Lahm und Stefanie Haacke für den Kontakt zur Schreibwelt, für ihre Expertise, für Feedback und kollegialen Austausch und ihre Begleitung als Kolleginnen. Für zahlreiche Gespräche, Ermutigungen und Fachsimpeln am eigenen Exempel danke ich meinen schreibdidaktischen Kolleginnen, insbesondere Ingrid Furchner, Friederike Neumann und Peer Tutorinnen verschiedener Standorte.

Diskussionen über Motivation, Dranbleiben, Arbeitsorganisation und Schreibzeiten habe ich in verschiedenen kollegialen Unterstützungsgruppen geführt. Danken möchte ich dem Diss.-Club und der Donnerstagsgruppe, vor allem Julia Sacher.

Meinen Kolleginnen und Kollegen und Andrea Frank als Leiterin von Lehren & Lernen, insbesondere Melanie Fröhlich vom Projekt Peer Learning und Dörte Husmann vom Career Service danke ich für die Freiräume, die ich streckenweise hatte, um mich in den letzten zwei Jahren mehr der Dissertation widmen zu können.

Den Tutorinnen von skript.um (Anja, Anna, Anna, Annika, Christina, Christine, Ina, Jantje, Kirsten, Mareike, Margarete, Mounira, Myriam, Natalie, Pia, Serena, Serpil,

Svenja, Sylvia) danke ich für ihre unermüdlichen Ermutigungen, für ihr selbstständiges Arbeiten, für die handfeste Versorgung über Durststrecken, für die Erinnerung an und Ermöglichung von Entspannung. Ihr seid großartig!

An meiner Seite waren meine Freundinnen, Nachbarinnen und Weggefährtinnen Jantje Witt, Anna Vollmer und Isa Nessel, mein Hauskreis und meine Gemeinde.

Wie soll ich meiner Familie danken, die auf mich verzichtet hat, durch alle Höhen und Tiefen mit mir gegangen ist und immer an mich geglaubt hat? Meine Eltern, Geschwister und Valérie. Dirk und Simon, Ihr seid unersetzlich.

## Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit fächerübergreifendem Unterricht in der Oberstufe. Dabei stehen insbesondere zwei Fragen im Mittelpunkt: zum einen, wie ein fächerübergreifender Unterricht konzipiert werden kann, der an einem Thema orientiert sein und dabei die Perspektiven verschiedener Fächer zeigen soll, und zum anderen, welche didaktischen Entscheidungen bei der Entwicklung und Durchführung eines solchen Unterrichts getroffen werden müssen. Diesen Fragen näherte ich mich sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene, indem ich einerseits aus didaktischen Ansätzen ein theoretisches Modell entwickle und andererseits dieses Modell mit einer empirischen Fallstudie zu fächerübergreifenden Kursen in der Oberstufe abgleiche.

In dieser Einleitung erläutere und begründe ich, wie ich mich dem Thema angenähert habe und welche Fragen ich mir gestellt habe, um es theoretisch und empirisch zu bearbeiten.

Als am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld im Jahr 2002 die Ausbildung der KollegiatInnen<sup>1</sup> neu strukturiert wurde, wurde auch der fächerübergreifende Unterricht neu konzipiert. Die Lehrenden waren aufgefordert, nach bestimmten Rahmenvorgaben gemeinsam einen fächerübergreifenden Unterricht zu entwickeln. Der gesteckte Rahmen ließ Spielraum für kursspezifische Besonderheiten. Innerhalb dieses Rahmens entstanden schließlich sehr unterschiedliche Kurskonzepte. Was zeichnete diese Konzepte aus? Nach welchen Überlegungen und wie hatten die Lehrenden sie jeweils erstellt? Welche Konzepte haben „funktioniert“ und warum? Diese Fragen wurden in einer Evaluation der neuen Kursart, die ich zusammen mit einem Kollegen der wissenschaftlichen Leitung durchführte, bearbeitet und schließlich auch beantwortet (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006).

Die durchgeführte Evaluation bezog sich vor allem darauf, wie die einzelnen Kurse die erklärten Funktionen – Orientierung über Fächer eines Aufgabenfeldes, Überprüfung der Fachwahl der KollegiatInnen und Grundlegung für die Studienfächer – umsetzen. Im Anschluss daran stellte ich mir die Frage, wie diese Entwicklungsarbeit nicht nur für das Oberstufen-Kolleg, sondern generell für fächerübergreifenden Unterricht an Oberstufen nutzbar gemacht werden könnte. Im Zentrum meiner Arbeit stehen dabei zwei grundlegende Fragen: zum einen, wie ein fächerübergreifender Unterricht konzipiert werden kann, der an einem Thema orientiert sein und dabei die Perspektiven verschiedener Fächer zeigen soll, und zum anderen, welche didaktischen Entscheidungen bei der Entwicklung und Durchführung eines solchen Unterrichts getroffen werden müssen. Dabei können die im Rahmen der Evaluation erho-

---

<sup>1</sup> Ein Hinweis zum Sprachgebrauch: Um genderangemessen und lesbar zu schreiben, verwende ich in dieser Arbeit das Binnen-I bzw. geschlechtsneutrale Schreibweisen, sofern dies möglich ist.

benen Daten als eine heuristische Grundlage für vertiefende Analysen genutzt werden.

In diesem Zusammenhang stellt sich zunächst die Frage, was fächerübergreifender Unterricht in der Oberstufe überhaupt erreichen soll, und weiter gefasst die Frage nach den Zielen der Oberstufe ganz allgemein: Was soll die Ausbildung in der Oberstufe SchülerInnen vermitteln? An welchen Vorgaben ist sie orientiert? Welche Spielräume gibt es für Lernen über die Fächer hinaus? Eine genauere Analyse der bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die Oberstufe zeigt, dass für die Ziele Wissenschaftspropädeutik, Studierfähigkeit und vertiefte Allgemeinbildung fächerübergreifender Unterricht durchaus als mögliche Variante gesehen wird (vgl. Expertenkommission 1995). Nicht nur am Oberstufen-Kolleg, sondern auch an anderen Oberstufen wurde bereits mit fächerübergreifendem Unterricht experimentiert; dies wurde in verschiedenen Publikationen beispielhaft dokumentiert (vgl. u.a. LSW 1999, HeLP 1998, Landolt 1999). Allerdings basiert diese Praxis nur selten auf theoretischen Überlegungen und Begründungen. Bestimmte Begriffe wie Schlüsselkompetenzen, Projektunterricht, selbstständiges Lernen, Reflexions- und Kommunikationskompetenz werden in diesem Zusammenhang zwar häufig genannt, aber in der Regel nicht aus der Theorie hergeleitet. Zudem bleibt die Frage offen, ob diese Kompetenzen gerade im fächerübergreifenden Unterricht erworben werden können. Viele der Praxisbeispiele wurden als einwöchige oder noch kürzere Projekte durchgeführt, während derer kein normaler Fachunterricht stattfand, d.h. die üblichen Rahmenbedingungen des Unterrichts waren ausgesetzt. Das wirft die Frage auf, wie fächerübergreifender Unterricht im Regelbetrieb organisiert werden kann. Wurden bereits didaktischen Konzepte für fächerübergreifenden Unterricht entwickelt, die Orientierung für die Kombination von Fächern und die Umsetzung innerhalb der Organisationsstruktur der Oberstufe geben?

Auf der Suche nach einer grundlegenden, allgemein theoretischen Einbettung dieser Fragen, habe ich mich zunächst einmal von der Praxis abgewandt und theoretische Überlegungen herangezogen. Welche theoretischen Begründungen gibt es für fächerübergreifenden Unterricht? Als erste Hürde erweist sich hier die Frage, wo eine solche Theorie überhaupt zu suchen ist. Denn wie sich bei meiner Recherche herausstellte, gibt es zwar Allgemeinbildungstheorien, aber selten oberstufenspezifische, und eine didaktische Theorie fächerübergreifenden Unterrichts existiert (bisher) ebenfalls nicht. Theoretische und empirische Arbeiten zum fächerübergreifenden Unterricht liegen kaum vor, und die bisherigen Forschungen dazu konstatieren übereinstimmend ein Begriffs- und Theoriedefizit. Daher erweitere ich den theoretische Bezugsrahmen und frage: In welchen bildungstheoretischen Ansätzen wird ein Bezug von den Bildungszielen der Oberstufe zu fächerübergreifendem Unterricht hergestellt? Und wie werden darin theoretische Überlegungen zur Allgemeinbildung mit praktischen Empfehlungen zum Unterricht in Fächern und über Fachgrenzen hinaus verknüpft? Anhand dieser Kriterien habe ich für eine theoretische Grundlegung zum einen die bildungstheoretischen Ansätze von Hentig (1996/2004) und Klafki (1994)

ausgewählt. Da die Debatte um Output- bzw. Kompetenzorientierung die schulische Ausbildung nicht unerheblich verändert hat, ziehe ich für die Frage nach einem fächerübergreifenden Konzept für die Oberstufe darüber hinaus den Ansatz der Literacy bzw. der Bildungsstandards hinzu (Baumert 2002, Klieme u.a. 2003, Tenorth 2003) und schließlich als Ergänzung dazu den Allgemeinbildungsansatz von Benner (2002).

Diese bildungstheoretischen Ansätze erlauben eine theoretische Diskussion und Verortung des fächerübergreifenden Unterrichts. Für Fragen der Unterrichtspraxis ist aber eher die Didaktik zuständig. Ansätze einer fächerübergreifenden Didaktik, die nicht nur die bildungstheoretischen Ziele eines solchen Unterrichts aufgreift, sondern umfassender nach den Rahmenbedingungen und Organisationsformen von Lehren und Lernen im fächerübergreifenden Unterricht fragt, finden sich in den Schriften von Hentig, der seine Bildungstheorie für eine konkrete Praxis konzipiert hat, nämlich das Oberstufen-Kolleg in Bielefeld (vgl. Hentig 1971): Neben zwei weiteren Unterrichtsarten sollte durch den „Ergänzungsunterricht“ Allgemeinbildung fächerübergreifend verwirklicht werden. Weitere Anknüpfungspunkte finden sich bei Huber (1994, 1997a), der im Anschluss an Hentig die didaktische Rahmung des fächerübergreifenden Unterrichts stark geprägt hat; seine Überlegungen zu Zielen und Organisationsformen fächerübergreifenden Unterrichts und zum Verhältnis der Fächer darin waren grundlegend für viele Unterrichtsversuche und weitere theoretische Überlegungen. Auch Duncker und Popp (1997, 1998), Kupsch und Schumacher (1994) sowie Golecki (1999) haben Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe entwickelt, die über die Beschreibung von Praxis hinausgehen. Labudde u.a. (2005) bringen in ihrem Modell schließlich theoretische Hintergründe mit praktischen Anregungen für die Umsetzung fächerübergreifenden Unterrichts zusammen. Dieses Modell gibt einen umfassenden Überblick über wesentliche Elemente der Planung und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts, darum nutze ich es als systematischen Ausgangspunkt für weitere Überlegungen zu einer fächerübergreifenden Didaktik und für die Entwicklung eines eigenen Modells.

Dieses aus theoretischen Überlegungen entwickelte didaktische Modell gibt also die Schritte vor, die bei der Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts zu bedenken sind. Genau diese Art von Entwicklungsarbeit ist am Oberstufen-Kolleg in der Phase der Umstrukturierung erfolgt: Die in einer Oberstufe tätigen Lehrenden waren vor die Aufgabe gestellt, einen fächerübergreifenden Unterricht zu entwickeln und umzusetzen, sie mussten also Ziele, Thema, das Fächerverhältnis und die Organisationsform für einen solchen Unterricht festlegen. Interessant ist nun die Frage, wie sie dabei vorgegangen sind und ob bzw. inwieweit ihre Planungsschritte denen entsprechen, die das theoretische Modell vorsieht. Weiterhin interessiert mich, wie sie die didaktischen Fragen beantworten, also welche Optionen der Gestaltung und Organisation des fächerübergreifenden Unterrichts sie wählen und wie sie diese begründen. Im Mittelpunkt meiner empirischen Untersuchung stehen also die Lehrenden, die als Akteure des fächerübergreifenden Unterrichts auch in der Praxis im

Zentrum stehen, insofern sie diejenigen sind, die bei der Konzeption und Umsetzung eines fächerübergreifenden Unterrichts die didaktischen Entscheidungen treffen. Die Frage, die an das empirische Material gestellt wird, lautet also: Wie treffen die Lehrenden die didaktischen Entscheidungen über die Ziele, das Verhältnis der Fächer, die Themenwahl und die Organisationsform im jeweiligen Kurs, welche Optionen realisieren sie und wie wirken sich die getroffenen Entscheidungen jeweils auf den Unterricht aus?

Die ursprünglich unter Evaluationsgesichtspunkten erhobenen empirischen Daten bieten somit geeignetes Material für eine Re-Analyse. Da am Oberstufen-Kolleg verschiedene Kurskonzepte entstanden sind, bietet sich eine Fallstudie an. Die im Rahmen der Evaluation vorgenommenen Analysen und Systematisierungen dienen als Grundlage für die Auswahl geeigneter Fälle. Anhand dessen habe ich nach den Kriterien von Ähnlichkeit und Differenz drei Fälle für die Analyse bestimmt.

Als Daten liegen aus der Evaluation jeweils die Kurscurricula, Gruppendiskussionen mit Lehrenden und Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen vor. Für einen Einblick in die Diskussionsprozesse innerhalb der jeweiligen Lehrendenteams eignen sich besonders die Gruppendiskussionen mit den Lehrenden. Die aus diesen Daten herausgearbeitete Sicht der Lehrenden wird ergänzt durch eine Analyse der Kurscurricula und der Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen.

In der Analyse sollen die didaktischen Entscheidungen bei der Konzeption und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts herausgearbeitet werden. Das erfordert eine Methode, die tiefere Einblicke in die Entscheidungsstrukturen innerhalb der Lehrendenteams erlaubt. Dazu wählte ich die dokumentarische Methode, die Interpretationen nicht nur auf der Ebene dessen, *worüber* gesprochen wird, sondern auch der Ebene dessen, *wie* darüber gesprochen wird, systematisch begründet. Für die Gruppendiskussionen mit den KollegiatInnen ist diese Methode hingegen nicht geeignet, denn einerseits handelt es sich um eine größere Datenmenge (neun Gruppendiskussionen), andererseits entspricht die Tiefe des Austauschs hier nicht der in den Lehrendendiskussionen. Darum habe ich mich hier für eine qualitative Inhaltsanalyse entschieden, die für das Analyseziel besser geeignet ist. Mittels Triangulation führe ich die verschiedenen Datensorten, Auswertungsverfahren und Ergebnisse zusammen und begründe so die Verallgemeinerung der Ergebnisse.

Die Ergebnisse der Fallstudie werden anschließend mit den theoretischen Überlegungen zusammengeführt. Dabei wird das zuvor entwickelte theoretische Modell anhand der empirischen Ergebnisse überprüft und revidiert. Schließlich wird aus den Ergebnissen ein praktischer Leitfaden mit konkreten Fragen für die Konzeption und Durchführung fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe entwickelt.

Das beschriebene Vorhaben wird in folgender Struktur dargestellt:



Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile. Im **ersten Kapitel** gehe ich dem Begriff und Verständnis fächerübergreifenden Unterrichts nach und stelle verschiedene Definitionen vor. Anschließend leite ich aus grundsätzlichen Überlegungen zum Bildungsauftrag der Oberstufe eine theoretische Fundierung des fächerübergreifenden Unterrichts ab. Dafür beziehe ich einerseits bildungspolitische Rahmenvorgaben ein (die Bonner Vereinbarung von 1972 und ihre Revisionen bis zum Jahr 2000). Andererseits setze ich die Bildungsziele der Oberstufe – Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit – zum fächerübergreifenden Unterricht in Beziehung, um das Wechselverhältnis von Bildungszielen und Chancen des fächerübergreifenden Unterrichts aufzuzeigen. Vertiefend diskutiere ich theoretische Allgemeinbildungskonzepte, die sich auf die Bildungsziele der Oberstufe beziehen (Hentig 1996/2004, Klafki 1994, 2005, Baumert 2002, Klieme u.a. 2003, Tenorth 2003, Benner 2002).

Im nächsten Schritt analysiere ich didaktische Ansätze im Hinblick auf die Frage, welche Elemente für eine didaktische Theorie fächerübergreifenden Unterrichts unerlässlich sind (vgl. Klafki 1994, 1995, 1998, Duncker/Popp 1997, Duncker 2005, Huber 1994, 1997a, 1998a, Kupsch/Schumacher 1994, Isensee/Kupsch/Schülert 1997, Golecki 1999). Auf der Grundlage dieser theoretischen Erkenntnisse konzipiere ich ausgehend von dem Modell von Labudde u.a. (2005) ein eigenes didaktisches Modell, das systematisch darstellt, welche didaktischen Entscheidungen bei der Planung eines fächerübergreifenden Unterrichts getroffen werden müssen.

Der Theorieteil endet mit der Rezeption des Forschungsstandes (vgl. u.a. Herzmann 2001, Rabenstein 2003, Stübiger u.a. 2006, Häsing 2009, Bessen u.a. 2010, Caviola u.a. 2011) und fokussiert die Fragen an die Empirie.

Im **zweiten Kapitel** richtet sich der Blick auf die Empirie. In einer Fallstudie soll untersucht werden, wie Lehrende in der pädagogischen Praxis fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe konzipieren und erproben. Dies soll beispielhaft anhand der Entwicklung von Kursen am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld untersucht werden. Von der empirischen Untersuchung verspreche ich mir einerseits tiefere Einsichten in die Konzeption und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts in der Praxis und andererseits eine kritische Überprüfung des theoretischen Modells.

Um den Kontext der untersuchten Fallbeispiele deutlich zu machen, stelle ich zunächst das Oberstufen-Kolleg dar und beschreibe das Ausbildungskonzept in der Phase der Umstrukturierung. Anschließend zeichne ich die Entwicklung der fächerübergreifenden Kurse der Eingangsphase nach und skizziere das dafür entstandene Grundkonzept, das die Entwicklungsarbeit an den einzelnen Curricula der fächerübergreifenden Kurse rahmte. Als Drittes zeichne ich den Verlauf der formativen Evaluation der fächerübergreifenden Kurse nach, um zu verdeutlichen, mit welcher Fragestellung die Daten erhoben wurden und welche Ergebnisse mit Abschluss der Evaluation vorlagen. Am Ende des Kapitels lege ich die Differenz der Forschungstypen Evaluation, Praxisforschung und Grundlagenforschung dar, um die verschiedenen Zugriffe auf die empirischen Daten zu verorten.

Im **dritten Kapitel** beschreibe und begründe ich das methodische Vorgehen der empirischen Studie. Die im Rahmen der Evaluation erhobenen Daten werden forschungsmethodisch ausgewertet. Die Untersuchung ist als Fallstudie konzipiert (vgl. Lamnek 1995). Diese Methode der qualitativen Sozialforschung eignet sich für die Untersuchung aus mehreren Gründen. Zum einen legen die bislang schmale theoretische Basis und die wenigen empirischen Untersuchungen zum fächerübergreifenden Unterricht eine offene Herangehensweise nahe. Zum anderen ermöglicht die Fallstudie, verschiedene Daten wie Dokumente und Gruppendiskussionen zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. Flick 2004). Und schließlich wird durch die Fallstudie der Rahmen für eine Verallgemeinerung der Ergebnisse gesteckt (vgl. Flick 1990).

Die Datenanalysen und -interpretationen selbst werden im **vierten Kapitel** als Fallstudie dargestellt. Aus den neun neu entwickelten Kurstypen am Oberstufen-Kolleg werden auf der Basis einer ersten Heuristik der Kurstypen drei Fälle ausgewählt, die auf der organisatorischen Ebene sowohl ähnlich als auch different sind. Für jeden Fall werden drei Datensorten untersucht: Zuerst wird mit Hilfe einer Dokumentenanalyse das schriftliche Kurskonzept (= Kurscurriculum) ausgewertet (vgl. Wolff 2000). In einem zweiten Schritt wird die Gruppendiskussion, die mit dem Team von Lehrenden geführt wurde, dokumentarisch interpretiert (vgl. Bohnsack 2003). Die Gruppendiskussion mit einem Lehrendenteam eröffnet Fragen, die sich auf die Konzeption des Unterrichts beziehen, und zeigt die subjektive Sicht der Lehrenden auf das Konzept und den Unterricht selbst. Diese subjektiven und kollektiven Sichtweisen ermöglichen Einblicke sowohl in die Teamarbeit als auch in die zugrunde liegenden Haltungen in Bezug auf das Konzept der fächerübergreifenden Grundkurse am Oberstufen-Kolleg. Drittens werden Gruppendiskussionen mit Kursgruppen inhaltsanalytisch ausgewertet. Das Ziel der Fallstudie ist, die didaktischen Entscheidungen bei der Konzeption und Erprobung dieser Kurse zu analysieren und die Sicht der Lehrenden und Lernenden auf diesen Prozess zu rekonstruieren.

Der dokumentarischen Methode entsprechend werden nach der Interpretation eines ersten Falles kontrastierend und ergänzend zwei weitere Fälle hinzugezogen (vgl. Bohnsack 2001). Die Fallstudie endet mit Fallbeschreibungen und einem Fallvergleich.

Im **fünften Kapitel** werden die empirischen Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und zu dem im Theorieteil entwickelten didaktischen Modell in Beziehung gesetzt, um herauszuarbeiten, welche Kategorien bei der Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts zu berücksichtigen sind. Anhand der empirischen Ergebnisse wird das didaktische Modell kritisch überprüft, um daraus Elemente für eine didaktische Theorie des fächerübergreifenden Unterrichts zu entwickeln. Die Ergebnisse liefern somit einerseits Bausteine für eine didaktische Theorie fächerübergreifenden Unterrichts, andererseits einen Bezugsrahmen für die didaktischen Entscheidungen in Form eines Leitfadens mit Fragen für Lehrende, die einen fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe planen.

## **Kapitel I: Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Ziele und didaktische Ansätze**

### **1 Zum Begriff und zum Verständnis fächerübergreifenden Unterrichts**

Es gibt bislang keine eindeutige, allgemeine Definition fächerübergreifenden Unterrichts, vielmehr gibt es eine Vielzahl von Definitionen und Systematisierungen.<sup>2</sup> Huber stellt als „einzige Gemeinsamkeit“ heraus, dass es sich um Unterrichtskonzepte handelt, die „über ein Fach hinaus“ angelegt sind (vgl. Huber 2009a, S. 400). Die Kultusministerkonferenz (KMK) verwendet die Begriffe „fachübergreifend“ und „fächerverbindend“ (Expertenkommission 1995, S. 11) und stellt auf der Organisationsebene Modelle vor, die die Möglichkeiten der SchülerInnen für die Wahl der Fächer verschieden stark einschränken (additives und integratives Konzept, vgl. ebd., S. 48ff.). Zur begrifflichen Schärfung trägt diese Differenz allerdings nicht bei.

Es muss also jeweils definiert werden, was in einem bestimmten Kontext mit fächerübergreifendem Unterricht gemeint ist. Die in der Literatur zu findenden Definitionen liegen auf unterschiedlichen Ebenen, verfolgen bereits eine didaktische Absicht und ein Ziel, sind eher systematisierend oder formulieren bereits Kompetenzerwartungen an das Lernen der SchülerInnen. Im Folgenden stelle ich daher exemplarisch vier Definitionen gegenüber und werde jeweils zeigen, welche Ziele und didaktischen Absichten damit verbunden sind (vgl. Stübiger u.a. 2008, Labudde 2008 und 2009, Moegling 2010, Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011).

#### **1.1 Begriffsdefinitionen in der Diskussion**

Labudde (2008) eröffnet die Systematik fächerübergreifenden Unterrichts mit einer allgemeinen Definition: „Fächerübergreifend und interdisziplinär sind Oberbegriffe, mit denen die verschiedenen Varianten von fächerübergreifendem Unterricht zusammengefasst werden“ (ebd., S. 7). Danach gibt es zwei Unterscheidungen: „Fächerübergreifender Unterricht lässt sich einerseits aus der Perspektive der Fächer, andererseits aus der Perspektive der Stundentafel beschreiben“ (ebd.). Aus der Perspektive der Fächer wählt Labudde die Unterscheidung in fachüberschreitend, fächerverknüpfend und fächerkoordinierend. Aus der Perspektive der Stundentafel führt er fächerergänzend (eigenes Zeitgefäß außerhalb des Stundenplans) und integriert (innerhalb des Stundenplans, aber mehrere Fächer zusammengefasst, dieser

---

<sup>2</sup> Verschiedene Systematiken und Begriffsdifferenzierungen finden sich z.B. bei Huber/Effe-Stumpf 1994, Loos/Popp 1996, Hiller-Ketterer/Hiller 1997, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1999 und Labudde 2003.

fächerübergreifende Unterricht schließt fachliche und fächerübergreifende Phasen ein) (vgl. ebd., S. 9).

Diese Systematik zeigt die Ausgangspunkte der Begriffsdifferenzierung, sie wählt entweder die Perspektiven der Fächer zueinander oder die Perspektive der Unterrichtsorganisation im Stundenplan. Inhaltlich definiert Labudde (2009) fächerübergreifenden Unterricht wie folgt: Es gehe dabei um das „Vernetzen von Inhalten aus verschiedenen Fächern“ (ebd., S. 331). Häufig stehe „das themenzentrierte bzw. problemorientierte Arbeiten im Vordergrund“ (ebd.).

Stübig u.a. (2008) sprechen davon, dass sie ein „didaktisches Ordnungskriterium“ bei der Begriffsbestimmung anlegen: gleichwertige Beteiligung der Fächer oder ein hierarchisches Modell (ebd., S. 377). „Nicht die Disziplin bzw. die Disziplinen sind der Bezugspunkt, vielmehr werden Notwendigkeit und Ausmaß des Anteils der unterschiedlichen Fachbeiträge aufgrund der Problemstellung des geplanten Unterrichts festgestellt“ (Stübig u.a. 2008, S. 377). Stübig u.a. greifen die Klassifizierung von Loos und Popp (1998) wieder auf, die zwischen additiven und integrativen Konzepten unterscheiden. Ihrer Forschung legen sie folgende Definition zugrunde:

Fächerübergreifender Unterricht ist problemorientierter Unterricht, der die Perspektive von wenigstens zwei Schulfächern zur Lösung eines Problems (einer Frage, eines Themas) heranzieht und an mindestens einer markanten Stelle im Unterrichtsverlauf das Zusammenwirken der unterschiedlichen Fachperspektiven deutlich hervorhebt, sei es durch Hin- und Herpendeln zwischen den Fächern in fachgemischten Arbeitsgruppen, sei es durch gemeinsame Einführung aus der Perspektive der beteiligten Fächer oder durch eine abschließende Präsentation und/oder Reflexion (Stübig u.a. 2008, S. 378).

In dieser Definition sind bereits Aussagen zur Zielsetzung (Problemorientierung) und zur Organisationsform im Unterrichtsverlauf gemacht (Begegnung der Fächer im Unterrichtsverlauf), die auf eine Präsentation bzw. Reflexion der Fachperspektiven hinausläuft. Dies scheint mir einerseits eine Engführung zu sein, andererseits auch eine Definition, die ausschließlich für die Oberstufe gilt, um die es in dem Hessischen Forschungsprojekt auch geht (vgl. Forschungsstand in Kap. I.5).

Auch Moegling (2010) beginnt seinen Band mit einer Begriffsdefinition unter der vielversprechenden Überschrift: „Die Begriffsverwirrung beenden: Zur Definition und zum erkenntnistheoretischen Selbstverständnis fächerübergreifenden Unterrichts“ (ebd., S. 13). Seine ausführliche Definition:

**Fächerübergreifender Unterricht** ist der didaktische Oberbegriff für alle Unterrichtsversuche, bei denen verschiedene Fachperspektiven systematisch zur Lösung eines Problems so miteinander vernetzt werden, dass ein thematisch-inhaltlicher Zusammenhang erkennbar wird, eine mehrperspektivische Analyse und Beurteilung gefördert werden und eine handlungsorientierte Problemlösung oder handlungsorientierte Problemlösungsalternativen aus verschiedenen Blickwinkeln heraus entwickelt werden können. Im Unterricht hierzu ist der Begriff des *Überfachlichen* auf Wissensbestände, Methoden und Fähigkeiten, die mehreren Fächern gemeinsam sind, wie z.B. Lesekompetenz, bezogen (Moegling 2010, S. 13, Hervorheb. im Original).

Mit diesem Verständnis von fächerübergreifendem Unterricht legt Moegling ebenso wie Stübig u.a. sogleich das Ziel fest, ein Problem zu lösen und dies handlungsorientiert zu tun. Begrifflich unklar bleibt, was es bedeutet, Fachperspektiven „systematisch“ zu vernetzen, was bereits ein überhöhter Anspruch an einen fächerübergreifenden Unterricht ist. Zugleich soll der thematisch-inhaltliche Zusammenhang sichtbar werden und das Analysieren und Beurteilen der Mehrperspektivität gefördert werden, d.h. hier wird bereits eine Kompetenzerwartung beschrieben. Dagegen grenzt Moegling überfachliche Kompetenzen ab, die mehreren Fächern gemeinsam sind. Unklar bleibt in dieser Definition vor allem der Zusammenhang von Überfachlichem und fächerübergreifendem Unterricht.

Caviola/Kyburz-Graber/Locher (2011) greifen bei ihrer Definition auf ein Modell aus den USA an der Harvard Graduate School of Education (vgl. Boix Mansilla 2005 und Boix Mansilla/Dawes Duraisingh 2007) zurück und geben folgende Definition:

Fächerübergreifendes Lernen ist ein Vorgang, bei dem Einzelne oder Gruppen Erkenntnisse, Denkweisen und Fertigkeiten aus zwei oder mehreren Fächern so zusammenführen, dass daraus ein Erkenntnisfortschritt resultiert, der die Möglichkeiten eines Einzelfachs übersteigt.

Dieser Erkenntnisfortschritt kann darin bestehen, dass ein Phänomen erklärt, ein Problem gelöst, ein Produkt geschaffen oder eine neue Frage aufgeworfen wird. Fächerübergreifendes Lernen schliesst den bewussten Umgang mit den Fachperspektiven ein. Es fördert die Fähigkeit der Lernenden, die Möglichkeiten und Grenzen einzelner Fächer zu erkennen (Wissenschaftspropädeutik) (Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011, S. 18).

Für die Schweizer Autoren ist fächerübergreifendes Lernen entdeckendes Lernen, weil sie von einem Spannungsverhältnis zwischen einem Fach und einem Phänomen ausgehen (vgl. ebd.). Die inhaltliche Absicht geht über die Problem- und Handlungsorientierung der anderen Definitionen hinaus. Mit der Zusammenführung der Fächer ist ein Erkenntnisfortschritt beabsichtigt, der nur durch die bewusste Begegnung der Fachperspektiven erreicht werden kann. Diese Definition grenzt sich insofern von den anderen Definitionen ab, weil hier von fächerübergreifendem Lernen die Rede ist. In welcher Unterrichtsform dies Lernen geschieht, bleibt hier offen, so dass der fächerübergreifende Unterricht nicht umfassend definiert wird.

Die verschiedenen Begriffsdefinitionen zeigen, dass die Bezeichnung „Fächerübergreifender Unterricht“ mehrdeutig ist und jeweils definiert werden muss. Die Definitionen greifen inhaltlich bereits didaktische Kategorien fächerübergreifenden Unterrichts auf: Die Beteiligung mehrerer Fächer und Lehrender, die Absicht, das Lernziel des Unterrichts, die Kompetenzerwartung an die Lernleistung der SchülerInnen und die Organisationsform. Für meine Untersuchung wähle ich eine minimale Definition, die auf möglichst viele Varianten und Formen fächerübergreifenden Unterrichts zutrifft und beschränke mich auf die Grundkriterien der Beteiligung verschiedener Fächer

und der gemeinsamen Aufgabe: Ich verstehe unter fächerübergreifendem Unterricht einen Unterricht, an dem mindestens zwei Fächer beteiligt sind, die für die Bearbeitung einer Frage, eines Themas oder eines Problems herangezogen werden.

## 1.2 Theoretische Verortung einer fächerübergreifenden Didaktik

Fächerübergreifender Unterricht in der Oberstufe setzt Fachunterricht voraus. Wie das Verhältnis von Fachunterricht und fächerübergreifendem Unterricht im Einzelnen gestaltet, genutzt und weiterentwickelt werden kann, dafür gibt es unterschiedliche (didaktische) Ansätze. Huber spricht von „Ergänzung, Korrektur, Relativierung oder Transzendierung des fachlichen Lernens“ durch fächerübergreifenden Unterricht (vgl. Huber 1994, S. 249). Golecki grenzt sich ebenfalls davon ab, dass Fachunterricht und fächerübergreifenden Unterricht sich ausschließen, und spricht stattdessen von einer Komplettierung einer vertieften Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und allgemeinen Wissenschaftspropädeutik durch fächerübergreifenden Unterricht (vgl. Golecki 1999 S. 31.). Der Anspruch eines fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe ist für Golecki „die Thematisierung und Reflexion der Leistungen und Grenzen fachlicher Sichtweisen. Selbstständigkeit im Denken und Handeln bedarf der Urteilskraft, und *kritische* Urteilskraft ist zunächst die Fähigkeit zu *unterscheiden, Differenzierungen vorzunehmen, Grenzen zu ziehen*“ (ebd., S. 32, Hervorhebung im Orig.).

Fächerübergreifender Unterricht hat den Fachunterricht als Basis und Ausgangspunkt. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass SchülerInnen in ihrer Schullaufbahn in Fächern gelernt haben, zum anderen damit, dass auch LehrerInnen sich zunächst als Fachlehrende verstehen und eine disziplinäre Ausbildung absolviert haben (vgl. Duncker/Popp 1997, S. 10). Eine Auseinandersetzung über die fachlichen Grundideen, die Methoden und Inhalte des fächerübergreifenden Unterrichts muss also zuerst in einem Team von Fachlehrenden stattfinden. Das, was als Ziel der Wissenschaftspropädeutik für die OberstufenschülerInnen formuliert wird, muss von den LehrerInnen ebenfalls geleistet werden: eine Auseinandersetzung über die Grenzen und Gemeinsamkeiten der fachlichen Zugänge.

## 1.3 Zur Kritik am fächerübergreifenden Unterricht

Die Kritik am fächerübergreifenden Unterricht richtet sich zum Teil gegen Ziele, die er in der Oberstufe nicht verfolgt (Stichwort: Einheit), und ist zum anderen Teil bereits durch die empirische Forschung im fächerübergreifenden Unterricht widerlegt.

Die Kritik von Rommel (2001) richtet sich gegen einen Einheitsbegriff, der für die Oberstufe so nicht gilt. Lediglich die subjektorientierte Begründung für eine Einheit der Bildung scheint Rommel tauglich für fächerverbindenden Unterricht. „Die Schüle-

rInnen sollen deshalb lernen, die Grenzen des jeweiligen Faches zu überschreiten, dabei Zusammenhänge selbst herzustellen und gefächertes Wissen selbst zu verbinden, d.h. Einzelaspekte so zu vernetzen, daß sie mit der eigenen Lebensführung in Verbindung gebracht werden“ (Rekurs 1996, S. 213, zit.n. Rommel 2001, S. 370). Schließlich stellt Rommel die Frage, wie in der Oberstufe fächerverbindend unterrichtet werden soll (vgl. ebd., S. 370). Rommel fordert eine „strikte Problemorientierung“, bei der die SchülerInnen die verschiedenen Fachperspektiven argumentativ diskutieren. Als Ziel nennt Rommel das theoretische und praktische Urteilen, d.h. Sachzusammenhänge zu bewerten und über diese zu entscheiden. Als weitere Varianten nennt er den Vergleich von Fachbegriffen oder „didaktisch abgestimmte Modellübertragungen“ zwischen Fächern. Obwohl die Integrationsleistung nach Rommel durch das Subjekt, also die SchülerInnen selbst erfolgt, bedürfen sie der Unterstützung durch „pädagogisch reflektierte Lehrerinnen und Lehrer“ (ebd., S. 371).

Rommel fordert somit genau so einen fächerübergreifenden Unterricht, wie er in der Forschung zu fächerübergreifendem Lernen beschrieben als zentral angesehen wird: Problemorientierung, Diskurs von Fachperspektiven, Urteilskompetenz, Begleitung durch die Lehrenden.

Die Kritik von Tenorth (1997) richtet sich vor allem gegen die Ansicht, dass die Transzendierung der Fachlichkeit einer eigenen Unterrichtsart bedarf. Seine Prämisse bleibt: Das Lernen – auch und gerade in der Oberstufe – wird in Fächern organisiert. In der empirischen Forschung wird aber bereits deutlich, dass diese „subjektorientierte Integration“, von der auch Rommel spricht, eines eigenen Orts im Unterricht bedarf, einer Begegnung der Fachperspektiven, einer Rahmung im Unterricht und einer planerischen und beratenden Begleitung durch die Lehrenden (vgl. vor allem Rabenstein 2003).

Fächerübergreifender Unterricht setzt Fachlichkeit voraus (vgl. Hahn 2008, Bessen u.a. 2010). Daher muss ein fächerübergreifender Unterricht in der Oberstufe die Voraussetzungen der fachlichen Perspektiven mitdiskutieren und kann nicht von einer „Einheit der Bildung“ ausgehen. Beim Eintritt in die Oberstufe ist diese Fachlichkeit bereits durch die Schullaufbahn der ersten 9 bzw. 10 Jahre geprägt. Mit der Wahl der Vertiefungsfächer wird die Spezialisierung verstärkt. Fächerübergreifender Unterricht hat hier die Aufgabe, die Spezialisierung zu nutzen und sie zu ergänzen.

## **2 Bildungspolitische Rahmung: Ziele und Aufgaben der gymnasialen Oberstufe**

Der fächerübergreifende Unterricht in der gymnasialen Oberstufe hat seit der Reform 1972 eine wechselvolle Geschichte. Während die Reform mit der Idee der Gleichwertigkeit der Fächer vor allem die vormaligen Nebenfächer aufwertete, engten spätere Richtungsentscheidungen die Curricula durch Belegpflichten und Auflagen für die Abiturprüfung wiederum so weit ein, dass für die Entfaltung fächerübergreifenden Lernens wenig Spielraum blieb. Seine stärkste Aufwertung erlebte der fächerübergreifende Unterricht mit der Expertenkommission, die die Kultusministerkonferenz (KMK) 1995 einsetzte, um die Prinzipien der gymnasialen Oberstufe grundlegend zu überarbeiten. Die Diskussion von Bildungsstandards und Kerncurricula für die Oberstufe entwickelt sich wieder stärker in Richtung einer an (Einzel-)Fächern orientierten Standardisierung und Normierung.<sup>3</sup>

Im Folgenden werden zunächst die Möglichkeiten und Einschränkungen für fächerübergreifendes Arbeiten in der gymnasialen Oberstufe anhand zentraler Eckdaten der Geschichte der Oberstufe von 1972 bis 2000 dargestellt.<sup>4</sup> Anschließend werden die Bildungsziele der Oberstufe, nämlich vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit, in ihrem Zusammenhang zum fächerübergreifenden Lernen eingehender diskutiert.

### **2.1 Historischer Wandel der gymnasialen Oberstufe und die Konsequenzen für fächerübergreifenden Unterricht**

Die gymnasiale Oberstufe steht im Spannungsfeld unterschiedlicher Perspektiven (vgl. Tenorth 2000): Hochschulen und Wirtschaftsverbände als abnehmende Institutionen formulieren bestimmte Erwartungen an die Bildung der jungen Erwachsenen, die mit der Allgemeinen Hochschulreife formal bescheinigt wird. Die bildungstheoretische Tradition gymnasialer Bildung begründet einen weiteren Anspruch an die Oberstufe, der vor allem mit dem Begriff der Wissenschaftspropädeutik verbunden wird. Damit ist nicht die Vorbereitung auf ein konkretes Studienfach gemeint, sondern die Fähigkeit zum reflexiven Umgang mit wissenschaftlicher Erkenntnis im Allgemeinen. Und nicht zuletzt schuldet die gymnasiale Oberstufe ihren SchülerInnen eine Bildung für ihre persönliche Entwicklung, z.B. durch die Förderung von Selbstständigkeit und

---

<sup>3</sup> Zur Geschichte der gymnasialen Oberstufe vgl. Herrlitz 1982, Schmidt 1994, Wicke 1998 und Fuchs 2004.

<sup>4</sup> Die Analyse endet mit der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe aus dem Jahr 2000, weil dies die geltende Fassung für die Kurse im untersuchten Zeitraum war. Aktuelle Rahmenvorgaben und Änderungen in der Terminologie werden in der Arbeit nicht berücksichtigt (vgl. Huber/Kurnitzki 2012).



der Ausprägung eigener Interessen. In diesem Verständnis ist Bildung in erster Linie Selbstbildung (vgl. Expertenkommission 1995, S. 23).

Die Richtungsentscheidungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zeichnen ein wechselvolles Bild verschiedener und zum Teil widersprüchlicher Erwartungen; so bewegen sich die Reformen zwischen Öffnung und Reglementierung. Fuchs (2004, S. 390) konstatiert eine „auffällige Gleichzeitigkeit von Differenzierung und (Re-)Standardisierung“ in den Entscheidungen der KMK. Wie sich die Entscheidungen jeweils für fächerübergreifendes Arbeiten auswirkten, soll historisch anhand von ausgewählten Zeitpunkten gezeigt werden: der Bonner Vereinbarung von 1972, der Einführung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen von 1979 und ihrer Revision 1989 und schließlich dem Bericht zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe durch eine Expertenkommission 1995 sowie der Vereinbarung aus dem Jahr 2000, die zum Zeitpunkt dieser Studie gültig war.

### **2.1.1 Die Bonner Vereinbarung von 1972**

Der Oberstufenreform von 1972 lagen die Prinzipien zugrunde, die vor allem Hans Scheuerl 1969 in seinen „Kriterien der Hochschulreife“ vorgelegt hat: individuelle Vertiefung in zwei Fachgebieten, Erfüllung der Grundanforderungen im Pflichtbereich der drei großen Aufgabenfelder<sup>5</sup>. Diese Prinzipien setzte die KMK für die neue gymnasiale Oberstufe so um, dass ein neues Gleichgewicht zwischen gemeinsamer Grundausbildung und individueller Spezialisierung ermöglicht wurde.

Im Wesentlichen brachte die Reform folgende Neuerungen: Die bisherigen Fächer wurden drei Aufgabenfeldern zugeordnet, in denen eine Grundausbildung stattfinden sollte; darüber hinaus würden individuelle Schwerpunkte in zwei Fachgebieten gesetzt, in denen eine wissenschaftspropädeutische Vertiefung erfolgen sollte.

An die Stelle der Neben- und Hauptfächer vormaliger Gymnasialtypen trat eine Gleichwertigkeit der Fächer. Das bedeutete, dass prinzipiell jedem Fach eine wissenschaftspropädeutische Funktion zukam. Damit wurden die bisherigen Nebenfächer deutlich aufgewertet. Das Prinzip der Wissenschaftspropädeutik in allen Fächern war zentrales Merkmal des Lernens in der Oberstufe.

Die Jahrgangsklasse wurde zugunsten eines Kurssystems aufgegeben, das in Grund- und Leistungskurse differenziert. Grund- und Leistungskurse sollten verschiedene Funktionen übernehmen: Mit diesen zwei Kurstypen wurde eine Differenz in Grundbildung und gehobene Bildung eingeführt. Angestrebtes Ziel dieser Gliederung war, „allen Schülern grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkennt-

---

<sup>5</sup> Die drei großen Aufgabenfelder sind das sprachlich-literarisch-künstlerische, das gesellschaftswissenschaftliche und das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld, außerhalb der Aufgabenfelder liegen Religionslehre und Sport.

nisweisen systematisierend und problematisierend zu vermitteln, sie auf staatsbürgerliches Handeln vorzubereiten und zu allgemeiner Kommunikation zu befähigen“ (KMK 1972, S. 9). In den Leistungskursen sollte wissenschaftsnahes Arbeiten in den Schwerpunktfächern im Vordergrund stehen und damit der Anschluss an den tertiären Bildungssektor hergestellt werden.

Hinsichtlich der Grundkurse wurde besonders der Grundbildungscharakter betont. Dieser sollte dadurch eingelöst werden, dass gegenüber den Leistungskursen zum einen die Zahl der Wochenstunden reduziert war. Zum anderen war der Unterrichtsstoff weniger komplex, Inhalte und Begriffe weniger stark differenziert und abstrahiert und der Anspruch an Methodenbeherrschung und selbstständige Problemlösung geringer. Aufgabe der Grundkurse sollte sein,

- an Beispielen in grundlegende Sachverhalte und Strukturen des Faches einzuführen,
- Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus aufzuzeigen,
- den Stellenwert des Faches im Rahmen einer breit angelegten Bildung bewußt zu machen (KMK 1977, Abs. 2.4.2).

Das, was die eigentliche Aufgabe der Grundkurse sein sollte, nämlich anhand einer Auswahl von Themen exemplarisch Grundbildung zu vermitteln, wurde in den folgenden Jahren didaktisch nicht bearbeitet. Während in die Curricula für die Leistungskurse fachdidaktisch investiert wurde, verkamen die Grundkurse zu einer im Umfang reduzierten Variante der Leistungskurse ohne eigenes Lernprofil. Auch in der weiteren Entwicklung der gymnasialen Oberstufe wurden die curricularen Möglichkeiten der Grundkurse wenig bedacht und ausdifferenziert. So konstatierte die Expertenkommission 1995 in ihrer umfassenden Beschäftigung mit den Prinzipien der gymnasialen Oberstufe vor allem einen Mangel an Konzeptionen für die Didaktik der Grundkurse (vgl. Expertenkommission 1995, S. 133f.).

In der Reform von 1972, die sich auf die Struktur der gymnasialen Oberstufe bis 2006 auswirkte, war noch nicht von fächerübergreifendem Lernen die Rede. Durch die Gliederung der Fächer in Aufgabenfelder, die Gleichwertigkeit der Fächer und Kurse auf zwei Niveaustufen mit wissenschaftspropädeutischer Ausrichtung werden jedoch Strukturen angelegt, die fächerübergreifendes Arbeiten grundsätzlich ermöglichen. Hinter der Aufteilung der Fächer in drei große Aufgabenfelder stand die Idee, dass im Laufe der curricularen Reform innerhalb eines Aufgabenfeldes die Grundkurse der Fächer stärker zusammenarbeiten und gemeinsame Lernziele verfolgen sollen. Bei der Umsetzung der Bildungsziele wurde dem Unterricht in Fächern weiterhin das Primat eingeräumt. Zwar wurde die frühere Aufteilung in Haupt- und Nebenfächer zugunsten der Gleichwertigkeit der Fächer aufgehoben und auch neue Fächer in den Fächerkanon der Oberstufe aufgenommen (z.B. Pädagogik, Psychologie, Geologie, Rechtskunde und Technologie), grundsätzlich wurde aber eine Fächerung beibehalten.

In den Empfehlungen der Kultusminister von 1977 zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe, die erstmals nach der Vereinbarung von 1972 verbindliche Bedingungen für den Wahl- und Pflichtbereich der Oberstufe festlegten, wurde ebenfalls nicht an fächerübergreifenden Unterricht gedacht, fach- und aufgabenfeldübergreifende Inhalte wurden auch hier an die Fächer gebunden. Zudem wurde die Möglichkeit der freien Wahl aller Fächer eingeschränkt.

Zusammenfassend ist für die Reform von 1972 festzuhalten, dass sie das Ziel verfolgte, einerseits eine gemeinsame Grundausbildung für alle SchülerInnen zu sichern und andererseits Raum für eine individuelle Schwerpunktsetzung zu geben. Wie dies aber im Rahmen der strukturellen Änderungen umgesetzt werden sollte, blieb größtenteils offen. Die Hochschule befürchtete zudem, dass die Gleichwertigkeit der Fächer zu einer Beliebigkeit der Inhalte führen könnte, die die Gleichwertigkeit des Abiturs gefährdete. Diese Kritik mündete schließlich in der Einführung einheitlicher Prüfungsanforderungen für das Abitur im Jahr 1979.

### **2.1.2 Einführung (1979) und Revision (1989) der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA)**

Die Bonner Vereinbarung von 1972 hatte ein breites Spektrum von Fächern eröffnet, die gleichermaßen als Grund- und als Leistungskurse zur Wahl standen. Mit der Einführung der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ wurde dieses Spektrum wieder erheblich eingeschränkt, was Konsequenzen für die Arbeit in der Oberstufe hatte und sich langfristig auf fächerübergreifende Ansätze auswirkte.

Infolge der Kritik seitens der Hochschule, die Reform von 1972 führe zu einer Beliebigkeit der Fächer im Abitur und gefährde dadurch die Vergleichbarkeit der Abschlüsse der Länder, entwickelte die KMK die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA). Diese Standards sollten die Gleichwertigkeit schulischer Ausbildung sichern, die Schulabschlüsse vergleichbar machen, die Qualität der Allgemeinen Hochschulreife sichern sowie die allgemeine Studierfähigkeit der SchülerInnen und ihren Übergang in eine berufliche Ausbildung gewährleisten. Um diese Funktion zu erfüllen, wurden konkrete Lern- und Prüfungsbereiche beschrieben sowie Prüfungsaufgaben und Bewertungsschemata bereitgestellt, um ein einheitliches und angemessenes Anforderungsniveau zu sichern, sowie die Standards in der Abiturprüfung in einem pädagogisch vertretbaren Maß vereinheitlicht. 1979 wurden die EPA verbindlich eingeführt und normierten fortan bundesweit das Abitur als Zugangsberechtigung für die Hochschulen.

1988 wurden für die Gesamtwertung im Abitur strengere Belegpflichten für die Fächer Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache verankert (KMK 1988). Die Gleichwertigkeit der Fächer als ein Prinzip der Neuen Gymnasialen Oberstufe wurde damit wieder eingeschränkt. In der Revision der EPA 1989 wurde das Fachprinzip ausdrücklich gestärkt. Zudem sollten laut KMK (1988) mit Blick auf eine bundesweit

einheitliche und breite Grundbildung im Abitur die Grundkurse gestärkt und zur Sicherung der Studierfähigkeit der Pflichtbereich in dafür „besonders bedeutsamen Fächern“ weiter ausgestaltet werden. Mit der Festlegung dieser Fächer trat der allgemein wissenschaftspropädeutische Charakter aller Fächer in den Hintergrund.

Dies blieb nicht ohne Auswirkungen auf die Oberstufenarbeit selbst: Im Abitur durften nur noch die Fächer geprüft werden, für die EPA vorlagen.<sup>6</sup> Weiterhin setzte durch die Bestimmung konkreter Anforderungen im Prüfungs- und Leistungsbereich eine curriculare Festlegung von Inhalten ein. Im Hinblick auf das Oberstufenziel Studierfähigkeit bewirkten die EPA sowohl eine Öffnung als auch eine Begrenzung der Lernmöglichkeiten: Einerseits wurden inhaltliche und formale Lern- und Prüfungsgebiete für viele Fächer beschrieben, da prinzipiell allen Fächern eine wissenschaftspropädeutische Funktion zukommt. Andererseits wurden im Zuge der weiteren Reformen für die Oberstufe verbindliche Fächer festgelegt und damit die Wahlmöglichkeiten eingeschränkt.

Die KMK versuchte, der Fixierung auf Fächer entgegenzuwirken, indem sie in der Revision der EPA 1989 ausdrücklich darauf hinwies, dass der Unterricht auch „fachbereichsübergreifende Kooperation, fächerübergreifende und interdisziplinäre Fragestellungen, die über die Fachgrenzen hinausführen, und den Diskurs über gesellschaftliche, geistige und politische Entwicklungen und Problemstellungen ermöglichen (soll)“ (KMK 1989). Hauptsächlich zielen die EPA aber auf die Standardisierung von Leistung ab. Hier muss – wie die Expertenkommission 1995 anmerkt – kritisch gefragt werden, ob dies nicht zu einer Restriktion der Lehrplanarbeit führt.

### **2.1.3 Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe 1995**

Aufgrund der veränderten gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und der immer wieder geäußerten Kritik vor allem der Abnehmerseite an der Qualität der Hochschulreife und der Studierfähigkeit beauftragte die KMK Ende 1994 eine Expertenkommission damit, „neue Überlegungen zum gemeinsamen Verständnis der Ziele und Inhalte gymnasialer Bildung bzw. der gymnasialen Oberstufe' zu entwickeln und zu begründen“ (Expertenkommission 1995, S. 21). Da die gymnasiale Oberstufe als Leitinstitution des Bildungssystems zwischen allgemeiner Grundbildung und Hochschulstudium liegt, treffen hier ein eigenständiger schulischer Bildungsauftrag und die verschiedenen Ansprüchen aller Abnehmer (Hochschule, Beschäftigungssystem, Elternschaft) aufeinander. Als weitere Herausforderungen bei der Überprüfung der Ziele und Aufgaben der Oberstufe sah die Kommission den ge-

---

<sup>6</sup> Im Jahr 2002 lagen für 38 Fächer Einheitliche Prüfungsanforderungen vor (vgl. Fuchs 2004, S. 374f.), 2012 sind es 40 Fächer, deren EPA im Internet zur Verfügung stehen (<http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7348>, Stand: 5.1.2013)

sellschaftlichen Strukturwandel sowie den Wandel des individuellen Bildungsverhaltens.

Zentral ist vielmehr das Ziel, in bildungspolitischer und pädagogischer Praxis die Bedingungen für den Erwerb jener Urteilskompetenz zu organisieren, die unentbehrlich ist, wenn junge Erwachsene sich künftig in der gesellschaftlichen Praxis als verantwortlich Handelnde behaupten und bewähren sollen (Expertenkommission 1995, S. 35).

In ihrer Expertise hielt die Kommission prinzipiell an der Struktur des Lernens in Fächern und Aufgabenfeldern fest. Die Unterrichtsfächer bedurften aber ihrer Meinung nach der Ergänzung um fächerübergreifendes Lernen:

Fachübergreifende Themen und fächerverbindender Unterricht müssen notwendig komplementär hinzutreten, wenn wissenschaftspropädeutisches Arbeiten gestärkt und die Begrenzung fachlich gebundenen Lernens selbst reflektiert werden soll (ebd., S. 11).

Vor allem hinsichtlich der Ausbildung von sozialer Verantwortlichkeit, personaler Selbstständigkeit und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit, so die Kommission, reiche fachliches Lernen allein nicht aus. Auch die Forderung nach Schlüsselqualifikationen und die Bearbeitung von Schlüsselproblemen wiesen über das fachlich organisierte Lernen hinaus. Daher sei es Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, die Fachperspektive zu transzendieren. Offen sei die Frage nach den Lernformen, in denen dies verwirklicht werden könne. Für die Relativierung der Fachlichkeit werden in der Expertise folgende Gründe genannt:

- Die lebensweltliche Dimension von individuellen und sozialen Problemen könne in einer rein fachlichen Perspektive nicht angemessen behandelt werden.
- Den gesellschaftlichen Folgen der fortschreitenden Spezialisierung soll entgegen gewirkt werden.
- Wissenschaftstheoretisch stehe die allein disziplinäre Ordnung einer Problemorientierung entgegen, die wiederum einen gemeinsamen Konstruktionsprozess erfordere.
- Schließlich habe es didaktische Konsequenzen, wenn „die Kenntnis der Grenzen und Konstruktionsprinzipien kanonisierten und fachlich geprägten Wissens (...) zu einer Kompetenz (wird), die selbst zu den zentralen Voraussetzungen einer kritischen Teilhabe an unserer Gegenwart gehört“ (ebd., S. 115).

Aufgrund dieser Expertise wurde schließlich in der Vereinbarung im Jahr 2000 fächerübergreifendes Lernen in der Oberstufe verankert und sein Stellenwert für die gymnasiale Ausbildung gestärkt.

Die Expertenkommission orientierte sich in ihrer Beurteilung fächerübergreifender Lernformen an der Praxis und an den in der Oberstufe geltenden Prinzipien. In einer Umfrage an 17 Schulen aus 13 Bundesländern erhob sie „besonders intelligente und kreative Lösungen für die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe (...) insbesondere hinsichtlich des fächerverbindenden Lernens und Arbeitens“ (ebd., S. 48). Die vorgefundenen Konzepte fächerübergreifenden Lernens teilte die Kommission in zwei Gruppen ein:

1. Additive Konzepte, die im Rahmen des herkömmlichen Fachunterrichts neben fachübergreifendem und fächerverbindendem auch projekt- und berufsorientiertes Lernen realisieren.
2. Integrative Konzepte, bei denen Schwerpunktklassen bzw. Lernfelder als Zusammenschluss bestimmter Fächer festgelegt werden, um den fächerübergreifenden Ansatz institutionell zu verankern.

Beide Konzeptarten werden im Bericht mit ihren Möglichkeiten und Grenzen und einer Einschätzung ihrer Konsequenzen für Wahlfreiheit und Belastung der Lehrkräfte ausführlich dargestellt.

Die additiven Konzepte erforderten nach Meinung der Experten keine Änderung der strukturellen Rahmenbedingungen. Die Unterrichtskonzepte haben ihren Ausgangspunkt innerhalb des Faches und nutzen das Potential, das im wissenschaftspropädeutischen Lernen in der Oberstufe ohnehin angelegt ist. Solange noch keine Handreichungen oder didaktischen Konzepte für derartige Lernformen vorlägen, sah die Kommission die Möglichkeit, dass Ideen der Lehrkräfte jeweils schulintern ohne verbindliche Anforderungen und Erwartungen verwirklicht werden.

Um die integrativen Konzepte zu verwirklichen, wären dagegen zusätzliche organisatorische Maßnahmen notwendig. Zudem stellte die Umsetzung des integrativen Modells der Kommission zufolge bestimmte Anforderungen an die Bereitschaft und Qualifikation der Lehrkräfte. Ungeklärt waren auch die Verfahren der Leistungsbeurteilung in fächerverbindenden Projekten, die in der bisherigen Vereinbarung nicht berücksichtigt waren.

Nach Einschätzung der Kommission bot die damalige Struktur der gymnasialen Oberstufe hinreichend Möglichkeiten für fächerübergreifendes Lernen. Allerdings forderte sie, dass für LehrerInnen erprobte Modelle sowie Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung zur Verfügung gestellt werden müssten. Weiter seien Änderungen in den Lehr- und Rahmenplänen erforderlich, die eine Abstimmung zwischen den Fächern ermöglichen; zusätzlich seien Materialien in Form von Schulbüchern und Lehrmaterialien bereitzustellen. Zur Sicherung der Grundbildung, die vor allem ausgewiesene Aufgabe der Grundkurse war, wurde unter anderem empfohlen, „durch eine Abstimmung innerhalb des Faches und zwischen den Fächern Gestaltungsmöglichkeiten und -spielräume für fächerverbindendes Lernen“ zu schaffen (Expertenkommission 1995, S. 168). Insgesamt stellte die Kommission fest, dass die Struktur der Oberstufe und ihre Prinzipien zwar ihrer Meinung nach Möglichkeiten für innovatives Arbeiten eröffneten, „die eigenständige Weiterentwicklung schulischer Arbeit in der Oberstufe aber noch nicht [zum Alltag] geworden“ war“ (ebd., S. 58).

Die Kommission sah daher eine Entwicklungsaufgabe darin, die Praxis fächerübergreifenden Lernens begrifflich eindeutiger zu fassen. Weiter seien Anstrengungen erforderlich, um die Lernziele und Lernformen fächerübergreifender Ansätze zu realisieren.

### 2.1.4 Fächerübergreifender Unterricht in der Vereinbarung von 2000

Nach den Beratungen der Expertenkommission in den Jahren 1993 bis 1995 verabschiedete die Kultusministerkonferenz zuerst im Februar 1997 die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II.<sup>7</sup> Im Folgenden stelle ich dar, wie sich die Arbeit der Expertenkommission vor allem auf den Aspekt des fächerübergreifenden Unterrichts in dieser Vereinbarung ausgewirkt hat.

Die KMK hält grundsätzlich an den Zielsetzungen und Prinzipien der gymnasialen Oberstufe fest, die seit der Reform von 1972 umgesetzt wurden. Beibehalten werden die Gliederung in eine Einführungs- und eine Qualifikationsphase, die Differenzierung in Grund- und Leistungskurse, die Gliederung der Fächer in die drei Aufgabenfelder, die individuelle Schwerpunktsetzung und die Wahlmöglichkeiten sowie das Punktesystem zur Ermittlung der Gesamtqualifikation.

Innerhalb eines verbindlichen Rahmens für eine vertiefte Allgemeinbildung wird Raum zur individuellen Schwerpunktsetzung gegeben. Der Unterricht soll fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend stattfinden. Fächerübergreifende Lernformen dienen dazu, im Hinblick auf die Allgemeine Hochschulreife strukturiertes Wissen aufzubauen und den Blick für Zusammenhänge zu schärfen. „Fächerübergreifende und fächerverbindende Lernformen ergänzen das fachliche Lernen und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts in der Oberstufe“ (KMK 2000, S. 4).

Mit dieser Formulierung nimmt die KMK die Forderung der Expertenkommission auf, dass mit Blick auf die Zielsetzung der Oberstufe neben den Fachunterricht fächerübergreifender Unterricht tritt. Allerdings betont sie, dass die Beherrschung des fachlichen Grundlagenwissens die Voraussetzung bilde, um Zusammenhänge zu erschließen.

Die Vereinbarung gibt Auskunft darüber, wie das Lernen in der gymnasialen Oberstufe im Einzelnen gegliedert ist. In den Aufgabenfeldern werden „grundlegende Einsichten in fachspezifische Denkweisen und Methoden (...) durch geeignete Themen und Unterrichtsformen exemplarisch (...) vermittelt“ (ebd., S. 7f.). Insbesondere für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld wird betont, dass „durch geeignete, auch fachübergreifende und fächerverbindende Themenwahl (...) Einsichten in historische, politische, soziale, geografische, wirtschaftliche und rechtliche Sachverhalte (...) vermittelt werden“ sollen (ebd., S. 8). Grundsätzlich ist der Unterricht aber nach Fächern gegliedert: „Grund- und Leistungskurse sind Fächern zuzuordnen“ (ebd., S. 9).

Fächerübergreifendes Arbeiten wird zwar im Hinblick auf die Lernziele als unverzichtbarer Bestandteil des Lernens in der Oberstufe deklariert, jedoch folgt dieser

---

<sup>7</sup> Die Vereinbarung basiert auf der Fassung von 1972 und wird seitdem mit Änderungen fortgeschrieben (vgl. KMK 1972 und 2012).

Einsicht kein Vorschlag auf der strukturellen bzw. unterrichtsorganisatorischen Ebene. Der Unterricht bleibt weiterhin fachgebunden. Das schlägt sich vor allem in der Leistungsbewertung nieder; die Regelungen für Lernleistungen, die in fachübergreifenden und fächerverbindenden Kursen erbracht wurden, weisen wiederum auf die Fächer zurück:

Lernleistungen, die im Rahmen derartiger (fachübergreifender und fächerverbindender, C.H.) Kursangebote erbracht werden, sind [...] entweder nach Fächern getrennt oder mit einer Gesamtnote, die für jedes der beteiligten Fächer oder für eines der beteiligten Fächer gilt, auf die Beleg- und Einbringungspflichten anzurechnen. Ein fachübergreifender oder fächerverbindender Kurs kann nur dann auf die beteiligten Fächer angerechnet werden, wenn er deren Fach- und Stundenanteilen in der Regel entspricht (KMK 2000, Abs. 7.4.12).

Das heißt: Fächerübergreifende Kurse werden zwar befürwortet, aber sie können nicht ohne Fachbezug angerechnet werden. Das Primat der Standardisierung durch Belegpflichten stellt somit Unterricht abseits oder außerhalb der Fächerung in den Hintergrund oder erschwert ihn erheblich, da fächerübergreifende Kursangebote außerhalb der zu erfüllenden Pflichten liegen und dadurch mit einem hohen Aufwand sowohl für die SchülerInnen als auch für die LehrerInnen verbunden sind. Einzig die „besondere Lernleistung“, die auch Ergebnis eines fächerübergreifenden Projekts sein kann, ist auf die Abiturprüfung anrechenbar (vgl. KMK 2000, Abs. 9.3.10). Allerdings müssen die Bereiche, in denen diese Lernleistung erbracht wird, wiederum schulischen Referenzfächern zugeordnet werden können.<sup>8</sup>

Die Differenz von Grund- und Leistungskursen liegt zwischen Grundlegung und Vertiefung: Die Grundkurse haben die Aufgabe einer „grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung“, die erfolgt, in dem sie in grundlegende Sachverhalte, Problemkomplexe und Strukturen eines Faches einführen, die wesentlichen Arbeitsmethoden vermitteln und darüber hinaus die „Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden lassen“ (ebd., S. 11).

Exemplarisch vertiefend soll dann in den Leistungskursen gelernt werden, wobei die Kursart mit den Attributen „vertieft“, „systematisch“ und schließlich „reflektiert“ versehen wird: „Reflektierte Standortbestimmung des Faches im Rahmen einer breit angelegten Allgemeinbildung und im fachübergreifenden Zusammenhang“ (ebd., S. 11).

Im Unterschied zu der ausführlichen Behandlung von fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernformen im Expertenbericht gibt die Vereinbarung wenig konkrete Hinweise auf die Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts, sondern beschränkt sich auf reglementierende Bemerkungen, wie z.B. die fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten angerechnet werden können. Eine Ermöglichung und Förderung

---

<sup>8</sup> Zu den Schwierigkeiten bei der Leistungsbewertung in fächerübergreifendem Unterricht vgl. Bosse 1998.



fächerübergreifenden Unterrichts im gegebenen Rahmen, wie sie von der Expertenkommission gefordert wurde, ist in der Vereinbarung nicht erkennbar,<sup>9</sup> sie enthält auch keine differenzierte Erörterung dessen, wie fachübergreifend und fächerverbindend gelehrt und gelernt werden kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Gliederung der Fächer in Aufgabenfelder und die Bestimmung der Aufgabe der Grundkurse, nämlich Grundbildung zu vermitteln, bieten einen gewissen Spielraum für fächerübergreifendes Arbeiten. Gleichzeitig werden durch die strikten Vorgaben und Pflichtbindungen die Möglichkeiten, fächerübergreifenden Unterricht durchzuführen, faktisch eingegrenzt: Die Pflichtbindungen stehen im Vordergrund, die Inhalte für die Prüfungsbereiche sind festgeschrieben, dadurch müssen Inhalte und Strukturen für fächerübergreifenden Unterricht zusätzlich geschaffen werden.

Welche Möglichkeiten für fächerübergreifenden Unterricht und welche Varianten es in der Schulpraxis dennoch gibt, zeigen die zahlreichen Publikationen, die in der Zeit nach dem Expertenbericht (1995) und der darauf folgenden KMK-Vereinbarung entstanden sind. In Sammelbänden und Fachzeitschriften sind sowohl praktische Unterrichtsbeispiele als auch didaktische Ansätze fächerübergreifenden Lernens in der Oberstufe dokumentiert.<sup>10</sup>

Mit dem historischen Rückblick auf die KMK-Vereinbarungen wurden die Grenzen und Möglichkeiten für fächerübergreifenden Unterricht herausgearbeitet. Mit der Fassung der Oberstufenvereinbarung im Jahr 2006 dürften die Bedingungen für fächerübergreifenden Unterricht keineswegs besser geworden sein, im Gegenteil: Auch wenn nach wie vor von „gemeinsamer Grundbildung in angemessener Breite und [...] individuelle[r] vertiefte[r] Bildung in Schwerpunktbereichen“ (MSW NRW 2006) die Rede ist, lassen die Pflichtbelegungen in Deutsch, Mathematik und einer fortgeführten Fremdsprache sowie weitere Belegpflichten für die Abiturprüfung wenig Spielraum, jenseits der Fächer zu experimentieren. Nischen für fächerübergreifendes Lernen bieten sich in der „besonderen Lernleistung“ und in „Seminar- bzw. Projektkursen“ (vgl. Huber 2011). Weiter zu beachten ist außerdem die Entwicklung von fächerübergreifenden Ansätzen in den Profiloberstufen.

Im Folgenden setze ich den Ansatz fächerübergreifenden Unterrichts zu den Bildungszielen der gymnasialen Oberstufe in Beziehung und diskutiere, welche Konsequenzen für fächerübergreifenden Unterricht sich daraus ergeben.

---

<sup>9</sup> Zur Kritik aus der Schulpraxis vgl. Bosse 1995.

<sup>10</sup> Siehe z.B. B.A.K. 1997, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997 und 1999, Duncker/Popp 1997 und 1998, Gudjons 1997, Moegling 1998, Golecki 1999, Schecker/Winter 2000.

## 2.2 Die Trias der Bildungsziele: Vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit

Über die Ziele der gymnasialen Oberstufe wurde und wird viel debattiert. Ansprüche der Abnehmerseite an die Qualifikation der Abiturienten, Ziele aus der Tradition der gymnasialen Bildung sowie die Erwartung der Lernenden, dass die Oberstufe sie für die eigene Lebensbewältigung, die Persönlichkeitsentwicklung, die Berufsorientierung und für Staatsbürgeraufgaben ausstattet, bedingen eine Spannung zwischen Individualisierung und Obligatorik. Einigkeit herrscht nur in wenigen Bereichen und in der Wahl gewichtiger Begriffe, die je unterschiedlich gedeutet und gefüllt werden.

Über die ganze Reformgeschichte der Oberstufe hinweg wurde an der Trias von *vertiefter Allgemeinbildung*, *Wissenschaftspropädeutik* und *Studierfähigkeit* festgehalten. Die Diskussionen um jedes einzelne dieser großen Ziele können hier nicht nachgezeichnet werden. Hier soll lediglich ein grundlegendes Verständnis dieser Ziele entfaltet und verschiedene Einstellungen zu ihrer Umsetzung sowie Kontroversen darüber angedeutet werden, die in weiteren Kapiteln vertieft werden.

Die Ausführungen zu den Zielen in der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe (2000) scheinen dem oben dargelegten Spannungsfeld mit einem Kompromiss zu begegnen: Die Begriffe bleiben vage und die Hinweise zu ihrer Umsetzung spärlich bzw. unkonkret. Sie lassen sich knapp zusammenfassen:<sup>11</sup>

*Vertiefte Allgemeinbildung* wird in erster Linie von der individuellen Schwerpunktsetzung in den Leistungskursen erwartet. Davon unterschieden werden Anforderungen an die Allgemeine Hochschulreife, die in fachbezogenem, fachübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht eingelöst werden. Speziell für die Basis einer allgemeinen *Studierfähigkeit* seien die Kompetenzen in den drei Bereichen sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte und Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen von herausgehobener Bedeutung. *Wissenschaftspropädeutisches* Arbeiten schließlich wird als verbindendes Merkmal des Unterrichts sowohl in den Grund- als auch in den Leistungskursen der gymnasialen Oberstufe gesehen.

Ich halte fest, dass die vertiefte Allgemeinbildung in den Leistungskursen verortet sein soll; die Wissenschaftspropädeutik ist als Lernprinzip grundlegend in den Grundkursen und vertiefend und exemplarisch in den Leistungskursen wirksam. Studierfähigkeit wird vor allem in den drei Kompetenzbereichen gesichert, die in erster Linie in den Fächern Deutsch, Mathe und Fremdsprache angesiedelt werden, aber

---

<sup>11</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Schulgesetz, das bis 2005 Gültigkeit hatte. Mit dem neuen Schulgesetz (vgl. MSW NRW 2006) wird die „Überspezialisierung“ (S. 10) des Systems der Grund- und Leistungskurse abgeschafft. Stattdessen erhöht sich der Stundenanteil für die Kernfächer Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache zur Sicherung der Studierfähigkeit. Die individuelle Schwerpunktsetzung erfolgt in einem „Profiffach“ und einem „Neigungsfach“ (S. 30).

auch in allen dafür geeigneten Fächern vermittelt werden sollen (vgl. KMK 2000, Abs. 7.4.2).

Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik sind unterschiedliche Ziele, auch wenn sie eng miteinander verzahnt sind. Die Expertenkommission (1995) formuliert den Zusammenhang folgendermaßen:

Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit, die Trias der Ziele der gymnasialen Oberstufe, bezeichnet also nicht nur unterscheidbare, sondern auch je für sich begründbare Ziele. Aber erst in ihrer Gesamtheit repräsentieren sie den komplexen Anspruch, den gymnasiale Oberstufen traditionell vertreten haben und der nach Ansicht der Kommission auch heute von seiner Geltung nichts eingebüßt hat (Expertenkommission 1995, S. 74).

Curricular werden diese Ziele nicht allein in den Fächern verwirklicht, sondern auch innerhalb der Aufgabenfelder und hier durch fachgebundene und fachübergreifende Arbeit sowie eine Balance von Obligatorik (Pflichtbereiche) und Individualisierung (Wahlbereich) (vgl. ebd., S. 87).

Diese knappen, eher formalen Bestimmungen der Ziele ergänze ich im Folgenden durch Ausführungen dazu einerseits in der Expertise von 1995, andererseits in den Diskussionen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe (vgl. Huber 1995, 1996, 1997b, 2000, Tenorth 2001).

### 2.2.1 Studierfähigkeit

Die Studierfähigkeit soll material durch eine bestimmte Grundbildung gesichert werden und formal durch ein Lehr-Lern-Arrangement, das auf die Tätigkeiten und Lernprozesse im Studium vorbereitet.

Die für die Studierfähigkeit erforderliche Grundbildung soll nach Forderung der Hochschulverbände durch einen festen Kanon von Pflichtfächern gewährleistet werden, nämlich die ‚universellen Sprachen‘ Deutsch, Fremdsprache und Mathematik. Diese stehen in Balance mit der Individualisierung, die durch die Wahl der Leistungskursfächer realisiert wird. Struktureller Ort der Grundbildung sind die Aufgabenfelder, die unterschiedliche Modi der Welterschließung repräsentieren. Während die auf Flitner zurückgehende traditionelle Grundbildung noch weitere Bereiche der europäischen Kulturtradition umfasst (sprachlich-literarisch, mathematisch, naturwissenschaftlich, sozialkundlich-politisch, theologisch und philosophisch, vgl. Derbolav 1982, S. 277), wird die materiale Grundbildung heute auf die drei universellen Sprachen reduziert. Die Kommission bezeichnet diese Reduktion als eine „pragmatische“, da diese universellen Sprachen die grundlegenden Modi der Kommunikation mit der Welt repräsentierten (vgl. Expertenkommission 1995).

Während über die Bestimmung der drei universellen Sprachen – bei Huber (1995) als basale Fähigkeiten, bei der Expertenkommission (1995) als drei Kompetenzbereiche bezeichnet – Konsens herrscht, werden zur Umsetzung der Grundbildung un-

terschiedliche Wege vorgeschlagen. Die KMK übernimmt die im Expertenbericht vorgeschlagene Variante, die Beleg- und Einbringungspflichten in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife zu erhöhen. Einzig die Substitutionsregel eröffnet eine Möglichkeit, die Kernkompetenzen auch in anderen Fächern nachzuweisen.

Folgerichtig bestimmt Tenorth (2001) für das Kerncurriculum der Oberstufe die drei Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Huber entwirft dagegen ein eigenes Grundkurskonzept, die Basiskurse, die zwar fachlich zugeordnet werden, sich aber von den fachlichen Grundkursen der Sekundarstufe II durch ein eigenes Curriculum und Lernarrangement unterscheiden (vgl. Huber 2000, Kapitel II). Die Grundbildung, die in dieser Form vermittelt werden soll, kann auch als die materiale Seite der Studierfähigkeit bezeichnet werden.

Der formale Aspekt der Studierfähigkeit besteht in Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht fachlich gebunden sind, sondern sich auf das Lernen als Prozess beziehen. Sie werden oft als Schlüsselqualifikationen bezeichnet; die Expertenkommission lehnt diesen Begriff jedoch ab und verwendet ihrerseits den Begriff der Kompetenz; dieser bringe eher Selbstverantwortung des Subjekts und selbstbestimmtes Handeln zum Ausdruck als der Funktionsbegriff Qualifikation, der auf Sachkenntnissen und Fertigkeiten ausgerichtet sei (vgl. Expertenkommission 1995, S. 83f.). Wenn man stattdessen Kompetenz ins Zentrum stellt, wird den Experten zufolge deutlich, dass in der Lernorganisation Handlungsbedarf besteht. Denn Kompetenzen seien nicht allein im Rahmen der Schulfächer zu erlernen, vielmehr seien „fachübergreifende Themen und fächerverbindender Unterricht [...] innerhalb der Fächer und in eigenen Lernaktivitäten unentbehrlich“ (ebd., S. 16). Die Expertenkommission ruft explizit dazu auf, Lern- und Lehrformen im Hinblick auf dieses Ziel zu entwickeln.

Auch Huber kritisiert die mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen verbundene Intention einer formalen Bildung, die von einer inhaltlichen Bestimmung der Gegenstände absieht. Er sieht aber im Hinblick auf die Studierfähigkeit auch den Fächerkanon als unzureichend an, um das dort Gelernte auf die differenzierten Fächerkomplexe der Hochschulen zu transferieren. Um die Haltungen und Fertigkeiten zu entwickeln, die zur Bewältigung eines Studiums erforderlich sind, entwirft Huber ein Lernarrangement mit vier verschiedenen Situationstypen: Im ersten Situationstyp werden Probleme offen gestellt, so lernen die SchülerInnen, eigene Definitionen zu entwickeln und das Problem zu strukturieren; im zweiten Typ wird eine Wahl oder Entscheidung provoziert; im dritten wird methodisch konsequentes Arbeiten an Beispielen erprobt und erfahren und Situationen des vierten Typs machen Verständigung und Kooperation erforderlich (vgl. Huber 2000, S. 27). Als Unterrichtsform für solche Situationen schlägt Huber Projektunterricht oder alternativ auch fächerübergreifenden Unterricht vor. In Letzterem kann als soziale Komponente der Studierfähigkeit die Kommunikation mit Vertretern unterschiedlicher Fachkulturen eingeübt werden. Das allgemeinste Mittel der Verständigung ist die wissenschaftliche Methode (vgl.

Huber 1994). Diese zu lernen und einzuüben ist Aufgabe der Wissenschaftspropädeutik.

## 2.2.2 Wissenschaftspropädeutik

Grundbildung wird in der Oberstufe als eine wissenschaftspropädeutische verstanden: Ihr Ziel ist, Einsicht in die Struktur und Methode einzelwissenschaftlicher Erkenntnis, die Reflexion wissenschaftstheoretischer Voraussetzungen und ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Versprachlichung von Erkenntnis zu vermitteln (vgl. Derbolav 1982, S. 278). Grundbildung ist keine Spezialbildung, vielmehr wird durch das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens Daten- in Strukturwissen überführt.

Während in der Mittelstufe als Prinzip des Lernens die Wissenschaftsorientierung gilt, ist das Lernprinzip der Oberstufe die Wissenschaftspropädeutik mit der Einführung in wissenschaftliche Verfahren und Erkenntnisweisen. Dass diese mehr beinhaltet als Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Lern- und Studienstrategien, ist schon in der Vereinbarung zur Neuen Gymnasialen Oberstufe von 1972 festgehalten. Huber benennt drei Ebenen der Wissenschaftspropädeutik: Auf die erste Ebene, das Lernen und Einüben in Wissenschaften, auf der Grundbegriffe und -methoden im Vordergrund stehen, folgt als zweite Ebene das Lernen und Sich-Bilden an Wissenschaften durch eine Fragehaltung und einen Begründungsanspruch und schließlich als dritte Ebene die Metareflexion in einem philosophischen, historischen bzw. politischen Bezugsrahmen als das Lernen und Nachdenken über Wissenschaften (vgl. Huber 1995, 1997b und 2000).

Unstrittig ist, dass die Wissenschaftspropädeutik nicht auf ein spezifisches Berufsfeld oder eine Disziplin vorbereiten soll, sondern vielmehr auf den Umgang mit Wissenschaft. Aufgabe der Leistungskurse ist es dabei, diese fachliche Spezialisierung im vertieften Lernen wiederum zu reflektieren und zu transzendieren. Diese Transzendierung und Reflexion, die Huber als Grenzüberschreitung bezeichnet, vollzieht sich innerhalb des Fachs, zu anderen Disziplinen und zu anderen Praxisfeldern außerhalb der Wissenschaft. Ziel dieser Grenzüberschreitung ist die Vorbereitung auf das Leben als Bürger in einer verwissenschaftlichten Gesellschaft, in der jemand nicht nur Experte ist (in dem einen Fachgebiet, der einen Disziplin, dem einen Beruf), sondern größtenteils ein Laie, der in der Lage sein muss, die Experten zu befragen und in Frage zu stellen (vgl. Huber 1995, S. 26 und Tenorth 1994, S. 81). Mit Blick auf die Rolle des Experten wird verlangt, dass das spezialisierte Wissen hinterfragt und die Grenzen der jeweiligen Disziplin erkannt und reflektiert werden können.

In den Grundkursen wird entsprechend auf die Rolle der kompetenten Laien vorbereitet, indem grundlegende Sachverhalte, Problemstellungen und Strukturen eines Fachs und Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus exemplarisch vermittelt werden. Dies ist laut KMK die grundlegende wissenschaftspropädeu-

tische Funktion der Grundkurse (vgl. KMK 2000). Mit der Gliederung der Fächer in Aufgabenfelder verbindet sich die Chance und der Auftrag, in den Fachkursen exemplarisch grundlegende Begriffe, Gegenstände, Themen und wissenschaftliche Arbeitsweisen so zu wählen, dass sie für die jeweilige Fächergruppe repräsentativ sind und weiteres Wissen und Können anschlussfähig machen (vgl. Huber 2000, S. 33).

Dieser Auftrag wurde nach Meinung der Expertenkommission von den Grundkursen bis zur Überprüfung 1995 nicht eingelöst. Sie fordert daher, um eine umfassende Grundbildung sicherzustellen, eine „gründliche fachdidaktische Reflexion der Fächer und (...) eine intensive Arbeit am Lernkonzept der Grundkurse“ (Expertenkommission 1995, S. 134). In Bezug auf die Vermittlung der zentralen Kompetenzen, die die Studierfähigkeit gewährleisten sollen, hält die Kommission es schließlich für notwendig, dass an der Didaktik sowohl der Referenzfächer als auch der übrigen Fächer und an einer fächerübergreifenden Didaktik gearbeitet wird.

Seither scheinen aber andere bildungspolitische Themen in der Diskussion um die Oberstufe (etwa Schulzeitverkürzung und Zentralabitur) die Entwicklungsarbeit an den Grundkursen in den Hintergrund gedrängt zu haben (vgl. Huber 2004). Die Arbeit an einem Grundkurskonzept (vgl. Blumbach u.a. 2000) wurde meines Wissens bislang nicht fortgesetzt.

### **2.2.3 Vertiefte Allgemeinbildung**

Mit dem Ziel der Wissenschaftspropädeutik eng verbunden und in der Diskussion allgemein selten klar davon abgegrenzt ist der Zielbegriff der vertieften Allgemeinbildung.<sup>12</sup> Diese unterscheidet sich von der Grundbildung, die schon am Ende der Sekundarstufe I erreicht sein soll und die Eingangsqualifikation für die Oberstufe bildet. Die Grundbildung als Aufgabe der Oberstufe wurde bereits im Zusammenhang mit dem Ziel der Studierfähigkeit näher beschrieben. Jetzt ist zu klären, was unter vertiefter Allgemeinbildung als Ziel des Lernens in der Oberstufe verstanden wird.

An die Stelle der früheren Vorstellung einer allumfassenden Allgemeinbildung ist das Konzept des exemplarischen Lernens getreten, mit dem in der Oberstufe in den Leistungskursen die vertiefte Allgemeinbildung erlangt werden soll. In der Spezialisierung werden allgemeine Fähigkeiten entwickelt und geübt, beispielsweise allgemeine und fachspezifische Arbeitstechniken, methodisches Vorgehen, logisches Denken, fachspezifische Perspektiven und Gütekriterien, Reflexion von Grundbegriffen und Strukturen (vgl. Huber 1995, S. 30). In der exemplarischen Durchdringung eines Besonderen muss das Allgemeine daran bewusst gemacht, herausgearbeitet und kommuniziert werden. Deshalb bedarf das Lernen in der Spezialisierung der Reflexion und

---

<sup>12</sup> Zur Kritik an der Verwendung der Begriffe im Expertenbericht vgl. Huber 1996, S. 40f.

Transzendierung, denn nur so wird diese Spezialisierung zu allgemeiner Bildung. Dieses Lernprinzip umzusetzen ist wiederum Aufgabe der Wissenschaftspropädeutik, womit sich der Kreis schließt.

In diesem Abschnitt wurden die Ziele der Oberstufe vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung der Oberstufe seit der Reform von 1972 und ihre Implikationen für fächerübergreifenden Unterricht dargestellt. In den nächsten Abschnitten sollen die Ziele der gymnasialen Oberstufe, die hier nur angedeutet wurden, im Hinblick auf bildungstheoretische Aspekte vertieft und für ihre didaktische Umsetzung Möglichkeiten dargestellt werden.

### **3 Allgemeinbildung als Bildungsziel der Oberstufe: Allgemeinbildungskonzepte in der Diskussion**

In diesem Kapitel beleuchte ich den Zusammenhang von Allgemeinbildung, Lernzielen der Oberstufe und Möglichkeiten für fächerübergreifenden Unterricht aus bildungstheoretischer Perspektive. Zunächst erörtere ich grundlegende Aspekte, die für ein Allgemeinbildungskonzept für die Oberstufe zentral sind. Anhand dieser Aspekte stelle ich dann vier ausgewählte Allgemeinbildungskonzepte systematisch vor. Abschließend führe ich diese vier Konzepte vergleichend zusammen, indem ich die grundlegenden Ideen drei Ebenen des Bildungsbegriffs zuordne. Die verschiedenen Allgemeinbildungskonzepte werden mit dem Ziel gegenübergestellt, fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe bildungstheoretisch zu begründen.

Ein Allgemeinbildungskonzept für die Oberstufe muss in erster Linie den Bildungszielen der Oberstufe Rechnung tragen, die ich im vorigen Kapitel dargelegt habe, nämlich dem Lernprinzip der Wissenschaftspropädeutik, der Sicherstellung von Studierfähigkeit sowohl in formaler Hinsicht als auch in Bezug auf basale Kompetenzen und der vertieften Allgemeinbildung, die vor allem in der Spezialisierung angeeignet werden soll. Darum werden Konzepte im Folgenden zunächst einmal daraufhin betrachtet, wie sie sich auf diese Ziele beziehen und sie umsetzen.

Mit Blick auf diese Bildungsziele lassen sich in Anlehnung an Heymann u.a. (1990) folgende Aspekte benennen, die für ein Allgemeinbildungskonzept für die Oberstufe zentral sind:

**Allgemeinbildung und Fächerkanon:** Der Fächerkanon systematisiert das Lernen in der Schule und gliedert die Lernbereiche in einer bestimmten Weise. Dieser Aspekt ist für die hier behandelte Fragestellung zentral. Darum werden Allgemeinbildungskonzepte im Hinblick darauf betrachtet, welche Kanonisierung sie vorschlagen, wie sie den Kanon spezifizieren und konkretisieren und ob sie Möglichkeiten für fächerübergreifendes Lernen eröffnen.

**Allgemeinbildung und Spezialisierung:** Dieses Begriffspaar bezeichnet das Spannungsfeld für das Lernen in der Oberstufe an sich. Im Mittelpunkt steht hier die Frage, wie die Wissenschaftspropädeutik als eine allgemeine Propädeutik umgesetzt wird:<sup>13</sup> Welche Aufgabe hat ein Allgemeinbildungskonzept im Hinblick auf die zunehmende Spezialisierung in der Oberstufe? In welchem Verhältnis steht wiederum die Spezialisierung zum fächerübergreifenden Unterricht?

**Laien- und Expertenrolle:** Unter dem Aspekt der Handlungsorientierung in der Oberstufe sollen SchülerInnen sowohl für die Rolle des kompetenten Laien als auch für

---

<sup>13</sup> Die Diskussion um berufliche Bildung und deren Organisationsformen im erweiterten Feld der Sekundarstufe II (vgl. Blankertz 1982, Benner 1995) soll hier nicht vertieft werden.



die des gebildeten Experten ausgerüstet werden (vgl. Heymann u.a. 1990, Liebau 1997). Als kompetente Laien sollen sie in die Lage versetzt werden, sich in allen anderen Bereichen Wissen und Erfahrung anzueignen, um agieren zu können. Dies soll sie befähigen, Experten zu befragen, sich darüber ein eigenes Urteil zu bilden und dieses wiederum gegenüber Experten zu vertreten. Zudem müssen sie unterscheiden können, ob sie gerade als Experten oder als Laien agieren. Als Experten müssen sie fähig sein, ihr Wissen als eine Sicht auf das Ganze zu identifizieren und diese Sicht auch Laien verständlich zu machen. Nach Heymann u.a. (1990) sei es das Ziel der Oberstufenbildung, nicht (nur) Experten mit spezialisiertem Wissen auszubilden. Vielmehr soll vor dem Hintergrund von Hochspezialisierung Verständigung und Beteiligung aller ermöglicht werden und die SchülerInnen befähigt werden, die sich daraus ergebenden Probleme zu bewältigen (vgl. Heymann u.a. 1990). Daher werden die Allgemeinbildungskonzepte auch daraufhin betrachtet, ob sie diese Aufgabe thematisieren und ob sie eine Einübung in die Rollen als Laien und Experten ermöglichen.

Bei der folgenden Erörterung von Allgemeinbildung beschränke ich mich somit auf Ansätze, die zum einen für die Oberstufe grundsätzlich relevant sind, zum anderen das Verhältnis von Allgemeinbildung und Fächerkanon sowie von Allgemeinbildung und Spezialisierung thematisieren und schließlich zum Laien-Experten-Problem Stellung beziehen. Da hier natürlich nicht sämtliche Allgemeinbildungskonzepte der Bildungsgeschichte auf die oben genannten Kriterien hin überprüft werden können, grenze ich das Feld zum einen unter dem Aspekt der Relevanz für die Debatte der Allgemeinbildung in Bezug auf die Veränderung der Schulstruktur weiter ein, zum anderen beschränke ich mich auf Konzepte mit Bezug zu meinem Forschungsfeld, dem Oberstufen-Kolleg in Bielefeld.

Auf diese Weise habe ich folgende Allgemeinbildungskonzepte ausgewählt, die von folgenden Bildungstheoretikern vertreten werden: das Bildungskonzept von Hartmut von Hentig (1972, 1980, 1996/2004), das Konzept der Sinn-Dimensionen von Wolfgang Klafki (1994, 1995, 2005) und die bildungstheoretischen Grundlagen von PISA, die Heinz-Elmar Tenorth (1994, 2003b, 2004a, b), Jürgen Baumert (2002) und Eckhard Klieme (u.a. 2003, 2005) in ihrer Konzeption der Bildungsstandards (Klieme u.a. 2003) und verschiedenen anderen Beiträgen liefern. Und schließlich das Konzept zur Struktur der Allgemeinbildung, das Dietrich Benner (2002) in Reaktion auf die PISA-Studie und die Diskussion ihrer bildungstheoretischen Grundlagen entwickelte.

Diese Konzepte werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt und hinsichtlich der genannten Aspekte beschrieben. Abschließend werden sie in einer Übersichtsgraphik vergleichend gegenübergestellt und Anschlusspunkte für fächerübergreifenden Unterricht aufgezeigt.

### 3.1 „Die Menschen stärken, die Sachen klären“: Allgemeinbildung nach Hartmut von Hentig

Hartmut von Hentig, der Initiator und Gründer der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs in Bielefeld, entwirft in seinen früheren Schriften (1972, 1980) ein Bildungskonzept für die Oberstufe, das allgemeine Bildung und Spezialisierung in ein neues Verhältnis setzt.<sup>14</sup> Eine konsistente Bildungstheorie an sich legt Hentig nicht vor, daher beschränke ich mich in der folgenden Darstellung auf die Aspekte, die sich auf die Oberstufe beziehen. Diese Aspekte hängen eng zusammen mit der (Aus-) Bildungskonzeption des Oberstufen-Kollegs, das Gegenstand der empirischen Analyse dieser Arbeit ist.

Zunächst stelle ich Hentigs Definition von Bildung voran, nämlich die von ihm formulierten so genannten Maßstäbe für Bildung, an denen sich diese bewähren müsse. Anschließend referiere ich knapp die von Hentig beschriebenen Bildungsanlässe bzw. Lebenstätigkeiten. Aus seinem Bildungskonzept für die Oberstufe stelle ich das Verhältnis von Allgemeinbildung und Spezialisierung sowie die fünf Funktionsziele dar, die den Kanon allgemeiner Bildung neu gliedern.

#### 3.1.1 Bildungsbegriff: Allgemeinbildung als Mittel der notwendigen Verständigung

In dieser Überschrift drückt sich bereits aus, was Allgemeinbildung bei Hentig bedeutet. Hentig beschreibt die Grundfunktion von Bildung folgendermaßen:

Die allgemeine Bildung hat nie im Wissen (!) alles Wißbaren oder auch nur Wissenswerten bestanden; die Vermehrung des Wissens, die Zunahme der Bedeutung der Wissenschaften können kein Einwand gegen die Möglichkeit einer allgemeinen Bildung sein – im Gegenteil: Sie machen ihre Notwendigkeit aus (Hentig 1980, S. 108).

Was versteht Hentig unter Bildung?

„Bildung“ ist eine Geistesverfassung, Ergebnis eines nachdenklichen Umgangs mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur. Eine *allgemeine* Bildung ist sie in dem Maß, in dem sie der Verständigung unter den Menschen über ihre Welt dient (Hentig 1980, S. 108f., Hervorhebung im Original).

Bildung kann Hentig zufolge

- „den Stoff bezeichnen, eine kanonisierte Sorte von Kenntnissen“ (Hentig 1996/2004, S. 183), was sich in den Verben „haben“ und „wissen“ bündelt;
- die Fertigkeit oder Fähigkeit zu etwas bezeichnen, die sich in den Verben „können“ und „tun“ ausdrückt;

---

<sup>14</sup> Neuere Schriften von Hentig (z.B. 2004) üben Kritik an schulischer Bildung allgemein, ein ausgewiesener Bildungsansatz für die Oberstufe ist darin nicht mehr zu finden.

- den Prozess der Formung der Person bezeichnen, die entsprechenden Verben sind „sein“, „werden“, „sich bewusst werden“.

Im Begriff der Bildung steckt also die materiale Seite von Erkenntnis und Wissen, die Seite der Fähigkeiten und die Bildung der Person. Hentig bündelt diese drei Bedeutungen von Bildung in der Formulierung „die Menschen stärken, die Sachen klären“ (Hentig 1996/2004, S. 183).

### 3.1.2 Maßstäbe für Bildung

Hentig entwickelt in seiner Bildungstheorie ‚Maßstäbe‘, an denen sich Bildung bewähren müsse, die er aber explizit nicht als Bildungsziele verstanden wissen will (vgl. 1996/2004, S. 182). Er spricht auch von ‚Bildungskriterien‘ und führt sechs auf (vgl. ebd., S. 75ff.):

- Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit
- Die Wahrnehmung von Glück
- Die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen
- Ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz
- Wachheit für letzte Fragen
- Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica.

Diese ‚Maßstäbe‘ sind ein Beitrag zu der Frage, „was für eine Bildung (...) wir den jungen Menschen geben (wollen)“ (ebd., S. 76).

### 3.1.3 Bildungsanlässe

Zu der Frage, wann bzw. wodurch sich Bildung ereignet, nennt Hentig zehn Lebenstätigkeiten bzw. Anlässe, Ursachen oder Mittel (vgl. ebd., S. 103ff.): 1. Geschichten, 2. das Gespräch, 3. Sprache und Sprachen, 4. Theater, 5. Naturerfahrung, 6. Politik, 7. Arbeit, 8. Feste feiern, 9. die Musik und 10. Aufbruch.

Dies sind die Tätigkeiten, behauptet Hentig, die „den Menschen wirklich bilden“ (ebd., S. 103). Er wählt dafür mit Bedacht den Begriff Lebenstätigkeiten, da er sie nicht in Fächer und ihre Gegenstände eingeordnet wissen will. Somit weist sein Bildungskonzept stets über die Schule und die darin mögliche Bildung hinaus.

### 3.1.4 Schulstufen

Für die schulische Bildung entwirft Hentig folgenden vertikalen Aufbau (Hentig 1996/2004, S. 147ff.):

1. Erweiterte Grundschule: Hier werden Neugier und ihre selbstständige Befriedigung gestärkt, ebenso Gemeinsinn, Selbstbehauptung, Aufmerksamkeit als Gewohnheit des Hinhörens und Hinsehens sowie die Nutzung und Nützlichkeit der Kulturtechniken.
2. Mittlere Schule (Sekundarstufe I): Hier gewinnen die SchülerInnen Übersicht über Felder oder Gebiete des Wissens, Erfahrungen im Gebrauch der gemeinsamen Mittel des Erkennens und in der Anwendung der gemeinsamen Regeln des Handelns, Übung in gegenseitiger Verständigung und verantworteter Entscheidung (Politik).
3. Obere Schule: Sie dient der Studienvorbereitung, der Berufsorientierung und Berufsvorbildung sowie dem philosophischen und politischen Sich-Bilden durch eine allgemeine Wissenschaftspropädeutik für die einen und eine allgemeine Berufspropädeutik für die anderen.

Als Gesamtauftrag der Schule formuliert Hentig „[d]ie Ein-Richtung der jungen Menschen in unseren gewollten und bekannten Ordnungen mit dem Ziel der selbständigen Wahrnehmung der gewollten Chancen und der selbständigen Bewältigung unbekannter Schwierigkeiten“ (ebd., S. 157). Dieses Verständnis knüpft er selbst eng an das Bildungsverständnis von Humboldt, der die Bildung der Person als die Aneignung und Klärung der Welt, als Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt in den Mittelpunkt stellte. Sein Leitsatz lautet daher: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ (ebd., S. 182).

### **3.1.5 Bildungsaufgaben der Oberstufe: Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik, Berufsorientierung, Bürgerverantwortung**

Als die drei „Uraufträge“ eines Colleges nennt Hentig Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Bürgerverantwortung oder, auf eine Kurzformel gebracht: Verstehen, Verständigung und Verantwortung (vgl. Hentig 2003). Mit Verstehen verbindet Hentig die Teilnahme an der eigenen Kultur; „Verständigung“ steht für die mit Wissenschaft verbundene Erwartung auf gemeinsame und gesicherte Erkenntnis; ‚Verantwortung‘ ist das Logo für bürgerschaftliches Denken und Handeln und also für Politik“ (ebd., S. 243).

In Bezug auf die Wissenschaftspropädeutik ist die Aufgabe der Oberstufe laut Hentig, ihre Bedeutung und Eigenart zu erklären und zugänglich zu machen. Sie sei dann erfahrbar, wenn bestimmte Erfahrungen ermöglicht würden. Diese beschreibt Hentig folgendermaßen (vgl. ebd., S. 243ff.):

1. Im Stadium zwischen Schule und Hochschule bewegt sich der Kollegiat in einem Nebeneinander aus Spezialisierung und allgemeiner Bildung.

2. In vier bis sechs Unterrichtsfächern, die der allgemeinen Bildung dienen, wird auf die Spezialisierung Bezug genommen. Der Kollegiat betrachtet die Spezialisierung vom Standpunkt des gebildeten Laien.
3. Es gibt spezielle Kurse, in denen sich Kollegiaten mit unterschiedlichen Disziplinen begegnen und lernen, sich auszutauschen.
4. Arbeitsteilig wird an einem Ganzen gearbeitet.
5. Probleme, Prozeduren und Prinzipien der Wissenschaften werden durch die Auswahl der Gegenstände repräsentiert und vermittelt.
6. Auch die Lehrenden treten in einen Prozess der Verständigung über die Wissenschaften ein, für die sie Spezialisten sind.
7. Als letzten Punkt nennt Hentig fünf Funktionspaare, die heutigen Wissenschaften gemeinsam sind (s.u.).

Hentig sieht Wissenschaftspropädeutik und allgemeine Bildung als Aufgaben der Oberstufe:

Ich bleibe dabei, dass die Oberstufe (oder das Kolleg) der (allgemeinen) Wissenschaftspropädeutik dient und dass die (allgemeine) Bildung in ihm neben dieser weitergeht, [...] weil die Wissenschaften und das Lernen der Wissenschaft selbst auf Bildung angewiesen sind: als Verständigungsmittel und als das, was ihre strenge Methode und Arbeitsteilung überschreitet und mit der Lebenswelt verbindet – mit den Aufgaben, denen die hochformalisierte Erkenntnisweise dienen soll (Hentig 1996/2004, S. 177f.).

Die Wissenschaft bezeichnet Hentig als einen systematischen Versuch, Verständigung über die Welt herzustellen. Daher soll allgemeine Wissenschaftspropädeutik das Lernprinzip der allgemeinen Bildung in der Oberstufe bzw. im Oberstufen-Kolleg sein.

In dem Maß, in dem also Spezialisierung vorgenommen wird, wird auch allgemeine Bildung notwendig, gebraucht, gesucht, damit man sich mit seiner eigenen Disziplin nicht isoliert und wirkungslos macht (Hentig 1980, S. 140).

Hentig entwirft ein Unterrichtskonzept mit drei Unterrichtsarten, das die Verbindung zwischen Spezialisierung, allgemeiner Wissenschaftspropädeutik und allgemeiner Bildung verwirklichen soll.

### **3.1.5.1 Zum Verhältnis von Fächern, Spezialisierung und Allgemeinbildung**

Das Konzept der drei Unterrichtsarten ist Hentigs Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen Kanon und Allgemeinbildung. Seine Prämisse ist, dass „eine verbindliche Festlegung der Gegenstände zu einer allgemeinen Bildung heute nicht mehr möglich ist“ (Hentig 1971, S. 37). Als Alternative zum Fächerkanon, der für alle SchülerInnen verbindlich ist, entwickelt er drei Unterrichtsarten: Wahlfachunterricht, Ergänzungsunterricht und Gesamtunterricht. Während der Wahlfachunterricht dem

Unterricht in der Spezialisierung entspricht, hat der Ergänzungsunterricht die Funktion, systematisch in die Wissenschaft und ihre Verständigung einzuführen, indem er Tätigkeiten, Verfahren und Probleme behandelt, die in allen Wissenschaften vorkommen. Der Gesamtunterricht ist als Problemlöseunterricht auf Anwendung orientiert.

Hentig sieht die Spezialisierung als die materiale Seite der Ausbildung, den Ergänzungsunterricht dagegen als die formale (vgl. ebd., S. 41). Dabei soll zwischen der allgemeinen Bildung und der Spezialisierung vermittelt werden. Der Ergänzungsunterricht soll für einen breiten, reflektierten Umgang mit der Spezialisierung sorgen und Wahlmöglichkeiten offenhalten (vgl. ebd., S. 41f.). Als Systematik für den Ergänzungsunterricht führt Hentig eine Zusammenfassung der Gegenstände und Verfahren nach allgemeinen Funktionen an. Der pädagogische Zweck dieser Zuordnung sei,

den Kollegiaten – durch Analyse und Vermittlung ihrer Systemstrukturen – erkennen zu lassen, was Wissenschaft aus welchen Anlässen mit welchen Mitteln vermag; ihn dabei zugleich auf das Erkennen und Lösen von Lebensproblemen einzulassen; ihm so Wissenschaft als gesellschaftlichen Prozeß zu erschließen (Hentig 1971, S. 45).

Die Fächer sind im Ergänzungsunterricht bestimmten Funktionszielen untergeordnet.

### **3.1.5.2 Funktionszielpaare**

Die allgemeine Bildung im Oberstufen-Kolleg strukturiert Hentig in fünf Funktionszielpaare (vgl. Hentig 1971, S. 45):

1. Abstraktion und Kommunikation (allgemeine Kommunikations- und Bedeutungslehre)
2. Quantifizierung und Relationierung (allgemeine Relations- und Proportionslehre)
3. Vereinbarung und Entscheidung (allgemeine Gesellschaftslehre)
4. Experiment und Objektivierung (allgemeine Lehre der objektivierenden Forschungsverfahren)
5. Kreativität der Wahrnehmung und Gestaltung (allgemeine Wahrnehmungs- und Gestaltungslehre)

Diese Liste von Funktionszielen repräsentiert die wesentlichen Sachbereiche der allgemeinen Bildung, nämlich Sprache, Mathematik, Politik, Naturwissenschaften und Künste. Der Begriff des Funktionsziels bringt für Hentig zum Ausdruck, dass es nicht nur um ein Ziel geht, sondern auch um den damit verbundenen Prozess (Funktion): „Es geht nicht darum, dass man am Ende an einer bestimmten Stelle ankommt, sondern dass man auf dem Wege dorthin eine Erfahrung gemacht, eine Einstellung oder Gewohnheit angenommen, eine Aufgabe erfüllt hat“ (Hentig 1996/2004, S. 198).

Für die fünf Funktionszielpaare führt Hentig folgende Begründungen an:

- Die von der Wissenschaft bestimmten und die der Wissenschaft dienenden Tätigkeiten sind auf die genannten Funktionen angewiesen.
- Das Leben in der interdependenten und interaktiven Gesellschaft ist weitgehend und zunehmend auf die gleichen Funktionen angewiesen.
- Die Liste ist knapp genug, um sie bei der Kursplanung zu berücksichtigen und bei seiner Auswertung zu überprüfen.
- In der getroffenen Anordnung repräsentieren die fünf Funktionszielpaare wesentliche Sachbereiche der allgemeinen Bildung: Sprache, Mathematik, Politik, Naturwissenschaften und Künste (Hentig 1980, S. 240f.).

Die Funktionsziele treten an die Stelle von Verfahrenslehren und Gegenstandsbereichen und verbinden die Prinzipien der Wissenschaften. Ihre Aufgabe ist es, die „ausgebreiteten, flächig ineinander übergehenden Gegenstandsbereiche wie die abstrakt nebeneinander hersagbaren Methoden in eine erlebbare Konfiguration“ zu bringen (Hentig 1980, S. 257).

Der Ergänzungsunterricht ist konzipiert als die Unterrichtsart, in der eine Allgemeinbildung vermittelt werden soll, entgegen den „enzyklopädischen Wissensmassen“, gegen den bestehenden Fächerkanon, gegen eine bloße Übertragung der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen in die Schule und gegen eine bloße Belehrung durch die Lehrer (vgl. Hentig 2003, S. 246).

Der Ergänzungsunterricht als Unterricht in den Funktionszielen macht diese bewusst, prüft sie, übt sie ein und bezieht sie aufeinander und auf die Disziplinen (vgl. Hentig 1996/2004, S. 179). Diese Allgemeinbildung in der Oberstufe stellt Hentig ausdrücklich neben die Berufsvorbereitung und die Orientierung für die Berufswahl. Sie soll nicht auf die Hochschule vorbereiten, sondern eine allgemeine Bildung sowie eine allgemeine Wissenschaftspropädeutik vermitteln.

„Der Ergänzungsunterricht ist die institutionelle Einlösung einer neuen wissenschaftlichen Allgemeinbildung oder allgemeinen Wissenschaftspropädeutik“ (Hentig 1980, S. 240).

Voraussetzung eines solchen Unterrichts sind die Disziplinen, allerdings in untergeordneter didaktischer Funktion mit der Absicht, „allgemeine Funktionen mit formalisierten Methoden an relevanten Gegenständen zu vermitteln“ (Hentig 1971, S. 46). Die Lehrenden müssen sich im Ergänzungsunterricht darauf einstellen, ihre Fächer zu den Funktionszielen in Beziehung zu setzen. Der Ausgangspunkt eines solchen Unterrichts ist nicht die Fachlogik. Hentig unterscheidet den Ergänzungsunterricht nicht für Kollegiaten mit bestimmten Spezialisierungsfächern, sondern betont, dass er für alle gleich sei. Die Spezialisierung soll hier herausgefordert, kritisiert und relativiert werden. Dabei stehen nicht spezielle Kenntnisse im Vordergrund, sondern allgemeine Systemstrukturen, der instrumentelle Einsatz von Wissenschaft zur Lösung von Problemen und der Bezug zur Gesellschaft.

In den Unterrichtseinheiten sollen folgende grundlegende Aspekte vermittelt werden:

- „gesellschaftliche und individuelle Anlässe der Funktionsweisen

- die wichtigsten Problemstellungen
- die bedeutendsten Lösungen und Lösungsversuche
- die strukturierenden Begriffe
- die elementaren Informationen“ (Hentig 1971, S. 47).

### 3.1.6 Zur Bildungsfunktion der Fächer

Hentig spricht den Fächern eine Rolle im Bildungsgeschehen nicht grundsätzlich ab, allerdings weist er ihren Anspruch zurück, dass sie ‚die Bildung selbst‘ repräsentieren:

Unsere Schulfächer werden ja behandelt, als seien sie die Bildung selbst. Sie sind jedoch nur eine Ressource, ein Übungsfeld, eine von vielen Ordnungsmöglichkeiten (Hentig 1996/2004, S. 181).

Das Prüfkriterium für alle Fächer sei, „wie die Klärung einer Sache zur Stärkung der jungen Menschen beiträgt“ (Hentig 1996/2004, S. 183).

Am Beispiel der Mathematik unterscheidet Hentig zwei Bildungsfunktionen:

- Das Erlernen von Mathematik bedeute zum einen „eine formale Erkenntnishilfe durch das Verstehen mathematischer Begriffe und Operationen“ (ebd., S. 188).
- Die zweite Funktion sei die Anwendung des Prinzips der durchgehenden Rationalität der Mathematik. Mathematik wird hier als „pragmatische Hilfswissenschaft“ (ebd., S. 189) etabliert.

Den allgemeinen Wert der letzteren Funktion sieht Hentig in einer mathematischen Gemeinsprache, die mehr für die allgemeine Wissenschaftspropädeutik als für die allgemeine Bildung von Bedeutung sei.

Die beiden Funktionen sollen hier nicht weiter ausgeführt werden. Festzuhalten bleibt, dass nach Hentig Mathematik in der Oberstufe auf diese zwei Weisen gelehrt und gelernt werden soll. Dabei misst er der ersten Funktion der Mathematik einen höheren Stellenwert bei als der zweiten. Mathematik zu verstehen sei ein Ziel für alle, ihre pragmatische Anwendung dagegen müsse nicht von allen verlangt werden. Mathematik ohne ein Verständnis ihrer Prinzipien zu lernen, berge allerdings einen „philosophischen Fundamentalirrtum“ (ebd., S. 189).

Zu Mathematik allgemein zählen für Hentig die Grundrechenarten, die elementaren algebraischen Verhältnisse sowie die geometrischen Grundbegriffe und Operationen (vgl. ebd., S. 192f.). Dieses Grundinstrumentarium der Mathematik soll didaktisch so ein- und umgesetzt werden, dass es zur Klärung und Beschreibung einer Sache genutzt wird und dabei gleichzeitig das Instrumentarium selbst geklärt und beschrieben wird.



Ähnliches führt Hentig zu Deutsch aus. Sprache habe für ihn ebenso wie die Mathematik eine pragmatische und eine philosophische Seite. Zu Letzterer gehören das Sprachbewusstsein und die Sprachreflexion (vgl. ebd., S. 194).

### **3.1.7 Zusammenfassung**

Für Hentig steht die Bildung des Menschen im Vordergrund. Diese findet nicht ausschließlich in der Schule statt. Bildung in der Oberstufe setzt sich bei Hentig zusammen aus der Spezialisierung, die schon auf das universitäre Lernen vorgreift, und der Allgemeinbildung, die gleichzeitig mit der Spezialisierung stattfindet und einen Ausgleich zu dieser schafft, und zwar nicht an einem Fächerkanon orientiert, sondern an allgemeinen Funktionszielen (der Wissenschaften). Das Ziel und der Weg dorthin ist eine allgemeine Wissenschaftspropädeutik, keine Propädeutik für eine Spezialwissenschaft. Das Besondere in Hentigs Ansatz ist die Gleichzeitigkeit von Allgemeiner Bildung und Spezialisierung. In diesem Arrangement sehe ich eine Chance, das Rollenverständnis aktiv zu klären: SchülerInnen erleben sich in ihrer Spezialisierung zunehmend als Experten, sie dringen tiefer in einen Gegenstandsbereich ein, lernen eine Fachsprache kennen und lernen, damit umzugehen. Im Ergänzungsunterricht sind sie in den meisten Feldern Laien wie alle anderen und reflektieren durch die Konfrontation mit anderen Spezialisierungen ihre eigene.

## **3.2 Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung: Allgemeinbildung nach Wolfgang Klafki**

Wolfgang Klafki hat sein Allgemeinbildungskonzept über vier Jahrzehnte entwickelt, ausdifferenziert und erweitert. In diesem Abschnitt referiere ich ausgewählte Teile dieses Konzepts, die ich auf bildungstheoretische Aspekte von fächerübergreifendem Unterricht in der Oberstufe fokussiere.

Zunächst stelle ich die beiden bildungstheoretischen Grundprinzipien vor, die Klafki seinem Allgemeinbildungskonzept zugrunde legt. Anschließend werde ich von den sechs Sinn-Dimensionen (vgl. Klafki 2005) zwei herausgreifen und vertiefend darstellen, die im Kontext dieser Arbeit bedeutsam sind: die pragmatische Dimension und die Schlüsselprobleme der modernen Welt. Weiter greife ich das Prinzip der vielseitigen Bildung, vier Grundfähigkeiten sowie instrumentelle Kenntnisse und Sekundärtugenden auf. Schließlich leite ich aus dem Allgemeinbildungskonzept erste Konsequenzen für Didaktik und Unterricht ab, die in Kapitel I.4 ausführlich dargestellt werden.

### 3.2.1 Bildungstheoretische Grundprinzipien

Historisch knüpft Klafki an die bildungstheoretische Tradition der europäischen Aufklärung und die Klassiker des philosophisch-pädagogischen Denkens an (Lessing, Herder, Kant, Pestalozzi, Humboldt, Schleiermacher, Fröbel, Hegel und Marx, vgl. Klafki 1975). In kritischer Haltung zur Historie formuliert er zwei bildungstheoretische Grundprinzipien (vgl. Klafki 2005):

1. Klafki versteht Bildung als eine Kombination von drei Grundfähigkeiten: der zur Selbstbestimmung, der zur Mitbestimmung und der zur Solidarität.
2. Mit Allgemeinbildung meint er eine Bildung für alle. Sie besteht in einem verbindlichen gemeinsamen Kern, nämlich einer Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten (kognitiv, handwerklich-technisch, zwischenmenschlich sowie sozial, ästhetisch, ethisch, politisch).

Die bildungstheoretische Basis seines Konzepts fasst Klafki selbst so zusammen:

Unsere Aufgabe als erziehende Generation und in diesem Rahmen die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer, die heute in der Institution Schule unterrichten und erziehen, ist es, Kinder und Jugendliche dazu anzuregen und sie dabei zu fördern, erkenntnisfähig, sensibel, d.h. mitempfindungsfähig, urteilsfähig und handlungsfähig für ihre Gegenwart und ihre Zukunft zu werden (Klafki 1995, S. 9).

Diese Grundprinzipien bilden die Voraussetzung für Klafkis Bildungskonzept, das er in seinem Aufsatz von 2005 in fünf bzw. sechs Sinndimensionen gliedert.<sup>15</sup>

### 3.2.2 Sinndimensionen

Klafkis Sinndimensionen von Bildung beschreiben das Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit.<sup>16</sup> Sie lauten:

1. pragmatische Dimension
2. Schlüsselprobleme der modernen Welt
3. ästhetische Bildungsdimension
4. Menschheitsthemen
5. ethische Bildung
6. Bewegungsfähigkeit (Klafki 2005).

---

<sup>15</sup> Die sechste Dimension „Bewegungsfähigkeit“ wird bei Klafki (2005) nicht erläutert.

<sup>16</sup> Vgl. die graphische Übersicht von Jank und Meyer (2002) zur kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki.

Aus diesen Dimensionen greife ich zwei heraus, die ich mit Fokus auf fächerübergreifendes Lernen in der Oberstufe ausführlicher darstelle: die pragmatische Dimension und die Schlüsselprobleme der modernen Welt.

### **3.2.2.1 Pragmatische Bildung**

Die pragmatische Dimension in seinem Bildungskonzept bezeichnet Klafki auch als alltagspraktische Bildungsdimension, denn es geht darin um den großen Komplex von

Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, den im Prinzip *alle* Menschen, die einer Gesellschaft auf einem bestimmten Entwicklungsniveau technischer, ökonomischer, sozialer, politischer, kultureller Art angehören, sich aneignen müssen, um notwendige Aufgaben des alltäglichen Lebens selbstständig bewältigen zu können, legitime Interessen wahrnehmen sowie an der Gestaltung und der Weiterentwicklung der Gesellschaft mitwirken zu können (Klafki 2005, S. 184, Hervorhebung im Original).

Zentrales Merkmal dieser Dimension ist laut Klafki die Anwendungsorientierung; grundsätzlich notwendig seien die Entwicklungsbereitschaft und die lebenslange Lernfähigkeit des Menschen. Die bildende Wirkung von Unterricht sei nach dessen Leistung für die Ziele Erkenntnisfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit junger Menschen zu beurteilen. Aufgaben dieses Typs sieht Klafki in der Nachfolge von John Dewey und dessen Konzeption einer handlungs- und zukunftsbezogenen, demokratischen Erziehungstheorie und Erziehungspraxis (vgl. Klafki 2005). Diese Dimension sollte nach Einschätzung Klafkis an allgemeinbildenden Schulen etwa 50 Prozent der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen (vgl. ebd.).

### **3.2.2.2 Schlüsselprobleme**

Die zweite Sinndimension, „Schlüsselprobleme der modernen Welt“, besteht aus inhaltlich definierten Problemfeldern. Deren Zahl ist nach Klafki nicht beliebig erweiterbar, da es sich hier um jeweils epochentypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, weltumspannender Bedeutung handle (vgl. Klafki 1994, S. 60).

Die Schlüsselprobleme lauten:

1. Krieg und Frieden
2. Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips und Recht auf kulturelle Besonderheit, Öffnung für interkulturelle Begegnung, interkultureller Austausch sowie interkulturelle Verantwortlichkeit
3. Umweltfrage bzw. ökologische Frage
4. demographische Veränderungen durch das Wachstum der Weltbevölkerung
5. gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und

## 6. Einfluss der technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien (Klafki 2005).

Diese Schlüsselprobleme sollten nach Klafki in jeder Schulstufe den Kanon der schulischen Bildung konstituieren (vgl. Klafki 1994), da diese Strukturprobleme jeden Einzelnen betreffen. Sie bilden einen Problemkanon, für den ein Konsens nach Ansicht Klafkis diskursiv erarbeitet werden muss. Als Bildungsaufgabe sieht Klafki die Entwicklung verschiedener exemplarischer Lösungswege; dies soll dazu befähigen, die den Lösungen zugrunde liegende Prinzipien zu verallgemeinern und anhand solcher Kriterien Lösungen zu beurteilen.

### 3.2.3 Vielseitige Bildung

Als polare Ergänzung zu den Schlüsselproblemen, die die materiale Seite des Bildungskonzepts darstellen, fügt Klafki seinem Allgemeinbildungskonzept das Prinzip der „vielseitigen Bildung“ (Klafki 1994, S. 69) hinzu, bei der die personale Seite im Vordergrund steht. Die subjektive Komponente des Allgemeinbildungsbegriffs soll dazu befähigen, einerseits kognitive, emotionale, ästhetische, praktisch-technische Fähigkeiten zu entwickeln, andererseits sich an ethischen und religiösen Sinndeutungen zu orientieren, die individuell wählbar sind. Verwirklicht werden soll diese Interessenorientierung durch ein breites Spektrum an fachlichen Zugängen nach dem Lernprinzip der exemplarischen Konzentration.

Es soll ermöglicht werden, Lernen zu lernen,

d.h. jene Einstellungen und jene methodischen Fähigkeiten zu entwickeln, die es dem jungen und dem erwachsenen Menschen ermöglichen, in einer Welt, deren Erkenntnisbestände, Anforderungen, Chancen und Gefahren sich schnell wandeln, selbständig oder mit fremder Hilfe immer neue Lernprozesse zu vollziehen (Klafki 1994, S. 70f.).

Um diese Haltung zu erlernen, sind nach Klafki drei Elemente erforderlich:

- Offenheit für neue Erfahrungen,
- die Entwicklung von Grundkategorien<sup>17</sup> zur Einordnung dieser Erfahrungen und
- die Bereitschaft, neue Informationen einzuholen und zu verarbeiten (vgl. ebd.).

Die vielseitige Bildung soll dadurch verwirklicht werden, dass nach dem Prinzip des vernetzten Denkens und in einer Kombination von praktischem und theoretischem Lernen viele Aspekte verknüpft werden („Aspektverknüpfung“, vgl. ebd., S. 72).

Für die Sekundarstufe II schlägt Klafki vor, Mehrfachqualifikationen zu ermöglichen und individuelle Entscheidungsfreiheit zu gewährleisten sowie eine breite Auswahl

---

<sup>17</sup> Hier meint Klafki die Prinzipien, die er in seiner kategorialen Bildung entworfen hat (vgl. Klafki 1975).

von Interessenschwerpunkten zu bieten. Am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II kommen als Elemente der Allgemeinbildung die Berufsgrundbildung und die Berufswahlberatung hinzu.

### 3.2.4 Grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten

Als Bildungsziel der Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen formuliert Klafki vier grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten, die vermittelt werden sollen:

- Bereitschaft und Fähigkeit zu Kritik einschließlich Selbstkritik,
- Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit,
- Empathie sowie
- vernetztes Denken bzw. Zusammenhangsdenken (vgl. Klafki 1994).

Diese vier Grundfähigkeiten versteht Klafki nicht als rein formale Fähigkeiten, sondern sie sind auf bereichsspezifische Strukturen bezogen und setzen bestimmte inhaltliche Einsichten voraus (vgl. ebd., S. 65). Mit diesen Grundfähigkeiten reiche Allgemeinbildung als Bildung im Medium des Allgemeinen auch über kognitive Ansprüche hinaus. Es gehe auch um emotionale Erfahrung, um moralische und politische Verantwortlichkeit, um Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.

### 3.2.5 Instrumentelle Kenntnisse und Sekundärtugenden

Als weitere Ergänzung seines Allgemeinbildungskonzepts nennt Klafki die Ebene der Fähigkeiten, nämlich „instrumentelle“ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie Sekundärtugenden (vgl. Klafki 1994). Zu den Kenntnissen zählt er

Lesen und Schreiben, sachlich treffendes und kommunikativ verständliches Sprechen, grundlegendes Rechnen, Genauigkeit des Beobachtens, handwerklich-technische Grundfertigkeiten, Informationstechniken usw. (Klafki 1994, S. 74).

Unter Tugenden versteht Klafki solche wie Selbstdisziplin, Konzentrationsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Rücksichtnahme usw. (vgl. ebd.). Diese „handfesten“ Kenntnisse sowie die Sekundärtugenden sind für ihn nicht Voraussetzung von Bildung, vielmehr sind sie in seinem Konzept Teil der zu erwerbenden Allgemeinbildung.

### 3.2.6 Konsequenzen für Didaktik und Unterricht

Klafki spricht zwar nicht von der Auflösung der Fächer, doch seine epochalen Schlüsselprobleme, die in jeder Schulstufe die Bildungsinhalte konstituieren sollen (vgl. Klafki 1994), definieren als Ganzes einen neuen Kanon. Zusätzlich zu seinem

Bildungskonzept stellt er eine Didaktik vor, die sowohl fachliche Lehrgänge als auch fächerübergreifenden Projektunterricht einschließt.<sup>18</sup> Außerdem sieht Klafki auch bei den geltenden Rahmenrichtlinien und Lehrplänen Möglichkeiten und Ansatzpunkte, um sein Allgemeinbildungskonzept zu integrieren (vgl. ebd.).

Klafki entwickelt drei Merkmale eines Allgemeinbildungskonzepts:

1. die Spannung von gemeinsamen Inhalten, Zielen und Fähigkeiten einerseits und Spezialisierung und Individualisierung andererseits,
2. die Aufhebung der Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie
3. die Aufhebung der Trennung von theoretischer Bildung und praktischer Ausbildung (vgl. ebd., S. 74).

### 3.2.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Klafkis Allgemeinbildungskonzept eine hohe Kohärenz aufweist. Die verschiedenen Bildungsebenen, die ich hier in systematischer Weise separiert habe, bilden bei Klafki ein Ganzes. Wie er selbst betont, sind die formalen Fähigkeiten nicht ohne den inhaltlichen Bezug zu den Schlüsselproblemen denkbar. Klafki benennt eine pragmatische Bildungsdimension, doch macht dieser anwendungsorientierte Aspekt nur einen Teilbereich des Bildungsgeschehens aus.

Zu Klafkis Allgemeinbildungsansatz gibt es eine breite Diskussion, die hier nicht wiedergegeben werden soll.<sup>19</sup> Hervorzuheben ist, dass sein Ansatz nicht nur eine eigene Didaktik fundiert (Klafki 1994a und 1998a), sondern auch in verschiedenen didaktischen Modellen fächerübergreifenden Unterrichts als theoretischer Bezugsrahmen gewählt wird (vgl. z.B. Münzinger/Klafki 1995).

Die konsequente Orientierung an (gesellschaftlich relevanten) Themen bestimmt den Kanon in Klafkis Bildungskonzept. Er selbst folgert daraus, dass eine „prinzipielle Neustrukturierung des Verhältnisses von fachspezifischen Kursen und Lehrgängen einerseits und fächerübergreifenden Problemstellungen andererseits“ (Klafki 1994, S. 64) angebracht sei. Dies deckt den Aspekt der Bildung für die gesellschaftlichen Belange ab. Den Aspekt der individuellen Bildung ergänzt Klafki in seinem Konzept durch die vielseitige Interessens- und Fähigkeitsbildung.

---

<sup>18</sup> Die Bildungsdimension „Menschheitsthemen“, die bei Klafki eng mit der Lehrkustdidaktik von H. C. Berg verbunden ist, kann daher als didaktische Dimension seines Bildungskonzepts verstanden werden (vgl. Klafki 1975). Vertiefende Erläuterungen zu Klafkis Didaktik folgen in Kapitel I.4.

<sup>19</sup> Zur Kritik siehe u. a. Giesecke 1997 (und die Replik in Klafki 1998b), Tenorth 1994 und 2003a.

### **3.3 Bildungsstandards: Allgemeinbildung nach Tenorth, Baumert und Klieme u.a.**

Mit der Frage, welche Bedeutung dem fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe in Zukunft beigemessen wird, wende ich mich den Entwicklungen in der Bildungspolitik und im Bildungssystem zu. Die Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards prägte die Diskussion im Bildungssystem ab 2003 (vgl. Klieme u.a. 2003 und KMK 2004). In diesem Abschnitt soll geklärt werden, in welchem Verhältnis Bildungsstandards zur Allgemeinbildung stehen. Dazu führe ich zunächst knapp in die relevanten Begriffe ein, mit denen ich in diesem Teil operiere: Bildungsstandards, Kompetenzen bzw. Kompetenzmodelle und Kerncurricula. Anschließend erläutere ich die Facetten des Bildungsbegriffs der Vertreter von Bildungsstandards und kläre seine Bedeutung im Bildungsstandard-Konzept. Anschließend vertiefe ich den Zusammenhang von Bildungsstandards und Oberstufe unter der Fragestellung, welche Bedeutung Bildungsstandards für das Lernen in der Oberstufe haben. Schließlich stelle ich das Konzept der fächerübergreifenden Kompetenzen dar, das vor allem in empirischen Studien der Leistungsmessung eine Rolle spielt, und erörtere, wie sich dieser Kompetenzbegriff zu meiner Studie verhält. Zusammenfassend formuliere ich zentrale Konsequenzen zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Bildungsstandards in der Oberstufe.

Aus der Expertise zu Bildungsstandards von Klieme u.a. (2003) werde ich die Definitionen von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen referieren und ihre Vorschläge zur Entwicklung und Umsetzung des Konzepts in den Fachdidaktiken erläutern. Die Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Bildungsstandards und Allgemeinbildung wird in den bildungstheoretischen Überlegungen von Tenorth gesucht. Anschließend werden Aussagen zu fachlichem und fächerübergreifendem Lernen zitiert. Was das Neue an Bildungsstandards ist, soll im Hinblick auf die Konsequenzen von Bildungsstandards für die Oberstufe diskutiert werden (vgl. Huber 2004a und 2004b, Tenorth 2001).

#### **3.3.1 Begriffsklärung: Bildungsstandards, Kompetenzen, Kerncurricula**

Die Diskussionen nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse blieben für die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe nicht folgenlos. In den Jahren 2003 und 2004 legte die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, den Hauptschulabschluss und den Primarbereich fest (vgl. KMK 2004).<sup>20</sup> Für die Oberstufe wird an der Praxis der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA)

---

<sup>20</sup> Bildungsstandards wurden zunächst für die „Kernfächer“ entwickelt, in den folgenden Jahren aber für weitere Fächer ergänzt (vgl. KMK 2009).

in der Abiturprüfung festgehalten. Die EPA wurden in den Jahren 2002 bis 2005 überarbeitet und enthalten seither Elemente von Bildungsstandards.<sup>21</sup>

Im Folgenden werden die zentralen Begriffe Bildungsstandards, Kompetenzmodelle und Kerncurricula geklärt und erläutert, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen.

### **3.3.1.1 Bildungsstandards**

Bildungsstandards orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen und werden in Kompetenzen konkretisiert, die SchülerInnen in der Schule vermittelt werden sollen (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 19). Die Klieme-Expertise unterscheidet zwischen Bildungsstandards, die auf einer allgemeinen Ebene die Ziele beschreiben, und Kerncurricula, in denen Inhalte, Themen und auch Gestaltungsformen bestimmt werden (vgl. ebd., S. 94-98). Bildungsstandards sind outputbezogene Standards, sie beschreiben die Kompetenzen, die von SchülerInnen am Ende einer Lernphase erwartet werden.<sup>22</sup> Klieme u.a. dachten dabei an Mindeststandards, die „nicht das Totum, sondern allein das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule“ bezeichnen (ebd., S. 97).

In der Semantik der KMK sind Bildungsstandards überprüfbare fachliche Regelstandards. Für diese wurden zum Teil schon Testverfahren entwickelt und eingesetzt (vgl. KMK 2004).

Klieme u.a. beziehen sich bei der Entwicklung der Bildungsstandards vor allem auf die Fachdidaktiken der jeweiligen Fächer. Fachlichkeit bildet für sie das erste Merkmal, das „gute Bildungsstandards“ auszeichnet (Klieme u.a. 2003, S. 24): „Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus“ (ebd.). Offenbleiben sollen hingegen die Lernwege, auf denen die Kompetenzen vermittelt werden. Dies wird in der Expertise mehrfach betont und gerade als das Neue von Bildungsstandards als Steuerungsinstrument betont. Bildungsstandards für „Schlüsselqualifikationen“ lehnen die Autoren ab bzw. sie stellen deren Erwerb wiederum in den Rahmen der Fächer.

### **3.3.1.2 Kompetenzen**

Der Begriff der *Kompetenz* ist an Weinert angelehnt und meint

---

<sup>21</sup> Im Jahr 2012 wurden für Deutsch, Mathematik und die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife formuliert (vgl. KMK 2012).

<sup>22</sup> Ob diese Kompetenzbeschreibung normativer Ausgangspunkt ist oder erst nach der empirischen Messung festgelegt wurde, bleibt offen (vgl. v. Saldern 2004, S. 87).



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 Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001, S. 27f., zit. n. Klieme u.a. 2003, S. 21).

Bei Kompetenzmodellen unterscheiden Klieme u.a. Komponenten und Kompetenzstufen. Mit Komponenten sind die folgenden Facetten von Kompetenz gemeint: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 73). Mit Kompetenzstufen werden dagegen verschiedene Niveaus von Kompetenzen definiert. Ein weiteres Merkmal von Kompetenzmodellen ist die Verbindung von Wissen und Können: „Wissen [muss] zunächst als deklaratives Wissen (explizites, verbalisiertes Wissen über Sachverhalte) erworben werden [...] und [wird] dann zunehmend ‚prozeduralisiert‘, d.h. in automatisch zugängliche Verknüpfungen und Abläufe überführt“ (ebd., S. 78). Für die Kompetenzmodelle bedeutet das: „Wissen geht auf höheren Niveaustufen in Können über“ (ebd., S. 79).

Das heißt, dass im Kompetenzbegriff selbst mehr enthalten ist als nur fachliches Wissen. Der Erwerb der Kompetenzen ist nach Klieme u.a. allerdings domänengebunden:

Bedeutsam ist [...] der Aufbau „domänenspezifischer Schemata“. Dies sind in Anwendungssituationen erworbene Wissensstrukturen, die von den Lernenden (nicht von den Lehrenden!) auf Grund ihrer Lern-Erfahrungen solcherart verallgemeinert und systematisiert werden, dass sie künftig auch auf andere Situationen anwendbar sind (Klieme u.a. 2003, S. 79).

Im Gegensatz zu Lehrplänen geht es bei Kompetenzen nicht um konkrete Inhalte, sondern um „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich“ (Klieme u.a. 2003, S. 21f.). Den Kompetenzerwerb ordnen Klieme u.a. wiederum mit Rückgriff auf Weinert fachlichen Domänen zu. Schlüsselkompetenzen entwickeln sich nach Meinung der Experten dann, wenn die bereichsspezifischen Kompetenzen vernetzt und variabel genutzt werden.

### **3.3.1.3 Kerncurricula**

Im Konzept der Bildungsstandards ist das Verhältnis von Bildungsstandards, Kerncurriculum und Kompetenzen zentral. Der Terminus Kerncurriculum ist aber nach Klieme u.a. noch nicht eindeutig festgelegt (vgl. ebd., S. 94f). Für Tenorth haben Kerncurricula folgende Funktionen:

Kerncurricula für die Oberstufe bezeichnen [...] zumindest (a) je fachspezifisch das unentbehrliche Bildungsminimum, das schulisch, z.B. zur Profilbildung erweitert werden kann, (b) die obligatorische Definition der Grundkurse und (c) den obligatorischen Teil des gesamten Fächergefüges (Tenorth 2001, S. 18f.).

Zentral ist bei Tenorth die Konzentration auf das Bildungsminimum, das für alle verbindlich festgelegt werden soll. In dieser Funktionsbestimmung deutet sich ein Zusammenhang von Kerncurriculum und Kanon an; dieser Aspekt wird im Rahmen der

Diskussion des Verhältnisses von Bildungsstandards und Allgemeinbildung (Kapitel I.3.3.2) vertieft.

Kerncurricula wurden von einer von der KMK eingesetzten „Amtschefkommission“ zuerst für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch entwickelt (vgl. Tenorth 2001). Während die EPA nach Klieme u.a. als Input-Standards gelten, wird bei den Kerncurricula eine Vermittlung von Bildungsstandards und Inhalten angestrebt. Klieme u.a. bestimmen das Verhältnis von Kerncurricula und Bildungsstandards wie folgt:

Ihrer Funktion nach setzen Bildungsstandards am Output an, für den sie Vorgaben spezifizieren, Kerncurricula hingegen am Input, d.h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Den Schnittbereich von Kerncurricula und Bildungsstandards bilden die bildungstheoretischen Leitideen und Kompetenzmodelle (Klieme u.a. 2003, S. 95).

Ausgangspunkt für die Definition und Funktion von Kerncurricula ist das mit den Bildungsstandards verbundene Steuerungsverständnis. Daher liegt ihre Differenz zu den Lehrplänen dem Anspruch nach in der Reduktion auf zentrale Themen und Inhalte sowie in einer Obligatorik, die letztlich der Normierung und Steuerung der schulischen Bildung dient (vgl. ebd., S. 96f.).

#### **3.3.1.4 Zur Genese von Bildungsstandards: Das angelsächsische Literacy-Konzept**

Die folgenden Überlegungen versuchen die historischen und bildungstheoretischen Bezüge des Bildungsstandard-Ansatzes zu klären.

Trotz der Angriffe auf Bildungsstandards als neues Konzept von Allgemeinbildung behauptet Tenorth die Eigenständigkeit dieses Konzepts u.a. durch dessen Anschluss an den „Literacy“-Ansatz aus dem angelsächsischen Raum, der von der OECD schon 1995 verwendet wurde. Im Literacy-Ansatz werden unter Kompetenzen Fähigkeiten und Wissen verstanden, die Menschen brauchen, um in einer Gesellschaft leben zu können: „Using printed and written information to function in society, to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential“ (OECD 1995, S. 14, zit. n. Tenorth 2004a, S. 175). Die Kompetenz wird in Domänen bestimmt, die in Skalen gestuft sind. PISA hat sich dieses Konzept zu eigen gemacht. „Erhalten bleibt auch dann die Orientierung an Verwendungssituationen, die pragmatische Dimension und der Gedanke, dass Kompetenz in diesen Dimensionen generalisiert werden muss, wenn man den politischen Anspruch moderner Gesellschaften und die Erwartungen von Individuen und gesellschaftlichen Arbeitsprozessen nicht unterbieten will“ (Tenorth 2004a, S. 175). Nach Tenorth ist eine Nähe zu einer situationsorientierten Curriculumtheorie unverkennbar, aber das Literacy-Konzept geht sowohl über eine Bildung des Subjekts für das Alltagshandeln als auch über die pragmatische Ebene des OECD-Literacy-Ansatzes hinaus. Seine Leistung besteht für Tenorth in einer „Generalisierung von Mustern des Weltverständnisses“ (ebd., S. 176), was

sich z.B. darin ausdrückt, dass Mathematik, die Verkehrssprache und die erste Fremdsprache als „universale ‚Sprachen‘“ bezeichnet werden. Tenorth überführt den „Kernbestand kultureller Literalität“ von Baumert u.a. (2001, S. 20) in den Begriff des „notwendigen Bildungsminimums“, das eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erst ermögliche. Somit sieht Tenorth das Literacy-Konzept von PISA als ein „pädagogisches Konzept der Grundbildung“ (Tenorth 2004, S. 176), das ein Minimum definiert, aber gleichzeitig eine Steigerung von diesem Minimum aus über verschiedene domänenspezifisch systematisierte Kompetenzstufen, und das sowohl eine Messung als auch eine konkrete Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ermöglicht.

Soweit die Aussagen der Vertreter des Bildungsstandard-Ansatzes zu dessen bildungstheoretischer Verankerung. Die entfalten Begriffe sind zentral für das Verständnis von Bildungsstandards als Allgemeinbildungskonzept und bilden den terminologischen Rahmen für die folgenden Überlegungen.

### **3.3.2 Der Bildungsbegriff im Bildungsstandard-Konzept**

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird die Frage nach dem Bildungsbegriff und der Bildungstheorie des Bildungsstandard-Konzepts gestellt.<sup>23</sup> Ich greife im Folgenden auf die bildungstheoretischen Überlegungen in der Expertise von Klieme u.a. (2003) zurück. Zur Verdeutlichung des Bildungsbegriffs ziehe ich außerdem die Struktur eines Kerncurriculums heran, die Baumert (2002) in seinen Publikationen zur Leistungsvergleichsstudie PISA formuliert.

#### **3.3.2.1 Allgemeine Bildungsziele und Bildungsstandards**

Klieme u.a. (2003) legitimieren Bildungsstandards auf der Basis allgemeiner Bildungsziele, über die ihnen zufolge jenseits aller Kontroversen über die Aneignung von Bildung Konsens herrscht (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 62ff.).

Individualisierung und Gleichheit – als Prämissen moderner Bildungsarbeit (vgl. ebd., S. 60) – mit dem Ziel der selbstständigen Teilhabe an Gesellschaft und Kultur stehen in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis. Als Prämissen für die Individualisierung sehen die Autoren die Würde des Menschen und die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die in den grundlegenden Gesetzen verankert sind. Darüber hinaus Werte festzulegen, erfordere bereits eine Aushandlung. Ein Konsens bestehe über die Notwendigkeit der kritischen Diskussion um Ziele und Werte (vgl. ebd., S. 64). Die

---

<sup>23</sup> Zur Kritik am Bildungsbegriff der Leistungsvergleichsstudien und an den Bildungsstandards vgl. u.a. Benner 2002, Fuchs 2003, Hameyer 2004, Herrmann 2004, Koch 2004, Messner 2003 und Weiland 2003.

Bildungsarbeit schlieÙe ein, die Lernenden auf die Staatsbürgerrolle vorzubereiten, sie zur Teilhabe am öffentlichen Leben zu befähigen und sie dabei zu unterstützen, das eigene Leben als Lernprozess zu begreifen und zu gestalten (vgl. ebd., S. 63). Ziel des schulischen Lernens sei, einen Mindeststandard kultureller Gemeinsamkeit in Form von Basisfähigkeiten zu sichern. Zu diesen zähle die kompetente Verfügung über Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Umgang mit Texten sowie Rücksicht auf Mitmenschen und auf den eigenen Körper (vgl. ebd., S. 59).

### ***3.3.2.2 Modi der Weltbegegnung und Kulturwerkzeuge: Die Grundstruktur der Allgemeinen Bildung nach Baumert***

Zur Systematisierung des Bildungsbegriffs im Bildungsstandard-Konzept greife ich auf das Konzept von Baumert zurück (vgl. Baumert 2002).

Baumert unterscheidet Modi der Weltbegegnung als das kanonische Orientierungswissen von Kulturwerkzeugen, den basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen. Diese Elemente ordnet er in seiner Grundstruktur der Bildung auf vertikaler und horizontaler Ebene an (vgl. Tabelle 1): Auf der horizontalen Ebene verzeichnet er das, was gemeinhin zum Kanon zählt – hier abstrahiert in vier Modi –, während die vertikale Seite die Grundkompetenzen abbildet. Mit den Modi der Weltbegegnung knüpft er an die „Kenntnisse“ von Wilhelm von Humboldt an, der vier Dimensionen der Bildung benannt hat: die historische, die mathematische, die linguistische und die ästhetisch-expressive (vgl. Tenorth 2003b). Außerdem erinnert Baumerts Struktur an die drei Aufgabenfelder der gymnasialen Oberstufe, auch wenn die Zuteilung der Fächer zu den einzelnen Bereichen geringfügig abweicht.

Zur vertikalen Ebene des Strukturmodells von Baumert zählen nicht nur die drei „universellen Sprachen“ (Verkehrssprache, Mathematik, Fremdsprache), sondern auch Kompetenz in der Informationstechnologie und die Kompetenz der Selbstregulation des Wissenserwerbs, die bei Klieme u.a. (2003) als fächerübergreifende Kompetenz bezeichnet wird. Diese überfachliche Kompetenz stellt Baumert besonders heraus und betont damit bildungstheoretisch den Stellenwert des Lernen Lernens – wiederum eine Formel, die auf Humboldt zurückgeht (vgl. Tenorth 2003b).

Im Folgenden führe ich genauer aus, welche Schlüsse aus dem Bildungsstandard-Ansatz für das Lernen in der Oberstufe gezogen werden können und wie sich die Autoren der Bildungsstandards zum fachlichen bzw. fächerübergreifenden Lernen äußern.

Tabelle 1: Die Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons nach Baumert (2002, S. 113)

	Basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge)				
<b>Modi der Weltbegegnung (kanonisches Orientierungswissen)</b>	Beherrschung der Verkehrssprache	Mathematisierungskompetenz	Fremdsprachliche Kompetenz	IT-Kompetenz	Selbstregulation des Wissenserwerbs
<b>Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt</b> Mathematik Naturwissenschaften					
<b>Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung</b> Sprache/Literatur Musik/Malerei/Bildende Kunst Physische Expression					
<b>Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft</b> Geschichte Ökonomie Politik/Gesellschaft Recht					
<b>Probleme konstitutiver Rationalität</b> Religion Philosophie					

### 3.3.3 Bildungsstandards und Oberstufe

Die Bildungsstandards, die im Auftrag der KMK entwickelt wurden, gelten vor allem für die Pflichtschulzeit und dienen zum Teil als Grundlage für Abschlusstests, die Bildungsabschnitte normieren (in der 4. Klasse, in der 10. Klasse, in der Allgemeinen Hochschulreife<sup>24</sup>). In der Oberstufe wird die Grundbildung vorausgesetzt (vgl. Expertenkommission 1995), die erweiterte oder vertiefte Allgemeinbildung weist über die „Initiation“ in die grundlegende Bildung (Tenorth 2004b) hinaus. Die Reflexion bzw. Reflexivität als Ziel des Lernprozesses rückt hier in den Vordergrund. Tenorth sieht dieses Ziel in der „Transzendierung der Fachlichkeit“ verwirklicht (1994, 1997, 2000, 2004b):

<sup>24</sup> Stand im Jahr 2012, bundesländerspezifische Änderungen werden laufend diskutiert.

Sie [die Transzendierung der Fachlichkeit, C.H.] gelingt und überzeugt, weil sie Konstruktionsprinzipien aufzeigt, denen schulisches Wissen oder moralische Imperative ihre Geltung verdanken – im Blick auf Theorien und Methoden, Begriffe und Geltungsgründe, Verfahren und Konzepte, Techniken (Tenorth 2000, S. 48).

Die Verbindung von Reflexivität und Bildungsstandards erfolgt über die Prinzipien der Graduierung und Sequenzierung. Ein Merkmal von Bildungsstandards ist Kumulativität: Übergreifende Kompetenzen werden in grundlegenden Bereichen aufgebaut und systematisch vernetzt und stehen dadurch jeweils in der nächsten Bildungsstufe zur Verfügung (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 26f.). Tenorth verwendet in seinem Allgemeinbildungskonzept für die grundlegenden Kompetenzen den Begriff des „Bildungsminimums“ (vgl. Tenorth 1994, S. 166ff.). Das Prinzip der Graduierung, im Kompetenzansatz durch die Kompetenzstufen konkretisiert, soll die „Kultivierung der Lernfähigkeit“ sichern. Der Weg führt laut Tenorth über die Basiskompetenzen zur Reflexion, die die Aufgabe des Lernens in der Oberstufe sei (Tenorth 2004b):

*Initiation und Reflexion* können deshalb das Dual beschreiben, das die Sequenz und Logik der schulisch möglichen Bildung bestimmen und analysierbar machen kann und das erlaubt, den Anschluss an die umfassende Theorie der Bildung herzustellen (Tenorth 2004b, S. 659, Hervorhebung im Original).

Dieses Niveau der Reflexion siedelt Tenorth in der Oberstufe an, die er mit ihren Zielen der vertieften Allgemeinbildung und der Wissenschaftspropädeutik als einzigen möglichen Ort dafür sieht. Wollte man dieses Reflexionsniveau ermöglichen, habe das Auswirkungen auf die Organisation des Lernprozesses. Dieser müsse so gestaltet sein, dass die Lernenden zunehmend in der Lage seien, die Strukturen des Wissens und der Wissensherstellung selbst nachzuvollziehen (vgl. Tenorth 2004b, S. 659). Der Lernort dafür bleibt bei Tenorth der Fachunterricht. Dabei warnt er – nicht allein wegen der ihrem Alter geschuldeten Interessen und Erwartungen der OberstufenschülerInnen – vor überzogenen Erwartungen daran, in der Oberstufe „distanzierte Beobachtung theoriekonstruktiver Mechanismen“ (Tenorth 2000, S. 49) zu vermitteln. Es sei ausreichend, eine Beschäftigung mit den Wissenschaften anzuregen sowie Einsicht in die Konstruktionsprinzipien und die Grenzen und Folgen von Wissen zu wecken (vgl. ebd.). Dies sei Aufgabe des Fachunterrichts und in diesem zu verwirklichen. Allerdings sei dafür erforderlich, dass „es zum Stil der Schule gehört, dass sie sich selbst problematisiert“ (ebd., S. 48).

### **3.3.4 Konsequenzen für fachliches und überfachliches Lernen**

Bildungsstandards werden als fachliche Standards verstanden. Daher nennen Klieme u.a. unter den Merkmalen guter Bildungsstandards als Erstes die Fachlichkeit (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 24). Mit der Prämisse der Reduktion auf das unentbehrliche Minimum an Themen, Inhalten und Lernformen wird es den Fächern überlassen, welche Inhalte vertieft, aber auch wie im Lehrplan und theoretisch Bezüge zu anderen Fächern hergestellt und Lehrgegenstände thematisch gekoppelt werden. Diese

Entwicklungsaufgabe wird den Fachdidaktiken übertragen. Den Ausgangspunkt hierfür bilden die Basisfähigkeiten, die den SchülerInnen die selbstständige Teilhabe an Gesellschaft und Kultur ermöglichen sollen. Die Orientierung auf Anwendung von Wissen und das Prinzip der Kumulativität beinhalten die Vorstellung, dass nicht bestimmte, in einem Kanon festgelegte Inhalte vermittelt werden, sondern das Lernen auf Transfer und langfristigen Kompetenzerwerb ausgerichtet ist. An historisch wechselnden Fachinhalten sollen Kompetenzen erworben werden, die für den weiteren Bildungsprozess und für die Anwendung in diversen Alltags- und Berufskontexten grundlegend sind. Diese Bestimmung von Bildungszielen kann als formal bezeichnet werden.

Als Referenzrahmen wird die Tradition der Schulfächer herangezogen, in denen in Korrespondenz zu den wissenschaftlichen Disziplinen bestimmte „Weltsichten“ herausgearbeitet wurden. Die Anschlussfähigkeit an kulturelle Traditionen und an die Diskurse anderer Lebensbereiche dient als Begründung, um an der Fachsystematik festzuhalten (vgl. ebd., S. 25). Allerdings wird betont, dass es bei den Bildungsstandards um die *Kernideen* von Fächern bzw. Fächergruppen gehen soll. „Zu diesen Kernideen gehören: die grundlegenden Begriffsvorstellungen [...], die damit verbundenen Denkoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen“ (Klieme u.a. 2003, S. 26).

Aus dieser Verbindung von Bildungsstandards und Fachdidaktiken möchte ich zwei Beobachtungen festhalten: Zum einen wird an der Tradition der Schulfächer festgehalten. Tenorth argumentiert, dass diese nicht durch eine andere Systematik zu ersetzen seien, da sie mehr leisteten als eine Reduktion der Fachsystematik für die Schule. Erst durch die Aufbereitung der fachlichen Grundlagen für schulisches Lernen erhielten die Schulfächer ihren Wert und seien somit nicht einfach nur schulisch reduzierte Fachdisziplinen der Universität (Tenorth 1994, 1999, vgl. auch Plöger 2004).

Der andere interessante Aspekt ist die Besinnung auf die Kernideen: Während es bei der Bestimmung der Lehrpläne um die Festlegung fachlicher Inhalte ging, soll jetzt durch die Bestimmung der Kernideen herausgearbeitet werden, welche Kompetenzen eine *Fächergruppe* verbinden. Sowohl hinsichtlich der Modi der Weltbegegnung als auch der Kerncurricula muss nicht zwingend auf den (bestehenden) Fächerkanon geschlossen werden (vgl. Tenorth 2004b). Baumert und auch Tenorth betonen, dass die Zuordnung der Fächer zu den Dimensionen oder Modi historisch kontingent sei und Gegenstand von Aushandlungsprozessen zukünftiger Generationen (vgl. ebd. und Baumert 2002).

Auffällig ist, dass diese Vorstellungen in der Konsequenz dennoch das Fachprinzip stärken: Tenorth setzt auf Kernfächer, die er für das Bildungsminimum als unentbehrlich ansieht. Das scheint dem Ansatz zu widersprechen, dass Kompetenzen in *allen* Bereichen des Kanons erworben werden. Die Festlegung eines (materialen) Kanons

lehnen die Vertreter der Bildungsstandards ab (vgl. Baumert 2002). Allerdings scheint mir, dass durch die Operationalisierung der Bildungsstandards in Kompetenzmodellen und schließlich in Testaufgaben eine Verengung stattfindet: Messen lässt sich nur das fachspezifische Wissen und Können – mit Kompetenzmodellen der Fachdidaktiken, an deren Entwicklung erst im Anschluss gearbeitet wurde (vgl. Klieme u.a. 2003 und KMK 2004). Den Fachdidaktiken wird dabei die Aufgabe übertragen, mit ihren Theorien und Erkenntnissen „Lernprozesse in ihrer fachlichen Systematik und zugleich in der je spezifischen domänen-abhängigen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung [zu] [rekonstruieren]“ (Klieme u.a. 2003, S. 75). Die Entwicklung der Kompetenzmodelle wird demnach an die Fachdidaktiken delegiert. Auch wenn mit der Wahl des Begriffs „Domäne“ ein größerer Kontext gemeint ist als das einzelne Fach, wird eine fachübergreifende Entwicklungsarbeit in den Didaktiken nicht angestoßen.<sup>25</sup>

In der Expertise zu Bildungsstandards konzentriert sich die Entwicklungsarbeit auf fachliche Domänen. In PISA und anderen Leistungsvergleichsstudien wurde differenziert in Kompetenzen in den Verkehrssprachen und den Naturwissenschaften einerseits und andererseits fächerübergreifende Kompetenzen, auf die ich im folgenden Abschnitt eingehe.

### **3.3.5 Fächerübergreifende Kompetenzen**

Zur Darstellung von fächerübergreifenden Kompetenzen beziehe ich mich vor allem auf die empirischen Studien PISA und TOSCA.

Die Schulleistungsvergleichsstudie PISA misst nicht nur fachliche Grundbildung im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich sowie die Lesekompetenz, die schulischen Referenzfächern zugeordnet werden können, sondern auch fächerübergreifende Kompetenzen, die nicht fachlich und curricular angebunden sind (vgl. Klieme u.a. 2001, S. 180). Darunter verstehen die Autoren in Anlehnung an die OECD die auch als „cross-curricular competencies“ bezeichneten Fähigkeiten, die junge Menschen nach dem Schulabschluss brauchen, „um in die Lage versetzt zu werden, eine positive Rolle als Bürger in der Gesellschaft zu spielen“ (Klieme u.a. 2001, S. 180f.). Spezifiziert und operationalisiert werden die fächerübergreifenden Kompetenzen schließlich als Problemlösekompetenz, selbstreguliertes Lernen und soziale Kompetenz (vgl. Klieme/Artelt/Stanat 2001). Die Beschränkung auf ebendiese Kompetenzen hängt damit zusammen, dass dafür auf Operationalisierungen aus

---

<sup>25</sup> Vgl. Diskussion der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) auf ihrem Workshop „Kompetenzen und Bildungsstandards – Stand der Entwicklung in verschiedenen Fächern“ vom 24.-25.11.2005 (Online: <http://gfd.physik.rub.de/texte/Vollmer-Workshop-Bericht.doc>, Stand: 19.3.2012).



der pädagogischen Psychologie zurückgegriffen werden kann (vgl. Baumert u.a. o.J., S. 2).

Wie bei der Messung der fachlichen Kompetenzen greift PISA auch bei der fächerübergreifenden Komponente auf Weinerts Begriff der Schlüsselkompetenzen zurück, unter den sowohl muttersprachliche und mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten als auch Inhalte einer basalen Allgemeinbildung fallen (vgl. Klieme u.a. 2001, S. 182). Auch Baumert bezieht bei seiner Aufzählung basaler Kulturwerkzeuge neben der Verkehrssprache und mathematischen Fähigkeiten auch fremdsprachliche Kompetenzen sowie IT-Kompetenzen und schließlich die Selbstregulation des Wissenserwerbs ein (vgl. Baumert 2002, S. 108). Sowohl Weinert als auch Baumert gehen davon aus, dass fächerübergreifende Kompetenzen nicht losgelöst von Fachinhalten gelernt werden können.

### **3.3.5.1 Problemlösefähigkeit**

Unter Problemlösekompetenz wird bei PISA die Fähigkeit einer Person verstanden, „kognitive Prozesse zu nutzen, um sich mit solchen realen, fächerübergreifenden Problemstellungen auseinanderzusetzen und sie zu lösen, bei denen der Lösungsweg nicht unmittelbar erkennbar ist und die zur Lösung nutzbaren Wissensbereiche nicht einem einzelnen Fachgebiet der Mathematik, der Naturwissenschaftlichen oder des Lesens entstammen“ (OECD 2003, S. 156, zit. n. Leutner u.a. 2004, S. 148). Hier wird deutlich, dass der Rahmen der einzelnen bei PISA getesteten fachlichen Kompetenzen überschritten wird und bei der Definition und Lösung der Problemstellung Wissen aus diesen drei Gebieten herangezogen werden soll.

Voraussetzung für die Problemlösekompetenz ist daher Wissen über Konzepte und Sachverhalte (deklaratives Wissen) ebenso wie Wissen über Regeln und Strategien (prozedurales Wissen) im jeweiligen Gegenstandsbereich. Klieme u.a. belegen mit ihren empirischen Studien, dass universelle, bereichsübergreifende Problemlösefähigkeit nicht ohne Bezug auf spezifische Wissensgebiete gemessen werden kann.

### **3.3.5.2 Funktionaler Kompetenzbegriff**

Der funktionale Kompetenzbegriff, das heißt, der Erwerb von anwendbaren, alltagsbezogenen und auf Transfer in schulischen und außerschulischen Bereichen angelegten Kompetenzen, nimmt auf den Bildungsbegriff von PISA Bezug. Zur Operationalisierung der Teilbereiche fächerübergreifender Kompetenzen wird auf Konstrukte und Modelle aus der Psychologie zurückgegriffen (vgl. Klieme/Artelt/Stanat 2001, S. 205f.) Dieser funktionalistische Bildungsbegriff wird von den Autoren der PISA-Studie im philosophischen Pragmatismus verankert und dort mit zwei sozialwissenschaftlichen Konzepten verbunden, die in den 1970er Jahren entstanden sind: Das eine ist das Prinzip der situationsorientierten Curriculumentwicklung, das von Robbins (1969) vertreten wurde (vgl. Klieme u.a. 2001, S. 183). Die Autoren betonen

vor allem den mit diesem Konzept verbundenen Transfergedanken. Als zweites sozialwissenschaftliches Konstrukt spielt der Kompetenzbegriff eine Rolle, mit dem insbesondere funktionale und bereichsspezifische Fähigkeiten untersucht werden im Gegensatz zu kontextunabhängigen Fähigkeitskonstrukten (vgl. ebd., S. 183).

Festzuhalten ist, dass sich die Autoren bei der Konzeptualisierung des Kompetenzbegriffs auf psychologische Theorien und Modelle zur Operationalisierung beziehen und daraus kaum Schlüsse für den Unterricht ziehen (vgl. Klieme/Artelt/Stanat 2001). Auch wenn die Bedeutung der empirisch überprüften Kompetenzen in den Bereichen Problemlösen, selbstreguliertes Lernen und soziale Kompetenzen für schulisches Lernen hervorgehoben wird (vgl. ebd., S. 204), werden in den Anregungen für konkreten Unterricht die fachlichen Referenzgebiete nicht verlassen. Hier fehlt meines Erachtens eine pädagogische Modellierung des fächerübergreifenden Lernens, denn aus psychologischen Theorien allein kann kein didaktisches und methodisches Handlungswissen für den Unterricht abgeleitet werden (vgl. Benner 2002).

### **3.3.5.3 Kompetenzen und Fachunterricht**

Obwohl die Vertreter des Kompetenzmodells die fächerübergreifenden Kompetenzen nicht fachlich verorten und betonen, dass insbesondere bei der Problemlösekompetenz Wissen und Fähigkeiten aus verschiedenen Fachgebieten eingebracht werden müsse, sehen sie den Ort zum Erwerb solcher Kompetenzen im Fachunterricht. Klieme, Artelt und Stanat lehnen sowohl für das Problemlösen als auch für das selbstregulierte Lernen Maßnahmen ab, die nicht an fachliche Inhalte gebunden sind (sogenannte Trainingskurse). Kritik üben die Autoren außerdem an einer fächerübergreifenden Projektarbeit, mit der die überhöhte Vorstellung verbunden sei, sie könne fächerübergreifende Kompetenzen am besten vermitteln (vgl. Klieme/Artelt/Stanat 2001, S. 218). Mit Bezug auf Weinert ordnen sie die Vermittlung von metakognitiven Fähigkeiten und Metawissen dem fachlichen Unterricht zu.

Einschränkend muss zu diesen auf PISA bezogenen Quellen gesagt werden, dass sich die Überlegungen auf fächerübergreifende Kompetenzen beziehen, die 15-jährige Jugendliche noch vor Ende der Pflichtschulzeit erwerben sollen.<sup>26</sup> Dennoch bilden diese Kompetenzen die Grundlage für das Lernen in der Oberstufe und bleiben nach dem Ansatz des kumulativen Lernens wirksam – so lautet zumindest die Implikation des Kompetenzansatzes, die empirisch noch nicht geprüft ist.

---

<sup>26</sup> Die daraus abgeleiteten empirischen Untersuchungen der fächerübergreifenden Kompetenzen und die Ergebnisse dieser Studien (insbesondere PISA 2000 und 2003) kann ich im Kontext meiner Fragestellung daher vernachlässigen.

### 3.3.5.4 Eine empirische Studie zu Kompetenzen in der Oberstufe: TOSCA

Eine empirische Studie, die einen Teil der als solche definierten fächerübergreifenden Kompetenzen erfasst, die für die Sekundarstufe II relevant sind, ist die TOSCA-Studie (Köller u.a. 2004). Mit Bezug auf die Ziele der gymnasialen Oberstufe werden zwei Aspekte der Wissenschaftspropädeutik empirisch überprüft:

Der erste setzt sich zusammen aus den Komponenten selbstständiges Lernen, Kompetenz in unterschiedlichen Methoden und die subjektive Einschätzung der Qualität der *wissenschaftspropädeutischen* Ausbildung.

Der zweite besteht aus *epistemologischen* (= *erkenntnistheoretischen*) *Überzeugungen* (vgl. Trautwein/Lüdtke 2004, S. 334).

In Bezug auf *Wissenschaftspropädeutik* fragen die Autoren einerseits nach wissenschaftsnahen Lern- und Arbeitsformen (im Einzelnen: selbstständige Auswahl und Integration von Informationen, Verwendung von Computern, Anfertigung von Referaten, selbstständige Experimente, Protokoll einer Diskussion, Bibliotheksbesuch zur Literaturbeschaffung); andererseits sollen die SchülerInnen die eigene wissenschaftspropädeutische Vorbereitung durch ihre Ausbildung in der Oberstufe beurteilen.

Der zweite untersuchte Aspekt sind die „*epistemologischen Überzeugungen*“. In Bezug auf die von der KMK formulierten Ziele ‚Erkennen von Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und das Vermögen zur metawissenschaftlichen Reflexion‘ soll hierbei das Lernen *über* Wissenschaft untersucht werden. Es werden zwei Dimensionen epistemologischer Erkenntnis unterschieden: die Struktur des Wissens und die Struktur der Wissenserzeugung. Ersterer wird hier untergliedert in die Facetten Sicherheit der Erkenntnis und Komplexität der Erkenntnis, letzterer in Entstehungszusammenhang bzw. Quelle des Wissens und Rechtfertigungszusammenhang.

Als ein Resultat ihrer Studie formulieren die Autoren schließlich, dass es Optimierungsbedarf bei der wissenschaftspropädeutischen und studienvorbereitenden Ausbildung in der Oberstufe gebe. Der Pflichtkanon der Grundkurse deckt ihrer Meinung nach die gewünschte breite Ausbildung nicht in allen Aspekten ab (vgl. ebd., S. 363).

Bei PISA kritisieren die Autoren reformpädagogische Vorstellungen zum Erwerb der fächerübergreifenden Kompetenzen und geben in Anlehnung an Weinert dem Lernen in fachlichen Kontexten den Vorzug. Diese Kritik bleibt jedoch unbegründet. Die Autoren beider Studien weisen auf ein Forschungsdefizit auf der Unterrichtsebene hin; für solche Forschung müssten Untersuchungsverfahren eingesetzt werden, die die Kontexte des Kompetenzerwerbs erfassen.

### 3.3.5.5 Studie am Oberstufen-Kolleg

Die vorliegende Studie grenzt sich von dem bei TOSCA gewählten Fokus auf fächerübergreifende Kompetenzen insofern ab, als ich keine Messungen auf der Ebene

individueller Kompetenzen vornehme. Hier steht vielmehr im Vordergrund, wie ein Unterricht konzipiert werden kann, der sich zum Ziel setzt, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede fachlicher Zugänge anhand eines konkreten Themas zu verdeutlichen. Die Grundkurse am Oberstufen-Kolleg verfolgen einen anderen Ansatz wissenschaftspropädeutischen Lernens als den, den TOSCA empirisch überprüft. Im Hinblick auf die epistemologischen Überzeugungen gäbe es aber Anknüpfungspunkte für einen empirischen Vergleich des Oberstufen-Kollegs mit baden-württembergischen Oberstufen, die bei TOSCA untersucht werden. Die Autoren von TOSCA konstatieren, dass sie nichts über die Auswirkungen unterschiedlicher Unterrichtsformen auf die epistemologischen Überzeugungen wüssten. In meiner Untersuchung am Oberstufen-Kolleg werden sowohl die konzeptionelle Seite eines solchen fächerübergreifenden Unterrichts als auch die Wahrnehmungen dieses Unterrichtskonzepts durch die beteiligten Lehrenden und Lernenden betrachtet. Dabei richtet sich der Blick weniger auf die mit dem Unterrichtskonzept verbundenen Lernziele und darauf, ob diese erreicht wurden (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006), als vielmehr auf die Bedingungen und Möglichkeiten der Didaktik fächerübergreifender Kurse in der Oberstufe. Das Ziel der Untersuchung ist, Bedingungen und Faktoren des Unterrichts auf der konzeptionellen Ebene zu systematisieren, nicht die individuellen Lernergebnisse der SchülerInnen zu messen.

### **3.3.6 Zusammenfassung des Bildungsstandardkonzeptes und Diskussion der Konsequenzen für die Oberstufe**

Dem Bildungskonzept von PISA liegt ein funktionalistischer Bildungsbegriff zugrunde, der sich an der Verwendbarkeit von Wissen und Fähigkeiten orientiert. Operationalisiert wird Scientific Literacy im Kompetenzbegriff, der in der psychologischen Forschung begründet ist (Weinert). PISA bildet den Ausgangspunkt meiner Betrachtung der empirischen Wende und der Folgen, die die Diskussion um Kompetenzen und Grundbildung auch für die Oberstufe hat. Während in dem bisher vorherrschenden Bildungskonzept Bildungsziele von oben definiert wurden und durch Inputsteuerung mittels Vereinbarungen, Lehrplänen und Richtlinien in die Schulen gelangten, richtet die Diskussion um Bildungsstandards den Blick auf den Output schulischer Ausbildung. In den Mittelpunkt rückt die Überprüfbarkeit von Kompetenzen, die SchülerInnen nach bestimmten Abschnitten ihrer Ausbildung beherrschen sollten. Auch wenn das Bildungskonzept in einen bildungstheoretischen Kontext eingebettet wird und sich allgemeinen Bildungszielen der deutschen Bildungstradition ausdrücklich anschließt (vgl. Klieme u.a. 2003), liegt der Akzent des Bildungsstandard-Ansatzes auf der Funktionalität des Bildungsbegriffs, indem definiert wird, was SchülerInnen zur Lebens- und Berufsbewältigung können sollten.

In den nächsten beiden Abschnitten formuliere ich abschließend, was meines Erachtens das Neue am Konzept der Bildungsstandards ist und welche Konsequenzen

Bildungsstandards für die Oberstufe allgemein und für fächerübergreifenden Unterricht in diesem Bildungsabschnitt haben.

### **3.3.6.1 Was ist das Neue an Bildungsstandards?**

Die Leistungsvergleichsstudien haben – allgemein gesprochen – auf empirischer Basis gezeigt, was SchülerInnen des 10. Schuljahres in Deutschland in den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaft wissen und können. Die Implementierung von Bildungsstandards führt zu einer empirischen Überprüfung des Outputs. Welche Konsequenzen die kontinuierliche Kontrolle von Ergebnissen verschiedener Schulstufen auf der Ebene von Schule, Schulpolitik und Bildungstheorie hat, ist derzeit noch nicht absehbar.

Das Neue am Bildungsstandard-Ansatz ist, dass er keine theoretisch abgeleiteten Inhalte festlegt und auch keine hohen Bildungsziele benennt, sondern allgemeine Ziele beschreibt, die dann jeweils domänenspezifisch in Kerncurricula konkret umgesetzt werden. Die Diskussion um die Inhalte soll Teil des Bildungsprozesses sein. Damit verbunden ist, dass auf der Zielebene die formale Seite (das Lernen des Lernens) im Vordergrund steht. Auch die Zielformulierung der Basiskompetenzen bewegt sich auf abstraktem Niveau, und – das ist das Entscheidende – sie definiert den Output, also das, was SchülerInnen nach einer bestimmten Bildungsphase können sollen, und nicht das, was im Bildungsprozess im Einzelnen gelernt werden soll. Die Zielebene ist alltagsorientiert, das Wissen und die Fähigkeiten sind an Verwendungssituationen ausgerichtet. Der (Einzel-)Schule bleibt es überlassen, auf welchem Weg und an welchen Inhalten sie diese Kompetenzen vermittelt, so dass sie auf verschiedene Situationen übertragbar sind. Dies ist die pragmatische Ausrichtung des Literacy-Konzepts (vgl. Baumert u.a. 2001). In Abgrenzung zur historischen Bestimmung des Ansatzes kann mit Tenorth somit durchaus von einem neuen Bildungskonzept geredet werden, denn „ein Prozess der Veralltäglicung und Empirisierung des Bildungsanspruchs [ist] unverkennbar“ (Tenorth 2004a, S. 176).

Neu an dem Bildungsstandard-Konzept sind somit die Orientierung des schulischen Lernens an der Verwendbarkeit und die konsequente empirische Überprüfung der Ergebnisse. Die Debatte um Bildungsziele und Allgemeinbildungskonzepte wurde dadurch um eine empirische wie pragmatische Perspektive erweitert. Offen sind nach wie vor Fragen nach der Allgemeinheit bzw. Spezifik von Kompetenzen, nach dem Kanon und seiner historischen Geltung, nach der Schulstruktur sowie nach der didaktischen Umsetzung im Unterricht (vgl. Tenorth 2004a).

Zusammenfassend lässt sich das Bildungsstandard-Konzept mit folgender Formel charakterisieren: Klar und begrenzt auf der Zielebene, konkret auf der Outputebene (in Form von Kompetenzmodellen) und offen auf der Ebene der Umsetzung in den Schulen (Inhalte und Methoden).

### **3.3.6.2 Konsequenzen für die Oberstufe**

Welche Konsequenzen hat nun die Einführung von Bildungsstandards für die Oberstufe? Die Maßnahmen der KMK, die 2003 aus der Expertise zu Bildungsstandards abgeleitet wurden (vgl. Klieme u.a. 2003), beziehen sich hauptsächlich auf die Sekundarstufe I und den Mittleren Schulabschluss und hier auf die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache. In den Folgejahren wurden die Standards auf die Primarstufe ausgedehnt und für weitere Fächer in der Sekundarstufe I ergänzt und schließlich verbindlich eingeführt.

Als mittelbare Konsequenz für die Oberstufe wurde bis zum Jahr 2007 in fast allen Bundesländern (außer Rheinland-Pfalz) das Zentralabitur eingeführt, die Einheitlichen Prüfungsanforderungen wurden überarbeitet und um Elemente von Bildungsstandards ergänzt, das heißt, es wurden abschlussbezogene Anforderungen beschrieben (vgl. KMK 2004).

Im Folgenden diskutiere ich Konsequenzen der Bildungsstandards für das Bildungskonzept der Oberstufe, die ich für bedenkenswert halte.<sup>27</sup> Ich sehe im Bildungsstandard-Ansatz Chancen für fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe in drei Punkten:

#### 1. Grundbegriffe und Kernaussagen

In der Konzentration auf die Grundbegriffe und Kernaussagen von Fächern bzw. Fächergruppen liegen meines Erachtens Entwicklungsmöglichkeiten für die (Fach-) Didaktik(en), und zwar in zweierlei Hinsicht: Es bleibt ein breiter Spielraum, um die Ziele der Oberstufe (Wissenschaftspropädeutik, vertiefte Allgemeinbildung und Spezialisierung) zu verwirklichen, wenn zum einen die Überprüfung (Operationalisierung in Testaufgaben) auf basale Fähigkeiten beschränkt wird, um diesen Aspekt der Studierfähigkeit zu sichern. Zum anderen kann die Entwicklungsarbeit an den gemeinsamen Grundbegriffen und Kernaussagen von (benachbarten) Fächern bzw. Fachdidaktiken kooperativ in Angriff genommen werden.

#### 2. Vielfalt der Lernwege

Die formale Bestimmung der Kompetenzen bei gleichzeitiger Offenheit der materialen Inhalte unterstützt das Ziel, schulinterne Curricula flexibel und variabel zu entwickeln und somit eigene Schwerpunkte zu setzen, während gleichzeitig die Mindest-

---

<sup>27</sup> Meine Überlegungen knüpfen an das von Klieme u.a. (2003) veröffentlichte Bildungsstandard-Konzept an, das zum Teil auf bildungstheoretische Überlegungen von Tenorth zurückgeht und auch von den Bildungsforschern von PISA (Baumert u.a.) beeinflusst ist. Davon abzugrenzen sind die *bildungspolitischen* Entscheidungen, die auf der Grundlage der Expertise getroffen wurden (vgl. KMK 2004).

anforderungen gewahrt werden. Dies eröffnet die Möglichkeit, die geforderten Kompetenzen auf vielfältigen Lernwegen zu erlangen.

### 3. Individualisierung der Lernmöglichkeiten

Die Reduktion auf wenige Bereiche, die verbindlich festgelegt werden, eröffnet breitere Möglichkeiten (Themen, Inhalte, sogar Fächer und Unterrichtsarten), die individuell bzw. schulspezifisch ausgestaltet und ausgewählt werden können (vgl. Huber 2004b und 2011). Wenn man den Kompetenzbegriff ernst nimmt, der in der Bildungsstandard-Expertise zugrunde gelegt wird, folgt daraus, dass das schulische Lernen über die kognitive Dimension hinaus wahrgenommen und überprüft werden muss (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 71ff.).

#### **3.3.6.3 Schlussfolgerungen für fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe**

Aus den bisherigen Überlegungen lassen sich erste Schlüsse für fächerübergreifende Ansätze in der Oberstufe ziehen.

Wenn die Überprüfung und Testung auf wenige, basale Kompetenzbereiche (Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache) beschränkt würde, bliebe ein großer Teil der Lernbereiche in der Oberstufe vom Bildungsstandard-Konzept unberührt. Eine Hervorhebung dieser Kompetenzbereiche kann einerseits dazu führen, dass sich alle weiteren Fächer ebenfalls um eine Formulierung von Standards bemühen, um ihren Stellenwert in der Ausbildung der Oberstufe zu sichern.<sup>28</sup> Andererseits kann sie die Notwendigkeit vergrößern, die weiteren Bereiche der Ausbildung in größeren Kontexten zu fassen als dem einzelnen Fach. Bereiche wie „naturwissenschaftliche Bildung“ oder „politische Bildung“ konzentrieren sich auf gemeinsame Grundlagen und Kernbegriffe verschiedener Fächer und fundieren somit eine breite Allgemeinbildung (vgl. Ohly/Strobl 2008).

Wählt man aus dem Bildungsstandard-Konzept den Ansatz der fächerübergreifenden Kompetenzen, liegt es nahe, dass Vertreter verschiedener Fächer kooperieren, um Konzepte der Vermittlung von Problemlösefähigkeit und Selbstregulation zu erarbeiten. Zur Entwicklung der Problemlösefähigkeit gehört, dass gelernt wird, Probleme erst einmal als solche zu definieren, dass diese also nicht bereits durch eine Fachlogik eingegrenzt werden (vgl. Huber 2001, S. 317).

Empirisch ist noch nicht gesichert, inwiefern der Transfer der zu erwerbenden fächerübergreifenden Kompetenzen in die Hochschul- oder Berufsausbildung gelingt. Ebenso wenig ist empirisch überprüft, ob der Erwerb der Kompetenzen in fachlichen

---

<sup>28</sup> Dies wäre vergleichbar mit der Einführung der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ in allen Fächern als Voraussetzung für deren Zulassung als Prüfungsfach im Abitur.

oder in fächerübergreifenden Lernformen besser gelingt. Hier ist weitere empirische und konzeptionelle Forschung notwendig.

Meine Schlussfolgerung lautet also: Das Bildungsstandard-Konzept ermöglicht fächerübergreifenden Unterricht; wenn man die Chancen ernst nimmt, eröffnet es Wege für kompetenzorientiertes Lernen. Eine Kooperation der Vertreter verschiedener Lernbereiche zur Beschreibung der Kernbestände und gemeinsamen Methoden von Fächern erscheint mir im Rahmen des Konzepts ebenso sinnvoll wie möglich. Vor allem in der Oberstufe schließt das eine Reflexion der Konstruktionsprinzipien sowie der Grenzen und Folgen der Wissenschaften ein (vgl. Tenorth 2000).

Allerdings werden Bildungsstandards bisher immer als *fachbezogene Leistungsstandards* formuliert<sup>29</sup>. Die Rückbindung an die Fachdidaktik schließt didaktische und curriculare Überlegungen in einem größeren Rahmen aus, obwohl das Konzept der Domänen oder das der Modi der Weltbegegnung dies zuließe.

Unklar bleibt das Verhältnis von basalen Fähigkeiten (Sicherung des Bildungsminimums der Oberstufe) und Spezialisierung (Kultivierung der Lernfähigkeit). Eine mögliche Antwort darauf sehe ich im Dual von Reflexion und Propädeutik, das Tenorth (2000) als Bildungsziel der Oberstufe formuliert.

Problematisch erscheint mir einerseits die Tendenz, dass nur noch die Fächer für wichtig erachtet werden, für die Bildungsstandards entwickelt wurden und die schließlich einer Überprüfung unterzogen werden. Dies würde zu einer inakzeptablen Verengung der schulischen Bildung führen. Daher scheint mir die aktuelle Umsetzung der Bildungsstandards in Form von Pflichtbindungen in den Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik problematisch. Als Konsequenz dieser Diskussion wird dem fachlichen Lernen in wenigen Fächern ein Primat unter den Bildungszielen der Oberstufe eingeräumt. Andere Lernformen und Fächer geraten dabei in den Hintergrund.

Andererseits birgt eine „Durchstandardisierung“ aller Bereiche und Fächer die Gefahr, dass jegliches Lernen normiert wird und die curricularen Spielräume in allen Bereichen eingeengt werden. Hier scheint mir noch kein Ansatz in Sicht, der eine breite Bildung ermöglicht und gleichzeitig die Normierung auf wenige basale Bereiche beschränkt.

---

<sup>29</sup> Zur Kritik des Begriffs Bildungsstandards vgl. Huber 2004b, Hameyer 2004.



### 3.4 Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme nach Dietrich Benner

Benners Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung der Leistungsvergleichsstudie PISA bildet eine kritische Ergänzung zum im vorigen Abschnitt dargestellten Ansatz und wird deshalb hier knapp referiert (vgl. Benner 2002 und 2009).

Benner meint, dass der Ansatz der Leistungsvergleichsforschung einer bildungstheoretischen Ergänzung und Rahmung bedürfe. Er entwirft eine Grundstruktur moderner Allgemeinbildung, die er im Kerncurriculum des allgemeinen Bildungssystems verortet. Diese Grundstruktur zeichnet sich durch eine Stufung aus, „welche Lehr-Lernprozesse, die einer künstlichen Vermittlung und Einübung in der Schule bedürfen, horizontal differenziert“ (Benner 2002, S. 72). Diese horizontale Struktur (Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht) führt Benner auf Humboldt zurück. Mit Stufung meint er, dass die Inhalte und Aufgaben so aufeinander folgen sollen, dass das zuerst Gelernte in der folgenden Stufe wirksam bleibt.

Im Folgenden stelle ich Benners dreistufige Struktur der Allgemeinbildung kurz dar. Anschließend ziehe ich aus diesem Ansatz erste Schlüsse für das Lernen in der Oberstufe.

Benner ordnet die drei Stufen, die er historisch ableitet, wie folgt (vgl. Tabelle 2): von der Elementarstufe des allgemeinbildenden Unterrichts über die Schulstufe der über Wissenschaft vermittelten Weltkunden bis zur Schulstufe wissenschaftspropädeutischer Wissens- und Reflexionsformen.

Auf der ersten Stufe stehen die „Kunst des Zeichnens, Lesens, Schreibens und Rechnens“ (Benner 2002, S. 73) im Vordergrund, d.h. allgemein die schriftliche Sprachkompetenz.

Das Kerncurriculum der zweiten Stufe umfasst eine Wissensform, die Benner als „Kunden“<sup>30</sup> bezeichnet; diese seien zwar aus den neuzeitlichen Wissenschaften abgeleitet, stünden jedoch noch zwischen diesen und dem Umgangswissen. Konkret benennt er Mathematik, Fremdsprachen, Natur, Gesellschaft, Geschichte, Kunst und Religion (vgl. Benner 2002, S. 73). Lehr-Lern-Prozesse in diesen Bereichen seien auf Schule als Vermittlungsort angewiesen. Die Schule helfe den Lernenden, den „Blickwechsel“ zu vollziehen

von einem Denken, Lernen und Handeln in den Sphären unmittelbarer Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgangs in die Erfahrungs- und Umgangsformen eines szientifischen (sic!) und historischen Wissens und Könnens (Benner 2002, S. 74).

In der zweiten Stufe wird demnach aufbauend auf dem Umgang mit Schrift der Blickwechsel vollzogen und die Reflexionsfähigkeit eingeübt.

---

<sup>30</sup> Zur Erläuterung des Begriffs „Kunde“ s. Benner 2002, S. 73, Fußnote 6.

Die Reflexion dieses Blickwechsels wiederum bildet die dritte Stufe moderner Bildung. Die „Kunden“ werden hier erweitert zu einem wissenschaftspropädeutischen Curriculum, das zu den Satzsystemen der modernen Wissenschaften und ihren Erkenntnissen hinführt (vgl. Benner 2002, S. 75). Damit verbunden sei der Anspruch, die hinter den Wissenschaften stehenden Konstruktionsprinzipien zu erkennen und zu reflektieren. Da vor den wissenschaftlichen Wissensformen immer Umgangserfahrungen stünden, sei zwischen den beiden Formen von Erfahrung zu unterscheiden und ihr Verhältnis zueinander zu reflektieren.

Die folgende Tabelle fasst Benners Struktur der Allgemeinbildung noch einmal zusammen und stellt die Inhalte und Aufgaben der drei Stufen gegenüber.

Tabelle 2: Die Grundstruktur moderner Bildung nach Benner (2002, S. 77)

<b>Die Grundstruktur moderner Bildung</b>			
<b>Schulstufe</b>	<b>Inhalte</b>	<b>Aufgabe</b>	<b>Blickwechsel</b>
Elementarstufe des allgemeinbildenden Schulwesens	Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Sachkunde	Lernen, mit Weltinhalten und Mitmenschen im Medium der Schriftsprache umzugehen	Blickwechsel von gesprochener Sprache und unmittelbarer Interaktion zu Schriftsprache und schriftlicher Kommunikation
Schulstufe der über Wissenschaft vermittelten Weltkunden	Mathematik, Fremdsprachen, Naturkunde, Sozialkunde, Geschichtskunde, Kunst und Religion	Aneignung elementarer, an die Beherrschung der Schriftsprache gebundener und ohne Schule nicht tradierbaren Kulturbereiche	Übergang von einfachen Erfahrungs- und umgänglichen Lernformen in solche eines Lernens jenseits der Einheit von Leben und Lernen
Schulstufe wissenschaftspropädeutischer Wissens- und Reflexionsformen	Wissenschaftspropädeutik elementarer Wissensformen, Wissenschaftsbereiche und Handlungsfelder	Ausdifferenzierung szientifischer historischer und praktischer Wissensformen und Einübung in Unterscheidungen einer nicht-fundamentalistischen Kritik	Übergang von alltäglichen in szentifische und von diesen in ausdifferenzierte praktische Weltverhältnisse und Reflexionsformen

Benners Grundstruktur moderner Bildung lässt sich anhand folgender Aussage in die Diskussion um Allgemeinbildungskonzepte einordnen:

Die hier vorgetragenen Überlegungen zur dreifachen horizontalen Grundstruktur moderner Bildung und ihrer Inhalte und Fragestellungen begründen keinen material geschlossenen Kanon, beschreiben aber eine Reflexionsstruktur, deren Thematisierung und Einübung zum unverzichtbaren Kernbestand eines allgemeinbildenden, der beruflichen Ausbildung in zeitlicher Hinsicht vorausgehenden Curriculums gehört (Benner 2002, S. 76).

Benner verbindet in seinem Konzept die drei aufeinander aufbauenden Stufen der Bildung mit Schulstufen, in denen die jeweilige Bildungsaufgabe erfüllt werden soll.

Für jede Schulstufe nennt er Inhalte, Aufgaben und Blickwechsel. Die erreichten Wissensformen und die Einübung in den Blickwechsel wirken nicht nur im Unterricht auf der nächsten Stufe, sondern sind auch auf „Verstehens- und Urteilsituationen außerhalb der Schule ausgerichtet“ (ebd., S. 79).

Aus Benners Konzept sind für die Oberstufe vor allem folgende Aspekte wichtig: Benner entwickelt ein Kerncurriculum, ohne einen materialen Kanon zu definieren. Der Kern seiner Grundstruktur liegt in den Blickwechseln, die Stufe für Stufe eingeübt und thematisiert werden. Die dritte Stufe, die explizite Reflexion des Blickwechsels, sieht er als Aufgabe der Sekundarstufe II:

[Es scheint] mir eine Aufgabe des Schulunterrichts der Sekundarstufe II zu sein, den Übergang von den Kunden der Sekundarstufe I zu den universitären Wissenschaften in einer Weise zu vollziehen, welche die im folgenden unterschiedenen Formen von Kritik bereits zur Geltung bringt (ebd., S. 74).

Bildungstheoretisch bedeutet das für das Curriculum dieser Schulstufe, dass SchülerInnen nicht nur den oben genannten Blickwechsel kennen lernen, sondern auch die Voraussetzungen für die Entstehung der Wissenschaften verstehen. Benner führt hierfür den Begriff der hermeneutischen Kompetenz ein:

Als hermeneutische Kompetenz bezeichne ich hier [...] die [...] Problemstellungen zur Unterscheidung von Alltagserfahrung und wissenschaftlicher Erfahrung sowie die umgangstheoretischen, historischen, ideologiekritischen, transzendental-kritischen und nicht-hierarchischen Kritiken und Korrekturen am weit verbreiteten Modellplatonismus, die zum Kerncurriculum der Allgemeinbildung gehören (ebd., S. 87).

Die dritte Stufe der Bildungsstruktur bei Benner entspricht den Lernprinzipien der Oberstufe; die wissenschaftspropädeutische Reflexion benennt Benner als das Merkmal des Lernens in dieser Schulstufe. Was Humboldt noch dem Universitätsunterricht zugeordnet hatte, nämlich „eine forschende Lehre und lehrende Forschung, in der philosophische, historische und vergleichende Fragestellungen grundlagentheoretisch verknüpft sind“ (ebd., S. 74), sieht Benner heute als Aufgabe der Sekundarstufe II an. Mehrperspektivische Reflexivität heißt bei ihm, sowohl Alltagserfahrung und wissenschaftliche Perspektive zu unterscheiden als auch historische, ideologiekritische, transzendental-kritische und nicht hierarchische Kritiken der Wissenschaften (vgl. Benner 1990). Für einen wissenschaftlichen Unterricht stellt Benner drei Forderungen (vgl. ebd., S. 609ff.):

Neuzeitliche Wissenschaft kann nur zusammen mit erkenntnistheoretischen, wissenschaftsgeschichtlichen und praxisphilosophischen Fragestellungen erlernt werden.

In der Aneignung und Lehre der Wissenschaften ist darauf zu achten, dass einerseits nicht die in den Wissenschaften vermittelten Theorien für die Wirklichkeit gehalten werden und andererseits die Theorien nicht behaupten, die Wirklichkeit zu vermitteln.

Die Aneignung wissenschaftlicher Satzsysteme schließt zum einen die Reflexion ihres historisch-gesellschaftlichen Entstehungskontextes ein, zum anderen die Reflexi-

on des Aneignungsprozesses und seiner Bedingungen selbst als einen „unverzichtbaren Moment der Aneignung und Verständigung über neuzeitliche Wissenschaft“ (ebd., S. 612).

Diese anspruchsvolle Dependenz von Vermittlung, Aneignung und Reflexion von Wissenschaft kennzeichnet Benners bildungstheoretisches Verständnis des Verhältnisses von Wissenschaft und Bildung.

Die Einübung und Bewusstmachung der Reflexion auf allen von Benner als notwendig erachteten Ebenen sprengt den Fachunterricht. Benner sieht diese Reflexion der Wissenschaften als eine Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. Er betont den Implikationszusammenhang von Allgemeinbildung, Schulstruktur, Curriculum und Didaktik. Zwar entwickelt er keine eigene Didaktik, differenziert in seiner Grundstruktur allgemeiner Bildung aber die Bildungsziele für drei Schulstufen. Benner plädiert dafür, dass sich die systematische Didaktik zu einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin weiterentwickelt, die „durch experimentelle Erfahrungen und eine sowohl erziehungs- als auch bildungs- und schultheoretische Reflexion bestimmt ist“ (Benner 2002, S. 88).

### **3.5 Zusammenfassung und Vergleich der Konzepte auf drei Ebenen des Bildungsbegriffs**

Nachdem im ersten Kapitel die Ziele der Oberstufe vorgestellt und vertieft wurden, beschäftigt sich dieses Kapitel damit, auf welche Weise diese Ziele bildungstheoretisch verankert werden können. Ich habe verschiedene Konzepte vorgestellt und diskutiert, die Allgemeinbildung und Spezialisierung sowie Wissenschaftspropädeutik und Kanon zueinander in Beziehung setzen. Aufgabe der Oberstufe ist es, zunehmend Individualisierungsmöglichkeiten bereitzustellen, ohne die allgemeine Bildung dabei preiszugeben. Die vorgestellten Konzepte werden nun mit Hilfe einer Heuristik auf drei Ebenen des Bildungsbegriffs miteinander verglichen. Die Heuristik dient in erster Linie dazu, den Vergleich zu systematisieren. Diese Darstellungsform verdeutlicht letztlich auch die unterschiedlichen Gewichtungen und Akzentsetzungen der Allgemeinbildungskonzepte. Schließlich wird gefragt, auf welchen Ebenen die Konzepte fächerübergreifendes Lernen selbst anregen oder generell ermöglichen. An diese Überlegungen schließt der nächste Themenkomplex an, didaktische Prinzipien für fächerübergreifenden Unterricht.

### 3.5.1 Drei Ebenen des Bildungsbegriffs: Heuristik der Allgemeinbildungskonzepte

Zur Strukturierung der Bildungskonzepte habe ich eine Matrix entwickelt, die die Abgrenzung der verschiedenen Konzepte verdeutlichen soll. Ich unterscheide drei Ebenen des Bildungsbegriffs, anhand derer die Gemeinsamkeiten und Differenzen der Allgemeinbildungskonzepte herausgearbeitet werden.<sup>31</sup>

Die Ebene der *allgemeinen Bildungsziele*: In diesem Bereich werden allgemeine Ziele formuliert, die mit Bildung verbunden werden, wie z.B. Handlungsfähigkeit der Subjekte in der Gesellschaft, Bildung des Subjekts (Selbstbildung), Vorbereitung auf die Bürgerrolle. Diese Zielebene kann nicht auf die Schule begrenzt werden. Die Erwartung, dass die Schule diese Ziele erreicht, sei überhöht, meinen Tenorth und auch Hentig, der hier von ‚Bildung als Produkt des Lebens‘ spricht. Diese erste Ebene des „demokratischen Bildungsideals“ (Meyer 1990, S. 59) wurde für die Oberstufe mit der Zielformel „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ gefasst.<sup>32</sup> Über die Ziele dieser Ebene herrscht in der Literatur weitestgehend Konsens, Differenzen gibt es lediglich bezüglich ihrer sprachlichen Fassung und ihrer Gewichtung.

Die zweite Ebene ist begrifflich schwer zu fassen. Mit Bezug auf die Bildungstradition wähle ich den Begriff der *Allgemeinbildung* bzw. der *allgemeinen Bildung*. Hier beginnen die Kontroversen: Kann Allgemeinbildung heute noch allgemein bestimmt werden? Was bedeutet „allgemein“: Für wen allgemein? Welches Allgemeine? In welcher Weise vermittelt? (vgl. Tenorth 1994). Die hier ausgewählten Konzepte sind solche, die sich mit ihrer Beschreibung von Wissen, Fähigkeiten und Können auf die Oberstufe beziehen lassen. Alle diese Bildungskonzepte beziehen sich historisch auf Humboldt, dennoch weisen sie unterschiedliche Differenzierungsgrade und Konkretisierungsebenen auf.

Die dritte Ebene ist nicht losgelöst von den ausgewählten Konzepten zu sehen. Sie beschreibt *Fähigkeiten*. Ich unterscheide hier zwei Dimensionen: die basalen Fähigkeiten und die formalen Fähigkeiten.<sup>33</sup>

Die drei Ebenen sind in den Allgemeinbildungskonzepten nicht scharf voneinander abzugrenzen. Vor allem die Bildungstheorie von Klafki weist eine hohe Kohärenz auf, die durch die Separierung in die von mir gewählten Ebenen verloren zu gehen droht. Zudem fokussieren die Konzepte bis auf das von Hentig nicht eindeutig auf oberstu-

---

<sup>31</sup> Klafki spricht in Anlehnung an Erich Weniger von „Schichten allgemeiner Bildung“ und identifiziert ebenfalls drei Schichten (vgl. Klafki 1994).

<sup>32</sup> Vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Gymnasiale Oberstufe. Richtlinien (für die verschiedenen Fächer). Köln 1980, S. 14-18.

<sup>33</sup> Bei der Wahl der Begriffe stellt sich das Problem, neutrale bzw. abstrakte Begriffe zu finden, die nicht mit einem bestimmten Konzept verbunden sind. Schon der Begriff „Fähigkeit“ impliziert eine Richtung, die nicht für alle Konzepte gleichermaßen gilt.

fenspezifische Bildungsbegriffe. Die Systematisierung soll daher nur in Form einer Heuristik helfen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Konzepte zu verdeutlichen. Die Gegenüberstellung dient dazu, aus den verschiedenen Bildungskonzepten Optionen für fächerübergreifenden Unterricht abzuleiten und zu fragen, welche Schlussfolgerungen sie für einen fächerübergreifenden Unterricht zulassen und auf welcher Ebene dieser möglich ist.

### **3.5.1.1 Erste Ebene: Allgemeine Bildungsziele**

Auf der Ebene der allgemeinen Bildungsziele sind vor allem zwei Blickrichtungen ersichtlich: die Bildung des Subjekts, das „Sich-Bilden“, und die (Aus-)Bildung im Hinblick auf etwas, z.B. für das Leben in Gesellschaft und Kultur, die Staatsbürgerrolle oder die Berufs- und Arbeitswelt. Im Folgenden ordne ich die Begriffe aus den vier vorgestellten Bildungskonzepten der ersten Ebene zu.

**Hentig** formuliert Maßstäbe für Bildung, nicht so sehr als Bildungsziele, sondern als Kriterien, an denen jegliche Bildung zu messen sei. In seinem Leitsatz „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ bringt er zwei Aspekte von Bildung zum Ausdruck: die Bildung des Menschen und das Erschließen der Welt. Seine Formulierung „Verstehen, Verständnis und Verantwortung“ für die Bildung in der Oberstufe (bzw. im Oberstufen-Kolleg) steht für Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Bürgerverantwortung.

Im Bildungskonzept von **Klafki** ist dagegen kein oberstufenspezifisches Bildungsziel formuliert. Auf der Ebene der allgemeinen Bildungsziele steht hier die Trias Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Diese Grundfähigkeiten stellen die Bildung des Menschen und die für das menschliche Miteinander in den Mittelpunkt.

**Klieme u.a.** fassen die allgemeinen Bildungsziele mit den Termini Handlungsfähigkeit, Mündigkeit, Gleichheit und Individualisierung und verbinden damit u.a. die Vorbereitung auf die Staatsbürgerrolle und die Fähigkeit, das eigene Leben als Lernprozess zu gestalten (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 63).

**Benner** formuliert in seinen Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildung keine allgemeinen Bildungsziele, aber eine allgemeine Bestimmung des Begriffs Bildung als „die Möglichkeit des Menschen [...], zu sich selbst und zu seinem Handeln in ein Selbstverhältnis zu treten und in einem expliziten Sinne nach der Verantwortlichkeit des eigenen Denkens und Tuns zu fragen“ (Benner 1990, S. 598).

Diese Ebene lässt noch offen, woran (Gegenstände), wie (Lernformen) und wann (in welcher Schulstufe) diese Ziele erreicht werden sollen.

Tabellarisch zusammengefasst ergibt sich für die erste Ebene also folgendes Bild:

Tabelle 3: Heuristik der Allgemeinbildungskonzepte auf drei Ebenen des Bildungsbegriffs: Erste Ebene: Allgemeine Bildungsziele

	Hentig	Klafki	Tenorth/Baumert/ Klieme u.a.	Benner
1. Ebene: Allgemeine Bildungsziele	Verstehen, Verständigung, Verantwortung	Grundprinzipien: Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität	Handlungsfähigkeit, Mündigkeit, Gleichheit und Individualisierung	Selbstverhältnis zu sich und zu seinem Handeln und Verantwortlichkeit für Denken und Tun

### 3.5.1.2 Zweite Ebene: Allgemeinbildung und Kanonisierung

Auf der zweiten Ebene werden die Vorstellungen von Allgemeinbildung verglichen, die sich in Vorschlägen zur Kanonisierung der Bildung materialisieren. Im Mittelpunkt steht auch hier die Frage, ob eine spezifische Allgemeinbildung für die Oberstufe formuliert wird.

**Hentig** entwickelt zur Verwirklichung seines Bildungsansatzes für die Oberstufe eine Kombination aus drei Unterrichtsarten, die nur zusammen den Allgemeinbildungsanspruch erfüllen: Wahlfachunterricht in der Spezialisierung, Ergänzungsunterricht als fächerübergreifender Unterricht, gegliedert nach allgemeinen Funktionszielen der Wissenschaft, und Gesamtunterricht als handlungs- und problemlöseorientierter Projektunterricht. Die Funktionsziele dienen vor allem einer allgemeinen Wissenschaftspropädeutik und heben die einseitige Spezialisierung produktiv auf. Gegenstände und Verfahrensweisen, die als Inhalte und Methoden für den Ergänzungsunterricht gewählt werden, werden mit Blick auf die Funktionsziele ausgewählt, nicht anhand der Systematik der für den Unterricht in Frage kommenden Fächer.

Das Gliederungsprinzip des Kanons bei **Klafki** bilden epochaltypische Schlüsselprobleme, die Ausgangspunkt für Themen des Unterrichts sind. Eine fächerübergreifende Perspektive ist hier impliziert. Individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglicht das Konzept der „vielseitigen Bildung“ bzw. der Aspektverknüpfung. Als pragmatische Dimension der Allgemeinbildung bezeichnet Klafki all jene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die alle Menschen zur selbstständigen Bewältigung des alltäglichen Lebens und zur Weiterentwicklung der Gesellschaft benötigen. Ein expliziter Bezug zu den Lern- und Bildungszielen der Sekundarstufe II fehlt in Klafkis Bildungskonzept.

**Tenorth** und **Baumert** greifen die Lernbereiche von Humboldt auf. Baumert nennt sie in seiner Grundstruktur der Allgemeinbildung „Modi der Weltbegegnung“ (vgl. Tabelle 1). Diese Struktur eines Kerncurriculums als kanonisches Orientierungswissen bildet für Baumert die Grundlage moderner Allgemeinbildung. Damit meint er nicht nur die schulische Bildung in Deutschland, vielmehr versteht er sie als „universelle Elemente des Bildungsprogramms einer modernen Schule“ (Baumert 2002, S. 108). Die Zuordnung von Fächern unter diese Rationalitätsformen ist für Baumert variabel,

ein Modus stellt jeweils eine Leitperspektive dar, unter der sich verschiedene Fächer ansiedeln können.

**Klieme u.a.** (2003) nehmen in ihrer Expertise Bezug auf die Modi von Baumert. Die Wahl der Begriffe Gegenstandsbereich bzw. Domäne weicht die Fachgrenzen ein wenig auf. Kompetenzmodelle sollen für die Domänen entwickelt werden, so dass sie für einen Verbund bzw. eine Gruppe von Fächern gelten können. Die Begriffe bleiben allerdings vage und unspezifisch, da oft Fächer mit Domänen gleichgesetzt werden.

**Benners** Grundstruktur moderner Bildung gliedert sich in drei Stufen. In der Elementarstufe werden Kenntnisse in Rechnen, Schreiben, Lesen, Zeichnen und Sachkunde erworben, in der Stufe der Weltkunden stehen die Kulturbereiche Mathematik, Fremdsprachen, Naturkunde, Sozialkunde, Geschichtskunde, Kunst und Religion im Mittelpunkt und auf der Schulstufe wissenschaftspropädeutischer Wissens- und Reflexionsformen schließlich die Wissensbereiche, Wissenschaftsbereiche und Handlungsfelder unter einer wissenschaftspropädeutischen Perspektive. Benner betont, dass es sich bei dieser horizontalen Gliederung nicht um einen material geschlossenen Kanon handle.

Für die beiden ersten Ebenen ergibt sich also folgende Gegenüberstellung:

Tabelle 4: Heuristik der Allgemeinbildungskonzepte auf drei Ebenen des Bildungsbegriffs: Zweite Ebene: Allgemeinbildung und Kanonisierung

	Hentig	Klafki	Ten-orth/Baumert/Klieme u.a.	Benner
1. Ebene: Allgemeine Bildungsziele	Verstehen, Verständigung, Verantwortung	Grundprinzipien: Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität	Handlungsfähigkeit, Mündigkeit, Gleichheit und Individualisierung	Selbstverhältnis zu sich und zu seinem Handeln und Verantwortlichkeit für Denken und Tun
2. Ebene: Allgemeinbildung/ Kanonisierung	Fachl. Spezialisierung, fächerübergreifende Kommunikation und Kooperation sowie handlungsorient. Problemlösen. Fünf Funktionsziele: Abstraktion und Kommunikation, Quantifizierung und Relationierung, Vereinbarung und Entscheidung, Experiment und Objektivierung, Kreative Wahrnehmung und Gestaltung	Sinn-Dimensionen, Schlüsselprobleme, Vielseitige Bildung	Baumert: Modi der Weltbegegnung: kognitiv-instrumentell, ästhetisch-expressiv, normativ-evaluativ, Probleme konstitutiver Rationalität	Elementarstufe, wissenschaftliche Weltkunden, wissenschaftspropädeutische Wissens- und Reflexionsformen



### 3.5.1.3 Dritte Ebene: Basale und formale Fähigkeiten

Die Ebene der basalen und formalen Fähigkeiten ist in einigen Konzepten unterhalb der Ebene des Kanons angesiedelt, in anderen parallel dazu, in wieder anderen bilden die Fähigkeiten die zentrale Ebene, auf der die schulische Bildung angesiedelt ist.

Der Begriff Fähigkeit im formalen und basalen Sinn passt nicht recht in das Bildungskonzept von **Hentig**. Hentig unterscheidet in seinem Essay „Bildung“ aber zwei Bildungsfunktionen des Fachs Mathematik (und Deutsch), die sich dieser dritten Ebene des Bildungsbegriffs am ehesten zuordnen lassen, nämlich eine philosophische und eine pragmatische Funktion. Die pragmatische Funktion muss aber nach Hentig gerade nicht für alle gleich sein, sondern die Mathematik dient je nach Berufs- und Studienwahl unterschiedlichen Zielen und ist daher keine Mathematik für alle. Die philosophische Funktion schätzt Hentig dagegen höher ein, denn es soll ein Verständnis der mathematischen Prinzipien erlangt werden, das Ziel der Bildung aller sein sollte. Hier stößt der Vergleich in der Heuristik an seine Grenzen, da die philosophische Funktion nach Hentig nicht mit der formalen Funktion in den anderen Bildungskonzepten verglichen werden kann.

In **Klafkis** Bildungskonzept lässt sich die Ebene der Fähigkeiten nicht isoliert vom Gesamtkonzept betrachten. Wenn Klafki von Grundfähigkeiten wie Kritikbereitschaft, Argumentationsfähigkeit, Empathie sowie vernetztem Denken spricht, betont er, dass es sich dabei nicht um rein formale Fähigkeiten handelt. Der Begriff „pragmatische Bildung“ schafft einen fließenden Übergang vom Kanon der Schlüsselprobleme zu den Fähigkeiten und instrumentellen Kenntnissen.

**Baumert** nennt in seiner Grundstruktur der allgemeinen Bildung basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen als Kulturwerkzeuge, die ich auf der Ebene der basalen und formalen Fähigkeiten einordne. Basale Kompetenzen in den drei universellen Sprachen sowie die IT-Kompetenz sollen im Konzept der Bildungsstandards outputorientiert überprüft werden. Die Selbstregulationskompetenz wurde in den Studien PISA und TOSCA als eine der fächerübergreifenden Kompetenzen einbezogen. Somit werden in diesem Modell fächerübergreifende Kompetenzen nicht dem fachlichen Bereich zugerechnet, ihr Erwerb ist allerdings an Fächer gebunden. Wissenschaftspropädeutik in den Fächern bzw. Fächergruppen als Lernprinzip der Ausbildung in der Oberstufe wird nicht thematisiert.

Auch die Einübung in den Blickwechsel als Kompetenz in **Benners** Struktur der Allgemeinbildung passt nicht eindeutig zur Ebene der Fähigkeiten. Dieser Blickwechsel vollzieht sich im Prozess der Aneignung des Wissens. Entscheidend im Konzept von Benner ist, dass in jeder Stufe die Einübung in einen Blickwechsel vorgesehen ist, dadurch nimmt die Reflexion der gemachten Erfahrungen in jeder Schulstufe zu und erreicht einen höheren Distanzierungs- und Abstraktionsgrad. In der wissenschaftspropädeutischen Schulstufe sollen die Konstruktionsprinzipien der Wissenschaften erkannt und reflektiert werden.

Die folgende Tabelle zeigt die vergleichende Gegenüberstellung der Konzepte für alle drei Ebenen:

Tabelle 5: Heuristik der Allgemeinbildungskonzepte auf drei Ebenen des Bildungsbegriffs

	Hentig	Klafki	Tenorth/Baumert/ Klieme u.a.	Benner
1. Ebene: Allgemeine Bildungsziele	6 Maßstäbe, Verstehen, Verständigung, Verantwortung	Grundprinzipien: Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität	Handlungsfähigkeit, Mündigkeit, Gleichheit und Individualisierung	
2. Ebene: Allgemeinbildung/ Kanonisierung	Drei Unterrichtsarten, fünf Funktionsziele Abstraktion und Kommunikation, Quantifizierung und Relationierung, Vereinbarung und Entscheidung, Experiment und Objektivierung, Kreative Wahrnehmung und Gestaltung	Sinn-Dimensionen, Schlüsselprobleme Vielseitige Bildung	Baumert: Modi der Weltbegegnung: kognitiv-instrumentell, ästhetisch-expressiv, normativ-evaluativ, Probleme konstitutiver Rationalität	Elementarstufe, wissenschaftliche Weltkunden, wissenschaftspropädeutische Wissens- und Reflexionsformen.
3. Ebene: Fähigkeiten		pragmatische Dimension	Verkehrssprache, Mathematisierungskompetenz, Fremdsprachliche Kompetenz, IT-Kompetenz	
Basale Fähigkeiten	philosophische Funktion	Instrumentelle Kenntnisse		
Formale Fähigkeiten	pragmatische Funktion	Grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten	Selbstregulation des Wissenserwerbs	Einübung in den Blickwechsel

Das Ergebnis des Vergleichs der Bildungskonzepte auf den drei Ebenen des Bildungsbegriffs lässt sich mit der folgenden Formel zusammenfassen: Konsens auf der Ebene der allgemeinen Bildungsziele, divergierende Konzepte und Vorstellungen auf der Ebene der Allgemeinbildung bzw. Kanonisierung und wenig Vergleichbares auf der Ebene der Fähigkeiten. Im Folgenden betrachte ich quer zu den drei Ebenen, wie nach den vorgestellten Konzepten allgemeine Bildung in der Oberstufe im fächerübergreifenden Unterricht verwirklicht werden kann.

### 3.5.2 Allgemeinbildungskonzepte für die Oberstufe und fächerübergreifendes Lernen

Die Ziele Wissenschaftspropädeutik, Studierfähigkeit und vertiefte Allgemeinbildung lassen sich in der Oberstufe auf unterschiedlichen Wegen umsetzen. Wissenschaftspropädeutik als Lernprinzip bestimmt, welchen Anspruch Bildung in der Oberstufe erfüllen muss. Studierfähigkeit erfordert einerseits basale Kenntnisse, andererseits formale Fähigkeiten, die wiederum mit und durch eine allgemeine Wissenschaftspropädeutik erworben werden. In Bezug auf das Verhältnis von allgemeiner Bildung und Spezialisierung sind verschiedene Gewichtungen und Umsetzungen möglich.

Einige Autoren gehen so weit, den Kanon der Schulbildung neu zu gliedern, nämlich auf Funktionsziele der Wissenschaften ausgerichtet (Hentig) oder an Schlüsselproblemen orientiert (Klafki). Hentig siedelt den fächerübergreifenden Unterricht in der allgemeinen Bildung an und konkretisiert ihn in allgemeinen Funktionen, die für alle Wissenschaften relevant sind. Der Bezugspunkt dafür ist die allgemeine Wissenschaftspropädeutik. Bei Klafki hat fächerübergreifender Unterricht den Zweck, sich mit Schlüsselproblemen der Gesellschaft zu beschäftigen, die nicht gefächert gelöst werden können.

Bei Klieme, Baumert und anderen werden die fächerübergreifenden Kompetenzen auf rein formale Kompetenzen reduziert, die aber fachlich vermittelt werden. Dass diese Autoren fächerübergreifende Kompetenzen ohne fachlichen Bezug ausschließen, verdeutlicht die starke Fachbindung des Konzepts und schließt andere Ordnungsprinzipien für die Sachgliederung aus. Tenorth sieht als ein Prinzip des Lernens in der Oberstufe die Reflexion vor, beschränkt sie allerdings ebenfalls auf den Fachunterricht. Fächerübergreifende Kompetenzen werden also durchaus benannt, ihre Vermittlung wird aber allein dem Fachunterricht übertragen. Daher würde ich in diesem Konzept das Fächerübergreifende auf der Ebene der Fähigkeiten ansiedeln, das Gliederungsprinzip der Fächer bzw. des Fächerkanons wird davon nicht berührt. Dieses Konzept richtet den Blick auf die Kompetenzen, die am Ende der Ausbildung erworben sein sollen. Die Chance dieser Perspektive läge darin, Kompetenzen im Sinne einer allgemeinen Wissenschaftspropädeutik zu formulieren. Eine Erfassung und Umsetzung der Kompetenzen allein auf der fachlichen Ebene wird dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch meines Erachtens nicht gerecht.

Benner führt in jeder Stufe einen Blickwechsel ein und in der Oberstufe zusätzlich die Reflexion des Blickwechsels, womit ein Hinterfragen und Verstehen der Konstruktionsprinzipien der Wissenschaften verbunden ist. Er plädiert dafür, diese Reflexion sowohl fachbezogen als auch fächerübergreifend einzuüben. In diesem Zusammenhang kritisiert er, dass die Leistungsvergleichsstudien sich im Bereich der fächerübergreifenden Kompetenzen nur mit Motivation und Selbstregulation befassen und diese Reflexion abgekoppelt werde (vgl. Benner 2002, S. 88). Eine explizite Ausei-

nersetzung mit diesen Reflexionsformen sollte Gegenstand und Lernprinzip der Oberstufe sein.<sup>34</sup>

Aus den vier Bildungskonzepten ergeben sich bestimmte Fragen an die Konzeption und Zielsetzung fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe.

Hentig abstrahiert fünf Funktionszielpaare. Anhand dieser Systematik kann gefragt werden: Wie verhelfen diese Funktionsziele dazu, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer bzw. Disziplinen zu erarbeiten? Welchen Ausgangspunkt bieten sie für einen fächerübergreifenden Unterricht? In welches Verhältnis werden Disziplinen/Fächer im fächerübergreifenden Unterricht gebracht? Diese Frage kann einerseits institutionell gestellt werden, nämlich danach, wie Spezialisierung und fächerübergreifender Unterricht organisiert wird, und andererseits auf der Ebene der Lernenden: Wie und wo lernen SchülerInnen spezialisiert, und wo lernen sie, die Spezialisierung zu reflektieren und zu transzendieren? Welche Reflexionsformen sind notwendig, um Spezialisierung produktiv aufzuheben und Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Fächern zu erkennen? Welches Ziel hat der fächerübergreifende Unterricht für die SchülerInnen, die sich zunehmend spezialisieren, dabei aber auch in eine allgemeine Wissenschaftspropädeutik eingeführt werden sollen?

Im Bildungsstandard-Konzept liegt der Fokus auf den Kompetenzen und auf dem Output. Die Messbarkeit von Kompetenzen dominiert gegenüber der Frage nach der Didaktik und dem Curriculum ihres Erwerbs. Lediglich die Frage nach dem Ort ihrer Vermittlung wird beantwortet: Der Kompetenzerwerb findet im Fachunterricht statt. Auf der didaktischen und curricularen Ebene weist dieses Konzept meines Erachtens eine große Lücke auf. Neben den psychologischen Kompetenztheorien enthält es keine Didaktik bzw. Curriculumstheorie. Hier stellen sich insbesondere folgende Fragen: Wie können Kompetenzen losgelöst vom Fach beschrieben werden, wenn sie dennoch fachlich erworben werden? Was misst man, wenn man fächerübergreifende Kompetenzen misst? Welchen Stellenwert hat das Fachliche darin?

Benners Konstruktion der Stufen, Inhalte und Blickwechsel wirft die Frage auf, ob die Einübung des Blickwechsels eine formale Kompetenz ist. Und gibt es Inhalte und Lernformen, die dafür besonders geeignet sind? Welche Aufgabe haben die Fächer in diesem Vermittlungs- und Reflexionsprozess? Lässt sich diese Reflexionsform auch fächerübergreifend vermitteln?

Grundsätzlich ist fächerübergreifender Unterricht, der einer allgemeinen Bildung in der Oberstufe dienen soll, in erster Linie dem Prinzip der Wissenschaftspropädeutik verpflichtet. Das heißt, dass die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer

---

<sup>34</sup> Dieses Prinzip in Benners Bildungstheorie sehe ich in der didaktischen Theorie des Perspektivenwechsels umgesetzt, die Kupsch und Schumacher aus den Erfahrungen am Oberstufen-Kolleg entwickelt haben (vgl. Kupsch/Schumacher 1994) und die im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

thematisiert werden sollen und dass sich die SchülerInnen als Experten ihrer Spezialisierung erleben, aber auch als Laien in den anderen Disziplinen. Somit wird wissenschaftliche Praxis sozial erfahrbar (vgl. Franzen/Schülert 1986, S. 27).

Aus den bildungstheoretischen Überlegungen der dargestellten Konzepte können aber sehr unterschiedliche Anforderungen an eine Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts abgeleitet werden. Ein Unterricht, der die Vermittlung fächerübergreifender Kompetenzen – unter wissenschaftspropädeutischer Perspektive – in den Mittelpunkt stellt, wird einem anderen Konzept folgen als ein Unterricht, der die gemeinsamen Grundbegriffe und Kernideen von Fächern zum Gegenstand hat. Allgemein kann man aus der bildungstheoretischen Fundierung den Anspruch formulieren, dass verdeutlicht werden muss, was mit einem fächerübergreifenden Konzept erreicht werden soll und wie sich dieses auf die allgemeinen Ziele der Oberstufe bezieht. Findet eine Verzahnung mit der Spezialisierung statt, z.B. in der Weise, dass explizit SchülerInnen verschiedener Vertiefungsfächer zusammengeführt werden? Weiterhin stellt sich die Frage nach dem Ziel des fächerübergreifenden Unterrichts: Sollen im Mittelpunkt der Aneignung die formalen Kompetenzen stehen, die die allgemeine Studierfähigkeit sicherstellen, oder sollen die Grenzen der fachlichen Zugänge und Perspektiven erkannt, reflektiert und schließlich in Richtung auf andere Fächer überschritten werden? Oder steht am Anfang ein Problem, das fächerübergreifend gelöst werden soll, bzw. ein Thema, dem sich die SchülerInnen aus verschiedenen fachlichen Perspektiven nähern sollen?

Diese verschiedenen Ansätze, die aus den Bildungstheorien abgeleitet werden können, erfordern ein unterschiedliches Maß an Kooperation der LehrerInnen. Eine Thematisierung der Grenzen der eigenen Disziplin ist im Fachunterricht möglich, auch ein Übergreifen auf eine andere Disziplin kann innerhalb des Fachunterrichts geschehen (beispielsweise auf die zweite Fakultas des jeweiligen Fachlehrers bzw. der Fachlehrerin). Sobald jedoch mehrere Fächer beteiligt sind, ist eine Abstimmung unter den Fachlehrenden nötig. Welche Form jeweils geeignet ist, wird also einerseits vom gewählten Ziel des fächerübergreifenden Unterrichts abhängen, andererseits auch von den Möglichkeiten der Kooperation der LehrerInnen. Im Anschluss an die bildungstheoretischen Überlegungen stellt sich nun also die didaktische Frage, wie das fächerübergreifende Prinzip im Unterricht konkret verwirklicht werden kann. Darum geht es im folgenden Kapitel.

## 4 Didaktische Ansätze zu fächerübergreifendem Unterricht

In diesem Kapitel knüpfe ich an die bildungstheoretischen Überlegungen im vorigen Teil an. Im Fokus der Bearbeitung didaktischer Aspekte steht weiterhin die Oberstufe mit ihren Zielsetzungen Wissenschaftspropädeutik, Studierfähigkeit und Allgemeinbildung, die ich im zweiten Kapitel dargestellt habe.<sup>35</sup>

In diesem Kapitel stelle ich den Zusammenhang zwischen den bisherigen theoretischen Überlegungen (zu Bildungszielen sowie Allgemeinbildungskonzepten für die Oberstufe) und dem empirischen Teil dieser Arbeit her. Die Didaktik bildet die Klammer zwischen der theoretischen Einordnung als Begründung für fächerübergreifendes Lernen in der Oberstufe und dem empirischen Teil, in dem ich ein Konzept fächerübergreifenden Unterrichts analysiere und die Akteure fächerübergreifender Kurse ihre Erfahrungen reflektieren.

Dieses Kapitel schlägt also einen Bogen von der

- Bildungstheorie (Steht der Kanon der Fächer im Vordergrund oder andere Gliederungsprinzipien? Geht es um Fachwissen und -grenzen oder um formale Kompetenzen?)
- über die Didaktik (Wie kann mit einem Kanon oder in anderen Formen Wissenschaftspropädeutik, Allgemeinbildung und Studierfähigkeit gelehrt und gelernt werden?)
- hin zu meiner empirischen Studie (Wie wird ein fächerübergreifender Unterricht konzipiert und erprobt?).

Ich befasse mich folglich in meiner Arbeit mit Didaktik auf beiden Ebenen: als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens.

Bei der Rezeption der didaktischen Literatur zum fächerübergreifenden Unterricht fällt auf, dass der Begriff Didaktik nur selten verwendet wird. Stattdessen finden sich Begriffe wie Konzepte, Modelle, Ansätze, Beispiele, Varianten, Organisations- und Realisierungsformen.<sup>36</sup> Dies spiegelt das uneindeutige Verständnis von fächerübergreifendem Unterricht wider (vgl. Stübiger u.a. 2006, Herzmann/Artmann/Rabenstein 2011). Die Beiträge zur Theorie fächerübergreifenden Unterrichts setzen sich zwar mit der Begriffsunklarheit auseinander, dennoch bleibt der Begriff selbst diffus. Dieses Defizit setzt sich bei den Überlegungen zu einer fächerübergreifenden Didaktik fort (vgl. Expertenkommission 1995, S. 133f., Meyer 2000, Duncker/Popp 1997, Huber 1994). Dafür sehe ich zwei Gründe:

---

<sup>35</sup> Einige der folgenden Überlegungen wurden in Henkel 2011 bereits veröffentlicht, vgl. Henkel 2011.

<sup>36</sup> Vgl. Labudde 2003, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997 und 1999, Huber 1997a, Loos/Popp 1996, Golecki 1999, Herzmann 2001, Rabenstein 2003, Stübiger 2000.

Es gibt zwei Textsorten zu didaktischen Fragestellungen des fächerübergreifenden Unterrichts. Die eine sind Beschreibungen und Beobachtungen der unterrichtlichen Praxis. Diese Praxis weist eine hohe Divergenz und Komplexität auf: Fächerübergreifender Unterricht findet in der Schule bzw. im Unterrichtsalltag in vielen verschiedenen Facetten und Realisierungsformen statt. Welcher Unterricht ist warum als fächerübergreifend zu bezeichnen? Oder anders gefragt: Woran ist Unterricht als fächerübergreifender zu erkennen? Welches sind seine unverwechselbaren Merkmale?<sup>37</sup>

Die zweite Textsorte sind Anregungen und konkrete Planungshilfen für fächerübergreifenden Unterricht (Handreichungen u.ä.). Hier fehlt wiederum eine empirische Fundierung. Diese Materialien sind als Vorschläge zur Unterrichtsplanung oder als Konzeptentwürfe für fächerübergreifenden Unterricht zu verstehen, tragen aber nicht zur Theorieentwicklung bei.<sup>38</sup>

Das Nebeneinander dieser beiden Textsorten offenbart das dahinter liegende Theoriedefizit. Es gibt Modelle und Konzepte fächerübergreifenden Unterrichts (für die Oberstufe), aber bisher keine Theorie fächerübergreifenden Unterrichts. Eine didaktische Theorie mit wissenschaftstheoretischer Positionierung, theoretischer Begründung und praktischer Überprüfung liegt für den fächerübergreifenden Unterricht bisher nicht vor.<sup>39</sup>

Diese Ausgangslage macht es schwierig, die didaktische Ebene zu bearbeiten (vgl. Meyer 2000, Duncker/Popp 1997, Huber 1994).

Im Folgenden betrachte ich daher die bisher vorliegenden Bausteine zu einer Theorie der Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts, ergänze sie durch eigene theoretische Überlegungen und führe sie zu einer möglichen theoretischen Perspektive weiter. Dazu erläutere ich zunächst mein Verständnis von Didaktik und kläre das Spezifische einer fächerübergreifenden Didaktik. Deren Kern bilden die Ziele und Begründungen fächerübergreifenden Unterrichts. Anschließend fokussiere ich vier weitere Elemente einer fächerübergreifenden Didaktik: das Verhältnis der Fächer, die Kriterien für die Auswahl des Themas, die Organisationsform und die Kooperation der Lehrkräfte.

---

<sup>37</sup> Vgl. Loos/Popp 1996 und die Forschungen von Stübiger u.a. (2000, 2001, 2002 und 2003).

<sup>38</sup> Vgl. u.a. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1999, HeLP 1998, Landolt u.a. 1999.

<sup>39</sup> Auch die Expertenkommission konstatierte ein Theoriedefizit im Bereich der Didaktik (vgl. Expertenkommission 1995, S. 133f.).

#### 4.1 Didaktik als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens

Ich folge einer Definition von Jank und Meyer der Didaktik als die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 14 und Klafki 1994, S. 91). Eine didaktische Theorie beschreibt die Planung und Analyse von Unterricht systematisch, konsistent und logisch. Eine Didaktik für die Praxis nimmt die Planung, Analyse und Realisierung von Unterricht in den Blick und fragt nach den Handlungsbedingungen des Unterrichts. Dabei sind Theorie und Praxis wechselseitig aufeinander bezogen (vgl. Klafki 1994 und Jank/Meyer 2002, S. 145).

Allgemeine Didaktik gibt Strukturen oder Modelle vor, wie jegliches Lehren und Lernen geplant und durchgeführt werden kann. Fachdidaktiken werden von Jank und Meyer als „Spezialwissenschaften“ bezeichnet, die sich von Allgemeiner Didaktik lediglich durch ihren Bezug zur fachwissenschaftlichen Disziplin unterscheiden (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 30f.). In die Spezialdidaktiken reihen Jank und Meyer auch die fächerübergreifende bzw. fächerintegrierende Didaktik ein, die ihnen zufolge Fächer, die früher getrennt unterrichtet wurden, zu neuen Einheiten verknüpft (vgl. ebd., S. 34). Die Autoren gehen demnach von einer dauerhaften Verbindung von Einzelfächern zu neuen Einheiten aus. Als Beispiele nennen sie Didaktik des Sachunterrichts, Didaktik der Welt- und Umweltkunde, integrierte Naturwissenschaftsdidaktik und ästhetische Bildung.

In dieser Studie lege ich ein anderes Verständnis fächerübergreifender Didaktik zugrunde. Wie ich bereits in Kap. I.1 verdeutlicht habe, gehe ich von einem weiten Begriff fächerübergreifenden Unterrichts aus. Fächerübergreifende Didaktik ist daher nach meinem Verständnis eher eine Allgemeine Didaktik, da sie keine Inhaltsfragen der Fachdidaktiken spezifiziert.<sup>40</sup> Entsprechend interessieren mich didaktische Modelle, die sich mit den allgemeinen Bedingungen und den Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Methoden eines fächerübergreifenden Unterrichts befassen.

Die Kernpunkte einer fächerübergreifenden Didaktik ist das Verhältnis von Fächern<sup>41</sup> und die Kooperation der (Fach-)Lehrenden. Die Ziele, Inhalte und Methoden eines fächerübergreifenden Unterrichts, also die didaktischen Grundkategorien, werden nicht durch eine Fachdisziplin allein bestimmt (auf der Inhaltsebene), sondern sie hängen auch von den erkenntnistheoretischen Positionen sowie den wissenschafts-

---

<sup>40</sup> Huber formuliert als Aufgabe der Allgemeinen Didaktik, die Themen zu bestimmen, die sich für fächerübergreifendes Arbeiten besonders eignen, und eine Unterrichtsorganisation und -methodik zu erarbeiten, die Struktur und Lernprogression im fächerübergreifenden Unterricht ermöglicht. Die Allgemeine Didaktik hat bei Huber die Rolle, zwischen den Fachdidaktiken zu vermitteln bzw. eine fächerübergreifende Arbeitsgruppe zu koordinieren (vgl. Huber 1994).

<sup>41</sup> Weiter gefasst könnte sich eine Theorie einer fächerübergreifenden Didaktik auch mit dem Verhältnis verschiedener Fachdidaktiken zueinander und dem Verhältnis von Fachdidaktik(en) und Allgemeiner Didaktik befassen. Herzmann nennt als Perspektive für die Schulforschung die Fachdidaktiken als Impulsgeber für die Reflexionsarbeit der Lehrenden im fächerübergreifenden Unterricht (vgl. Herzmann 2001, S. 172). Das Verhältnis der Fachdidaktiken zueinander kann im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft werden.



und alltagstheoretischen Annahmen der Kooperationspartner ab. Eine fächerübergreifende Didaktik fokussiert die Planung und Organisation der Verbindung von Fächern und die Entscheidungen der beteiligten Lehrkräfte darüber. Meine These lautet, dass eine fächerübergreifende Didaktik (erkenntnis-)theoretischer Klärungen und der Festlegung (unterrichts-)praktischer Rahmenbedingungen bedarf sowie expliziter Entscheidungen über beides. Im fächerübergreifenden Unterricht treffen Lehrende verschiedener Fachrichtungen aufeinander, die als Lehrkräfte in ihrem Fach bzw. ihren Fächern sozialisiert sind. Mit dieser fachlichen Ausbildung ist eine Präferenz für bestimmte wissenschaftstheoretische Positionen verbunden, die in die Vermittlungsarbeit im Unterrichtsalltag implizit oder explizit einfließen. In einem fächerübergreifenden Team sind diese Positionen ebenfalls präsent. Eine Reflexion dieser Positionen im Team bildet m. E. eine Voraussetzung für die Klärung der Ziele und Begründung einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit. Diese These möchte ich in den folgenden Abschnitten konkretisieren, mit Ergebnissen aus empirischen Studien untermauern und schließlich in meiner empirischen Fallstudie überprüfen.

Zu den (unterrichts-)praktischen Rahmenbedingungen zählen die Organisation des Unterrichts auf der Stundentafel, die Anzahl der Unterrichtsstunden und die Gesamtdauer des fächerübergreifenden Unterrichts. Sowohl theoretische Fragen als auch praktische Voraussetzungen sind von den Lehrenden eines fächerübergreifenden Unterrichts zu bestimmen und zu entscheiden.

## **4.2 Ziele und Begründungen fächerübergreifenden Unterrichts**

In diesem Abschnitt verlagere ich die Perspektive von den bildungstheoretischen zu den didaktischen Begründungen für fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe. Im Vordergrund stehen hier also die Ziele und Begründungen, die in didaktischen Ansätzen fächerübergreifenden Unterrichts formuliert werden.

Im Folgenden knüpfe ich an zentrale Überlegungen aus den vorherigen Kapiteln an, die ich deshalb kurz zusammenfasse: Mit fächerübergreifendem Unterricht in der Oberstufe sind didaktische Ziele verbunden, die den Bildungsauftrag der Oberstufe umsetzen. Dieser besteht in folgenden drei Punkten: 1.) Orientierung am Prinzip der Wissenschaftspropädeutik als dem gültigen Lernprinzip für die Oberstufe, 2.) Entwicklung von Studierfähigkeit mit zwei Elementen: basalen Fähigkeiten und formalen allgemeinen Studierfähigkeiten, 3.) vertiefte Allgemeinbildung, die vor allem in der Spezialisierung, d.h. in den Leistungskursen angeeignet werden soll. Das fächerübergreifende Lernen dient dazu, die Fachlichkeit der Spezialisierung zu relativieren, Schlüsselqualifikationen zu erwerben sowie Schlüsselprobleme zu bearbeiten (vgl. Expertenkommission 1995). Die herangezogenen Allgemeinbildungskonzepte (vgl. Kap. I.3) divergieren vor allem hinsichtlich der Kanonisierung, was dazu führt, dass sie fächerübergreifenden Unterricht auch auf der didaktischen Ebene bildungstheoretisch unterschiedlich begründen. Während Klafki mit seinem Schlüsselproblem-

Konzept die Kanonisierung auf der Fächerebene verlässt (obwohl in seinem Entwurf einer Didaktik auch fachliche Lehrgänge enthalten sind), halten die Vertreter der Bildungsstandards an der Struktur der Schulfächer fest. Das Fächerübergreifende wird hier auf die formale Ebene der überfachlichen Kompetenzen reduziert, was m. E. dem Anspruch wissenschaftspropädeutischen Lernens in der Oberstufe nicht gerecht wird. Hentig wiederum geht von einem produktiven Verhältnis verschiedener Unterrichtsarten aus, nach dem fachliche Spezialisierung und fächerübergreifende Kurse sich ergänzen und nur zusammen allgemeine Bildung ermöglichen.

Der Zusammenhang zwischen didaktischen Konzepten und bildungstheoretischen Positionen ist nach Labudde ungeklärt:

Inwieweit hinter den diversen Konzepten von FÜU [Fächer übergreifendem Unterricht, C.H.] verschiedene Bildungsvorstellungen bzw. Menschenbilder stehen, ist im Detail zu klären (Labudde 2003, S. 63).

Ein Ziel meiner Arbeit ist, diesen Zusammenhang von Didaktik und Bildungstheorie zu erhellen. Daher werde ich im Folgenden die jeweiligen bildungstheoretischen Ausgangspunkte der didaktischen Ansätze extrahieren und einander gegenüberstellen, indem ich die Ziele und Begründungen für fächerübergreifenden Unterricht herausstelle.

Dabei greife ich einerseits auf Ansätze zur Systematisierung fächerübergreifender Didaktiken zurück (Labudde 2003, Labudde u.a. 2005, Hiller/Hiller-Ketterer 1997),<sup>42</sup> andererseits auf einzelne didaktische Ansätze, die Ziele und Formen des fächerübergreifenden Unterrichts in systematischer und konsistenter Weise benennen (Klafki 1994, 1995, 1998a, Duncker/Popp 1997, Duncker 2005, Huber 1994, 1997a, 1998a, Kupsch/Schumacher 1994, Isensee/Kupsch/Schülert 1997, Golecki 1999).

In diesen Ansätzen fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe wurden folgende vier Ziele bereits herausgearbeitet:

1. Ganzheitliches Lernen
2. Problemorientierung
3. Reflexion von Perspektiven

---

<sup>42</sup>Auch Beckmann (2003) benennt eine Reihe von Kriterien, die bei der Planung und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts bedacht werden müssen. Für einige Bereiche greift sie auf bereits in der Literatur etablierte Begrifflichkeiten zurück, für andere führt sie neue Begriffe ein (z.B. „Berührungen“). Ihre Sammlung der Ziele fächerübergreifenden Unterrichts ist knapp und theoretische Bezüge werden nur sehr oberflächlich hergestellt. Der Aspekt der Perspektivität taucht bei Beckmann unter dem Stichwort „Fremdheit“ auf, leitend scheint aber dennoch die Idee der Einheit zu bleiben. Ein bewusstes Einnehmen von Fachperspektiven ist in ihrem Modell nicht entfaltet. Dieses ist nicht schulstufenspezifisch differenziert, auch wenn sie bei den Zielen darauf hinweist, dass einige eher für die Primar- oder die Sekundar-, andere für die Oberstufe geeignet sind (vgl. Beckmann 2003, S. 35f.). Als „höchste Stufe“ bezeichnet Beckmann die „Mischung mit Fremdaspekten“, was sie auch als eine Form der durchdringenden Integration bezeichnet. Hier hat ihr Modell eine entscheidende theoretische Lücke, da sie sich nicht mit den Besonderheiten eines fächerübergreifenden Unterrichts in der Sekundarstufe II beschäftigt.

#### 4. Kultivierung der Lernfähigkeit (sozialpsychologische und soziokulturelle Bedeutungen)

Diese vier Ziele und Begründungen werden in den folgenden Abschnitten ausführlich dargestellt.

##### 4.2.1 Ganzheitliches Lernen

Der Ansatz ganzheitlichen Lernens hat seine Wurzeln in reformpädagogischen Bewegungen und konkretisiert sich didaktisch vielfach in einem ungefächerten Unterricht (vgl. Huber/Effe-Stumpf 1994). Mit Blick auf das Subjekt ist diese Form des Lernens auch in der Oberstufe bedeutsam (vgl. Moegling 1998): Die SchülerInnen sollten die Möglichkeit haben, Wissen mit Erfahrung zu verknüpfen. Wenn Ganzheitlichkeit als Addition von Fachperspektiven zu einem einheitlichen Verständnis von Wissenschaften aufgefasst wird, greift sie als Ziel für einen fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe aber zu kurz (vgl. Huber 1997b, Golecki 1999). In der Oberstufe stehen gemäß dem Prinzip der Wissenschaftspropädeutik die Reflexion der Leistungen und die Grenzen der Fächer sowie der Aspektcharakter von Erkenntnis im Vordergrund (vgl. Duncker/Popp 1997).<sup>43</sup>

##### 4.2.2 Problemorientierung

Relevante praktische Probleme aus der Lebenswelt oder epochaltypische Schlüsselprobleme stehen im Mittelpunkt eines problemorientierten fächerübergreifenden Unterrichts (vgl. Klafki 1994, Münzinger/Klafki 1995). Das Problem bildet hier den verbindenden Ausgangspunkt für ein konzentrisches fächerübergreifendes Lernen. Die Fächer mit ihrem jeweiligen spezifischen Wissen werden instrumentell zur Problemlösung herangezogen. Ziel des Unterrichts ist die Problemlösung oder die Herstellung eines Produkts (vgl. Huber 1997b).<sup>44</sup>

Eine didaktische Konkretisierung dieses Ansatzes hat Labudde in einem Theoriekonzept interdisziplinären Unterrichts aus dem französischsprachigen Raum gefunden (vgl. Maingain u.a. 2002).<sup>45</sup> Als Bildungsziel wird hier formuliert: „Jugendliche entwickeln die Bereitschaft, ein (Schlüssel-)Problem in einem Modell zu beschreiben und

---

<sup>43</sup> Aus diesem Grund beziehe ich die fächerübergreifende Didaktik von Moegling (1998) in meine Auswahl von Didaktiken für die Oberstufe nicht ein, da Moegling ausschließlich den Aspekt der Ganzheitlichkeit betont.

<sup>44</sup> Zum Verhältnis von fächerübergreifendem Unterricht und Projektunterricht vgl. Rabenstein 2003 und Wolters 2004.

<sup>45</sup> Labudde konstatiert, dass die deutsch- und französischsprachigen Arbeiten auf dem Gebiet des interdisziplinären Unterrichts sich kaum wechselseitig rezipieren (vgl. Labudde 2003, S. 51).

dann zu lösen, indem sie ihr Wissen aus mehreren Fächern bzw. mehrere Gesichtspunkte vernetzen“ (Labudde 2003, S. 51f.). Dies scheint mir eine lohnende Ergänzung zu Klafkis didaktischem Ansatz des „Problemunterrichts“ zu sein. Die Fähigkeit, ein Problem in ein Modell zu übersetzen, bildet eine qualitative Ergänzung zur Problemlösung auf der Handlungsebene.

### 4.2.3 Reflexion von Perspektiven

Eine Reflexion von Perspektiven setzt die Annahme voraus, dass es keine Einheit der Wissenschaften gibt (vgl. Hentig 1972), sondern dass Einheit nur über *Verständigung* zwischen den einzelnen Erkenntnisweisen bzw. Disziplinen hergestellt werden kann. In dieser Verständigung wird Wissenschaft als soziale Praxis erfahrbar (vgl. Franzen/Schülert 1986, S. 27). Wissenschaftstheoretische Reflexion „ist ein Lernen über die Grenzen, die mit der Perspektive eines jeden Faches nun einmal gegeben sind, und ein Lernen über die Grenzen hinaus, insoweit es um Verständigung mit anderen geht, für die die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel Voraussetzung ist“ (Huber 1998a, S. 28).

Der Kern eines solchen Unterrichts ist die wissenschaftstheoretische Reflexion über Fachperspektiven. Vertreter entsprechender Ansätze beziehen sich auf relativistische Erkenntnistheorien, woraus folgt, dass im fächerübergreifenden Unterricht nicht Gewissheiten im Vordergrund stehen, sondern die Thematisierung von Perspektivität und der Perspektivenwechsel (vgl. Labudde 2003, Duncker 2005). Duncker drückt die Konsequenzen für die Didaktik so aus:

Nähe suchen *und* Distanz gewinnen sind deshalb zwei wesentliche Konsequenzen für eine Didaktik, die den Anschluss an eine moderne erkenntnistheoretische Position sucht (Duncker 2005, S. 12, Hervorhebung im Original).

Zum Prinzip der „Mehrperspektivität“ (Duncker 2005, S. 16) gehört schließlich, dass diese sich selbst thematisiert. Eine mehrperspektivische Didaktik folgt dem Prinzip, dass Aussagen nur vorläufige Gültigkeit haben und dass genau dies transparent gemacht werden soll (vgl. ebd.). Duncker hebt hervor, dass in dieser Didaktik die Chance liege, Perspektiven nur spielerisch, also versuchs- und probeweise zu übernehmen. In dieser aktiven Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit „zielt Perspektivität nicht allein auf den Erwerb neuen Wissens und neuer Erfahrung, sondern betont den Bildungswert, der aus dem vergleichenden Blick zwischen unterschiedlichen Perspektiven auf eine Sache erwächst“ (ebd., S. 18).

Diese Begründung hat die größte Nähe zu oberstufenspezifischen Zielen der Wissenschaftspropädeutik (vgl. Huber 1998a, S. 27). Golecki macht eine „wohlverstandene Wissenschaftspropädeutik“ zum Ansatzpunkt einer fächerübergreifenden Didaktik in der Oberstufe (vgl. Golecki 1999a). Fächerverbindender Unterricht mit diesem Ziel der Wissenschaftspropädeutik erweitert ihm zufolge die Bildung in der Oberstufe um wichtige Dimensionen: Behandlung von Themen und Problemen mit

Beiträgen mehrerer Fächer; Einübung von Verständigung zwischen Experten; Kontrast und Vergleich verschiedener fachlicher Ansätze; Wahrnehmung der Relevanz und Grenzen von Fachwissen; Erarbeitung und Reflexion der Entstehungszusammenhänge von Disziplinen; Reflexion fachlicher Grundannahmen durch Wechsel der Perspektive; Entdeckung neuer Impulse oder Fragestellungen für den Fachunterricht; kooperative Zusammenarbeit auch bei komplexen Problemen und schließlich Sichtbarmachen der Einbettung in die Lebenswelt sowie Verdeutlichung der Relevanz der Fächer (vgl. Golecki 1999b, S. 32).

#### 4.2.4 Kultivierung der Lernfähigkeit

In der vierten Begründung fächerübergreifenden Unterrichts kommen die Subjekte bzw. die Lerngruppe in den Blick. In einem reflexiven fächerübergreifenden Unterricht können die verschiedenen fachlichen Vorbildungen der SchülerInnen genutzt werden. Es wird angestrebt, das heterogene Vorwissen zu nutzen und in die Verständigung über ein Thema einzubringen. „Das Gemeinsame liegt nicht in der Anpassung vieler an das Gleiche, sondern in der Verständigung zwischen den Verschiedenen, und im Prozess dieser Verständigung besteht das eigentlich zu Lernende“ (Huber 1998a, S. 30).

Das Konzept des Perspektivwechsels nimmt die Diskussion um den universellen Laien auf (vgl. Heymann u.a. 1990). SchülerInnen haben Erfahrung mit dem Lernen in Fächern, jedoch noch kein Bewusstsein über deren Differenz. Mit dem Eintritt in die Oberstufe beginnt die fachliche Spezialisierung. In ihrer fachlichen Spezialisierung können die SchülerInnen im fächerübergreifenden Unterricht bereits zunehmend die Rolle von Experten einnehmen und üben sich in der Verständigung mit anderen Experten und vor allem mit Laien. Außerdem nehmen sie im fächerübergreifenden Unterricht die Rolle des kritischen Laien ein, der lernt, die hinter den Sachaussagen liegenden Perspektiven und Ausgangsentscheidungen zu beobachten und zu gewichten (vgl. Kupsch/Schumacher 1994).

Die „Kultivierung der Lernfähigkeit“ besteht nach dem Konzept des Perspektivwechsels darin, die Beobachterrolle auszuprobieren und zu festigen. SchülerInnen erwerben in einem fächerübergreifenden Unterricht, der dem Konzept des Perspektivwechsels folgt, die Kompetenz zur Reflexion der Fachperspektiven, sowie Urteils- und Verständigungskompetenz.<sup>46</sup>

Indem in fächerübergreifendem Unterricht wenig vorstrukturierte Probleme bearbeitet werden, lernen SchülerInnen, komplexe Sachverhalte zu systematisieren und zu be-

---

<sup>46</sup> Ein an diesen Kompetenzen orientiertes fächerübergreifendes Unterrichtskonzept wurde für Kurse in der Hauptphase der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg entwickelt (vgl. Boller u.a. 2007a und Bessen u.a. 2010).

arbeiten. Der häufige Einsatz von Methoden wie Gruppenarbeit und selbstständiges Lernen trägt ebenfalls zur Kultivierung der Lernfähigkeit bei.

#### **4.2.5 Zusammenfassung und Einordnung der Ziele und Begründungen**

Aus didaktischen Ansätzen fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe habe ich die Ziele und Begründungen ganzheitliches Lernen, Problemorientierung, Reflexion von Perspektiven und Kultivierung der Lernfähigkeit dargestellt. Um diese Ziele und Begründungen einzuschätzen, greife ich auf den Fokus dieser Studie zurück: Was unterscheidet fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe vom Fachunterricht und von Formen fächerübergreifenden Lernens in anderen Schulstufen? In den ersten Kapiteln hatte ich die Ziele der Oberstufe herausgearbeitet (Wissenschaftspropädeutik, vertiefte Allgemeinbildung und Studierfähigkeit) und Allgemeinbildungskonzepte für die Oberstufe verglichen (verkürzt: Kanon versus Schlüsselprobleme, formale versus materiale Kompetenzbildung). Auf dieser Hintergrundfolie schätze ich die vier Ziele und Begründungen wie folgt ein:

1. Fächerübergreifender Unterricht in der Oberstufe folgt dem Prinzip der Wissenschaftspropädeutik. Hier werden Anlässe dafür geschaffen, die Grenzen und Möglichkeiten der Fächer zu reflektieren.
2. Eine ganzheitliche Zielsetzung widerspricht dem Prinzip der Perspektivität. Die Vereinzelung der Fächer soll im fächerübergreifenden Unterricht nicht im Sinne einer Vereinheitlichung aufgehoben werden, vielmehr sollen die fachlichen Perspektiven erkannt, reflektiert und transzendiert werden.
3. Problemorientierung als Lernziel allein reicht als Begründung für fächerübergreifenden Unterricht nicht aus. Projektunterricht, der auf Problemlösung fokussiert ist, kann auch im Fach durchgeführt werden. Ein Problem, das so gestellt wird, dass bei seiner Lösung komplexe Themen zu bearbeiten sind, macht das Erkennen und Einbringen verschiedener fachlicher Perspektiven erforderlich. Die Probleme werden zunächst in ein Modell überführt und anschließend aus der Sicht verschiedener Fächer betrachtet. Eine solche Vorgehensweise setzt voraus, dass SchülerInnen die Leistungen und Grenzen der Fächer bereits kennen und anwenden können. In einem Projektunterricht, der auf Problemlösung fixiert ist, ist „die Motivation zur Distanznahme zu gering“ (Huber 1997b, S. 49). Dann werden zwar fachliche Kenntnisse zur Problemlösung herangezogen, aber eine Reflexion der fachlichen Perspektiven kommt bei dieser Zielsetzung zu kurz. Somit ist ein Projektunterricht, der gleichzeitig dem Anspruch fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe gerecht werden will, besonders anspruchsvoll (vgl. Rabenstein 2003).
4. SchülerInnen lernen in ihrer Schullaufbahn in Fächern. Mit der fachlichen Spezialisierung in der Oberstufe wird die fachliche Perspektive weiter geschärft. Im fächerübergreifenden Unterricht kann diese Spezialisierung nutzbar gemacht und

hinterfragt werden. Dort treffen Vertreter verschiedener Fachperspektiven aufeinander, so dass eine Auseinandersetzung mit diesen Perspektiven stattfinden kann. SchülerInnen erleben sich als Laien und als Experten. Sie lernen, Positionen zu bestimmen, einzunehmen und gleichzeitig zu reflektieren und sich in andere Perspektiven hineinzusetzen. Das Ziel ist eine Verständigung über Perspektiven, keine Verschmelzung im Sinne einer „Ganzheits'-Illusion“ (Duncker/Popp 1997, S. 9).

In diesem Abschnitt habe ich eine Verbindung zwischen den Zielen und Begründungen und den bildungs- und erkenntnistheoretischen Annahmen der didaktischen Ansätze hergestellt. Im nächsten frage ich nach didaktischen Bausteinen fächerübergreifenden Unterrichts.

### **4.3 Didaktische Elemente: Bausteine einer fächerübergreifenden Didaktik**

Ziel dieses Abschnitts ist es, Elemente einer fächerübergreifenden Didaktik zu einem kohärenten Modell für die Planung und Organisation des Unterrichts zusammenzuführen. Als systematischen Ausgangspunkt wähle ich das didaktische Modell von Labudde u.a. (2005), da es einen umfassenden Überblick über wesentliche Elemente der Planung und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts gibt. Anschließend füge ich aus anderen didaktischen Ansätzen zum fächerübergreifenden Unterricht weitere didaktische Elemente ergänzend bzw. vertiefend hinzu, und zwar das Verhältnis der Fächer, Kriterien für die Themenauswahl, Organisationsformen und die Kooperation von Lehrenden in einem fächerübergreifenden Unterricht.

Die Schweizer Forschungsgruppe um Peter Labudde (vgl. Labudde u.a. 2005) hat aus fachdidaktischen Überlegungen zu Einzelaspekten fächerübergreifenden Unterrichts (vor allem aus den Naturwissenschaften) ein Modell hergeleitet, das sich auf zahlreiche empirische Studien bezieht, die zum fächerübergreifenden Unterricht veröffentlicht wurden.<sup>47</sup>

Auch wenn sich ihre Forschung vor allem auf die Naturwissenschaften und hier insbesondere auf die Physikdidaktik gründet, verstehen die Autoren ihr Modell als für fächerübergreifenden Unterricht allgemein gültig (vgl. ebd., S. 106). Auch sie konstatieren ein Theoriedefizit in Bezug auf fächerübergreifende Didaktik und wollen mit ihrem Modell einen Beitrag sowohl zu Forschungsfragen als auch zu konkreten Fragen für die praktische Unterrichtsplanung leisten.

---

<sup>47</sup> Labudde u.a. nennen u.a. folgende Studien: PING (Praxis integrierter naturwissenschaftlicher Grundbildung), BINGO (Berufsorientierung und Schlüsselprobleme im fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht der gymnasialen Oberstufe), STS (Science – Technology – Society) und IMST (Innovations in Mathematics and Science Teaching) (vgl. Labudde u.a. 2005, S. 104).

Als Bezugspunkt aus der allgemeinen Didaktik wählt die Schweizer Forschungsgruppe das Unterrichtsmodell von Klafki (1994), von dem sie u.a. den Begriff der Dimension übernehmen. In ihrem Modell unterteilen sie fächerübergreifenden Unterricht in sieben Dimensionen (vgl. Labudde u.a. 2005, S. 106):

1. Kategorien
2. Inhalte
3. überfachliche Kompetenzen
4. Lehrerrollen
5. Unterrichtsmethoden
6. Beurteilen
7. frei ergänzbare Dimension

Die letzte Dimension soll symbolisieren, dass das Modell nicht geschlossen ist, sondern von Forschern und Lehrkräften ergänzt werden kann. Ausgangspunkt des Modells ist der Lehrer und sein Fach (vgl. Abbildung 1). Labudde u.a. stellen das Modell in Form eines Mindmaps dar, um zu verdeutlichen, dass die Nähe zum eigenen Fach bei den in der Mitte gelegenen Ausprägungen größer sei als bei denen weiter außen.

Bei der Darstellung des Schweizer Modells beschränke ich mich im Folgenden auf die Dimensionen *Kategorien* und *Inhalte*. Diese didaktischen Dimensionen bilden die Hintergrundfolie für Vertiefungen und den Anschluss an weitere Themen, die ich für eine fächerübergreifende Didaktik in der Oberstufe für relevant halte: das Verhältnis der Fächer, die Auswahl der Themen, die Organisationsform sowie die Kooperationsformen der Lehrenden.



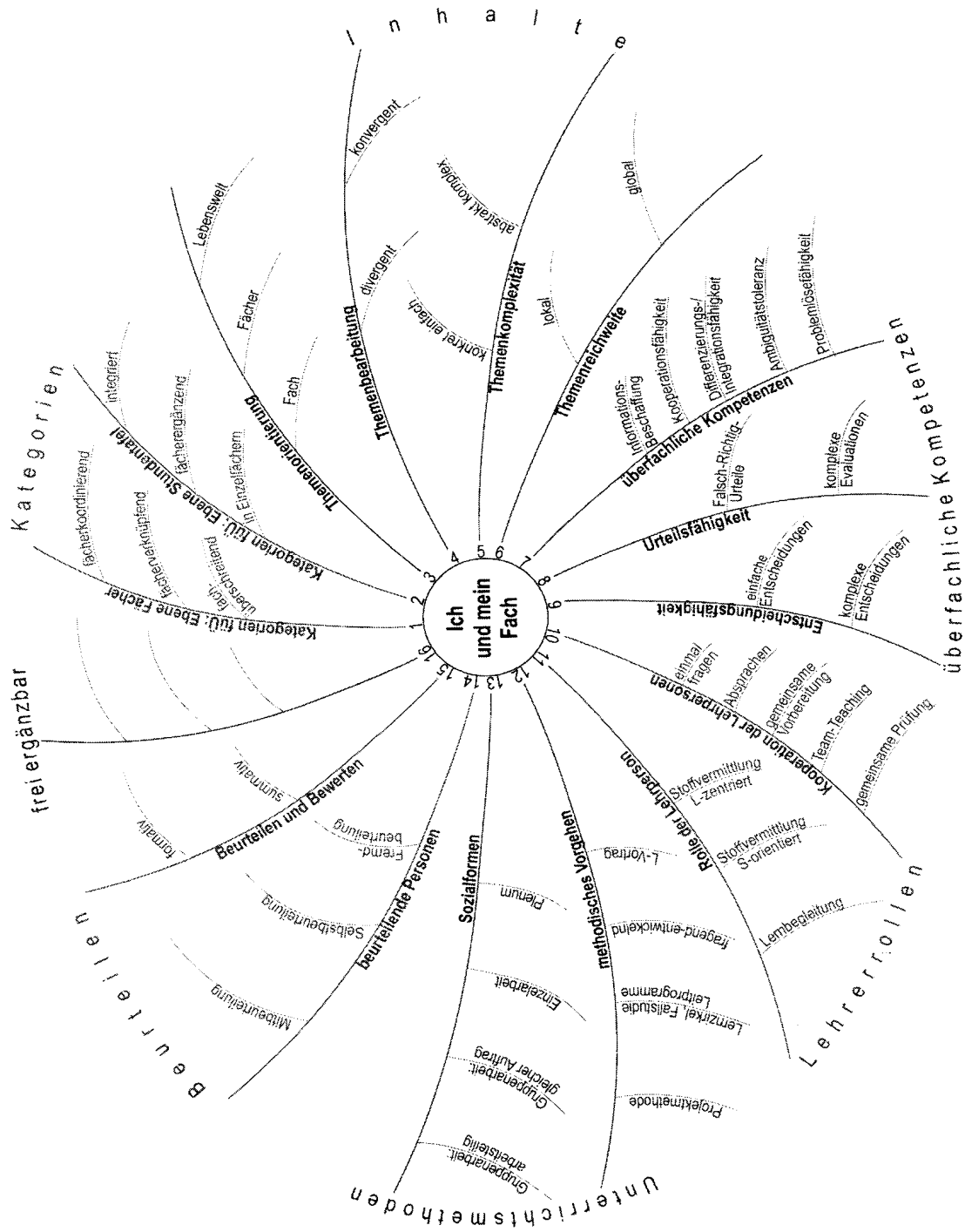


Abbildung 1: Das Modell von Labudde u.a. (2005, S. 105)

### 4.3.1 Kategorien fächerübergreifenden Unterrichts

In der Dimension *Kategorien* unterscheiden Labudde u.a. zwischen der Ebene der Fächer (1) und der Ebene der Stundentafel (2). Diese Unterscheidung verdeutlicht zwei verschiedene Blickwinkel auf das fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben:

1. Vom Fach aus gesehen teilt sich die Dimension in fachüberschreitenden, fächerverknüpfenden und fächerkoordinierenden Unterricht. Diese Bezeichnungen haben sich nach Labudde u.a. in der Literatur als gängig und brauchbar erwiesen. Im *fachüberschreitenden* Unterricht werden im Unterricht eines Einzelfachs Inhalte eines anderen Fachs eingebracht. Der *fächerverknüpfende* Unterricht stellt auf der Basis gemeinsamer Inhalte und Methoden Verbindungen zwischen mehreren Fächern her. Dagegen steht im *fächerkoordinierenden* Unterricht ein Thema im Mittelpunkt, das aus der Perspektive verschiedener Fächer bearbeitet wird.
2. Auf der Ebene der Stundentafel unterscheiden Labudde u.a. den Unterricht, der in einem *Einzelfach* stattfindet, von *fächerergänzendem* Unterricht, der neben der Stundentafel ergänzend zu den Fächern organisiert wird und meist ein fächerübergreifendes Thema bearbeitet. Unter *fächerintegriertem* Unterricht verstehen Labudde u.a., dass mehrere Fächer zu einem Fach zusammengeschlossen werden (wie z.B. Naturwissenschaften), was aber nicht bedeutet, dass es keinen Fachunterricht mehr gäbe: „In derartigen Integrationsfächern werden fächerübergreifende Inhalte erarbeitet, mit gleichzeitig integrierter Entwicklung fachspezifischer Inhalte“ (Labudde 2005, S. 107). Der organisatorische Unterschied zum fächerergänzenden Unterricht bestehe darin, dass der Fachunterricht in den Integrationsunterricht eingebettet sei.

### 4.3.2 Inhalte fächerübergreifenden Unterrichts

Labudde u.a. differenzieren in der Dimension *Inhalte* die vier Facetten (1) Themenorientierung, (2) Themenbearbeitung, (3) Themenkomplexität und (4) Themenreichweite. Die einzelnen Facetten werden in zwei bis vier Ausprägungen beschrieben, bei denen jeweils die erste als näher am Fach und die letzte als weiter davon entfernt einzustufen ist (vgl. Abb. 1).

1. *Themenorientierung*: Das Thema kann sich am Fach orientieren, an mehreren Fächern oder an der Lebenswelt.
2. *Themenbearbeitung*: Das Thema kann divergent oder konvergent bearbeitet werden. Eine divergente Bearbeitung bedeutet, dass es in verschiedenen Fächern behandelt wird, die Integration der Einzelaspekte wird den Schülern selbst überlassen. Bei einer konvergenten Herangehensweise steht das Thema am Anfang und die fachlichen Aspekte werden von den SchülerInnen erarbeitet und zusammengetragen.

3. Unter *Themenkomplexität* verstehen Labudde u.a. ein Kontinuum der Bearbeitung von einfachen Ideen bis hin zu komplexen, abstrakten Themenzusammenhängen.
4. *Themenreichweite*: Das Thema kann nahe an der Lebenswelt der SchülerInnen oder nahe an einem Fach liegen (lokal) oder globale bzw. gesamtgesellschaftlich relevante Inhalte betreffen.

Nach Labudde u.a. liefert dieses Modell einen Beitrag für die Planung und Umsetzung eines fächerübergreifenden Unterrichts, aber auch für theoretische Überlegungen zu dieser Unterrichtsform.

Betrachtet man das Modell von Labudde u.a. in Bezug auf die Ebenen der didaktischen Analyse nach Jank und Meyer (2002, S. 98f), so macht es Aussagen zur Analyse und Planung von fächerübergreifendem Unterricht, differenziert aber nicht zwischen unterrichtspraktischen und theoretischen Entscheidungen. Die Darstellungsform des Mindmaps ermöglicht einen Einstieg in die Planung eines fächerübergreifenden Unterrichts an jedem „Ast“. Die verschiedenen Dimensionen und Facetten liegen in dem Modell gleichberechtigt nebeneinander, es wird keine Gewichtung oder Hierarchisierung vorgegeben, Wechselbeziehungen zwischen den Dimensionen werden nicht benannt. Die polare Gegenüberstellung der Ausprägungen, z.B. bei der Unterscheidung in konvergente und divergente Themenbearbeitung, verstellt den Blick auf mögliche Zwischenformen und den Wechsel von Arbeitsformen. Das Modell bietet keine hinreichende Begründung für eine systematische Planung eines fächerübergreifenden Unterrichts.

Im Folgenden arbeite ich zu einzelnen Aspekten Vertiefungen und Ergänzungen aus anderen didaktischen Ansätzen heraus. Dabei lege ich das Hauptaugenmerk erstens auf die fachlichen Perspektiven und ihr Verhältnis zueinander, zweitens auf die Auswahl und Bestimmung der Themen, drittens auf Formen der Unterrichtsorganisation und schließlich viertens auf die Frage, wie die Lehrenden miteinander kooperieren. Diese zentralen Merkmale bilden vor dem Hintergrund der allgemeinen Ziele der Oberstufe (Wissenschaftspropädeutik, vertiefte Allgemeinbildung und Studierfähigkeit) und in Abgrenzung zu anderen Formen des Unterrichts (zum Fachunterricht und zum fächerübergreifenden Unterricht in vorherigen Schulstufen) die didaktischen Bausteine, die für einen fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe vorrangig zu bedenken sind. Diese vier Elemente werden im Folgenden ausführlich erörtert.

### **4.3.3 Das Verhältnis der Fächer**

Eine Thematisierung fachlicher Perspektiven kommt in dem Modell von Labudde u.a. nicht vor. Für das Verhältnis der Fächer bietet das Modell lediglich Anhaltspunkte,

und zwar in der Dimension *Kategorien* und in der Dimension *Inhalte* unter *Themenorientierung*. Das Verhältnis der Fächer zu klären scheint mir aber vor dem Hintergrund der Ziele und Aufgaben der Oberstufe sowie der Bestimmung einer Allgemeinbildung der Oberstufe unerlässlich. Dazu lassen sich aus theoretischen Ansätzen zur Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts verschiedene Möglichkeiten extrahieren.

Huber (1994 und 1997a) schlägt für das Verhältnis der Fächer eine Taxonomie vor, die er aus der interdisziplinären Forschung übernimmt:

- Komplementär: eine Sicht oder Erfahrung ergänzt die andere,
- konzentrisch: mehrere Sichtweisen richten sich auf einen gemeinsamen Gegenstand [...]
- kontrastiv oder dialogisch: eine Sicht oder Erfahrung widerspricht der anderen, relativiert sie; es geht um gegenseitiges Verstehen oder Übersetzen,
- reflexiv: mit Hilfe anderer Sichtweisen, die bewusst als solche eingenommen werden, wird die eigene, die des eigenen Faches [...] reflektiert (Huber 1997a, S. 65).

Diese Unterscheidungen verdeutlichen, wie die Fächer bzw. die fachlichen Perspektiven zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Während es bei den ersten beiden Varianten darum geht, mit Hilfe verschiedener fachlicher Zugänge ein Thema zu bearbeiten, steht beim kontrastiven und reflexiven Fächerverhältnis die bewusste Einnahme einer Perspektive im Vergleich zu einer anderen im Vordergrund. In einer weiteren Ausdifferenzierung verbindet Huber die Möglichkeiten der Gestaltung des Fächerverhältnisses mit den Abschnitten im Curriculum der Oberstufe: In der Eingangsphase kann eine vergleichende bzw. ergänzende Zusammenführung von Fächern genutzt werden, um eine Orientierung über die verschiedenen Fächer zu geben. Im Projektunterricht steht eine konzentrische Bearbeitung im Vordergrund. Die reflexive Zusammenführung bleibt späteren Phasen der Oberstufe vorbehalten, wenn bereits eine fachliche Spezialisierung erfolgt ist, die im Vergleich und in der Konfrontation mit anderen Perspektiven reflektiert werden kann (vgl. ebd., S. 65f.).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Das Verhältnis der Fächer bildet bei der Analyse und Planung eines fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe eine zentrale didaktische Kategorie. Es muss geklärt werden, in welchem Verhältnis die fachlichen Perspektiven zueinander stehen sollen und was mit der Behandlung eines Themas durch verschiedene Fächer erreicht werden soll. Eine Bestimmung und Entscheidung über das Verhältnis der Fächer sollte m. E. vor der Entscheidung liegen, in welcher Organisationsform der fächerübergreifende Unterricht durchgeführt werden soll.

#### **4.3.4 Auswahl eines Themas für den fächerübergreifenden Unterricht**

Ich greife zunächst wieder auf die Dimensionen *Kategorien* und *Inhalte* im Modell von Labudde u.a. zurück (vgl. Abb. 1). In der Dimension *Inhalte* unterscheiden die

Autoren drei mögliche Formen der Themenorientierung: Die Inhalte können sich an einem Fach, an mehreren Fächern oder an der Lebenswelt orientieren. Im ersten Fall bildet ein Fach den Ausgangspunkt; es wird ein Thema „aus dem Fach“ gewählt und von da aus werden Bezüge zu anderen Fächern hergestellt. Bei der zweiten Form wird ein Thema gewählt, das in zwei oder mehr Fächern verankert ist. Das Ziel ist, das Thema umfassender zu bearbeiten, als es mit nur einem Fach möglich wäre. Auch hier bilden die Fächer den Ausgangspunkt für die Themenwahl. Verlassen wird die Fachstruktur erst bei der dritten Form, der Themenorientierung, die Labudde u.a. als Orientierung an der Lebenswelt vorstellen (Labudde u.a. 2005, S. 108). Wer oder was hier konkret den Ausgangspunkt für die Wahl eines Themas bildet, bleibt offen. Labudde u.a. bringen die *Themenorientierung* mit der Facette *Ebene Fächer* zusammen (fachüberschreitender, fächerverknüpfender, fächerkoordinierender Unterricht). Zum fächerkoordinierenden Unterricht führen sie aus, dass hier ein „übergeordnetes Thema, unter Umständen ein Schlüsselproblem der Menschheit, aus der Perspektive unterschiedlicher Einzelfächer bearbeitet“ wird (ebd., 107).

Offen bleiben folgende Fragen: In welchem Zusammenhang steht das „übergeordnete Thema“ mit den verschiedenen Einzelfächern? Wer ist für die Wahl eines solchen Themas (oder Schlüsselproblems) verantwortlich? Welche Kriterien bestimmen, ob ein Thema für einen fächerkoordinierenden Unterricht bzw. für eine Themenorientierung mit Bezug zur Lebenswelt geeignet ist? Hier scheinen mir Unklarheiten in theoretischer Hinsicht zu liegen, die wiederum eng mit dem Verhältnis der Fächer zueinander zusammenhängen. Damit stellt sich die Frage, welche Entscheidung vorrangig ist: Wird zuerst das Thema gewählt (nach welchen Kriterien?) und anschließend über die Beiträge der Fächer dazu und das Verhältnis der Fachperspektiven entschieden? Oder bilden die Fächer den Ausgangspunkt, von dem aus ein gemeinsames Thema gewählt wird?

Auch auf der unterrichtspraktischen Ebene bleiben Probleme offen: Wenn eine solche Unterrichtsform als fächerkoordinierend bezeichnet wird, muss entschieden werden, wer was koordiniert. Labudde u.a. stellen in ihrem Modell keine Beziehung zwischen den Facetten der Studententafel, den Facetten der Fächer und der Auswahl und Bearbeitung der Inhalte her.

Kriterien für die Auswahl des Themas lassen sich aus den didaktischen Ansätzen von Klafki (1994), Kupsch und Schumacher (1994), Golecki (1999) und Huber (1994b) ergänzen.

Ausgangspunkt bei sehr vielen Beispielen für fächerübergreifenden Unterricht sind die epochaltypischen Schlüsselprobleme Klafkis (vgl. Klafki 1994, Münzinger/Klafki 1995). Ein Unterricht, der auf Schlüsselprobleme gerichtet ist, sprengt nach Klafki die Grenzen des Fachunterrichts (vgl. Klafki 1994, S. 168). Ein solcher „Problemunterricht“ schließt sowohl fachliche als auch fächerübergreifende Unterrichtsphasen ein. Daraus ergibt sich die didaktische Aufgabe der Fachlehrer: „Sie sollen nicht Einzelwissenschaften vereinfacht in die Schule übersetzen, sondern Wissenschaft unter

didaktischen Fragestellungen nach ihrem Lösungspotential für ‚Lebensprobleme‘ und nach ihren Grenzen befragen“ (ebd.). Wählt man für einen solchen Unterricht ein „Schlüsselproblem“ als Ausgangspunkt, liefern die Fächer Beiträge zur Problemlösung.

Kupsch und Schumacher legen in ihrem Ansatz ein formales Kriterium zur Themenwahl vor (vgl. Kupsch/Schumacher 1994): Das Thema muss eine Beobachterorientierung eröffnen bzw. ermöglichen. Als besonders geeignet erachten die Autoren Gegenstände, für die bereits Perspektiven ausformuliert sind bzw. für die solche in der Unterrichtsvorbereitung beschrieben werden können. Ebenfalls als Gegenstand fächerübergreifenden Unterrichts geeignet sind gesellschaftliche Perspektivwechsel. In diesem Punkt deckt sich das Konzept des Perspektivwechsels mit dem der Schlüsselprobleme bei Klafki. Allerdings betonen Kupsch und Schumacher, dass es bei der Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen nicht um die Ebene erster Ordnung, also die materiale Sachebene geht, sondern um eine Thematisierung der Perspektiven selbst und die Kommunikation über die Ausgangsentscheidungen bei der Einnahme eines Standpunkts zu diesem Problem. Ein Unterricht, der ein formales Kriterium wie die Beobachterorientierung als Ausgangspunkt wählt, relativiert die inhaltliche Bedeutung des gewählten Themas und stellt die Kommunikation über Perspektiven ins Zentrum.

Golecki kritisiert, dass bei diesem rein formalen Kriterium die Gefahr der Beliebigkeit der Themen bestehe. Er schlägt eine gemeinsame Arbeit an komplexen Oberthemen vor (vgl. Golecki 1995, S. 17f.), ohne diese jedoch näher zu spezifizieren.

Zur Bestimmung von Themen, die für einen fächerübergreifenden Unterricht geeignet sind, ihn nahelegen oder notwendig machen, schlägt Huber folgende Ansätze vor (vgl. Huber 1994):

1. Arbeit an gemeinsamen Aufgaben (Problemen) wie beispielsweise den Schlüsselproblemen. Hier steht die Lösung des Problems als gemeinsame Aufgabe der Fächer im Mittelpunkt.
2. Gemeinsame Gegenstände (z.B. Epochen, Räume, Gesellschaften), die unter der Perspektive verschiedener Fächer umfassender erarbeitet werden können; die Sichtweisen der Fächer ergänzen sich oder können sich auch gegenseitig korrigieren.
3. Gemeinsame Grundbegriffe/Grundmethoden, die mehrere Fächer verbinden, so dass diese „integriert“ eingeführt werden können. Hier ist auch eine Kontrastierung verschiedener Sichtweisen denkbar.
4. Ein Fach wird zum Gegenstand eines anderen Fachs.

Wie eine Verständigung und Einigung über die Themenwahl erfolgen soll, lässt Huber offen.

Sehr viel konkreter und praxisnäher werden die Möglichkeiten der Themenwahl in Handreichungen zur Unterrichtsvorbereitung behandelt (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1999, HeLP 1998, Landolt u.a. 1999). Ein synoptischer Durchgang durch die jeweiligen Lehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien eröffnet den Blick auf gleiche Themen, die im Lehrplan verschiedener Fächer vorgeschrieben sind. In verschiedenen Bundesländern liegen in den Lehrplänen und Richtlinien der Fächer sogar Vorschläge für fächerverbindende Kurseinheiten vor.<sup>48</sup>

Ich halte fest: Bei der Wahl des Themas ist eine enge Verzahnung mit der Zielbestimmung des fächerübergreifenden Unterrichts nötig. Zunächst ist zu entscheiden, ob im Unterricht ein Problem gelöst werden oder die Reflexion von Perspektiven im Vordergrund stehen soll. Anschließend stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die Fächer stehen sollen: Ist eine Orientierung an den Gemeinsamkeiten oder an den Unterschieden angestrebt? Liegt der Schwerpunkt auf der Ergänzung oder auf der Kontrastierung fachlicher Perspektiven? Daraus lassen sich für die Auswahl geeigneter Themen folgende Kriterien bündeln:

1. Wahl des Ausgangspunkts: Fach, Fächer oder Thema/Problem
2. Ziel des fächerübergreifenden Unterrichts: inhaltliche oder formale Auswahl
3. Orientierung an Vorgaben: Nähe oder Distanz zum Lehrplan/Richtlinien des Fachs/der Fächer

Nach Huber ist es Aufgabe der allgemeinen Didaktik, die Themen zu bestimmen, die sich für einen fächerübergreifenden Unterricht besonders eignen (vgl. Huber 1994). Die Wahl des Themas hat wiederum Konsequenzen für die Planung und Durchführung des Unterrichts. Nach der Entscheidung über das Auswahlkriterium sind die organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die Form der Kooperation der Lehrkräfte zu klären.

#### **4.3.5 Organisations- /Realisierungsformen fächerübergreifenden Unterrichts**

Zunächst gebe ich einen knappen Überblick über Organisations- bzw. Realisierungsformen fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe. Anschließend kläre ich, wie die Organisationsform mit den Zielen bzw. Absichten eines fächerübergreifenden Unterrichts zusammenhängt. Diese Überlegungen führe ich mit den Ergebnissen ei-

---

<sup>48</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (1999a)

ner empirischen Studie über die Verlaufslogik einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit von Rabenstein (2003) zusammen.

In der didaktischen Literatur finden sich folgende organisatorische Varianten fächerübergreifenden Unterrichts:

Im Modell von Labudde u.a. (2005, S. 107) werden in der Dimension *Kategorien* auf der *Ebene der Studentafel* drei Facetten vorgestellt: Unterricht in Einzelfächern, fächerergänzender und integrierter Unterricht (vgl. Abb. 1). Auch Isensee u.a. nennen drei Organisationsvarianten: Fachkurs, Koordination mehrerer Fachkurse und thematische Kurse (vgl. Isensee u.a. 1997). Huber differenziert fünf Organisationsformen: fachüberschreitend, fächerverknüpfend, fächerkombinierend, fächerergänzend, fächeraussetzend (Huber 1997a).

Diese Varianten weisen unterschiedliche Grade von Fachbindung auf: von Kursen oder Unterrichtseinheiten, die nahe am Fach bzw. Einzelkurs liegen, bis hin zu solchen, bei denen die Fachstruktur aufgelöst wird und an deren Stelle eine neue Organisationsform tritt (fächeraussetzender, thematischer Kurs).<sup>49</sup>

In einer Evaluationsstudie zu fächerübergreifenden Kursen in der Eingangsphase der Oberstufe beschreiben Henkel und van de Wetering Organisationsvarianten, die innerhalb desselben Rahmens auf der Studentafel entstanden sind (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006). Sie bezeichnen die Varianten als Rotationsmodell, Hospitationsmodell, Konvergenz-Divergenz-Modell und Generalisten- bzw. Integrationsmodell.<sup>50</sup>

Isensee u.a. (1997) zeigen mögliche Kombinationen von Organisationsform und Absichten eines fächerübergreifenden Unterrichts, die in der folgenden Tabelle bzw. schematischen Übersicht zusammengefasst sind. Die Absichten und Ziele, die Isensee u.a. mit den Begriffen *fachorientiert*, *problemorientiert* und *beobachterorientiert* zusammenfassen, bilden die horizontale Ebene des Schemas. Auf der vertikalen Ebene stehen die drei möglichen Organisationsformen: Fachkurs, Koordination mehrerer Fachkurse und thematischer Kurs. Das Schema verdeutlicht die möglichen Kombinationen von Absicht und Organisationsform.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Loos und Popp unterscheiden zwei Organisationsformen: additiv und integrativ. In der additiven Variante bleibt die fachgebundene Unterrichtsstruktur grundsätzlich erhalten und wird ggf. um einzelne Projektstage ergänzt. Integrative Konzepte dagegen greifen in die freie Kurswahl ein, indem Schwerpunkt- bzw. Lernfeldklassen gebildet werden, in denen fächerübergreifend unterrichtet wird (vgl. Loos/Popp 1996, S. 559).

<sup>50</sup> Eine detaillierte Darstellung der Grundkurse am Oberstufen-Kolleg erfolgt in Kapitel II.

<sup>51</sup> Isensee u.a. ergänzen diese beiden Dimensionen um eine dritte, die „Entwicklungsschritte“ (vgl. Isensee u.a. 1997, S. 50f.). Die Autoren verstehen ihr Schema als Entwicklungsanstoß, nicht als ein bereits festgelegtes Modell.



Tabelle 6: Schema der Leitdifferenzen nach Isensee u.a. (1997, S. 41)

Was ist die Absicht?	Vertiefen/Verbinden von Fachspezialisierung	Orientieren von Fachspezialisierung an gesellschaftlichen Problemen	Reflektieren von Fachspezialisierung auf metatheoretischer Ebene
Wie wird organisiert?	- fachorientiert -	- problemorientiert -	- beobachterorientiert -
Fachkurs			
Koordination mehrerer Fachkurse			
thematischer Kurs			

Sowohl Isensee u.a. als auch Huber trennen die Ebenen Organisation und Ziele bzw. Absichten und eröffnen somit Kombinationsmöglichkeiten, da ein Ziel nicht zwangsläufig nur zu einer Organisationsform in Beziehung gesetzt werden kann (vgl. Isensee u.a. 1997 und Huber 1997a).

Im Folgenden betrachte ich die Wechselwirkungen von Organisationsform und Zielen. Als Ausgangspunkt dafür wähle ich die Formen der Themenbearbeitung aus dem Modell von Labudde u.a. und führe sie mit Rabensteins empirischen Ergebnissen zur Verlaufslogik einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit zusammen (Rabenstein 2003).

Im Modell von Labudde u.a. wird das Merkmal *Themenbearbeitung* in den Ausprägungen *divergent* und *konvergent* beschrieben. Mit einer *divergenten* Themenbearbeitung meinen die Autoren, dass verschiedene Schulfächer das Thema getrennt behandeln. „Mit der Erarbeitung in verschiedenen Fächern divergiert das Thema und es bleibt den Jugendlichen überlassen, die verschiedenen fachlichen Zugänge (...) für sich zu integrieren“ (Labudde u.a. 2005, S. 108). Eine *konvergente* Themenbearbeitung bedeutet in diesem Modell, dass die SchülerInnen sich das Thema selbst erarbeiten und dabei Wissen aus verschiedenen Fächern heranziehen. Das Ziel einer solchen Bearbeitung ist, zu „subjektiven Antworten“ zu gelangen. Labudde u.a. stellen keinen Zusammenhang zwischen der Themenbearbeitung und den Zielen eines fächerübergreifenden Unterrichts her. Es bleibt somit offen, mit *welcher Absicht* divergent bzw. konvergent gearbeitet wird, also *wozu* die SchülerInnen Wissen aus einzelnen Fächern heranziehen oder *warum* fachliche Zugänge integriert werden sollen.

Rabenstein hat die Verlaufslogik einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit empirisch untersucht (vgl. Rabenstein 2003). Auch sie verwendet die Begriffe *konvergent* und *divergent*, bezieht sie jedoch auf die organisatorische Ebene: In konvergenten Unterrichtsphasen werden mehrere Fächer zusammengeführt, in divergenten findet der Unterricht nach Fächern getrennt statt. Für die vorliegende Frage sind zwei Ergebnisse von Rabensteins Studie zentral:

Rabenstein kommt zu dem Schluss, dass es für die Reflexion von Perspektiven einer besonderen Rahmung und der Transzendierung fachlichen Lernens bedarf (vgl. Rabenstein 2003, S. 236f.). Es reiche nicht, den Unterricht lediglich in divergente Phasen der fachlichen Bearbeitung und konvergente Phasen zu unterteilen. Konvergenz- und Divergenzphasen müssten im Unterrichtsverlauf aufeinander abgestimmt werden (vgl. ebd., S. 247). SchülerInnen benötigten Anleitung, um zu verstehen, was in welcher Phase gemacht wird und welche Funktion die Phasen jeweils haben; dies gelte insbesondere für konvergente Phasen. Sie bräuchten Antworten auf die Fragen: Was machen wir gerade? Tragen wir gerade Wissen zusammen oder reflektieren wir auf einer Metaebene, woher das jeweilige Wissen kommt und wie argumentiert wird? Das Ziel der Reflexion fachlicher Perspektiven wird nach Rabenstein nicht schon dadurch erreicht, dass der Unterricht in verschiedene Phasen aufgeteilt wird. Es bedürfe dazu einer Explizierung und angeleiteten Reflexion der fachlichen Perspektiven.

Das zweite Ergebnis bezieht sich auf die Schülerseite: Rabenstein arbeitet heraus, dass die SchülerInnen auf die Anforderungen des fächerübergreifenden Projektunterrichts (hier: selbstständiges Lernen) nicht in gleicher Weise reagieren.

Rabensteins Befunde widersprechen somit der Annahme von Labudde u.a., dass SchülerInnen die fachlichen Perspektiven von sich aus integrieren könnten. Sie hält es vielmehr für erforderlich, dafür geeignete Anlässe und Rahmungen zu schaffen. Weiterhin konstatiert sie für den fächerübergreifenden Projektunterricht, dass eine Perspektivenreflexion *und* eine Lösungs- bzw. Problemorientierung *zugleich* schwer möglich sei. Es ist also zu klären, *wie* bei einer konvergenten Themenbearbeitung die fachlichen Wissens Elemente aktiviert und zu einer Problemlösung integriert werden können. Rabenstein meint, dass in der Diskussion unter Gleichaltrigen ein „Zwang zum Argumentieren“ bei der Darstellung verschiedener, zum Teil widersprüchlicher fachlicher Zugänge nötig sei (vgl. Rabenstein 2003, S. 248). Dadurch müssten die SchülerInnen ihr erworbenes Wissen hervorbringen und in der Konfrontation mit anderen fachlichen Zugängen verteidigen. So würden die unterschiedlichen Perspektiven der Fächer direkt deutlich und transparent. Dies ermögliche eine Reflexion *über* fachliche Argumente.

Als Fazit zu diesem Punkt ist festzuhalten, dass die Wahl einer bestimmten Organisationsform allein kein Garant dafür ist, eine bestimmte Absicht fächerübergreifenden Unterrichts umzusetzen. Daraus folgt, dass die Zielklärung und die Wahl der Organisationsform aufeinander bezogen erfolgen müssen.

Im folgenden Abschnitt ergänze ich die didaktischen Bausteine um einen letzten: die Kooperation der Lehrenden.

#### **4.3.6 Kooperation der Lehrenden im fächerübergreifenden Unterricht**

Die Basis und der Ausgangspunkt für fächerübergreifenden Unterricht ist der Fachunterricht. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass SchülerInnen bis zum Eintritt in die Oberstufe in Fächern organisiert gelernt haben, zum anderen damit, dass LehrerInnen sich als Fachlehrende verstehen und eine disziplinäre Ausbildung absolviert haben (vgl. Duncker/Popp 1997, S. 10). Eine Auseinandersetzung über fachliche Annahmen, Methoden und Inhalte muss also zuerst in einem Team von Fachlehrenden stattfinden. Das, was als Ziel der Wissenschaftspropädeutik für die OberstufenschülerInnen formuliert wird, müssen die LehrerInnen ebenfalls leisten: eine Auseinandersetzung über die Grenzen und Gemeinsamkeiten der fachlichen Zugänge. Herzmann hat gezeigt, dass diese Auseinandersetzungen für die Kooperation in einem fächerübergreifenden Team wesentlich für das Gelingen des Unterrichts sind (vgl. Herzmann 2001). Die Schwierigkeiten der Verständigung darüber in der Sekundarstufe II liegen darin, dass die Ausbildung der Lehrkräfte für diese Schulstufe am stärksten an der Fachwissenschaft ausgerichtet ist.

Die Zusammenarbeit der Lehrenden für einen fächerübergreifenden Unterricht variiert im Modell von Labudde u.a. (2005) von sporadischem Austausch bis zur gemeinsamen Abnahme von Prüfungen. Wie intensiv sie kooperieren, legen die Lehrenden selbst fest. Szlovák (2005) gibt konkrete Hinweise für die Planung und Durchführung des fächerübergreifenden Unterrichts auf der Ebene der Kooperation: Gemeinsame Vor- und Nachbereitung zeitlich einplanen, schriftliche Absprachen treffen, in der Durchführungsphase regelmäßige Arbeitstreffen abhalten. „Wenn die Zusammenarbeit zu wenig intensiv ist, besteht die Gefahr, dass weiterhin parallel unterrichtet wird, aber zu wenig Verknüpfungspunkte vorhanden sind. Dadurch bleiben den Lernenden die Zusammenhänge unklar, die eigentlich hätten vermittelt werden sollen“ (Szlovák 2005, S. 53). Die von Szlovák befragten Lehrenden profitierten in der Zusammenarbeit nach eigenen Angaben besonders vom Austausch und vom Teamteaching (vgl. Szlovák 2005).

Aufgabe eines fächerübergreifenden Teams ist es, Entscheidungen über die didaktischen Elemente zu fällen: die Ziele und Begründungen für den fächerübergreifenden Unterricht, das Verhältnis der beteiligten Fächer, die Kriterien für die Auswahl des Themas und schließlich die Organisationsform. Die Lehrkräfte sind aufgefordert, den Beitrag ihrer Fächer zum fächerübergreifenden Unterricht und das Verhältnis der fachlichen Perspektiven zueinander transparent zu machen. Dies geschieht in erster Linie gemeinsam im Team, in der Planungsphase und in der Umsetzung des Kurskonzepts. Diese Entscheidungen wirken sich weiter darauf aus, wie der Unterricht



In diesem Bedingungsgefüge sind die Lehrenden die Akteure, die Entscheidungen treffen. Zunächst legen sie die *Ziele und Begründungen* des fächerübergreifenden Unterrichts fest. Als mögliche Ziele habe ich ganzheitliches Lernen, problemorientiertes Lernen, Reflexion von Perspektiven und Kultivierung der Lernfähigkeit dargestellt. Mit diesen Zielen sind jeweils spezifische Absichten verbunden, die die Grundlage für die weiteren didaktischen Entscheidungen bilden. Die Entscheidung für ein Ziel bestimmt die weiteren Entscheidungen über das Verhältnis der Fächer, das Thema und die Organisationsform.

Als Nächstes ist zu entscheiden, in welchem *Verhältnis die Fächer* zueinander stehen. Hier wird der Zusammenhang zu den Zielen deutlich: Ein Unterricht, der eine Problemlösung beabsichtigt, wird die Fächer meist ergänzend oder konzentrisch aufeinander beziehen. Die fachlichen Elemente werden instrumentell eingesetzt, um das Problem zu lösen oder ein Produkt herzustellen. Das reflexive Verhältnis der Fächer korrespondiert mit der Absicht, die Reflexion von Perspektiven in den Mittelpunkt des fächerübergreifenden Unterrichts zu stellen.

Die Entscheidungen zu den Zielen und zum Verhältnis der Fächer liefern nun *Kriterien für die Themenwahl*. Eine lose Verbindung durch ein gemeinsames Oberthema (z.B. eins, das in den Lehrplänen verschiedener Fächer verankert ist) klärt nicht, in welchem Verhältnis die Fächer zueinander stehen und welche Absicht bzw. Zielsetzung der fächerübergreifende Unterricht verfolgt. Selbst wenn der pragmatische Zugang über das Thema den Ausgangspunkt für eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit bildet, müssen meines Erachtens die Fragen nach dem Verhältnis der Fächer und der gemeinsamen Zielsetzung geklärt werden, um sowohl für die beteiligten Lehrenden als auch für die SchülerInnen Transparenz zu schaffen.

Zuletzt erfolgt eine *Entscheidung über die Organisationsform*. Die oben beschriebenen Vorentscheidungen führen zur begründeten Wahl einer Organisationsform, die dem Ziel und den Absichten des fächerübergreifenden Unterrichts entspricht. Die Organisationsform wirkt wiederum zurück auf die Umsetzung der intendierten Ziele und auf das Verhältnis der Fächer und schränkt gegebenenfalls Möglichkeiten ein, die bei vorherigen Entscheidungen noch offengehalten wurden.

Ich habe in diesem Kapitel didaktische Merkmale für fächerübergreifenden Unterricht aus verschiedenen didaktischen Ansätzen herausgearbeitet. Aus der Didaktik liegen für die Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts zentrale Fragestellungen vor, die Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung eines solchen Unterrichts als Entscheidungshilfe heranziehen können.

## 5 Forschungsstand: Empirische Studien zum fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe

Im vorigen Kapitel habe ich die theoretischen Arbeiten zu einer Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts referiert und mit meinen didaktischen Überlegungen zusammengebracht. Ergänzend dazu skizziere ich in diesem Kapitel Studien zum fächerübergreifenden Unterricht und zeige, wo sich Anknüpfungspunkte für meine Studie ergeben.

Die Publikationen zum fächerübergreifenden Unterricht lassen sich in drei Gruppen einteilen:

Die erste Gruppe bilden Berichte und Studien, die sich mit theoretischen Aspekten des fächerübergreifenden Unterrichts befassen. Darunter fasse ich Arbeiten, die die Begriffsbildung, didaktische oder historisch-systematische Aspekte fokussieren (Huber 1994, 1997a, 1998, Huber/Effe-Stumpf 1994, Kupsch/Schumacher 1994, Isensee/Kupsch/Schülert 1997, Duncker/Popp 1998, Moegling 1998, Golecki 1999, Labudde 2003, Loos/Popp 1996, Beckmann 2003, Rabenstein 2003, Geigle 2005<sup>52</sup>, Moegling 2010, Herzmann/Rabenstein 2011, Hahn 2011). Diese Ansätze wurden zum Teil bereits im Theorieteil zur Didaktik behandelt.

Unter die zweite Gruppe subsumiere ich Unterrichtsbeispiele und Handreichungen zur Praxis des fächerübergreifenden Unterrichts, die in der Zeit nach der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe 1997 (vgl. Kap. I.2.1) in fachdidaktischen Publikationen (z.B. Brinkmüller-Becker 2000, Igl 1995, Landolt u.a. 1999) und zum Teil auch in Sammelbänden zahlreich erschienen sind (Münzinger/Klafki 1995, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997, Moegling 1998, Golecki 1999, Ohly/Strobl 2008). Diese Unterrichtsbeispiele bieten umfangreiches empirisches Material, enthalten jedoch selten einen eigenen empirischen Anteil in Form von Evaluationen oder systematischen Befragungen und sind nicht auf Verallgemeinerung angelegt. Darum werden sie hier nicht behandelt.

Die dritte Rubrik bilden empirische Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Deren Anzahl ist überschaubar.<sup>53</sup> Inhaltlich untersuchen sie die Sicht von SchülerInnen auf fächerübergreifenden Unterricht (Stübig u.a. 2002, Rabenstein 2003, Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011), Formen der Leistungsbewertung (Stübig u.a. 2000,

---

<sup>52</sup> Die Studie von Geigle (2005) bezieht sich auf den Primarbereich. Sie ist hier insofern zu erwähnen, als sie nach historisch-systematischen Vorläufern des fächerübergreifenden Unterrichts sucht. Geigle vergleicht die Konzepte des Gesamtunterrichts von Berthold Otto, den Gesamtunterricht des Leipziger Lehrervereins, das Erziehungskonzept von John Dewey und den mehrperspektivischen Unterricht der CIEL-Forschungsgruppe unter der Leitung von Giel und Hiller. Schließlich vergleicht sie die historischen Konzepte mit aktuellen Konzepten. Der spezifische Fokus ihrer Fragestellung liegt auf dem Beitrag der fächerübergreifenden Konzepte für die pädagogische Schulentwicklung.

<sup>53</sup> Studien zur Sekundarstufe I (vgl. Maier 2006, Maier/Rauin/Kraft 2007 und Reinhold/Bünder 2001) werden hier vernachlässigt.

Labudde/Widmer 2006), die kollegiale Zusammenarbeit bzw. die Rolle der Lehrpersonen (Herzmann 2001, Szlovák 2005, Häsing 2009, Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011) und den Erwerb von Kompetenzen im fächerübergreifenden Unterricht (vgl. Bessen u.a. 2010, Boller u.a. 2007b); einige machen eine Bestandsaufnahme der Praxis des fächerübergreifenden Unterrichts (Stübiger u.a. 2000, 2006, Szlovák 2002) oder entwickeln Ablaufmodelle für den Unterricht (Rabenstein 2003, Henkel/van de Wetering 2006). Umfassende Studien zum fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe liegen auch aus dem naturwissenschaftlichen Bereich vor (vgl. Schecker/Winter 2000). Ein Schweizer Forschungsteam entwickelte in Kooperation mit gewerblichen Berufsschulen eine Interventionsmaßnahme zur Weiterbildung didaktischer Kompetenz im fächerübergreifenden Unterricht, woraus ein Leitfaden für Lehrpersonen entstanden ist (vgl. Szlovák u.a. 2006). Anhand dieser Studien wird im Folgenden der Forschungsstand referiert.

Das Problem, dass der Begriff des fächerübergreifenden Unterrichts nicht eindeutig definiert ist (vgl. Kap. I.1), spiegelt sich in den Studien deutlich wider: In jeder Studie muss zunächst geklärt werden, was darunter genau verstanden wird.

Ein Teil der Forschungen zum fächerübergreifenden Unterricht wurde durch die Expertenkommission der KMK 1995 angestoßen, aus der Zeit nach der Publikation des Kommissionsberichtes sind die meisten Studien und Dokumentationen von Praxisbeispielen zu verzeichnen. Gesetzliche Vorgaben, die fächerübergreifenden Unterricht in Hessen verpflichtend machten, haben dort Forschungen angestoßen; dabei wurde zunächst eine Bestandsaufnahme gemacht, welche Formen fächerübergreifenden Unterrichts bereits verwirklicht werden (vgl. Stübiger u.a. 2006).

In Hamburg gab es Bestrebungen, die etablierten Lernformen aus der Sekundarstufe I in der Oberstufe fortzusetzen; dies führte zur Konzipierung der Profiloberstufe an der Max-Brauer-Schule, die starke fächerübergreifende Anteile hat (vgl. Bastian u.a. 2000). Hier orientieren sich die einzelnen Fächer vor allem in den Naturwissenschaften schon zu Beginn der Sekundarstufe I an gemeinsamen Methoden und Grundlagen. Forschungen aus diesem Bereich reichen daher von der Mittelstufe (PING, Reinhold/Bünder 2001) bis zur Oberstufe (BINGO, Schecker/Winter 2000).

Es fällt auf, dass die Forschungen zum fächerübergreifenden Unterricht sich selten aufeinander beziehen. Während es für einige Bundesländer Erhebungen zum Status quo des fächerübergreifenden Unterrichts gibt, werden andere Standorte in der unterrichtspraktischen Literatur vernachlässigt. Zudem beziehen manche theoretische Studien die unterrichtspraktischen Rahmenbedingungen kaum ein. Wenige Studien stimmen die Theorie und die Unterrichtsentwicklung auf der Basis empirischer Erhebungen aufeinander ab. Dies ist vermutlich einerseits darauf zurückzuführen, dass Schule Ländersache ist und somit in jedem Bundesland andere formale Voraussetzungen für den Unterricht in der Oberstufe vorliegen (vgl. Kapitel I.2.1). Andererseits kann es damit zusammenhängen, dass es für die Forschung zum fächerübergreifen-

den Unterricht keinen eindeutigen theoretischen Bezugsrahmen gibt: Ist dies die Fachdidaktik? Oder die Allgemeine Didaktik? Sind es die Fächer oder ist es doch eher die Erziehungswissenschaft?

Erfolgreich durchgeführte Forschungsprojekte zeichnen sich durch eine Begleitforschung aus, bei der das Forschungsteam aus Personen aus der Schulpraxis und aus der Didaktik zusammengesetzt ist (Schecker/Winter 2000 in Bremen; Herzmann 2001, Rabenstein 2003 in Hamburg; Stübiger u.a. 2002, 2006, Häsing 2009 in Kassel/Hessen; Labudde u.a. 2005, Szlovák 2005, Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011 in der Schweiz; Henkel/v.d. Wetering 2006, Boller u.a. 2007a und 2007b, Bessen u.a. 2010 in Bielefeld).

Die ersten breit angelegten empirischen Studien zum fächerübergreifenden Unterricht beschreiben Unterrichtsverläufe und erheben die Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrenden und Lernenden (z.B. Schecker/Winter 2000, Stübiger u.a. 2006). Sie zeigen die heterogene Praxis des fächerübergreifenden Unterrichts; allgemeine Aussagen über die Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts waren daraus schwer abzuleiten (vgl. Häsing 2009). In den jüngsten Veröffentlichungen werden Begriffe systematisiert und Qualitätsmerkmale für einen guten fächerübergreifenden Unterricht formuliert (Herzmann/Rabenstein 2011, Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011). Die Qualitätsmerkmale werden aus den bisherigen empirischen Studien und theoretischen Überlegungen gewonnen.

Am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld wird seit der Umstrukturierung der Ausbildung im Jahr 2002 der fächerübergreifende Unterricht systematisch evaluiert. Die Grundkurse der Eingangsphase, für die in einer Evaluationsstudie didaktische Modelle erarbeitet wurden, stehen im Zentrum meiner Untersuchung und werden erst in Kapitel II ausführlich dargestellt.

Im Folgenden werden vor allem didaktische Aspekte aus Forschungsstudien und die wichtigsten Ergebnisse dazu referiert. Zunächst werden jeweils Angaben zu Untersuchungsgegenstand, -ziel und -methoden der Studien gemacht. Die Darstellung folgt den inhaltlichen Schwerpunkten der Studien: Einschätzungen der Lernenden und Lehrenden zum fächerübergreifenden Unterricht, didaktische Aspekte zu Verlauf, Organisations- und Gestaltungsformen sowie Kompetenzentwicklung im fächerübergreifenden Unterricht. Anschließend werden die in den Studien herausgearbeiteten Qualitätsmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts gegenübergestellt, offene Fragen identifiziert und Anknüpfungspunkte für meine Studie aufgezeigt.

## **5.1 Schülersicht auf fächerübergreifenden Unterricht**

Fächerübergreifender Unterricht stellt die SchülerInnen vor besondere Herausforderungen. Der Unterricht unterscheidet sich von normalem Fachunterricht, insbesondere was das selbstständige Lernen betrifft. Wie die Lernenden den Gewinn der fä-



cherübergreifenden Bearbeitung von Themen einschätzen, wird im Folgenden anhand der Ergebnisse aus vier Studien dargestellt.

In dem Modellversuch „Berufsorientierung und Schlüsselprobleme im fächerübergreifenden Unterricht in Bremen (BINGO)“ sollten mehrere Ziele verknüpft werden: Berücksichtigung gesellschaftlich relevanter Schlüsselprobleme für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts, Ausbau berufsorientierender Elemente und fächerverbindender Unterricht in den drei Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik (vgl. Schecker/Winter 2000, S. 3). An dem Modellversuch waren von 1995 bis 1999/2000 ca. 100 SchülerInnen der Jahrgangsstufen 11 bis 13 in naturwissenschaftlichen Grundkursen und sieben Lehrkräfte eines Schulzentrums beteiligt (vgl. Wieland/Winter 1997). Die wissenschaftliche Begleitung übernahm das Institut für Didaktik der Physik der Universität Bremen, es beriet die Lehrenden bei der Entwicklung der Rahmenkonzeption und der Gestaltung der Halbjahre und führte empirische Untersuchungen in Form von schriftlichen Befragungen der SchülerInnen, Unterrichtsbeobachtungen und Schülerinterviews durch. Jedes Schulhalbjahr wurde unter ein Rahmenthema gestellt, das einem Schlüsselproblem zugeordnet wurde. Schlüsselqualifikationen wie Präsentationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Strukturierung eines Sachverhalts wurden in Verbindung mit fachlichen Inhalten in die Bewertung im Abitur einbezogen.

Für die SchülerInnen standen bei einer Befragung nach Abschluss des Modellversuchs folgende Aspekte im Mittelpunkt: Kooperation mit anderen bei der Gruppenarbeit, alternative Leistungsbewertung (statt Klausur werden die Projekte bewertet) und die Unterrichtsgestaltung. Das fächerverbindende Arbeiten spielte für sie dagegen keine Rolle. Besondere Anforderungen sehen die SchülerInnen in den Bereichen Teamfähigkeit/Kooperationsfähigkeit, selbstständiges Arbeiten, Zeit- und Selbstmanagement und Umgang mit Stress und Frustration (vgl. Schecker/Winter 2000, S. 86).

Am fächerübergreifenden Ansatz kritisierten die SchülerInnen vor allem, dass sie dadurch mit Fächern konfrontiert würden, für die sie sich bei der Wahl der naturwissenschaftlichen Kurse in der Oberstufe nicht entschieden hätten. Dieser Widerstand zeigte sich insbesondere in einem Kurshalbjahr, in dem die Handlungsorientierung stark eingeschränkt war und die SchülerInnen bei den Gruppenarbeiten wenig Wahlmöglichkeiten hatten. Hier äußerten sie, „dass man sich schließlich bewusst für ein bestimmtes Fach entschieden habe und mit ‚fachfremden‘ Inhalten nichts zu tun haben möchte“ (Schecker/Winter 2000, S. 82). Die negativen Bewertungen nehmen zu, je näher das Abitur rückt. Die Autoren werten dies so, dass die Bereitschaft zur Mehrarbeit, die der Unterricht im Modellversuch erfordert, abnimmt, wenn die Anforderungen in den anderen Fächern steigen und der Spielraum für Projekte wie die BINGO-Kurse abnimmt (vgl. ebd., S. 83).

An der Max-Brauer-Schule in Hamburg wird seit den 1990er Jahren im Rahmen der Profiloberstufe im problemorientierten Projektunterricht fächerübergreifend unterrichtet (vgl. Bastian u.a. 2000, Herzmann 2001, Rabenstein 2003). Rabenstein (2003) beobachtet eine fächerübergreifende Unterrichtssequenz von sechs Wochen im Profil „Umwelt“ an dieser Schule. Neben einer ausführlichen Dokumentation des Unterrichtsverlaufs (vgl. Kap. I.4.4.3) skizziert sie drei Schülertypen, die sie aus Leitfadenterviews mit SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 aus diesem Profil entwickelt (vgl. Rabenstein 2003, S. 89ff.). Ihr Ziel ist, die individuellen Sichtweisen und Verarbeitungsformen der Lernenden im fächerübergreifenden Projektunterricht herauszuarbeiten.

Als zentrale Herausforderung stellt sich bei allen Schülertypen das selbstständige Lernen heraus. Die SchülerInnen gehen mit dieser Anforderung aber unterschiedlich um: Die des Falltyps A begreifen und nutzen die Herausforderungen des fächerübergreifenden Projektunterrichts als Chance und gestalten diesen aktiv mit. Das selbstständige Arbeiten erleben sie als subjektiv bedeutsam (vgl. Rabenstein 2003, S. 193). Die Lernenden des Falltyps B nehmen den Projektunterricht laut Rabenstein als belastend und stressig, aber auch als Herausforderung für ihre persönliche Entwicklung wahr. Sie nutzen das selbstständige Agieren, um ihren Interessen nachzugehen. Die Aufgabe der Lehrenden sehen sie darin, die Perspektiven der verschiedenen Fächer zu verdeutlichen (ebd., S. 202). Der dritte Falltyp C ist mit den Anforderungen des fächerübergreifenden Projektunterrichts überfordert. Die Gestaltungsspielräume können diese Lernenden nicht wahrnehmen, da sie kaum in der Lage sind, selbstständig Informationen zu strukturieren und Entscheidungen zu fällen (z.B. bei der Themenwahl). Die Lehrenden sind vor allem für SchülerInnen der Falltypen B und C wichtig als Feedbackgeber, um sie im Aufbau einer positiven Lernhaltung zu stärken (vgl. ebd., S. 221).

In ihrer Studie zur „Wirksamkeit von fächerübergreifendem Unterricht“ untersuchen Stübiger, Bosse und Ludwig (2002) ebenfalls die Sicht der SchülerInnen, um „über den Nachweis der erlebten Wirksamkeit dieser Unterrichtsform auch einen Beitrag zur Unterstützung und Verbreitung fächerübergreifenden Unterrichts in der Alltagspraxis der Sekundarstufen [zu] leisten“ (Stübiger/Bosse/Ludwig 2002, S. 26f.). Befragt wurden Schülergruppen der Jahrgangsstufen 7, 9, 10, 11, 12 und 13 aus sechs verschiedenen Schulen, die an einer fächerübergreifenden Unterrichtssequenz teilgenommen haben. Außerdem wurden die sechs Unterrichtssequenzen, deren Länge zwischen einer und mehreren Wochen variierte, in jeweils vier bis sechs Unterrichtsstunden bzw. an vier vollständigen Unterrichtstagen beobachtet (vgl. ebd., S. 33).

Die Forscher arbeiten „Grundmuster des Bezugs der Fächer zueinander“ heraus: Fächer können gleichgewichtig bzw. komplementär oder hierarchisch aufeinander bezogen sein, oder sie können isoliert nebeneinander stehen, wobei „der Zusammenhang nicht im Unterrichtsprozess gestiftet [wird], sondern [...] von den Schüle-

rinnen und Schülern selbstständig gewissermaßen post festum hergestellt werden [muss]“ (ebd., S. 108). Insgesamt kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass sich schülerorientierte Lehrmethoden und die Handlungsorientierung positiv auf das Lernklima auswirken (vgl. ebd., S. 106).

Für die SchülerInnen formulieren die Forscher die Ergebnishypothese, dass sie im fächerübergreifenden Unterricht stärker aufeinander bezogen lernen und dass leistungsstarke SchülerInnen mit der Komplexität des Unterrichts besser zurechtkommen. Die SchülerInnen nahmen den Unterricht als Zusammenhang wahr und die fachlichen Problemzugänge machten ihnen den Kontrast der Fächer deutlich (vgl. ebd., S. 108). Unterstützung durch die Lehrkraft benötigten sie, damit sich ihnen der Sinn der Fächerkombination erschließe und ihnen eine umfassende Sicht auf das Thema eröffnet werde. Der Lebensbezug leuchte ihnen unmittelbar ein, ebenso das vertiefte Lernen. Außerdem nahmen sie die Beziehungen zu sich selbst, zu anderen Schülern und zu den Lehrern positiver wahr. Allerdings räumten die SchülerInnen ein, dass mit dem fächerübergreifenden Unterricht mehr Arbeit verbunden sei, was die Autoren darauf zurückführen, dass nicht in den alltäglichen Unterrichtsroutinen gelernt wird, sondern sich sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden auf Neues einlassen müssen. Beachtenswert erscheint mir, dass die SchülerInnen nach ihrer Wahrnehmung im fächerübergreifenden Unterricht mehr Zeit zum Arbeiten haben, was sie u.a. auf die intensiveren Gruppenarbeitsformen zurückführen. Die Forscher werten die positiven Einschätzungen der SchülerInnen als Erfolg für den fächerübergreifenden Unterricht und bilanzieren, dass die Unterrichtsform „in hohem Maße wirksam“ sei (ebd., S. 110).

Im Schweizer Forschungsprojekt „A Manual with Quality Criteria for Interdisciplinary Teaching“ bildet die empirische Grundlage eine Evaluation von 40 fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten, die im Zeitraum von 2004 bis 2008 an einem Schweizer Gymnasium (Liestaler Schule) begleitet wurden (Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011). Das Forschungsmaterial setzt sich zusammen aus dem dokumentierten Unterricht und Leitfadeninterviews mit Lernenden und Lehrenden, in denen erfasst werden sollte, was die Befragten unter fächerübergreifendem Wissen verstehen und welchen Mehrwert der Unterricht für sie hat (vgl. ebd., S. 16). Befragt wurden 14 Lehrpersonen und fünf Gruppen von vier bis sechs Lernenden. Die SchülerInnen nahmen im letzten Jahr vor der Matura an fächerübergreifenden Wahl- und Ergänzungskursen im Umfang von drei Wochenstunden teil. Auch sie wurden nach dem Mehrwert des fächerübergreifenden Unterrichts gefragt, außerdem sollten sie die Unterschiede zwischen Fachunterricht und fächerübergreifendem Unterricht beschreiben und angeben, was sie unter fächerübergreifendem Wissen verstehen. Die Interviews wurden nach dem Ansatz des Narrative Inquiry geführt.

Das fächerübergreifende Lernen beschreibt ein Schüler mit dem Bild eines Puzzles: Nur im zusammengesetzten Puzzle sei das Gesamtbild zu erkennen. Die Beiträge

der Fächer griffen ineinander (konvergierten), und in der Verbindung liege die Problemlösung. In einem zweiten Bild, dem des Prismas, wird der Divergenz-Aspekt deutlich: An einem Thema würden auch die unterschiedlichen Zugangsweisen der Fächer sichtbar. Für die SchülerInnen ist weiter wichtig, dass die Themen an ihre Lebenswelt anknüpfen und sie damit anwendbares Wissen erwerben. Lernen in Zusammenhängen und die Verbindung zu Alltagsthemen erleichtern ihnen, das Gelernte zu behalten und über den Unterricht hinaus als sinnvoll zu erleben (vgl. ebd., S. 40).

Einen Mehrwert des fächerübergreifenden Unterrichts sehen die Lernenden u.a. darin, dass sie beim Teamteaching auch die andere Rolle der Lehrenden wahrnehmen: dass die Lehrenden auch Laien sind und etwas voneinander lernen. Die gute Zusammenarbeit ihrer Lehrenden nehmen die SchülerInnen positiv wahr, weil sie die Begeisterung für das Thema verstärke. Als Lerngewinn steht für sie vor allem das längerfristige und selbstständige Lernen im fächerübergreifenden Unterricht im Vordergrund. Die Beteiligung an der Themenwahl und das selbstständige Erarbeiten der Themen erhöhen ihre Motivation. Eine Schülerin meint, dass die Lernenden selbst erkennen sollten, wie die Fächer zusammenwirken.

## **5.2 Lehrerrolle und kollegiale Zusammenarbeit im fächerübergreifenden Unterricht**

Die Lehrerrolle ändert sich im fächerübergreifenden Unterricht schon allein dadurch, dass Absprachen der beteiligten Lehrenden erforderlich sind. Verschiedene Studien zeigen, dass die Lehrenden in projektorientiertem Unterricht das selbstständige Lernen unterstützen und damit eher die Rolle eines Lernberaters oder -begleiters einnehmen. Im Folgenden greife ich auf Ergebnisse aus Studien zurück, die Lehrpersonen befragt haben.

In dem Modellversuch „Berufsorientierung und Schlüsselprobleme im fächerübergreifenden Unterricht in Bremen (BINGO)“ (Schecker/Winter 2000) unterstützten sich die beteiligten Lehrpersonen gegenseitig bei der Erarbeitung der fachfremden Inhalte und tauschten sich über Experimente aus. Ihre Teamarbeit hat über den Modellversuch hinweg insgesamt zugenommen, ebenso haben sich nach eigener Einschätzung ihre organisatorischen Kompetenzen erweitert. Positive Erfahrungen in der Teamarbeit hätten ihre Position bei Auseinandersetzungen in schulischen Gremien allgemein gestärkt. Die Arbeitsbelastung wurde durch den Modellversuch allerdings grundsätzlich erhöht.

Aus der Unterrichtspraxis berichten die Lehrenden von positiven Erfahrungen mit Gruppenarbeiten der SchülerInnen; diese hätten die Teamarbeit der SchülerInnen untereinander gefördert. Dadurch habe sich auch ihre eigene Rolle verändert, sie hätten die Lernprozesse eher moderiert. Infolge dieser Veränderungen blieb eine

„deutliche Auseinandersetzung mit den eigenen Verhaltensmustern und denen der anderen Teammitglieder“ unter den Lehrenden nicht aus (ebd., S. 90). Damit verbunden wäre, dass die LehrerInnen ihre fachlichen Inhalte aktualisieren mussten und sich intensiver mit dem Zusammenhang von Inhalten, Schlüsselqualifikationen und Berufsorientierung auseinandergesetzt haben. Durch das Modellprojekt würde das naturwissenschaftliche Team der Schule gestärkt und Formen der Zusammenarbeit etabliert.

Herzmann (2001) formuliert als Ziel ihrer Untersuchung an der Hamburger Max-Brauer-Schule, „die Erfahrungs- und Lernprozesse der Lehrer in der Profiloberstufe zu rekonstruieren“ (Herzmann 2001, S. 49). In ihrer empirischen Untersuchung wertet sie zum einen das Konzept der Profiloberstufe der Max-Brauer-Schule aus, zum anderen berufsbioграфische Interviews mit sechs LehrerInnen der Schule (vgl. ebd., S. 76).

Als zentrale Konsequenzen des interdisziplinären Unterrichts für die Lehrenden führt Herzmann aus, dass er Absprachen zwischen den KollegInnen über Inhalte ihrer Fächer erforderlich macht. Für diese Art der Kooperation müssten zunächst Strukturen geschaffen werden. An der Hamburger Schule wurden Profil-Teams mit jeweils vier bis fünf Lehrenden gebildet, denen für die gemeinsame Planungsarbeit eine Koordinierungsstunde zur Verfügung gestellt wird.

Im Profil-Konzept der Oberstufe wird angedeutet, dass das interdisziplinäre Arbeiten für die Lehrenden einen veränderten Umgang mit ihrem eigenen Fach bedeutet. Dies wirkt sich Herzmann zufolge auf die Lehrenden ambivalent aus, nämlich motivierend und verunsichernd zugleich (ebd., S. 152). Die Infragestellung des Selbstverständnisses und der Didaktik des eigenen Fachs führe zu unterschiedlichen Klärungs- und Suchprozessen: Die Lehrenden sind damit konfrontiert, ihre eigenen fachdidaktischen Ansprüche zu klären, eine Verunsicherung ihres Fachverständnisses zu erleben und die Grenzen ihres Fachs neu auszuloten. Die Zusammenarbeit mit den anderen FachkollegInnen führe zu einer Klärung der Fachkompetenz und des eigenen Fachverständnisses.

Die Lehrenden müssen also in Bezug auf die Bearbeitung des Themas als Gegenstand des interdisziplinären Unterrichts zunächst ihr Fachverständnis spezifizieren. Sie müssen ihr Fachwissen in Abgrenzung zu den anderen Fächern profilieren. Gleichzeitig muss für die SchülerInnen am Gegenstand wieder der Zusammenhang gezeigt werden. Die Konzentration auf die eigene fachliche Perspektive auf das Thema wirkt Herzmann zufolge auf die Lehrenden zunächst entlastend. Gleichzeitig kann der kooperative Arbeitsprozess Verunsicherung auslösen. Herzmann formuliert dieses Paradoxon für die Profiloberstufe wie folgt: „[...] die Vermittlung der fachlichen Wissensbestände [muss] in eine Balance mit interdisziplinären Lehrzielen gebracht werden“ (ebd., S. 153).

Der Prozess der Profilierung des Fachverständnisses und der Vergewisserung der Fachkompetenz setzt eine doppelte Bereitschaft voraus: Die Möglichkeiten des eigenen Fachs müssen ins Bewusstsein gehoben werden, gleichzeitig muss ein „Grenz-Bewusstsein“ (ebd., S. 153) entwickelt, d.h. die Grenzen der Zuständigkeit des eigenen Fachs müssen erkannt werden.

Ein produktiver Umgang mit den Differenzen setzt voraus, dass das Wissen im eigenen Fach und dessen Systematik im Zusammenspiel der Fächer expliziert wird. Dieser Prozess der bewussten Auseinandersetzung mit den disziplinären Anteilen im fächerübergreifenden Unterricht scheint nach Herzmanns Untersuchung im Unterrichtsalltag schwer realisierbar zu sein (vgl. ebd., S. 154). Die Profilierung des eigenen Fachverständnisses sei ein „voraussetzungsreicher Prozess“ (ebd.). Sie setze ein genuines Interesse der Lehrenden an ihrem Fach, die Vermittlung des Fachverständnisses an die KollegInnen aus den anderen Fächern und den Aufbau einer Anerkennungsstruktur im Team voraus. Wie intensiv die Lehrenden zusammenarbeiten, hängt nach Herzmann auch von ihrem persönlichen Arbeitsstil und den Sympathien in der Lehrergruppe ab. In der Teamkommunikation sei die je unterschiedliche Fachsozialisation der KollegInnen anzuerkennen, in der sich die Lehrenden eine spezifische Fachsprache angeeignet hätten.

Positive erlebte Zusammenarbeit durch die Unterschiedlichkeit der beteiligten Fächer kann Herzmann zufolge als ein fachlicher Qualitätsgewinn erlebt werden. Da es in der Zusammenarbeit aber immer um Personen geht, bedingt die Unterschiedlichkeit „ein teambezogenes Zusammenraufen der Lehrer“ (ebd., S. 156).

In ihrem gemeinsamen Beitrag (2011) fassen Herzmann und Rabenstein die Anforderungen an die Lehrenden wie folgt zusammen: Die LehrerInnen müssen sich die verschiedenen Fachperspektiven bewusst machen und sie reflektieren. Das setzt voraus, dass sie ihr eigenes Fachverständnis reflektieren und die Möglichkeiten und Grenzen ihres Fachs fachfremden KollegInnen vermitteln können. Das selbstständige Arbeiten der SchülerInnen bedingt ein pädagogisches Selbstverständnis in der Rolle als Lehrerin und Lehrer und führt damit zu neuen Aushandlungs- und Begründungsprozessen (vgl. Herzmann/Rabenstein 2011, S. 105). „Im projektartig angelegten fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe liegen die Widersprüche auf zwei Ebenen: zum einen zwischen Lehrervorgaben und Schülerbeteiligung und zum anderen zwischen Problem- und Fachbezug“ (ebd., S. 106).

In einem Schweizer Forschungsprojekt zum fächerübergreifenden Unterricht in der Berufsbildung arbeitete eine Gruppe von Forschern, Berufsschullehrenden und Mitarbeitern aus dem Schweizerischen Institut für Berufspädagogik zusammen (vgl. Binggeli u.a. 2005). Das Projekt, das auch die kollegialen Zusammenarbeit von Lehrenden untersuchen und fördern sollte, verfolgte zwei Ziele: Zunächst sollten die aktuelle Praxis und der Kontext fächerübergreifenden Unterrichts in der naturwissen-

schaftlich-technischen Berufsbildung beschrieben werden. Daraus wurde anschließend ein Fortbildungskonzept zum fächerübergreifenden Unterricht für Berufsschullehrende erarbeitet.

Das Projekt gliederte sich in drei Forschungsphasen: Zuerst wurden Lehrende, Schulleitungen und Vertreter von Verbänden zu ihren Vorstellungen von fächerübergreifendem Unterricht befragt. Dann wurden in einer Interventionsstudie 18 Lehrpersonen bei der Planung, Durchführung und Evaluation fächerübergreifender Kurse begleitet. Die Daten wurden in Form von Fragebögen, Lehrerportfolios, Protokollen und Interviews erhoben, die die Fragen nach den Chancen und Herausforderungen sowie nach Möglichkeiten der Unterstützung fächerübergreifenden Unterrichts fokussierten (vgl. Szlovák 2005, S. 51). In der dritten Phase wurden die Forschungsdaten ausgewertet und daraus Maßnahmen zur Unterstützung und Empfehlungen für den fächerübergreifenden Unterricht abgeleitet.

Szlovák begründet die Befragung von Lehrenden damit, dass im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften subjektive Theorien in Form von Sichtweisen, Urteilen, Einstellungen und Kenntnissen zum fächerübergreifenden Unterricht wirksam seien, die expliziert werden sollten (vgl. ebd., S. 49). Weiter führt sie Belege dafür an, dass die Kooperation unter Lehrenden für diese eine Herausforderung darstelle. Probleme sieht sie in den organisatorischen Rahmenbedingungen an Schulen, die auf traditionellen Fachunterricht ausgelegt sind, was Fächertrennung und Stundengliederung in festen zeitlichen Rhythmen bedeutet. Fächerübergreifende Projekte liegen meist außerhalb dieser Alltagsbedingungen in Projektwochen und im Blockunterricht.

In Bezug auf die kollegiale Zusammenarbeit und die Rolle der Lehrenden kommt Szlovák zu dem Ergebnis, dass die Lehrenden sich besser kennengelernt und im Arbeitsprozess schätzen gelernt hätten. Das habe ihnen Sicherheit und Rückhalt für den fächerübergreifenden Unterricht gegeben. Die Chancen für Lehrkräfte bei der kollegialen Zusammenarbeit fasst Szlovák wie folgt zusammen:

- Hohe Motivation für die Planung und Durchführung des fächerübergreifenden Unterrichts
- Vervielfachung der Ideen
- Austausch von Unterlagen
- Überarbeitung des eigenen Unterrichtsstoffs
- Sicht- und Horizonterweiterung über die Grenzen des eigenen Faches hinaus
- Auseinandersetzung mit dem Kollegen als Beitrag zur konstruktiven Zusammenarbeit
- Zusammenarbeit ohne Konkurrenzdruck
- Teamteaching als lehrreich und ideal für den fächerübergreifenden Unterricht (Szlovák 2005, S. 52).

Eine Herausforderung war für die befragten Lehrenden, vorab eine gemeinsame Zielsetzung für den Unterricht zu entwickeln (vgl. ebd., S. 51). Als weitere Schwierigkeiten nannten sie vor allem den großen Zeit- und Koordinationsaufwand, den die Planung und auch die Durchführung des fächerübergreifenden Unterrichts erfordere. Unerfahrenheit in der kollegialen Zusammenarbeit führte zu Unsicherheit im Umgang

miteinander; auch die Rollen waren unklar. Unterschiede bei der Unterrichtsplanung und -durchführung spielten bei der kollegialen Zusammenarbeit ebenfalls eine Rolle. Gerade Teamteaching wurde als sehr anspruchsvoll erlebt. Das zwischenmenschliche Miteinander war ein wichtiger Aspekt in der kollegialen Zusammenarbeit, da die Lehrenden enger miteinander in Kontakt kamen als sonst üblich.

Häsing (2009) befragt in einer qualitativen Studie 14 LehrerInnen zu ihren Erfahrungen im fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe im Bundesland Hessen. Ihrer Untersuchung liegen neben 14 Leitfadenterviews teilnehmende Beobachtungen im fächerübergreifenden Unterricht der befragten Lehrkräfte zugrunde. Inhaltliche Schwerpunkte der Studie liegen zum einen auf der Motivation der Lehrkräfte, fächerübergreifend zu unterrichten, zum anderen auf Qualitätskriterien für fächerübergreifende Unterrichtsarrangements, die aus den Organisationsformen und der didaktisch-methodischen Gestaltung herausgearbeitet werden. Die Erfahrungen der befragten Lehrkräfte sind ebenso wie die beschriebenen Unterrichtseinheiten sehr heterogen. Leider bleibt die Auswertung, die nach der qualitativen Inhaltsanalyse kategorial erfolgt, auf einer deskriptiven Ebene. Einzelne Aussagen bleiben nebeneinander stehen und die Zusammenfassungen sind zum Teil schwer nachzuvollziehen. Die Ergebnisse zu den Qualitätsmerkmalen bleiben stichwortartig und werden nicht weiter ausgeführt. Im Folgenden werden kurz nur die zentralen Aspekte skizziert, die eine Erweiterung der Ergebnisse der beiden Studien von Stübiger u.a. darstellen.

Wesentliche Motivatoren der Lehrenden dafür, fächerübergreifend zu unterrichten, bilden das eigene Fach und das Interesse, sich mit Themen über die Fachgrenzen hinaus zu beschäftigen. Auch Unzufriedenheit mit Unterrichtsstrukturen fördert das Bedürfnis, Unterricht alternativ zu gestalten (vgl. Häsing 2009, S. 28). Fächerübergreifenden Unterricht erproben die befragten Lehrenden, weil sie sich dort mit KollegInnen und SchülerInnen auseinandersetzen und Erfahrungen mit der Fachüberschreitung im eigenen Unterricht machen können. Manche haben in der eigenen Schul- und Studienzeit Erfahrungen und Erkenntnisse gewonnen, an die sie anknüpfen wollen. Andere begründen ihr Engagement in dieser Unterrichtsform damit, dass das Thema im Anschluss an die Expertenkommission der Kultusministerkonferenz (1995) diskutiert wurde. Schließlich wird auch angeführt, dass fächerübergreifendes Arbeiten dem eigenen pädagogischen Selbstverständnis entspreche bzw. der eigenen „Fachphilosophie“, wie Häsing es nennt (Häsing 2009, S. 28).

Nach Häsing's Beobachtungen gelingt die Kooperation der Lehrenden, wenn zuerst die persönliche Zusammenarbeit geklärt wird, bevor inhaltliche und organisatorische Fragen besprochen werden. Lehrende berichten, dass sie von sich aus so viel Interesse an Themen über ihre Fachgrenze hinaus mitbrächten, dass dies als Motivator für einen fächerübergreifenden Unterricht ausreiche – trotz aller organisatorischen Probleme. Zwei Lehrende haben gute Erfahrungen mit Teamteaching und gegenseitigem Hospitieren gemacht und meinen, solche Kooperationsformen zeigten den



SchülerInnen, dass es „Verbindungen und Verbindlichkeiten zwischen den kooperierenden Lehrenden gibt“ (ebd., S. 42). Zur Veränderung der Lehrerrolle werden nur implizit Aussagen gemacht, z.B. im Zusammenhang mit dem höheren Grad an Selbstständigkeit der SchülerInnen und der Vielfalt der Unterrichtsmethoden.

In der Schweizer Evaluationsstudie (Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011) bezogen sich die Fragen an die Lehrpersonen darauf, was fächerübergreifendes Wissen ist und welchen Mehrwert es für Lehrende sowie für SchülerInnen hat. Eine Frage zielte auf die Zusammenarbeit der Lehrenden.

Die Aussagen der Lehrenden zu ihren Erfahrungen im fächerübergreifenden Unterricht werden im Begriff der „Schnittstelle“ gebündelt. Er wird hier gebraucht für die Stelle, an der sich die Fächer begegnen und deutlich wird, wo ein Fach aufhört und auf das Wissen des anderen Fachs angewiesen ist. Die unterschiedlichen Zugänge der Fächer werden hier besonders deutlich. Daher seien Themen für diese Schnittstellen so zu wählen, dass die unterschiedlichen Sichtweisen der Fächer hervorgehoben werden können und ein fächerübergreifender Erkenntnisfortschritt erzielt werden kann (vgl. ebd., S. 37). Dies wird wiederum mit einem Bild erklärt, dem des Prismas: Am jeweiligen Thema oder Problem zeigen sich die unterschiedlichen Zugänge der Fächer. Als eine weitere Erkenntnis formulieren die Lehrenden, dass fächerübergreifender Unterricht die künstlichen Fachgrenzen aufhebe und zeige, dass bei der Bearbeitung von Fragen das Wissen aufeinander bezogen ist. Fächerübergreifendes Wissen biete einen „Erkenntnisfortschritt, der die Möglichkeiten eines Einzelfaches übersteigt“ (ebd., S. 38).

Als Mehrwert des fächerübergreifenden Unterrichts sehen die Lehrenden, dass ihnen das Teamteaching die Möglichkeit biete, die SchülerInnen auch in einem anderen Fachkontext zu erleben. Das ermögliche ihnen eine „breitere, objektivere Wahrnehmung der Lernenden“ (ebd., S. 41). Zudem können sie beim Teamteaching selbst eine Laienrolle einnehmen und bleiben doch Experten im eigenen Fach. Dass sie die Laienrolle in dem Moment mit den Schülern teilen, wirkt sich ihrer Meinung nach positiv auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus. Im Kontakt mit dem Lehrenden eines anderen Fachs sehen sich die Lehrenden herausgefordert, ihre eigene fachliche Sicht zu schärfen und den Beitrag ihres Fachs zu formulieren. Durch die Expertensicht der KollegInnen lernten sie wiederum auch selbst hinzu. „Die Schärfung des eigenen Fachverständnisses und die Bereicherung durch Einblicke in andere Fächer stellen sich als wichtige Mehrwerte und als Qualitätsmerkmale fächerübergreifender Zusammenarbeit heraus“ (ebd., S. 42). Als ein wichtiges Merkmal des Teamteachings wird Vertrauen in der Zusammenarbeit genannt, was wiederum Freiwilligkeit voraussetzt. Diese enge Zusammenarbeit bezeichnen die Lehrenden als „Entprivatisierung des Unterrichts“ (vgl. ebd., S. 43). Ein positiver Effekt davon sei, dass man wahrnehme, dass andere Lehrende ähnliche Schwierigkeiten hätten, und dass man sich

über den Unterricht austauschen könne; eine Lehrerin spricht in diesem Zusammenhang von „Psychohygiene“ (vgl. ebd.).

### **5.3 Didaktische Aspekte: Verlauf, Organisations- und Gestaltungsformen**

Die Studien zum konkreten Verlauf fächerübergreifenden Unterrichts leisten schon einen Beitrag zur Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts, insofern sie den Verlauf einer fächerübergreifenden Einheit in Phasen beschreiben. So wird mehrfach die Einteilung in Eröffnungs-, Erarbeitungs- und Präsentationsphase beschrieben, in denen die SchülerInnen teils fachgetrennt und teils fächerübergreifend arbeiten.

Rabenstein (2003) rekonstruiert aus ihren Untersuchungen an der Max-Brauer-Schule in Hamburg einen typisierten Phasenverlauf fächerübergreifenden Projektunterrichts. Sie unterscheidet vier Phasen: Planung, Eröffnung, Erarbeitung und Abschluss/Präsentation.

In der Planungsphase handeln die beteiligten Fachlehrenden<sup>54</sup> das Halbjahresthema aus, wobei das Fach der Referenzpunkt für die Auswahl des Themas und für das Vorgehen bleibt (vgl. Rabenstein 2003, S. 229). Bereits in dieser Phase sollte nach Rabenstein die eigene Fachperspektive reflektiert werden; diesem Anspruch werden die Lehrenden in dem untersuchten Fall nicht vollständig gerecht (vgl. ebd.).

Die Eröffnungsphase ermöglicht den Lernenden, ein Verständnis des Problems und Interesse am Thema zu entwickeln (vgl. ebd., S. 230). Im rekonstruierten Unterrichtsverlauf nehmen die Lernenden die erste Annäherung an das Thema als Aufforderung, in Themengruppen eigenständig weiterzuarbeiten. Der Projektansatz (Handlungs- und Produktorientierung) steht hier stärker im Vordergrund als die reflexive Auseinandersetzung mit den Fachperspektiven. „Aus der Perspektive der Lernenden handelt es sich um einen Prozess, in dessen Verlauf Fragen auftauchen, sich Interessen entwickeln und Zusammenhänge entstehen“ (ebd., S. 231). Eine Explizierung der fachlichen Beiträge ergibt sich nicht von selbst, sondern muss nach Rabenstein von den Lehrenden initiiert werden (vgl. ebd.). Die Funktion der Eröffnungsphase liegt darin, Entscheidungen vorzubereiten, die die Grundlage für die selbstständige Weiterarbeit der Lernenden in der nächsten Phase bilden.

Die Erarbeitungsphase dient dazu, dass die SchülerInnen in Gruppen eigenverantwortlich an ihrem jeweiligen Thema arbeiten. Es liegt in den Händen der Lernenden, ihren Arbeitsprozess zu planen und zu strukturieren, Material auszuwählen und auszuwerten und an ihrem Produkt zu arbeiten. In der Themenbearbeitung kommt zwar das unterschiedliche fachliche Wissen der Lernenden zur Sprache, eine Explizierung

---

<sup>54</sup> Die in der Studie beteiligten Fächer sind Erdkunde, Biologie, Religion und Physik.

der fachlichen Konstruktionsprinzipien bleibt allerdings aus (vgl. ebd., S. 233). Die Lehrenden nehmen in dieser Phase eine Beratungsfunktion wahr, die von den Lernenden aber auch als Kontrolle gedeutet wird. Beim Übergang von der Recherche zur Produkterstellung hätten die Lernenden mehr Unterstützung benötigt, da die Anforderungen an das Produkt nicht klar genug formuliert wurden.

In der Abschluss- bzw. Präsentationsphase bringen die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse zusammen und identifizieren offengebliebene Fragen, die im Fachunterricht weiter vertieft werden (vgl. ebd., S. 235). In den Produkten werden fachliche Wissensbestände sichtbar. In einer Diskussion aus unterschiedlichen Perspektiven entwickeln die SchülerInnen eine „argumentative Praxis“ (ebd., S. 236), die jedoch hinsichtlich der Perspektivenreflexion ausgebaut werden könnte. In dieser Phase stellt sich nochmals die Frage nach der Rolle der Lehrenden als Lernberater, die Rückmeldung auf die Arbeiten der SchülerInnen geben, diese aber schließlich auch bewerten.

Herzmann und Rabenstein (2011) führen in ihrem Artikel zwei zentrale Fragestellungen der Hamburger Schulbegleitforschung zusammen und diskutieren, „welche Rahmungen und Anlässe zur Reflexion von Fächerperspektiven im fächerübergreifenden Unterricht der gymnasialen Oberstufe zu schaffen sind und welche Professionsanforderungen für Lehrerinnen und Lehrer in der Aufgabe, diese zu schaffen, enthalten sind“ (Herzmann/Rabenstein 2011, S. 96). Das Besondere des fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe sehen die Autorinnen darin, die Spezialisierung der SchülerInnen zu ergänzen mit dem Ziel, diese Spezialisierung zu erkennen und zu reflektieren (vgl. ebd., S. 97). Die Autorinnen greifen die drei Phasen des Verlaufs eines fächerübergreifenden Unterrichts wieder auf, die eine Reflexion der Fächerperspektiven bei der Bearbeitung eines Problems ermöglichen sollen:

In der Anfangsphase steht der Unterschied zwischen einer Alltags- und einer fachspezifischen Perspektive im Mittelpunkt. Ein Problem sehen die Autorinnen darin, gleichzeitig die Problem- und die Beobachterorientierung zu thematisieren (vgl. ebd., S. 101). Sie regen an, verschiedene Varianten des Einstiegs in einen fächerübergreifenden Unterricht und ihre Folgen für den Unterrichtsverlauf eingehender zu untersuchen (vgl. ebd.).

In der Erarbeitungsphase, in der SchülerInnen in Gruppenarbeit selbstständig arbeiten, nehmen sie verschiedene Rollen ein: als ExpertInnen und als Laien. Sie entwickeln eine ‚Verständigungskompetenz‘ als kompetente Laien, indem sie fachspezifisches Wissen zur Bearbeitung des Problems nutzen, es aufbereiten und anderen vermitteln (vgl. ebd., S. 102). Die Aufgabe der LehrerInnen besteht darin, die Schülergruppen selbstständig arbeiten zu lassen, in Lehrervorträgen inhaltliche Anregungen zu geben und die Lernenden fallspezifisch zu beraten (vgl. ebd., S. 103).

In der Abschlussphase, in der die Ergebnisse dargestellt und die Fachperspektiven reflektiert werden, erproben die SchülerInnen ihre ‚Urteilskompetenz‘. „Ziel ist es,

dass die Schülerinnen und Schüler unterscheiden können zwischen einer nicht-fachgebundenen und einer fachgebundenen Perspektive und darüber hinaus Fachwissen und fachspezifische Methoden zur Analyse und Bearbeitung von Problemen nutzen können“ (ebd., S. 103).

Die Studie von Stübiger u.a. (2006, 2008) aus Hessen wirft einen Blick auf die Praxis fächerübergreifenden Unterrichts, zeigt problemorientierte Lehr-Lernarrangements in der Oberstufe und „zielte darauf ab, typische Verlaufsmuster aus der Praxis fächerübergreifenden Lernens herauszuarbeiten“ (Stübiger u.a. 2008, S. 380). Ihr liegen drei Fragestellungen zugrunde:

1. Welche Organisationsformen fächerübergreifenden Unterrichts gibt es?
2. In welchen Gestaltungsformen wird fächerübergreifend unterrichtet?
3. In welchem Maße wird selbstständiges Lernen ermöglicht und durchgeführt? (vgl. Stübiger u.a. 2008, S. 380)

Es handelt sich um eine quantitative Erhebung im Bundesland Hessen, in der SchulleiterInnen sowie LehrerInnen, die fächerübergreifend unterrichten, mittels Fragebogen befragt werden. Beteiligt waren 117 Schulen und 299 Lehrkräfte, die für einen Zeitraum von eineinhalb Schuljahren Angaben zum fächerübergreifenden Unterricht gemacht haben. Neben geschlossenen Fragen zur Unterrichts- und Zeitorganisation (Themen, beteiligte Fächer, Häufigkeiten und Stundenumfang) wurden die Lehrkräfte gebeten, ihre fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten zu beschreiben.

Ihre Ergebnisse zu den Organisationsformen fassen die Autoren folgendermaßen zusammen:

Der typische fächerübergreifende Unterricht der gymnasialen Oberstufe wird von zwei oder drei Lehrkräften mit unterschiedlicher Lehrbefähigung bevorzugt im Regelunterricht der Jahrgangsstufe 12 durchgeführt, unter Beteiligung von drei Fächern. Es werden überwiegend gesellschaftswissenschaftliche und sprachlich-künstlerische Fächer einbezogen. Auf eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit werden im Schnitt etwa 18 Unterrichtsstunden verwendet, die in den wöchentlichen Stundenplan-Rhythmus integriert sind (Stübiger u.a. 2008, S. 391f.).

Die empirisch untersuchten Unterrichtseinheiten werden bei der Frage der Gestaltungsform an einem theoretischen Idealverlauf anhand der folgenden Qualitätsmerkmale gemessen, den die Forscher aus der Literatur zum fächerübergreifenden Unterricht ausgewählt haben (vgl. Stübiger u.a. 2006, S. 54):

1. ein gesellschaftlich relevantes Problem als Unterrichtsgegenstand (mit Bezug auf Klafki), das komplex und nicht vorstrukturiert präsentiert wird (Huber 2001, Huber/Effe-Stumpf 1994, Kremer/Stäudel 1997);
2. bewusste Betonung der Differenz der Schulfächer und ihrer Didaktiken (Rabenstein 2003, Stübiger 1998, Stübiger/Bosse/Ludwig 2003);

3. Rahmung der Perspektivenreflexion (Rabenstein 2003, Stübig/Bosse/Ludwig 2003)
4. Konfrontation der SchülerInnen als Laien mit Expertenwissen (Huber 1998b, Rabenstein 2003).

Der Idealverlauf fächerübergreifenden Unterrichts ist den Autoren zufolge durch folgende Phasen gekennzeichnet:

1. Fächerübergreifend präsentierte Problemstellung
2. Erarbeitungsphase ohne Fachdifferenzierung
3. Erarbeitung in selbstständigkeitsorientierten Arbeitsphasen
4. fächerübergreifende Ergebnissicherung und Reflexion (Stübig u.a. 2006, S. 55).

Aus den empirischen Ergebnissen wird als weiteres Qualitätskriterium die Beteiligung der SchülerInnen an der Themen- bzw. Problemfindung benannt (vgl. Stübig u.a. 2006, S. 63).

Die von den Lehrenden geschilderten Unterrichtsverläufe wurden an dem Ideal gemessen und daraus drei grobe Modelle konstruiert, die sich darin unterscheiden, in welchem Ausmaß die Fachperspektiven in der Erarbeitungsphase zusammenwirken.

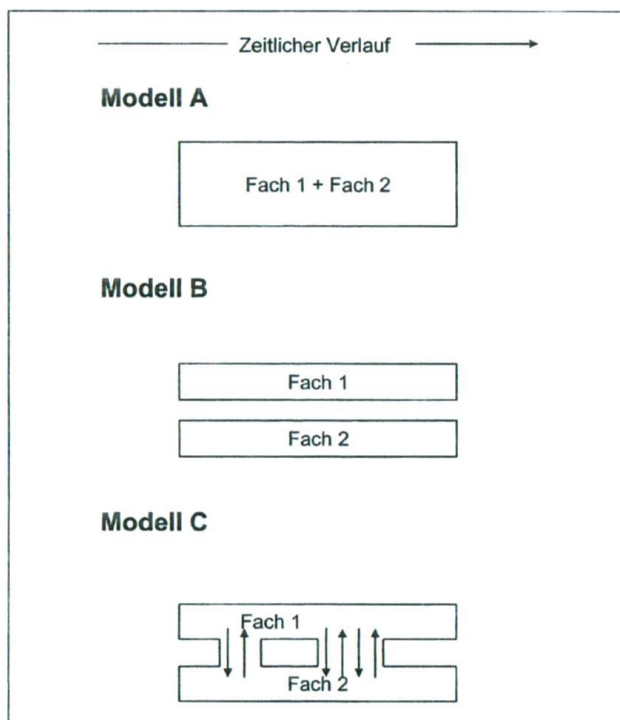


Abbildung 3: Modellkonstruktionen für die Unterrichtsgestaltung in der Erarbeitungsphase (Stübig u.a. 2008, S. 388)

Im Modell A wirken die Fachperspektiven durchgängig zusammen, es gibt keine Trennung in einzelne Fachphasen. Im Modell B wird in den Fächern parallel an einem Thema gearbeitet, der Unterricht findet aber getrennt statt. Modell C stellt eine Mischung aus A und B dar: Im Unterrichtsverlauf werden gelegentlich die Fachperspektiven verbunden, daneben aber auch getrennt in den Fächern gearbeitet (vgl. Abb. 3). Der prozentuale Anteil der verschiedenen Modelle in den empirisch unter-

suchten Unterrichtsbeispielen sieht wie folgt aus: Modell A: 45%, Modell B: 29% und Modell C: 26%. Bei Modell B muss den Forschern zufolge „das Zusammenwirken der Fachperspektiven für die Lösung des zu bearbeitenden Problems von den Lernenden allein, ohne unterrichtliche Anleitung, hergestellt werden“ (Stübiger u.a. 2008, S. 389). Die Modelle wurden allerdings nur anhand der Erarbeitungsphase entwickelt, der Kernphase des Unterrichts. Erst in der Phase der Ergebnissicherung wird das Zusammenwirken der Fächer in den Modellen A und C von 92% der Lehrkräfte verwirklicht, im Modell B von 66% (vgl. ebd.).

Auch Häsing (2009) untersucht den Komplex der Organisations- und Gestaltungsformen im fächerübergreifenden Unterricht anhand konkreter Unterrichtsbeispiele. In ihrer Studie sollten die Lehrkräfte ihre Erwartungen an eine erste fächerübergreifende Unterrichtseinheit sowie ihre Erfahrungen bei deren Planung und Durchführung beschreiben. Die Dauer der Unterrichtseinheiten variiert von drei über acht bzw. neun Wochen bis zu einem Halbjahr. Eins dieser Vorhaben wird als fachüberschreitend bezeichnet, bei allen anderen sind zwei bis maximal sieben Fächer beteiligt. Die Grundstruktur der Unterrichtseinheiten mit vier Phasen in den untersuchten Beispielen stimmt mit den Phasen überein, die Rabenstein (2003) und Stübiger u.a. (2006) feststellten.

Der Bezug der Fächer ist hierarchisch, isoliert (d.h. Bearbeitung in unabhängigen Fachgruppen bzw. Fächern) oder gleichwertig. Die Unterrichtsvorhaben mit isoliertem Fachbezug wertet Häsing als nicht gelungen, da eine Verknüpfung der Fächer nicht stattfindet; zudem seien in den untersuchten Beispielen an den jeweiligen Unterrichtseinheiten zu viele Fächer beteiligt und das Thema zu beliebig gewesen. Als negativ bewertet sie beim isolierten Fachbezug auch die mangelnde Schülerorientierung und die schülerungleichen Gruppen (vgl. Häsing 2009, S. 46 und 51).

#### **5.4 Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht**

In den Grundkursen der Hauptphase am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld liegt der Untersuchungsschwerpunkt derzeit auf dem Kompetenzerwerb der Lernenden im fächerübergreifenden Unterricht.

In ihrem Abschlussbericht stellen die Forschenden des Oberstufen-Kollegs (vgl. Bessen u.a. 2010) ein heuristisches Kompetenzmodell vor, das sie in Kursen verschiedener Fachbereiche (Literaturunterricht, Biologie, Kunst- und Politikunterricht) erproben und evaluieren. Das Forschungsteam setzt sich zusammen aus Lehrenden am Oberstufen-Kolleg aus den verschiedenen Fachbereichen und einem Mitarbeiter der wissenschaftlichen Einrichtung. Aus Konzepten der Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik wird ein heuristisches Modell für fächerübergreifende Kompetenzen entwickelt. Dieses wird den KollegiatInnen in fächerübergreifenden Kursen

des Oberstufen-Kollegs vermittelt, didaktische Settings werden entwickelt und schließlich anhand von Aufgaben der KollegiatInnen evaluiert (vgl. ebd., S. 2). Untersucht wird die Urteilskompetenz von Lernenden in aufgabenfeldübergreifenden Unterrichtssettings. Ein Stufen-Modell der Urteilskompetenz wird aus philosophischen, pädagogischen und argumentationstheoretischen Ansätzen theoretisch abgeleitet.

Den didaktischen Ausgangspunkt des kompetenzorientierten, fächerübergreifenden Unterrichts bildet der am Oberstufen-Kolleg entwickelte Ansatz des Perspektivwechsels (vgl. Kupsch/Schumacher 1994), der um Kompetenzbereiche fächerübergreifenden Unterrichts erweitert wird. Hier greift die Forschungsgruppe auf Vorarbeiten zum Kompetenzbegriff zurück, bei denen neben der Urteilskompetenz die Reflexions- und Verständigungskompetenz steht (vgl. Bessen u.a. 2010, S. 19 und Boller u.a. 2007a).

Die Kompetenzbereiche beschreiben den Umgang mit solchen Fachperspektiven als Fähigkeiten, (1) zwischen zwei verschiedenen Fachperspektiven differenzieren und Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Grenzen und Möglichkeiten bestimmen zu können, (2) eine Fachperspektive in den Kontext eines ungefächerten Problems stellen und ihr aufklärendes Potential bestimmen und nutzen zu können sowie (3) in der Kommunikation zwischen der Perspektive eines Fachexperten und der Perspektive eines Laien ‚übersetzen‘ zu können (Bessen u.a. 2010, S. 2).

Der Urteilsbegriff wird philosophisch und pädagogisch hergeleitet, anschließend werden Niveaustufen formuliert. Die fünf Niveaus (von 0 bis 4) bauen aufeinander auf und schließen jeweils die vorangegangene Stufe ein. Die unterste Niveaustufe entspricht einem Alltags- bzw. Laienurteil, das noch nicht fachlich gebildet, sondern als spontanes Werturteil gefällt wird. Auf der ersten Niveaustufe findet die Konfrontation mit einem ersten fachlichen Zugang statt, so dass ein (einseitiges) Sachurteil vertreten werden kann. Dazu kommen auf der zweiten Niveaustufe ein oder mehrere weitere Perspektiven. Die dritte Stufe ermöglicht eine wertende Betrachtung der bisherigen Sachperspektiven, die nach Kriterien gewichtet werden. Am Schluss steht nach Abwägung der Vor- und Nachteile der Perspektiven ein begründetes Werturteil (vgl. Hahn 2011, S. 151f.).<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Ein Unterrichtsbeispiel aus der fachdidaktischen Zeitschrift „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik“ (vgl. Reinhardt 2004) zeigt ein ähnliches Modell der Urteilsbildung. Das Beispiel dokumentiert einen fächerverbindenden und projektorientierten Unterricht an einem Gymnasium in Baden-Württemberg in der Klasse 12, an dem die Fächer Gemeinschaftskunde, Wirtschaft/Recht und Datenverarbeitung beteiligt waren. Ziel der Unterrichtseinheit war, die Urteilsbildung in der Auseinandersetzung mit rechtlichen und politischen Fragestellungen einzuüben. Reinhardt unterscheidet in Anlehnung an Weinmann (2000) drei Politikdimensionen, nämlich polity, policy und politics, von denen der didaktische Aufbau des Unterrichts abgeleitet wird. Anhand bestimmter Kriterien können Sachverhalte identifiziert, eingeordnet und bewertet werden. Als Kriterien wählt Reinhardt Effizienz (als Zweck-Mittel-Rationalität) und Legitimität (als Wertrationalität) (vgl. Reinhardt 2004, S. 370). Vor der Sachanalyse steht jedoch das Voraus- oder Vorurteil der SchülerInnen zur Fragestellung bzw. zum Problem (im konkreten Unterrichtsbeispiel der „Kopftuchstreit“). Die SchülerInnen erarbeiten in Gruppen Sachzüge zum Thema, die sie im Rahmen der Unterrichtsstunden der beteiligten Fächer selbstständig bearbeiten und für eine Präsentation aufbereiten. In einer als „Talkshow“ inszenierten Gegenüberstellung begründen sie die aus ihrer jeweiligen Perspektive erarbeiteten Positionen. Hier zeigt sich

Anhand von vier Beispielen aus der Unterrichtspraxis erläutern die Autoren, wie in den einzelnen Phasen des Unterrichts die Urteilskompetenz schrittweise eingeübt wird (vgl. Bessen u.a. 2010, Feurle/Kraft/Thormann 2011). Evaluiert werden schließlich Aufgabenbeispiele und die Antworten der SchülerInnen in Bezug auf das Niveau der Urteilsbildung.

Die Forschungsgruppe zieht aus ihrem Forschungs- und Entwicklungsprojekt folgende Erkenntnisse (Bessen u.a. 2010, S. 39ff.): Der fächerübergreifende Unterricht, der problembezogen die Perspektiven und Grenzen der Fächer aufzeigt, entspricht den Anforderungen an wissenschaftspropädeutisches Lernen in der Oberstufe. Die Urteilskompetenz baut auf fachlichem Wissen und Erkenntnissen auf, die für ein solides Sachurteil zunächst als Basis gelegt werden müssen (vgl. ebd., S. 40). Die Unterschiede der fachlichen Perspektiven müssen bewusst wahrgenommen werden, damit SchülerInnen von einer Laienperspektive zu einem begründeten Sach- und Werturteil bezüglich des Problems gelangen können. Anknüpfend an die Verlaufslogik, die Rabenstein entwickelt hat, spricht sich die Forschungsgruppe für einen bewussten Aufbau des fächerübergreifenden Unterrichts aus. Schon zu Beginn des Unterrichts sollte die Perspektivenreflexion angelegt und transparent sein. „Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, den Gegenstand nicht nur mit Blick auf Schlüsselprobleme auszuwählen, sondern eben auch mit Blick auf fachliche Grundlagen, die den Problemzusammenhang zu erhellen oder methodisch zu analysieren vermögen“ (ebd.). Für die Auswahl von Problemen und Aufgaben zum Einüben der Urteilskompetenz geben die Autoren einige konkrete Hinweise: „Die Vermittlung des Unterschieds zwischen Alltagsurteil und wissenschaftlich geleitetem Urteil muss eine deutliche Unterscheidung zwischen Sachurteil und Werturteil und eine Vermittlung von Kriterien für ein differenziertes, abwägendes und stringentes Argumentieren beinhalten“ (ebd., S. 40f.).

## 5.5 Qualitätsmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts

Einige Autoren der empirischen Studien leiten aus ihren Ergebnissen Qualitätskriterien für fächerübergreifenden Unterricht ab. Im Folgenden werden die Merkmale fächerübergreifenden Unterrichts aus der Literatur herausgearbeitet und anschließend in tabellarischer Form gegenübergestellt.<sup>56</sup>

---

Reinhardt zufolge „das reflektierte Abwägen des Sachverhaltes nicht weniger Schüler/innen, die sich Begründungsmuster beider Auffassungen zu eigen machten und eine abgewogene Begründung abgaben“ (Reinhardt 2004, S. 374). Dies sei auch darauf zurückzuführen, dass „auf eine immer wiederkehrende Reflexion des Unterrichtsprozesses und der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler [...] viel Wert gelegt [wurde]“ (Reinhardt 2004, S. 377). Die Differenz der beiden Urteilkriterien Effizienz und Legitimität wurde von den SchülerInnen bewusst wahrgenommen.

<sup>56</sup> In Abschnitt I.5.3 wurde bereits dargestellt, welche Qualitätsmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts Stübig u.a. (2006) an ihre empirischen Daten zum Unterrichtsverlauf angelegt haben, die sie



Szlovák (2005) leitet aus den Aussagen der befragten Lehrenden Optimierungsansätze ab. Voraussetzung für einen erfolgreichen fächerübergreifenden Unterricht sei danach eine gut funktionierende Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Vorbereitend seien gegenseitige Unterrichtsbesuche sinnvoll, um den Lehrstil des Kollegen oder der Kollegin kennen zu lernen. Unerlässlich für das gemeinsame fächerübergreifende Unterrichten seien eine Auseinandersetzung mit den Zielen und Erwartungen sowie eine gleichberechtigte Zusammenarbeit (vgl. Szlovák 2005, S. 53). Daher schlägt Szlovák vor, zunächst die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit zu klären, bevor mit der eigentlichen Planung des fächerübergreifenden Unterrichts begonnen, das Thema bestimmt und schließlich gemeinsam unterrichtet wird. Mangelnde Kooperation wirke sich auch auf die SchülerInnen aus: „Wenn die Zusammenarbeit zu wenig intensiv ist, besteht die Gefahr, dass weiterhin parallel unterrichtet wird, aber zu wenig Verknüpfungspunkte vorhanden sind. Dadurch bleiben den Lernenden die Zusammenhänge unklar, die eigentlich hätten vermittelt werden sollen“ (ebd., S. 53).

Die Elemente einer erfolgreichen fächerübergreifenden Zusammenarbeit erläutern Szlovák u.a. (2006) in ihrem „Leitfaden für Lehrpersonen: Fächerübergreifenden Unterricht planen und durchführen“. Szlovák (2005) stellt zusammenfassend die Gelingensbedingungen für die kollegiale Zusammenarbeit in zehn Schritten dar:

Zehn Schritte zur Kooperation im FÜU [Fächerübergreifenden Unterricht, C.H.]:

- Gegenseitig hospitieren
- Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit klären
- Inhalte, Ziele, Methoden skizzieren
- Individuell darüber nachdenken
- Inhalte, Ziele, Methoden sowie Organisation der Zusammenarbeit festlegen
- Unterrichtsskizze erstellen
- Gemeinsamen Informationsanlass vor der Klasse durchführen
- FÜU umsetzen und dokumentieren
- Sich regelmässig treffen (Standortbestimmung, Anpassungen, Tagesreflexionen usw.)
- Den FÜU gemeinsam reflektieren (Szlovák 2005, S. 57).

Szlovák weist darauf hin, dass „es [...] Aufgabe künftiger Studien sein [wird], die Bedingungen eines gelingenden fächerübergreifenden Unterrichts und einer erfolgreichen fächerübergreifenden Zusammenarbeit noch genauer zu untersuchen“ (Szlovák 2005, S. 55).

Häsing (2009) nennt stichwortartig einige Qualitätskriterien für fächerübergreifenden Unterricht, die über die Kriterien von Stübig u.a. (2006) hinausgehen: Ihr zufolge zeichnet sich ein guter fächerübergreifender Unterricht dadurch aus, dass die Fächer

---

aus der theoretischen Literatur herausgearbeitet haben. Diese Qualitätsmerkmale werden in der Tabelle wieder aufgegriffen.

gleichwertig aufeinander bezogen sind, Inhalte und Methoden der kooperierenden Fächer verknüpft sind, die SchülerInnen bei der Planung und der Entwicklung von Bewertungskriterien beteiligt sind, vielfältige Methoden, Medien und kreative Gestaltungselemente eingesetzt werden, der Unterricht handlungs- und produktorientiert ist, Unterrichtsaktivitäten gemeinsam sind, eine Reflexion auf der Metaebene stattfindet und sowohl die Lehrenden im Teamteaching unterrichten als auch in ihrem Unterricht gegenseitig hospitieren (vgl. Häsing 2009, S. 79). Diese Qualitätsmerkmale für den Unterrichtsverlauf bezeichnet die Autorin als „basics“ (ebd.).

Herzmann und Rabenstein (2011) formulieren in Erweiterung der Kriterien von Stübiger u.a. (2008) fünf Qualitätskriterien fächerübergreifenden Unterrichts: (1) Im Unterricht wird ein gesellschaftlich relevantes Problem bearbeitet. (2) Der Unterricht thematisiert explizit den Unterschied zwischen der Alltags- und der Fachperspektive auf ein Problem. (3) Die SchülerInnen haben durch selbstständiges Arbeiten mehr Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten. (4) Die fachlichen Perspektiven, die im Unterricht thematisiert und reflektiert werden, benötigen im Verlauf des Unterrichts einen „Ort“, an dem sie sich begegnen. (5) Die Verständigung zwischen Laien und Experten befähigt die SchülerInnen über den Unterricht hinaus zu kompetenter Kommunikation innerhalb der Gesellschaft (vgl. Herzmann/Rabenstein 2011, S. 107f.).

Im Schweizer Handbuch „Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht“ (Cavio-la/Kyburz-Graber/Locher 2011) werden ebenfalls Qualitätskriterien benannt. Aus der Literatur sowie aus ihren eigenen und anderen empirischen Studien arbeiten die Autoren kognitive, didaktische, organisatorische und psychologische Qualitätskriterien heraus.

Zunächst benennen die Autoren drei **kognitive** Qualitätskriterien: Fächerübergreifender Unterricht setze *Disziplinarität* voraus. Die Lehrpersonen böten aus ihrer Fachsicht geeignetes Wissen, Begriffe und Material an, um das Thema zu erschließen. Die Lernenden eigneten sich Fachperspektiven durch die Beschäftigung mit Sachaspekten an (vgl. ebd., S. 47f.). Weiterhin plädieren die Autoren dafür, *die Fächer im Unterricht direkt zusammenzuführen*, weil dann der Mehrwert sichergestellt sei, dass die Fachperspektiven sich ergänzen (ebd., S. 49). Wenn mit fächerübergreifendem Unterricht Ziele wie vernetztes Denken oder Perspektivenwechsel verfolgt würden, benötigten die Lernenden schließlich eine *Reflexion der Fachperspektiven*. Die Gegenüberstellung verschiedener Fachperspektiven und der Alltagsperspektive schärfe den Blick für das je Fachspezifische. Dieses „reflektierende Distanznehmen“ mache das Spannungsverhältnis zwischen Thema und Fach bewusst, es sei aber anspruchsvoll und setze eine Reflexion unter den Fachlehrenden voraus (vgl. ebd., S. 50). Wie die Perspektivenreflexion im Unterricht praktisch umgesetzt werden kann, wird mit Bezug auf etliche empirische Studien gezeigt: Lernende

brauchten methodische Unterstützung, und dem Zusammenwirken der Fächer müsse explizit ein Platz im Unterrichtsverlauf eingeräumt werden.

Die nächsten fünf Qualitätskriterien sind **didaktischer** Art: Eine *Leitfrage* diene als gemeinsamer Ausgangspunkt eines fächerübergreifenden Unterrichts und als Klammer zwischen den Lernzielen und der Leistungsüberprüfung. Die Autoren heben hervor, dass der fächerübergreifende Unterricht durch einen eigenen *Leistungsnachweis* aufgewertet werde, im Gegensatz zu einer Einzelbenotung in jedem der beteiligten Fächer. Dies erfordere gute Absprachen zwischen den Lehrenden und kommunizierte Leistungskriterien. Die *Themenwahl* stehe in einem Spannungsverhältnis zwischen Lebensnähe und Lehrplanbezug. *Teamteaching* der Lehrenden sei für die Lernenden das deutlichste Merkmal, um fächerübergreifenden Unterricht vom Fachunterricht zu unterscheiden. Die Autoren plädieren deutlich für einen gemeinsamen Unterricht, zumindest in der Anfangs- und der Schlussphase, weil die Lehrperson so ihr Fach verkörpere und dadurch das Aufeinandertreffen der Fachperspektiven wahrnehmbar sei. Die Studie belege, dass die SchülerInnen das Teamteaching uneingeschränkt begrüßen. Die Lehrerstimmen zum Teamteaching gingen deutlich auseinander: Während die einen es als Bereicherung und besonderen Ansporn empfänden, warnten andere vor einem Zwang zur Zusammenarbeit („Man darf die Leute nicht dazu verdonnern zusammenzuarbeiten.“ I.Z., Zitat einer Lehrperson, zit. n. Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011, S. 56). Die Zusammenarbeit müsse freiwillig sein. Bei mehr als zwei Personen könnten organisatorische Probleme wie das Finden gemeinsamer Termine die Planung und Durchführung eines fächerübergreifenden Unterrichtsprojekts behindern (vgl. ebd.). Eine Beteiligung der SchülerInnen an der Themenwahl und ihre selbstverantwortliche Arbeit in Gruppen führen zu mehr Transparenz, Mitverantwortung und Selbstständigkeit (vgl. ebd., S. 57). Eine höhere *Schülerpartizipation* im fächerübergreifenden Unterricht führen die Autoren darauf zurück, dass beim problemorientierten Lernen an die eigenen Erfahrungen angeknüpft werde und fächerübergreifender Unterricht noch wenig durch bereits didaktisch aufbereitete Materialien vorstrukturiert sei. Eigenaktivität könnten die SchülerInnen vor allem bei Recherchearbeiten zeigen sowie beim Verfassen einer an die Abschlussprüfung angelehnten schriftlichen Arbeit, der „Minimaturaarbeit“ (vgl. ebd., S. 58).

Die letzten Qualitätskriterien beziehen sich auf **psychologische** und **institutionelle** Aspekte: Fächerübergreifender Unterricht setze voraus, dass *Lehrpersonen offen seien für andere Fächer*. Die Kooperation mit anderen Lehrpersonen müsse freiwillig erfolgen, und es müsse gegenseitiges Interesse am Fach des anderen bestehen. Schulische Rahmenbedingungen wie die Wahlfreiheit der Kooperationspartner und der Themen sowie materielle und zeitliche Anreize und die Zusage von Verbindlichkeiten in Form von notwendigen Leistungsnachweisen und Verankerungen in Lehrplänen förderten fächerübergreifenden Unterricht. An der Schule trage die Schulleitung die Verantwortung für die *Qualifizierung und Unterstützung* der Lehrpersonen,

damit diese guten fächerübergreifenden Unterricht anbieten könnten. Als unverzichtbare Qualitätssicherungsmaßnahmen erachten die Autoren:

- eine Wegleitung, die Ziele dieses Unterrichts festhält und didaktische Minima einfordert,
- ein Team für fächerübergreifenden Unterricht, in dem die Schulleitung und die Lehrerschaft vertreten sind, das die Verbindlichkeiten bereitstellt und eine Qualitätskontrolle durchführt,
- eine Form der Entschädigung der Lehrpersonen, sei dies durch die Schaffung von Unterrichtsgefässen (wie Projektwochen oder Kursen) oder andere Formen der Arbeitszeitabgeltung (Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011, S. 61).

Die Qualitätsmerkmale, die ich aus den verschiedenen Studien herausgearbeitet habe, werden in der folgenden Tabelle nach Themen geordnet gegenübergestellt. Die Tabelle 7 gibt so eine Übersicht über die bisherigen Forschungsergebnisse und zeigt deren Beitrag zu einer Fundierung fächerübergreifenden Unterrichts.

Die Tabelle greift die neueren Veröffentlichungen zum fächerübergreifenden Unterricht auf, die auf eine systematische und empirisch begründete Theoriebildung zielen (vgl. Stübiger u.a. 2008, Herzmann/Rabenstein 2011), Maßstäbe für eine gute fächerübergreifende Praxis beschreiben (vgl. Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011) oder als Handreichung für Lehrende dienen, die fächerübergreifenden Unterricht planen und durchführen (Slovák u.a. 2006). An den Themen und Merkmalen lässt sich eine Forschungskontinuität ablesen, auch wenn die Studien nicht immer aufeinander Bezug nehmen. Mit dem Begriff fächerübergreifenden Unterrichts wird nach wie vor eine diffuse Praxis abgebildet, daher bleibt es Aufgabe und Ziel einer fächerübergreifenden Forschung, Begriffe zu etablieren, die für Theorie und Praxis Klarheit bringen.

Im Folgenden erörtere ich die einzelnen Merkmale fächerübergreifenden Unterrichts quer zu den Studien, um den Stand der Forschung zu bewerten und offene Forschungsthemen zu benennen:

Die **Themenwahl** für den fächerübergreifenden Unterricht orientiert sich häufig an gesellschaftlich relevanten Problemen (Klafki), die didaktisch meist in einem problemorientierten Projektunterricht bearbeitet werden. Fächerübergreifender Unterricht lässt Spielraum für alltagsnahe Themen, die aus der Lebenswelt der Lernenden kommen. Dieses Merkmal ist sowohl theoretisch begründet (Klafki) als auch durch die Auswertung von Themen im fächerübergreifenden Unterricht empirisch belegt (vgl. z.B. Stübiger u.a. 2006, S. 115ff.). Inwiefern bei der Themenwahl der Bezug zu den jeweiligen Lehrplänen bedacht werden muss, hängt stark vom Umfang und von der gewählten Organisationsform des fächerübergreifenden Unterrichts ab. Kriterien für die Auswahl geeigneter Themen liegen theoretisch bereits vor (vgl. Kap. I.4.3.2), allerdings fehlen empirische Belege für die Begründung der Wahl eines Themas und die Eignung von Themen.

Insbesondere für fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe spielt die explizite Auseinandersetzung mit den **Perspektiven der Fächer** eine große Rolle. Diesen theoretischen Anspruch (vgl. Huber 1997b) fordern die Autoren als Qualitätsmerkmal

für den fächerübergreifenden Unterricht: SchülerInnen benötigen eine **Perspektivenreflexion**. Im fächerübergreifenden Unterricht entsteht ein Gewinn gerade durch das Zusammenführen der fachlichen Beiträge und der Fachperspektiven auf das Thema. Die SchülerInnen erleben im fächerübergreifenden Unterricht bewusst den Unterschied zwischen einer Alltags- und einer Fachperspektive.

Die Perspektivenreflexion braucht einen **Platz im Unterrichtsverlauf**. Verschiedene Modelle der Rahmung dieser Reflexion wurden empirisch beschrieben. Die Eröffnungs- und Abschlussphasen sind dafür besonders geeignet. Inwiefern die Lehrenden auch als Vertreter ihres Fachs sichtbar werden, ist empirisch nicht eindeutig belegt.

Die **Kommunikation als Laien und** im Verlauf des Unterrichts auch **als Experten** für eine Perspektive oder einen Aspekt des Themas stellt ein übergeordnetes Lernziel für die SchülerInnen dar. Das setzt wiederum die bewusste Übernahme einer Perspektive im Unterrichtsverlauf voraus. Erst mit der Reflexion der Perspektiven nehmen die Lernenden die Rollen als Laie und als Experte bewusst wahr.

Fächerübergreifender Unterricht gibt Lernenden in höherem Maße als Fachunterricht Gelegenheit zu **selbstständigem Lernen**. Die Beteiligung an der Themenwahl, das selbstständige Arbeiten mit Materialien, die Kommunikation und Aushandlung in Lerngruppen werden in allen Studien von den SchülerInnen als besonderer Gewinn des fächerübergreifenden Unterrichts wahrgenommen. Inwiefern Handlungsorientierung und fächerübergreifendes Lernen als Ziele konkurrieren, sich ausschließen oder die Lernenden überfordern, wird in den empirischen Studien als Problem angezeigt (vgl. Rabenstein 2003), das aber nicht abschließend gelöst wird.

Fächerübergreifender Unterricht stellt besondere Anforderungen an die **Zusammenarbeit der beteiligten Lehrenden**. Die verschiedenen Fächer treffen im fächerübergreifenden Unterricht in erster Linie durch ihre Vertreter aufeinander. Gemeinsame Planung des Unterrichts, insbesondere Themenwahl, Zielbestimmung und Wahl der Organisations- und Gestaltungsformen liegen in der Hand der Lehrpersonen. Zur Vorbereitung werden gegenseitige Unterrichtshospitationen vorgeschlagen (vgl. Szlovák 2005, Häsing 2009). Inwiefern SchülerInnen Teamteaching benötigen, um die Fachperspektiven wahrzunehmen und zu verstehen, ist empirisch noch zu überprüfen. Verschiedene Studien haben aber gezeigt, dass die Lehrenden Offenheit für die anderen Fächer mitbringen müssen, und sie müssen sich – vorab oder im Verlauf der Unterrichtseinheit – ihrer eigenen Perspektiven bewusst werden und diese benennen können (vgl. Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011).

Tabelle 7: Qualitätsmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts

	<b>Schecker/Winter (2000)</b>	<b>Szlovák (2005) Szlovák u.a. (2005)</b>	<b>Stübig u.a. (2006/2008), ergänzt durch Häsing (2009)</b>	<b>Herzmann/Rabenstein (2011)</b>	<b>Caviola/Kyburz-Graber/Locher (2011)</b>
<b>Themenwahl/ Problemorientierung</b>	Die SchülerInnen wünschen sich einen Unterricht, der Bezüge zur Lebenswelt und praktische Anwendungen aufweist.	Die Lehrenden wählen das Thema gemeinsam.	Gesellschaftlich relevantes Problem als Unterrichtsgegenstand (mit Bezug auf Klafki), das komplex und nicht vorstrukturiert präsentiert wird	Im fächerübergreifenden Unterricht wird ein gesellschaftlich relevantes Problem bearbeitet.	Fächerübergreifender Unterricht ist in besonderem Maße geeignet, Wissen in Bezug auf Praxis- und Lebensnähe zu generieren. Er orientiert sich aber auch an den Vorgaben des Lehrplans.
<b>Unterschiede der Schulfächer/ Fachperspektiven explizieren</b>	Fächerverbindender Unterricht bietet eine Grundlage, aber keine hinreichende Voraussetzung für ein besseres wissenschaftstheoretisches Verständnis der Gegenstände und Methoden des eigenen Fachs – sowie der anderen Naturwissenschaften im Kontrast.		Bewusste Betonung der Differenz der Schulfächer und ihrer Didaktiken	Der Unterricht thematisiert explizit den Unterschied zwischen der Alltags- und der Fachperspektive auf ein Problem.	Durch das Zusammenführen der Fachperspektiven stellt der fächerübergreifende Unterricht einen Mehrwert sicher, der durch die beteiligten Fächer allein nicht erreicht werden kann. Die Reflexion der Fachbeiträge kann die Denkweisen der Fächer, ihre Möglichkeiten und Grenzen sichtbar machen (Wissenschaftspropädeutik).
<b>Rahmung und Verlauf der Perspektivenreflexion</b>			Rahmung der Perspektivenreflexion Reflexion auf der Metaebene	Die fachlichen Perspektiven, die im Unterricht thematisiert und reflektiert werden, brauchen im Verlauf des Unter-	Die Reflexion der Fachbeiträge kann die Denkweisen der Fächer, ihre Möglichkeiten und Grenzen sichtbar machen (Wissenschaftspropä-

	<b>Schecker/Winter (2000)</b>	<b>Szlovák (2005) Szlovák u.a. (2005)</b>	<b>Stübiger u.a. (2006/2008), ergänzt durch Häsing (2009)</b>	<b>Herzmann/Rabenstein (2011)</b>	<b>Caviola/Kyburz-Graber/Locher (2011)</b>
				richts einen „Ort“, um sich zu begegnen.	deutik).
<b>Laien- und Expertenwissen</b>			Konfrontation der SchülerInnen als Laien mit Expertenwissen	Die Verständigung zwischen Laien und Experten befähigt die SchülerInnen über den fächerübergreifenden Unterricht hinaus zu kompetenter Kommunikation innerhalb der Gesellschaft.	
<b>Schülerbeteiligung</b>	Die SchülerInnen schätzen an der BINGO-Konzeption vorrangig die Handlungsorientierung und die offenen, komplexen Lehr-Lern-Arrangements.	Freiraum für die Beteiligung der Lernenden bei der Wahl der Themen einplanen.	Beteiligung der SchülerInnen bei der Themen- bzw. Problemfindung	Die SchülerInnen haben durch selbstständiges Arbeiten mehr Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten.	Fächerübergreifender Unterricht setzt Schülerinnen- und Schülerpartizipation voraus.
<b>Teamteaching/ Kooperation der Lehrenden</b>		Freiwillige, gut geplante und vorbereitete (z.B. durch Hospitationen) Zusammenarbeit der Lehrenden ist ein Gradmesser für die Qualität. Die Lernenden nehmen im Teamteaching Zusammenhänge wahr.	Lehrende unterrichten im Teamteaching und hospitieren gegenseitig im Unterricht (Häsing).		Fächerübergreifender Unterricht setzt Teamteaching und Offenheit für andere Fächer voraus.

## 5.6 Fragen an die Empirie

Meine Arbeit bewegt sich an der Schnittstelle von Theorieentwicklung auf der Basis theoretischer Überlegungen und ihrer Weiterentwicklung für die Praxis des fächerübergreifenden Unterrichts auf der Basis empirischer Ergebnisse.

In Kapitel I.4.3 habe ich didaktische Merkmale für fächerübergreifenden Unterricht aus verschiedenen didaktischen Ansätzen erarbeitet. Aus der Didaktik liegen für die Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts zentrale Fragestellungen vor, die Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung eines solchen Unterrichts als Entscheidungshilfe heranziehen können. Folgende Fragen lassen sich zu den didaktischen Entscheidungen stellen:

1. Welche Zielsetzung liegt dem fächerübergreifenden Unterricht zugrunde?
2. Wie beschreiben die Akteure, sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden, das Verhältnis der Fächer?
3. Wie begründen die einzelnen Lehrenden die Wahl des Themas?
4. Welche Organisationsform wählen sie für den fächerübergreifenden Unterricht?

Diese vier Themenfelder werde ich in der Fallstudie zum fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg bearbeiten und nach Antworten suchen, indem ich die Sichtweise der beteiligten Akteure rekonstruiere. Bevor ich das methodische Vorgehen beschreibe, stelle ich im folgenden Kapitel den Forschungsgegenstand, die fächerübergreifenden Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg Bielefeld, dar.



## **Kapitel II: Der Forschungsgegenstand: Fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg Bielefeld**

Nachdem im ersten Kapitel theoretische Grundlagen für fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe und seine Didaktik erarbeitet wurden, richtet sich im Folgenden der Blick auf die Empirie. In meiner Fallstudie stelle ich die Lehrenden als Akteure der didaktischen Entscheidungen in den Vordergrund und untersuche vor allem ihre Sicht auf den fächerübergreifenden Unterricht. Der Fokus richtet sich auf folgende Frage: Wie konzipieren und erproben Lehrende fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe? Von der empirischen Untersuchung verspreche ich mir tiefere Einsichten in die Konzeption und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts in der Praxis.

Wie fächerübergreifender Unterricht in der Oberstufe in der pädagogischen Praxis entwickelt und erprobt wird, soll beispielhaft anhand von Kursen am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld untersucht werden.

Dass ich gerade diese Schule als Untersuchungsfeld ausgewählt habe, hat mehrere Gründe. Zum einen hat die Bielefelder Versuchsschule mehr als dreißig Jahre Erfahrung im fächerübergreifenden Unterricht, der seit Beginn zum Reformkonzept der Schule gehört (vgl. Jung-Paarmann 2010). Zum anderen wurde die Schule im Jahr 2002 umfassend umstrukturiert und dabei auch der fächerübergreifende Unterricht grundlegend neu konzipiert (Henkel 2005b). Hier fand demnach genau die Entwicklungsarbeit in der pädagogischen Praxis statt, die in meiner Untersuchung im Mittelpunkt steht. Zudem befassen sich die Lehrenden als Lehrer-Forscher – eine weitere Besonderheit in der Geschichte des Oberstufen-Kollegs (vgl. Hentig 2004, Huber 2004c) – selbst reflektierend und forschend mit ihrem eigenen Unterricht, daher ist von ihnen qualifizierte Entwicklungsarbeit und ein hohes Maß an Reflexion zu erwarten. Ein weiterer Grund ist schließlich, dass diese Entwicklungsarbeit von und mit den Lehrenden evaluiert wurde; deshalb stehen Daten zur Verfügung, die für die Fragestellung der vorliegenden Studie re-analysiert werden können.

In diesem zweiten Kapitel stelle ich zunächst das Oberstufen-Kolleg dar und beschreibe das Ausbildungskonzept in der Phase der Umstrukturierung. Anschließend zeichne ich die Entwicklung der fächerübergreifenden Kurse der Eingangsphase nach und skizziere das dafür entstandene Grundkonzept, das die Entwicklungsarbeit an den einzelnen Curricula der fächerübergreifenden Kurse rahmte. Ich zeige den Verlauf der formativen Evaluation der fächerübergreifenden Kurse, um zu verdeutlichen, mit welcher Fragestellung die Daten erhoben wurden und zu welchen Ergebnissen die Evaluation führte. Das Ziel der Evaluation war, die entwickelten Kurskonzepte im Hinblick auf ihre Funktion in der Eingangsphase zu bewerten. Die Merkmale, anhand derer die Kurstypen beschrieben wurden, reichten für dieses Ziel aus, blieben aber theoretisch wenig fundiert. Hier setzt die vorliegende Untersuchung an

mit der Frage, wie Lehrende ihren fächerübergreifenden Unterricht konzipieren und erproben und wie sie ihre jeweiligen didaktischen Entscheidungen begründen.

Die Grundlage meiner Untersuchung bilden ausgewählte Kurskonzepte, die Lehrendenteams für verschiedene Fächerkombinationen entwickelt haben. Dazu werden die im Rahmen der Evaluation erhobenen Daten (Curricula der fächerübergreifenden Kurse und Gruppendiskussionen mit Lehrendenteams und mit Kursgruppen) als Fallstudie ausgewertet.

## 1 Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Das Oberstufen-Kolleg (OS) wurde 1974, in einer Zeit der Bildungsreformbewegung, als Versuchsschule der Reformuniversität Bielefeld von Hartmut von Hentig gegründet (vgl. Hentig 1971, 1972, 1980). Die Grundidee bestand darin, die Oberstufenausbildung mit der Studieneingangsphase zu verbinden.<sup>57</sup> Über viele Jahre war bildungspolitisch umstritten, inwieweit die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg mit der Regeloberstufe vergleichbar und die Ausbildungsleistung dem Abitur gleichwertig wäre. Gleichzeitig sollten Teile der Ausbildung bereits auf das Grundstudium anrechenbar sein. Im Laufe der Geschichte erfolgten mehrere Revisionen der Ausbildungsordnung, die vor allem von außen angestoßen wurden (vgl. Jung-Paarmann 2010).

Den stärksten Einschnitt erlebte das OS in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends. Die bis dahin geltende Ausbildungsdauer von vier Jahren sollte auf drei Jahre verkürzt, die Voraussetzungen für den Schulabschluss mit dem Abitur stärker an die Regelschulen angeglichen werden (vgl. Boller 2009, Hahn 2011). In zähen Verhandlungen wurde mit dem zuständigen Schulministerium über Details der Ausbildungs- und Prüfungsordnung gerungen (vgl. Huber 2005b).

Die Ausbildung am Neuen Oberstufen-Kolleg (NeOS), wie das Oberstufen-Kolleg in der Phase der Umstrukturierung in den Jahren 2002 bis 2005 genannt wurde (vgl. Boller 2009), weist gegenüber der Regeloberstufe einige Besonderheiten auf, die hier kurz skizziert werden (vgl. Glässing/ Henkel 2005a, S. 6). Die dreijährige Ausbildung gliedert sich in eine Eingangs- und eine Hauptphase. In der Eingangsphase werden die KollegiatInnen<sup>58</sup> in fächerübergreifenden Grundkursen sowohl in ihre beiden Studienfächer<sup>59</sup> eingeführt als auch in allgemeine wissenschaftliche Arbeitswei-

---

<sup>57</sup> Hentigs Bildungskonzept wurde in Kap. I.3.1 ausführlich dargestellt.

<sup>58</sup> Die SchülerInnen des Oberstufen-Kollegs werden nach dem Namen der Schule ‚KollegiatInnen‘ genannt.

<sup>59</sup> Die KollegiatInnen beginnen ihre Ausbildung am Oberstufen-Kolleg mit zwei Studienfächern (Spezialisierung), für die sie nach ihrer Bewerbung zugelassen wurden. Am Ende des ersten Semesters

sen. In Basiskursen in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Computer Literacy sowie in einer Fremdsprache werden die Fähigkeiten auf ein gemeinsames Niveau gehoben (vgl. Caemmerer 2005). Die Hauptphase ist einerseits geprägt durch die Spezialisierung in den zwei gewählten Studienfächern, auf die insgesamt 40 Prozent der Unterrichtszeit entfallen. Dabei wird die Spezialisierung nicht als Gegensatz zur allgemeinen Bildung begriffen, sondern als Teil davon: In der Konzentration auf zwei Studienfächer können die KollegiatInnen erfahren, was Spezialisierung an Möglichkeiten und Einschränkungen bedeutet, und lernen, wie man sie überschreitet und sich mit anderen Fächern verständigt. Diesen Zielen dienen auch die fächerübergreifenden Grundkurse in der Hauptphase (vgl. Boller u.a. 2007b). Ergänzt wird die Ausbildung durch ein Praktikum, Sportkurse und Projekte.

Mit der neuen Ausbildungsordnung, die zum Schuljahr 2002/03 in Kraft trat, war die Auflage verbunden, das neue Ausbildungskonzept zu evaluieren (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung 2001). Daher wurden für alle Kursarten Evaluationen konzipiert und durchgeführt (vgl. Glässing/Henkel 2005, Boller 2009).

## **2 Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg**

Fächerübergreifender Unterricht gehört seit der Gründung des Oberstufen-Kollegs zu dessen Ausbildungskonzept. In den folgenden Abschnitten wird zunächst in einem historischen Rückblick der frühere fächerübergreifende Unterricht vorgestellt, der zu jener Zeit ‚Ergänzungsunterricht‘ hieß. Anschließend wird das Grundkonzept der fächerübergreifenden Grundkurse der Eingangsphase im Neuen Oberstufen-Kolleg dargestellt. Im letzten Abschnitt werden die Evaluation der Kurse beschrieben und ihre für diese Untersuchung zentralen Ergebnisse erläutert.

### **2.1 Der fächerübergreifende Ergänzungsunterricht: ein kritischer Rückblick**

Der frühere ‚Ergänzungsunterricht‘ (EU) am Oberstufen-Kolleg hatte eine isolierte Position in der Schullandschaft, da er nicht mit den fachlich gebundenen Grundkursen der Regeloberstufe vergleichbar war. Wie der Name sagt, ergänzte er die Spezialisierung in den Wahlfächern<sup>60</sup> mit dem Ziel, „die fachwissenschaftliche Spezialisie-

---

bestätigen sie diese Studienfächer für ihre weitere Ausbildung oder revidieren die Wahl. Die Studienfächer entsprechen den Leistungskursen an Regeloberstufen.

<sup>60</sup> Die Wahlfächer, die Unterrichtsart der Spezialisierung am Oberstufen-Kolleg, integrierten bis zur Umstrukturierung 2002 bereits curriculare Anteile aus dem Grundstudium des Fachs (vgl. Jung-Paarmann 2010, S. 62). Nach der Umstrukturierung wurde für die Spezialisierung die Bezeichnung ‚Studienfächer‘ eingeführt.

rung aufzubrechen und Möglichkeiten sowie Grenzen interdisziplinärer Arbeit erfahrbar zu machen“ (Huber/Kroeger/Schülert 1996, S. 577). Innerhalb des Oberstufen-Kollegs war der EU sehr heterogen (vgl. Jung-Paarmann 2010).

Huber, Kroeger und Schülert (1996) stellen zwei Ansätze fächerübergreifenden Unterrichts ausführlich vor, die am Oberstufen-Kolleg im Ergänzungsunterricht praktiziert wurden (vgl. ebd.):

1. Der *problemorientierte Ansatz* stellt sowohl eine Ergänzung als auch einen Kontrast und Gegenpol zum fachlichen Unterricht dar. Die Kurse, die am Oberstufen-Kolleg mit diesem Ziel unterrichtet wurden, gehen von einem Thema aus, das von möglichst vielen Seiten entfaltet wird. Die Fächer werden nach ihren Beiträgen zum Thema abgefragt (ebd., S. 580). Im Projektunterricht – einer Besonderheit am Oberstufen-Kolleg – wird die Handlungs- und Problemorientierung am deutlichsten: Unstrukturierte Probleme aus der Lebensumwelt oder der gesellschaftlichen Wirklichkeit werden bearbeitet, die „Projektarbeit (ist) meist durch komplexe Lehr-/Lernarrangements geprägt, die auf lebens- und berufsnahe Problembereiche und Handlungsfelder bezogen sind“ (ebd., S. 581). Der ‚Ergänzungsunterricht‘ hatte im problem- und handlungsorientierten Ansatz auch die Rolle, allgemeine Fähigkeiten zu vermitteln. Das betraf besonders die Kurse, in denen basale Fähigkeiten in Deutsch und Mathematik vermittelt wurden.<sup>61</sup> Aber auch Kurse, in denen an beliebigen Themen allgemeine Qualifikationen ausgebildet werden sollten, gehörten in den Ergänzungsunterricht. Eine Progression oder eine sinnvolle Reihung von Themen in Sequenzen wurde in dieser Entwicklungsphase des Ergänzungsunterrichts nicht erreicht. Allerdings betonen die Autoren, dass die Fokussierung auf *ein* Ziel die Kurse vor einer Überfrachtung bewahren würde und ebenso davor, mit dem fächerübergreifenden Unterricht Lösungen anzubieten, die Schule nicht leisten könne (Schlüsselprobleme), oder Versprechen zu geben, die nicht gehalten werden könnten (Ganzheitliches Lernen) (vgl. ebd., S. 583).
2. Der *reflexive Ansatz* setzt Spezialisierung voraus und zielt auf eine Verständigung zwischen Leuten, die verschiedene Perspektiven mitbringen. „Der fächerübergreifende Unterricht muß hier zum Ort der Reflexion von Spezialisierung werden“ (ebd., S. 583). Hinter dem reflexiven Ansatz steht die konstruktivistische Sichtweise der Beobachterorientierung (vgl. ebd., S. 584). „Die Reflexion besteht darin, 1. dass man im Fach die Disziplinierung des Blicks erkennt, thematisiert und transzendiert, 2. dass man nicht nur die eigene Perspektive benutzt, sondern sie in ihrer Differenz zu anderen beobachtet, 3. dass man Verständigung einübt und nutzbar/nützlich macht, 4. dass man die Wahrnehmungsleistungen und das Bewusstsein von Individuen, Gruppen und Gesellschaften betrachtet und 5. dass

---

<sup>61</sup> Aus diesen Kursen wurden im NeOS die Basiskurse Deutsch, Englisch, Mathematik und Computer Literacy.

man den Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse erkennt“ (Rhode-Jüchtern 1999, S. 114).

Jung-Paarmann (2010) zeigt in ihrer Geschichte des Oberstufen-Kollegs die Diskrepanzen zwischen den konzeptionellen Zielen des Ergänzungsunterrichts am Oberstufen-Kolleg und dessen unterrichtspraktischer Umsetzung in den ersten Jahren. Nach der Theorie der „Funktionsziele“<sup>62</sup> im Entwurf von Hentig sollte der fächerübergreifende Unterricht die spezialisierte Ausbildung in den Wahlfächern ergänzen (vgl. Hentig 1972, S. 158). In der konkreten Entwicklungsarbeit am fächerübergreifenden Unterricht mit Beginn des Oberstufen-Kollegs waren diese Funktionsziele nicht mehr zu finden (vgl. Jung-Paarmann 2010, S. 63).<sup>63</sup> Die Kurse des Ergänzungsunterrichts sollten jeweils einem bestimmten Fachbereich<sup>64</sup> zugeordnet werden, aber das wurde nicht konsequent durchgesetzt (vgl. ebd.). Die Wahl der Themen für einzelne Kurse blieb den Lehrenden überlassen. Die Bearbeitung der Themen brauchte nicht unbedingt interdisziplinär angelegt zu sein (vgl. ebd.); so boten manche Lehrende auch Kurse im Ergänzungsunterricht an, die ihren Unterricht im Wahlfach ergänzten (vgl. ebd., S. 97). Versuche, wenigstens innerhalb der Fachbereiche gemeinsame Lernziele und Unterrichtsmaterialien durchzusetzen, scheiterten unter anderem an den unvereinbaren wissenschaftstheoretischen Positionen (vgl. ebd., S. 98) und am Grundsatz der Wahlfreiheit der KollegiatInnen für Kurse im Ergänzungsunterricht (vgl. ebd., S. 58). Die Lehrenden verteidigten ihre Freiheit, im EU ihren Interessen nachzugehen, und kultivierten den EU als den Bereich, in dem sie „besonders viel Phantasie entwickelten und curriculare Kreativität entfalteten“ (ebd., S. 99f.). In verschiedenen Revisionsphasen in der Entwicklung des Oberstufen-Kollegs wurden zwar Prüfkriterien für die Zulassung von Kursen im Ergänzungsunterricht entwickelt, aber die Praxis blieb weitestgehend der einzelnen Lehrperson überlassen (vgl. Hahn 2011). Ein Defizit bestand außerdem darin, dass für einen Kurs jeweils ein Lehrender allein verantwortlich war. Informell wurde zwar die Kommunikation mit KollegInnen der anderen Fächer gesucht, doch entwickelt und unterrichtet wurde ein fächerübergreifender Kurs nur von einer Lehrperson.<sup>65</sup>

Auch wenn die Unterrichtspraxis den konzeptionellen Zielen nicht in allen Punkten gerecht wurde, fanden die theoretischen Konzepte, die im Oberstufen-Kolleg entwi-

---

<sup>62</sup> Siehe ausführlich dazu Kap. I.3.1.

<sup>63</sup> Davon ausgenommen ist der Fachbereich Linguistik/Literaturwissenschaft/Künste/Musik (vgl. Jung-Paarmann 2010, S. 62).

<sup>64</sup> Es gab drei Fachbereiche, denen die Fächer zugeordnet wurden: Fachbereich I: Sozialwissenschaften, Fachbereich II: Sprach- und Literaturwissenschaft, Künste, Musik, Fachbereich III: Naturwissenschaften, Mathematik, Technik und Medizin (vgl. Jung-Paarmann 2010, S. 58).

<sup>65</sup> So gelang es in der „Histogen“-Gruppe (historisch-genetische Unterrichtskonzepte in den Naturwissenschaften), einen interdisziplinären Dialog für die Entwicklung fächerübergreifender Kurse zu etablieren (vgl. Jung-Paarmann 2010, S. 95ff., Strobl 1999, Hoffmann 1994).

ckelt wurden (vgl. Hoffmann 1986, Krause-Isermann/Kupsch/Schumacher 1994, Huber 1997a, 1998a, Landesinstitut 1997), im schulpädagogischen Diskurs vielfach Beachtung (vgl. Hahn 2011). Der Anspruch, nicht nur für die KollegiatInnen des Oberstufen-Kollegs interessante Kurse zu entwickeln, sondern darüber hinaus „Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht“ zu sein, blieb durchgängig bestehen und wurde in der Phase der wissenschaftlichen Leitung durch Ludwig Huber vorangetrieben (vgl. Huber 2005a, Huber/Kroeger/Schülert 1996).

## **2.2 Die fächerübergreifenden Grundkurse der Eingangsphase im Neuen Oberstufen-Kolleg**

Auch für die umfassende Umstrukturierung der Ausbildung im Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2001 und 2002 waren Anstöße von außen ausschlaggebend (vgl. Boller 2009, S. 153, Jung-Paarmann 2005, S. 6ff.). Im Gegensatz zur vorherigen Praxis des Ergänzungsunterrichts sollte der fächerübergreifende Unterricht im Neuen Oberstufen-Kolleg „in seinen Formen und Funktionen in sich deutlicher (...) zu differenzieren und zu strukturieren und in seinen Ergebnissen zu kontrollieren“ sein (Oberstufen-Kolleg 2001, S. 9). Er wurde differenziert in Grundkurse der *Eingangsphase* (Jahrgang 11) und Grundkurse der *Hauptphase* (Jahrgänge 12 und 13). Zu Beginn der Ausbildung sollten fächerintegrierende Grundkurse der Eingangsphase jeweils über die Fächer eines Aufgabenfeldes<sup>66</sup> orientieren sowie Grundbegriffe und -methoden dieses Aufgabenfeldes und über die gewählten Studienfächer hinaus vermitteln (vgl. ebd. und Oberstufen-Kolleg 2000, S. 28f.). Die „Grundbildungskurse“<sup>67</sup> sollten „die gemeinsamen Prämissen, Grundbegriffe und -methoden aufeinander beziehbarer Fächer so vorstellen, dass sowohl die Gemeinsamkeiten wie die Unterschiede erkennbar und Fachinteressen daran überprüfbar werden und Orientierungswissen entwickelt wird“ (Oberstufen-Kolleg 2001, S. 9).

In der Phase der Umstrukturierung (2001 und 2002) erfolgte die inhaltliche Entwicklungsarbeit parallel zu den Verhandlungen mit dem Ministerium um die neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung (vgl. Huber 2005b). Das heißt, dass zum Teil unter un-

---

<sup>66</sup> Die Aufgabenfelder entsprachen denen der Regeloberstufe und lösten die früheren Fachbereiche ab: sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld (I), gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld (II) und mathematisch-naturwissenschaftliches Aufgabenfeld (III). Das Fächerspektrum war breiter als das der gymnasialen Oberstufe, es enthielt auch Fächer wie Türkisch, Rechtswissenschaft oder Umweltwissenschaften (vgl. Oberstufen-Kolleg 2002b).

<sup>67</sup> Schließlich wurden die Kurse als „Grundkurse“ bezeichnet, einerseits um die Bezeichnung der der Regeloberstufe anzupassen, andererseits um eine Alternative zu den fachlichen Grundkursen zur Spezialisierung zu entwerfen: „Mit der Übernahme des dem OS bisher fremden Begriffs ‚Grundkurse‘ soll zum Ausdruck gebracht werden, dass das für diese konstitutive komplementäre Verhältnis zu den Leistungsfächern gerade dadurch fruchtbar herausgearbeitet werden kann, dass ihre Aufgaben (Grundbildung, allgemeine Orientierung, Ergänzung und Aufhebung der Spezialisierung (Perspektivenwechsel) von vornherein fächerintegrierend und fächerübergreifend bearbeitet werden“ (Oberstufen-Kolleg 2001a).

klaren Rahmenbedingungen konzeptionell an den neuen Unterrichtsarten gearbeitet wurde, noch bevor festgelegt war, wie das neue Oberstufen-Kolleg in die Praxis umgesetzt werden könnte. Die Entwicklung der neuen Grundkurse wurde vor allem durch Hubers konzeptionelle Überlegungen vorangetrieben und inhaltlich bestimmt (vgl. Huber 2001a). Die bereits in den „Eckpunkten“ (Oberstufen-Kolleg 2000) und der „Strukturskizze“ (Oberstufen-Kolleg 2001) entworfenen Überlegungen zu Grundbildung und Orientierungswissen jenseits der Spezialisierung in den Studienfächern wurden in mehreren Schritten konkretisiert und mit dem Kollegium des Oberstufen-Kollegs diskutiert. Daraus entwickelte sich ein Grundkonzept für die fächerübergreifenden Kurse der Eingangsphase insgesamt (vgl. Huber 2001b), das im Folgenden erläutert wird.<sup>68</sup>

Der fächerübergreifende Unterricht in der Eingangsphase der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg ist eine von drei Unterrichtsarten, die in der Ausbildung der KollegiatInnen je verschiedene Aufgaben haben. Während die Basiskurse<sup>69</sup> die grundlegenden Kompetenzen vermitteln, die die Studierfähigkeit sicherstellen, geben die fächerübergreifenden Kurse einen ersten Einblick in das wissenschaftspropädeutische Arbeiten der Studienfächer, die im zweiten Halbjahr beginnen. Mit dem fächerübergreifenden bzw. fächerintegrierenden Ansatz ist die Idee verbunden, dass die KollegiatInnen mehrere benachbarte Fachdisziplinen in einem Kurs kennen lernen, indem gleich zu Beginn der Ausbildung Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer eines Aufgabenfeldes thematisiert werden. Das dahinterstehende Grundbildungskonzept unterscheidet sich vom Grundkurskonzept der gymnasialen Oberstufe in wesentlichen Punkten.

Nach dem curricularen Muster der gymnasialen Oberstufe soll die ‚Grundbildung‘ durch ein weitgehend vorgeschriebenes additives Belegen bestimmter Grundkurse gesichert werden, die ausdrücklich fachgebunden sind. Als Alternative dazu hat sich das Oberstufen-Kolleg mit seinem Grundkurskonzept die Aufgabe gestellt, die Grundbildung von vornherein fächerintegrierend und fächerübergreifend zu realisieren.<sup>70</sup> Grundbildung folgt dem Motiv, einen exemplarischen Kontakt mit anderen Aufgabenfeldern als den Studienfächern zu vermitteln und ein minimales Gerüstwissen zu ihrer Erschließung zu vermitteln. Die Grundkurse in der ersten Phase der Ausbildung sollen daher Strukturkenntnisse über die verschiedenen Aufgabenfelder vermitteln und eine allgemeine Orientierung über die Studienfächer geben, indem sie in themenbezogenen Kursen verschiedene Fächer kontrastieren und Grenzen der Spezialisierung aufzeigen. Dadurch sollen die KollegiatInnen Gelegenheit haben, über

---

<sup>68</sup> Einige Teile dieses Abschnitts sind bereits im Abschlussbericht der Evaluation veröffentlicht worden (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006).

<sup>69</sup> Vgl. Caemmerer 2005 und Glässing/Schwarz/Volkwein 2011.

<sup>70</sup> Siehe Oberstufen-Kolleg (2002b): Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs (APO-OS) § 10, Abs. (1), Fassung vom 20.3.2002, S. 14.

den ‚Tellerrand‘ der gewählten Fächer zu blicken, und so auch ihre Studienfachwahl überprüfen und ggf. revidieren können. Die gemeinsame institutionelle Zielsetzung der Kursart bezieht sich also auf drei Schwerpunkte:

- Breite Orientierung über das Fächerspektrum
- Überprüfung und, soweit nötig und möglich, Revision der Fachwahl bei der Bewerbung
- Allgemeine Grundlegung für die mit dem 2. Semester beginnenden Studienfächer (Huber 2001b, S. 1).

Die Fächer eines fächerintegrierenden Kurses sollten von vornherein zum selben Aufgabenfeld gehören, um die Belegpflichten leichter zu überprüfen.<sup>71</sup> Allerdings bildeten die Aufgabenfelder für die Kombination von Fächern noch einen zu groben Rahmen (vgl. Huber 2001b, S. 2). So wurden für die Kombination von Fächern folgende wissenschaftstheoretische und pragmatische Kriterien formuliert:

- Es sollte sich um verwandte Fächer mit Überschneidungsbereichen handeln;
- die Gruppierungen sollten aus wissenschaftstheoretischen, begrifflichen und methodologischen Gründen fruchtbar erscheinen;
- es sollten mindestens zwei, aber nicht mehr als fünf Fächer kombiniert werden;
- jedes Studienfach sollte in mindestens einem fächerintegrierenden Grundkurs vertreten sein (vgl. Huber 2001b, S. 2).

Ein erster Vorschlag für die Fächergruppen, der dem Kollegium zur Entwicklung der Grundkurse vorgelegt wurde, zielte darauf, „arbeitsfähige Gruppen zu bilden, in denen ein Zugang zu dem Fach sinnvoll und möglich erscheint, die einen interdisziplinären Zugang zur Fächergruppe ermöglichen und die auch das ganze Aufgabenfeld aufscheinen lassen“ (Huber/Obst 2001, S. 2, Hervorhebungen im Original). Huber wies mehrfach darauf hin, dass die Fächergruppen nur vorläufig, für den ersten Durchgang der neuen fächerintegrierenden Kurse gelten sollten und die Möglichkeit bestand, sie bereits nach dem ersten Ausbildungsjahr zu ändern (vgl. Huber 2001b, S. 2 und Huber 2002a).

Für die jeweilige Fächergruppe sollten die Grundkurse

- gemeinsame Grundbegriffe vorstellen und fachspezifisch ‚anwenden‘;
- in gemeinsame Methoden und ihre unterschiedliche Anwendung einführen;
- Denk- und Untersuchungsmuster exemplarisch vorführen und vergleichen und ihre (impliziten) Prämissen thematisieren;
- gemeinsame Gegenstände behandeln;

---

<sup>71</sup> Evangelische Theologie und Sport wurden für die fächerintegrierenden Grundkurse dem Aufgabenfeld II zugerechnet.



- ‚Gerüstwissen‘ vermitteln;
- Wissen und Erfahrungen aus den entsprechenden Schulfächern wieder aktivieren, aufarbeiten, reflektieren, neu einordnen;
- evtl. auch übergreifend praktische und berufliche Aufgaben und Verwendungssituationen der Fächer antizipieren sowie Studien- und Berufswege erläutern (Huber 2001b, S. 2).

Nach Festlegung der Fächergruppen sollte in jeder dieser Gruppen ein Thema ausgewählt werden, das „das Interesse der Lernenden wecken und die erste Einführung in die jeweiligen Fächer orientieren und bündeln“ (ebd.) könnte. Huber forderte die Lehrenden zu vielfältiger didaktischer Entwicklungsarbeit auf, damit verschiedene Kursvarianten entstünden, die dann empirisch evaluiert würden (Huber 2001b, S. 2).

Die Fächergruppen wurden im Kollegium diskutiert und in Absprache zwischen der wissenschaftlichen Leitung und den Fachkonferenzen mehrfach verändert. Schließlich verabschiedete die Hauptkonferenz, die Entscheidungsinstanz am Oberstufen-Kolleg, einen Vorschlag für den Start der Entwicklungsarbeit in neun Fächergruppen (vgl. Oberstufen-Kolleg 2002a). Für die dann anstehende konzeptionelle Arbeit gab Huber „Heuristische Anregungen für die Entwicklung der Grundkurse (Eingangsphase)“, in denen didaktische Überlegungen zur Entwicklungsarbeit an den Kursen konkretisiert wurden (Huber 2002b). Darin hob er hervor, dass es zum einen um Grundstrukturen, grundsätzliche Methodologien oder wissenschaftstheoretische Prämissen des Fachs bzw. der Fächergruppe ging, zum anderen um exemplarisches Lernen, für das Themen gefunden werden sollten, anhand derer das Exemplarische der Fächer gezeigt werden kann. Zusätzlich sollten die KollegiatInnen an methodische Grundmuster der Fächergruppe herangeführt werden. Und schließlich sollte der Kurseinstieg an das Interesse der KollegiatInnen anknüpfen. Huber verstand die Grundkurse als „Ouvertüren im klassischen Sinne des Wortes, in denen Themen und Motive anklingen, die einen später noch länger beschäftigen werden und im günstigsten Fall Vorfreude wecken“ (Huber 2002b, S. 3).

In dem Text „Wie sollte das Produkt der Grundkursentwicklung dargestellt werden? Ein Vorschlag“ (Huber 2002c) bot Huber weitere Instrumente zur Strukturierung der Entwicklungsarbeit an und entwarf eine Gliederung für die schriftlich verfassten Kurskonzepte (Kurscurricula) mit vier Bereichen: Thematik, Didaktische Überlegungen und Begründungen, Vorgesehener Ablauf und Organisation des Unterrichts sowie Leistungsnachweise, -bewertung und Evaluation (vgl. ebd.).

Von diesem Grundkonzept ausgehend entwickelten die Lehrenden der verschiedenen Fächergruppen insgesamt neun Kurskonzepte für den fächerübergreifenden Unterricht in der Eingangsphase. Diese Kurskonzepte wurden von den Gremien des Oberstufen-Kollegs diskutiert, begutachtet und schließlich verabschiedet (vgl. Oberstufen-Kolleg 2002c und 2002d), sie bildeten jeweils das Curriculum für die einzelnen zu unterrichtenden Kurse.

Tabelle 8: Grundkurse der Eingangsphase: Themen und Fächer im 1. Schulhalbjahr 2002 und 2003

		Thema	Fächer
Aufgabenfeld 1: sprachlich-literarisch-künstlerisch	WS 2002/03	Kommunikation (4 Kurse)	Deutsch, Englisch
		Film und Musik (4 Kurse)	Künste, Musik
	WS 2003/04	Dada (4 Kurse)	Deutsch, Künste
		Wahrnehmen und Verstehen am Beispiel von Musik und Musical (4 Kurse)	Englisch, Musik
Aufgabenfeld 2: gesellschaftswissenschaftlich	WS 2002/03 und WS 2003/04	Familie (4 Kurse)	Frauenstudien, Pädagogik, Psychologie
		Popmusik aus sozialwissenschaftlicher Perspektive (3 Kurse)	Jura, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften
		Sozialwissenschaftliche Grundbegriffe (3-4 Kurse)	(Geographie), <sup>72</sup> Gesundheitswissenschaften, Soziologie, Sportwissenschaften
		Krieg und Frieden (3 Kurse)	Geschichte, Philosophie, Theologie
Aufgabenfeld 3: mathematisch-naturwissenschaftlich	WS 2002/03 und WS 2003/04	System – Modell – Programm (3-4 Kurse)	Mathematik, Informatik, Technik
		Der Teil und das Ganze (4 Kurse)	Biologie, Chemie, Physik (Geologie, Umweltwissenschaften) <sup>73</sup>
		Globale Umweltprobleme (3 Kurse)	(Biologie, Chemie) Geologie, Physik, Umweltwissenschaften

<sup>72</sup> Geographie war in dieser Fächergruppe im 2. Durchgang nicht mehr vertreten, da es nicht als Studienfach angeboten wurde.

<sup>73</sup> Die Anzahl der Fächer in diesem Kurs und im Kurs „Globale Umweltprobleme“ wurden im 2. Durchgang reduziert.

Tabelle 8 zeigt die neun Kurskonzepte der fächerübergreifenden Grundkurse mit den jeweiligen Kursthemen und Fächern innerhalb der Aufgabenfelder im ersten Ausbildungsjahr des Neuen Oberstufen-Kollegs und die Veränderungen im Schuljahr 2003/04. Je nach Bedarfslage, Gruppengröße und Lehrendenkapazitäten wurde ein Kurskonzept in drei oder vier Kursen parallel unterrichtet.

In der Ausbildungsordnung wurde allgemein festgelegt, dass die Eingangsphase mit fächerintegrierenden Grundkursen beginnt. Außerdem wurde geregelt, welche Kurse die KollegiatInnen in welchem Umfang belegen und welche Bereiche sie abdecken müssen (vgl. Oberstufen-Kolleg 2002b, § 10 und § 17). Die fachgebundenen Kurse sowie die fächerübergreifenden Grundkurse sind den drei Aufgabenfeldern zugeordnet. Jede/r KollegiatIn belegt vier Grundkurse, zwei davon mit fachlichem Bezug zu den gewählten Studienfächern und einen naturwissenschaftlich-technischen Grundkurs. Ein vierter Grundkurs ist frei wählbar, jedoch müssen die vier Grundkurse alle drei Aufgabenfelder abdecken (vgl. ebd.). Ab dem zweiten Semester beginnt die Ausbildung in den Studienfächern nach den OS-spezifischen Curricula der einzelnen Fächer.

Die Grundkurse sind 4-stündig und finden im Winterhalbjahr über einen Zeitraum von 18 Wochen mit zwei Doppelsitzungen pro Woche statt (insgesamt 72 Stunden).

In der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung, die für den ersten Jahrgang am 1.8.2002 in Kraft trat, heißt es in § 10 zu den Grundkursen:

- (1) Im Rahmen des Versuchsauftrages (...) erprobt das Oberstufen-Kolleg fächerintegrierende und fächerübergreifende Grundkurse, die die Belegverpflichtungen in fachgebundenen Kursen in der Eingangs- und Hauptphase ersetzen.
- (2) Die Grundkurse und Grundsequenzen sind ihrem jeweiligen fachlichen Schwerpunkt entsprechend Aufgabenfeldern zugeordnet. Sie sind themenorientiert und bieten eine vertiefende Ergänzung des fachgebundenen Unterrichts. Sie sind zum einen an die Strukturen, Inhalte und Methoden der beteiligten Fächer gebunden, zum anderen überschreiten sie die Fachgrenzen, verdeutlichen Offenheit zwischen den Fächern und machen Möglichkeiten und Grenzen fachübergreifender Zusammenarbeit erfahrbar (Oberstufen-Kolleg 2002b, S. 14).

In der Evaluation wurden die einzelnen Kurskonzepte untersucht und die Varianten der Grundkurse beschrieben. Die einzelnen Phasen der Evaluation der ersten beiden Durchgänge werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

### **2.3 Evaluation der fächerübergreifenden Grundkurse der Eingangsphase**

Die Evaluation der fächerübergreifenden Grundkurse begann bereits mit der ersten Durchführung im Schuljahr 2002/03. Im Verlauf der Evaluation, die von einem Kollegen und mir in Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrenden entwickelt, durchgeführt und schließlich publiziert wurde (Henkel/v.d. Wetering 2006), entwickelte sich auch die Anlage und Fragestellung dieser Untersuchung. Die Evaluation und

ihr Verlauf spielen für meine Untersuchung insofern eine Rolle, als ich meine Fragestellung parallel dazu entwickelte und die erhobenen Daten im Hinblick darauf re-analysiere. In diesem Abschnitt werden daher die Fragestellungen der Evaluation sowie ihr Verlauf und ihre Ergebnisse soweit skizziert, dass die Überschneidungsbereiche und die Differenzen zu meiner Forschung deutlich werden.

### **2.3.1 Fragestellung und Ziele der Evaluation**

Die institutionellen Funktionen der fächerübergreifenden Grundkurse (Orientierung über das Fächerspektrum, Überprüfung der Studienfachwahl, allgemeine Grundlegung für die Studienfächer) bildeten die übergeordnete Perspektive für die Evaluation. Um die Funktionsziele der Kurse zu überprüfen, war es zunächst notwendig, sich ein Bild vom Gegenstand zu machen. Die Evaluation diente dazu, Wissen über die Kurskonzepte zu sammeln. Daher diente der erste Durchgang der Exploration, d.h. zunächst wurden die fächerübergreifenden Grundkurse mit ihren jeweiligen Themen und Organisationsformen beschrieben. Dabei wurden die Lehrenden von Anfang an einbezogen und evaluierten ihre Kurse zum Teil selbst (vgl. Henkel 2005a). Im Verlauf der Evaluation konnten die Kriterien für die Bewertung der Kursziele präziser entwickelt werden.

Die Funktionsziele wurden für die Evaluation operationalisiert und konkrete Fragen für die Durchführung der Evaluation formuliert. Die Evaluationsperspektive war eine doppelte: Zum einen wurden die Planungen und die Perspektive der Lehrenden untersucht, zum anderen die Wahrnehmungen der KollegiatInnen. In der ersten Phase wurden vor allem aus der Perspektive der Lehrenden folgende didaktische Fragen untersucht: Wie werden die formulierten Funktionen realisiert? Wie bewährt sich das jeweilige didaktische Konzept? Welche Probleme treten bei der Umsetzung auf (Organisation, Teamplanung, Kursgruppen, Inhalte)? Die Wahrnehmungen und Erfahrungen der KollegiatInnen wurden zu folgenden Fragen erhoben: Welchen Zugang finden sie über die Themen der Kurse zu den Fächern? Werden Differenzen und Gemeinsamkeiten der Fächer für sie sichtbar? Welche Auswirkungen haben die Kurse auf ihre Fachwahl?

Die Evaluation war formativ angelegt, das heißt, die Ergebnisse flossen in die Weiterentwicklung der Kurskonzepte ein. Nach dem ersten Durchgang wurden vertiefende Evaluationsfragen entwickelt, die sich sowohl insgesamt auf das Grundkonzept dieser neuen fächerübergreifenden Grundkurse der Eingangsphase bezogen als auch jeweils für die einzelnen Kurskonzepte zu beantworten waren.

Das Oberstufen-Kolleg war daran interessiert, wie die verschiedenen Kurskonzepte jeweils die Funktionen dieser Unterrichtsart verwirklichen, um daraus Gelingensbedingungen für die fächerübergreifenden Grundkurse herauszuarbeiten. Für die Vertiefung einzelner Fragen im zweiten Durchgang wurden drei Kurskonzepte ausge-

wählt.<sup>74</sup> Diese Auswahl war aus forschungspraktischen Gründen (Kapazitäten) erforderlich. Die Auswahl erfolgte nach dem Verfahren des theoretischen Samplings (Merkens 2000, S. 295ff.). Als minimales Strukturwissen dienten die Ergebnisse der Auswertung der schriftlichen Kurscurricula und der Analysen des ersten Evaluationszyklus. Ausgewählt wurden zwei Kurskonzepte mit einem ähnlichen didaktischen Aufbau und ein weiteres, das eine deutlich andere Organisationsform aufwies. Diese drei Kurskonzepte wurden in insgesamt zehn Kursen (ein Konzept wurde in vier, die beiden anderen in drei parallelen Kursgruppen umgesetzt) vertiefend evaluiert.

Die Evaluation konzentrierte sich auf zwei Themenkomplexe:

1. Welches Verständnis der Funktionsziele verwirklicht sich in den einzelnen Konzepten? Sind alle Funktionsziele gleichermaßen von den Grundkursen der Eingangsphase zu erfüllen?
2. Wie wurde der fächerübergreifende Unterricht auf didaktischer Ebene und in Bezug auf die Zusammenarbeit der Lehrenden realisiert? (Henkel/v.d. Wetering 2006, S. 39).

Die Evaluationsfragen, die sich auf die Didaktik der Kurse beziehen, liegen bereits sehr nahe an den Forschungsfragen dieser Studie. Die Daten zur Evaluation der Kurse wurden nach den methodischen Regeln der Sozialforschung erhoben, so dass sie für verschiedene Auswertungen genutzt werden können. Im Folgenden werden die konkreten Fragen und Methoden der Evaluationsphasen beschrieben.

### **2.3.2 Verlauf der Evaluation: Durchgänge und Methoden**

Die Unterrichtsevaluation am Oberstufen-Kolleg unterschied sich in zweierlei Hinsicht von anderen Evaluationen. Einerseits handelt es sich beim fächerübergreifenden Unterricht um eine besondere Kursart, die bisher wenig empirisch untersucht wurde (vgl. Kap. I.5). Da es kaum vergleichbare Untersuchungen und Evaluationsansätze in diesem Bereich gibt, war für Design und Methoden eigene Entwicklungsarbeit unumgänglich (Evaluationsforschung). Andererseits wurde nicht ein einzelner Kurs evaluiert, sondern ein komplexes System verschiedener Kurskonzepte mit jeweils mehreren Kursgruppen. Das entwickelte Design musste zum einen ermöglichen zu bewerten, inwieweit die Kurse die übergeordneten Funktionen dieser Kursart erfüllen, und zum anderen auf die Fragen zu den didaktischen Zielen, Umsetzungsformen und Gelingensbedingungen des jeweiligen Kurskonzeptes zugeschnitten sein.

---

<sup>74</sup> Ein viertes Kurskonzept wurde von den Lehrenden größtenteils selbst evaluiert; die Ergebnisse wurden von einem Mitglied des Evaluationsteams für die Modellentwicklung aufbereitet (vgl. Henkel/Kloos/v.d. Wetering 2004).

Als erste Daten wurden die schriftlichen Kurscurricula<sup>75</sup> ausgewertet. In diesen Curricula, die nach bestimmten Leitfragen verfasst wurden (s. Abschnitt 2.2), beschrieben die Lehrenden die Zielsetzung, den didaktischen Aufbau, die Unterrichtsmethoden, die inhaltlichen Schwerpunkte und den zeitlichen Ablauf im Schulhalbjahr. Aus der Auswertung dieser didaktischen Konzepte ergaben sich die ersten Evaluationsfragen, die auf alle Kurse bezogen wurden: Wie wurde das Thema gewählt? Wie wird das Verhältnis der Fächer bestimmt? In welcher Organisationsform findet der fächerübergreifende Unterricht statt? Wie arbeitet das Lehrendenteam zusammen? Dabei wurde schon bei der Durchsicht der Kurscurricula deutlich, wie unterschiedlich die Ziele der Kursart didaktisch umgesetzt wurden. Um den Gegenstand breiter und tiefer zu erfassen, wurden verschiedene Instrumente entwickelt und eingesetzt.

Die KollegiatInnen wurden vor Beginn und nach Abschluss der Kurse schriftlich befragt. Im weiteren Verlauf der Evaluation konzentrierte sich die schriftliche Befragung der KollegiatInnen auf die Gründe für ihre Studienfachwahl und darauf, wie diese Wahl mit den fächerübergreifenden Grundkursen der Eingangsphase zusammenhing.

Die Sicht der Lehrenden auf die von ihnen unterrichteten Grundkurse wurde in leitfadengestützten Gruppendiskussionen erhoben, die ungefähr nach der Hälfte des ersten Schulhalbjahrs stattfanden. Der Leitfaden wurde aus der Auswertung der Kurscurricula und den ersten Ergebnissen der KollegiatInnen-Eingangsbefragung entwickelt (vgl. Tabelle 9). Die Gruppendiskussionen mit den Lehrendenteams wurden von mir geführt, aufgezeichnet und transkribiert.<sup>76</sup> Thematisch wurde neben der konkreten Umsetzung des fächerübergreifenden Konzepts im Unterrichtsalltag auch nach der Entstehung des Konzepts und nach der Akzeptanz der neuen Kursart gefragt.<sup>77</sup>

Zur Perspektive der KollegiatInnen wurden die standardisierten Befragungen durch Gruppendiskussionen mit ausgewählten Kursgruppen ergänzt. In diesen Gruppendiskussionen wurden einerseits allgemeine Aspekte der Unterrichtsevaluation (Interesse am Kursthema, Zusammenarbeit in der Kursgruppe und mit dem/der Lehrenden, Nutzen des Gelernten, Einschätzung der Unterrichtsmethoden) thematisiert. Andererseits wurden Fragen zu den besonderen Funktionen der Kursart gestellt (Fachorientierung: Einfluss der Kurse auf die Fachwahl, Orientierung in und über die Fächer des Aufgabenfelds, vgl. Tabelle 9). Im zweiten Durchgang wurden die Gruppendiskussionen in den Kursen der drei ausgewählten Kurskonzepte durchgeführt. Der Leitfaden für diese Diskussionen baute auf dem des ersten Durchgangs auf, um vergleichbare Daten zu erhalten. In allen zehn Kursgruppen wurden Fragen zu den gleichen Themenkomplexen gestellt. Die Gespräche, die von mir und einem Kollegen

---

<sup>75</sup> Die schriftliche Version des Kurskonzepts bezeichne ich als Kurscurriculum. Der Begriff Kurskonzept ist allgemeiner zu verstehen.

<sup>76</sup> Ich danke Jutta Haneberg für ihre Unterstützung bei der Transkription.

<sup>77</sup> Diese Punkte werden in Kap. III und IV ausführlich behandelt.

geführt wurden, wurden aufgezeichnet, transkribiert<sup>78</sup> und nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) ausgewertet (vgl. Kap. III).

Die Gruppendiskussionen mit den Lehrenden und den KollegiatInnen der für meine Untersuchung ausgewählten Kurskonzepte werden in der empirischen Fallstudie analysiert (vgl. Kap IV).

Die folgende Tabelle stellt den Ablauf der Evaluation und die Erhebungs- und Untersuchungsschritte in den verschiedenen Phasen noch einmal im Überblick dar.

---

<sup>78</sup> Ich danke Christina Peitz für ihre Unterstützung bei der Transkription.

Tabelle 9: Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg: Übersicht über Evaluationsschritte, Untersuchungsarten, -schritte und -fragen im zeitlichen Ablauf

Zeitpunkt	Untersuchungsart und -gegenstand	Untersuchungsinstrumente	Fragen (Auswahl) <sup>79</sup> :
Aug.-Nov. 2002	Analyse der Kurskonzepte	Dokumentenanalyse der schriftlichen Kurscurricula	Wie wurde das Thema gewählt? Wie wird das Verhältnis der Fächer bestimmt? In welcher Organisationsform findet der fächerübergreifende Unterricht statt?
Dez. 2002	Befragung der Lehrenden	Gruppendiskussion mit Lehrendenteams	<p>Wie werden die formulierten Funktionen realisiert? Wie bewährt sich das jeweilige didaktische Konzept? Welche Probleme treten bei der Umsetzung auf (Organisation, Teamplanung, Kursgruppen, Inhalte)?</p> <p>Themenbereiche des Leitfadens für die Gruppendiskussion mit den Lehrenden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kurskonzept (Entstehungsprozess des Lehrendenteams und seiner Zusammenarbeit)</li> <li>2. Kurse (Kurszusammensetzung, Heterogenität, Über-/Unterforderung, Leistungsbewertung)</li> <li>3. Fach/Fächer/Fächerintegration (Gleichwertigkeit/Dominanzen, Bezug Thema-Fächer)</li> <li>4. Evaluation</li> </ol>
Feb. 2003 und 2004	Befragung der KollegiatInnen	Standardisierter schriftlicher Fragebogen	<p>Themen: Welchen Zugang finden die KollegiatInnen über die Themen der Kurse zu den Fächern? Werden Differenzen und Gemeinsamkeiten der Fächer für sie sichtbar? Welche Auswirkungen haben die Kurse auf ihre Fachwahl?</p> <p>Auszüge aus dem Fragebogen:</p> <p>Alle KollegiatInnen haben während des 1. Semesters ihre Studienfächer gewählt. Wie war das bei Dir?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ich habe das 1. Semester zum intensiven Überdenken meiner Studienfachwahl genutzt.</li> <li>2. Die Grundkurse haben meine Studienfachwahl nicht beeinflusst.</li> </ol> <p>In diesem Grundkurs sollte ein Thema aus verschiedenen Fachperspektiven beleuchtet werden. Wie schätzt Du folgende Aussagen ein?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Der Kurs hat mir einen guten Einblick in das Aufgabenfeld vermittelt.</li> </ol>

<sup>79</sup> Siehe ausführlich dazu Henkel 2005b.



Zeitpunkt	Untersuchungsart und -gegenstand	Untersuchungsinstrumente	Fragen (Auswahl) <sup>79</sup> :
			<p>2. Die Kursfächer hatten nichts miteinander zu tun.  3. Die Kursfächer waren stark voneinander abgegrenzt.</p>
		Gruppendiskussionen mit Kursgruppen	<p>Auszug aus dem Leitfaden für die Gruppendiskussion mit den KollegiatInnen:</p> <p><b>1. Inhalte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Themenbereiche haben Euch in diesem Kurs besonders interessiert?</li> <li>• Welche Aspekte der behandelten Themen waren dabei besonders wichtig?</li> <li>• Was hat Euch nicht gefallen?</li> </ul> <p><b>2. Studienfachorientierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was habt Ihr über das Fach X/Y/Z in diesem Kurs gelernt/erfahren? (Welches Bild habt ihr von dem Fach X bekommen?)</li> </ul>
Nov./Dez. 2003	Unterrichtsbeobachtungen	Unterrichtsbeobachtungen in zehn Kursen zu zwei Zeitpunkten	<p><b>Beobachtungsfoki:</b></p> <p><b>Lehrende:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Hilfestellungen werden den KollegiatInnen angeboten, um den Wechsel zwischen den Fächern zu verstehen (Wiederholungen, Zusammenfassungen, eigene Vergleiche ...)?</li> <li>• Werden die Grenzen der Fächer bzw. die Fachperspektiven thematisiert?</li> </ul> <p><b>KollegiatInnen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haben die KollegiatInnen die Möglichkeit, über die Fachperspektiven und über die Herangehensweise zu diskutieren (z.B. mit Lehrendenwechsel oder ohne)?</li> <li>• Haben die KollegiatInnen Gelegenheit, eigene Vorstellungen von den verschiedenen Fachperspektiven und deren Nutzen für die Erschließung des Themas zu entwickeln oder zu äußern? Oder wird ihnen das inhaltliche ‚Programm‘ für die nächsten Wochen von den Lehrenden vorgegeben?</li> <li>• Fragen die KollegiatInnen schon nach dem Zusammenhang mit der späteren Studienfachausbildung (Curriculum, Themen ...)?</li> </ul>

### 2.3.3 Ergebnisse der Evaluation

Das Ziel der Evaluation war zu bewerten, inwieweit die Kurskonzepte die Funktionen der fächerübergreifenden Grundkurse im Rahmen der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg erfüllen. Der Evaluationsbericht konzentrierte sich auf zwei Bereiche: die Auswirkungen der fächerübergreifenden Grundkurse auf die Studienfachwahl der KollegiatInnen und die Varianten der didaktischen Realisierung der Grundkurse (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006).<sup>80</sup> Er schloss mit Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg. Für diese Studie sind nur die didaktischen Ergebnisse relevant, daher beschränke ich mich in der folgenden Darstellung auf diese.

Eine Aufgabe der Evaluation war, zu beschreiben, wie der fächerübergreifende Unterricht realisiert wird. Anhand der Auswertung der Kurscurricula und der Gruppendiskussionen mit Lehrenden und KollegiatInnen sowie ergänzt durch Unterrichtsbeobachtungen wurde aus den gesammelten Daten eine Heuristik von Kursmodellen entwickelt (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2005). Die Merkmale zur Beschreibung der Modelle orientieren sich an den didaktischen Grundkategorien aus der Literatur (vgl. Huber 1997a) und wurden deduktiv aus den Evaluationsergebnissen abgeleitet, wobei der vorläufige Charakter und der lokale Status der Heuristik unterstrichen wurde (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006, S. 43).

Zur Differenzierung der verschiedenen Kurskonzepte wurden folgende Merkmale herausgearbeitet: Zusammenarbeit der Lehrenden, Verhältnis der Fächer und Bezug zwischen den Fächern und dem Thema. Bei den einzelnen Merkmalen wurden verschiedene Ausprägungen differenziert (s. Tabelle 10).

Dann wurden aus den Kurskonzepten, die für die vertiefende Evaluation ausgewählt wurden, die Modelle und ihre Merkmalsausprägungen rekonstruiert und mit folgenden Begriffen bezeichnet: Rotations-Modell, Hospitations-Modell, Integrations- bzw. Generalisten-Modell und Konvergenz-Divergenz-Modell. Ausgehend von diesen Modellen können durch verschiedene Kombinationen der Merkmale eigene fächerübergreifende Kursmodelle entwickelt werden (vgl. ebd., S. 44). Die folgende Tabelle zeigt die Merkmale und deren Ausprägungen bei den vier Modellen.

---

<sup>80</sup> Auch zu den Funktionszielen „Breite Orientierung über das Fächerspektrum“ und „Allgemeine Grundlegung für die Studienfächer“ wurde anhand der Evaluationsdaten eine abschließende Einschätzung gegeben. Sowohl Lehrende als auch KollegiatInnen plädierten dafür, die Anzahl der Fächer in einem fächerübergreifenden Grundkurs auf drei bzw. maximal vier zu reduzieren, um noch eine ausreichende Orientierung über jedes Fach zu gewährleisten (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006, S. 39f.). Die Grundlegung für die Studienfächer wurde differenziert betrachtet für KollegiatInnen mit Studienfachpräferenz und KollegiatInnen ohne Studienfachpräferenz, die in der Regel gemeinsam in einem Grundkurs unterrichtet wurden. Auch die Gründe für die Umwahl oder Bestätigung der Studienfächer nach dem 1. Halbjahr wurden im Evaluationsbericht ausführlich dargestellt und diskutiert (vgl. ebd., S. 40ff.).

Tabelle 10: Matrix: Merkmale und Modelle der fächerübergreifenden Grundkurse (Henkel/v.d. Wetering 2006, S. 43)

	<b>Rotations-Modell</b>	<b>Hospitations-Modell</b>	<b>Integrations-/Generalisten-Modell</b>	<b>Konvergenz-Divergenz-Modell</b>
<i>Zusammenarbeit Lehrende</i>	Teamplaning/ Rotation	Teamplaning/ Hospitation	Teamplaning/ Generalist	Teamplaning/ Konvergenz-Divergenz
<i>Verhältnis der Fächer</i>	additiv/komplementär	additiv/komplementär	integrativ	selektiv-permeabel
<i>Bezug Fächer – Thema</i>	fächerorientiert/themenorientiert	themenorientiert	problemorientiert	fächerorientiert

Im Folgenden stelle ich kurz die drei Modelle dar, die für die Fallanalyse ausgewählt wurden, um ihre Merkmalskombinationen zu erläutern (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006<sup>81</sup>, Henkel 2011).

### ***Das Rotations-Modell***<sup>82</sup>

Zu einem Kursthema werden jeweils mehrere Kurse parallel angeboten. In diesen Kursen werden die Fächer von den jeweiligen Fachlehrenden nacheinander unterrichtet (additiv). Der organisatorische Kursaufbau sieht folgendermaßen aus: Ein Fachlehrer beginnt in einem Kurs das Thema aus seiner Perspektive zu unterrichten. Nach einer festen Anzahl von Unterrichtswochen wechselt er in einen anderen der Kurse und der nächste Fachlehrende kommt in diesen Kurs. Je nach Anzahl der beteiligten Fächer rotieren somit zwei bis drei Lehrende pro Kurs (vgl. Abb. 4).

<sup>81</sup> Das Konvergenz-Divergenz-Modell ist im Evaluationsabschlussbericht ausführlich beschrieben (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2005).

<sup>82</sup> Der folgende Abschnitt zur Modellbeschreibung wurde bereits in Henkel 2011 veröffentlicht.

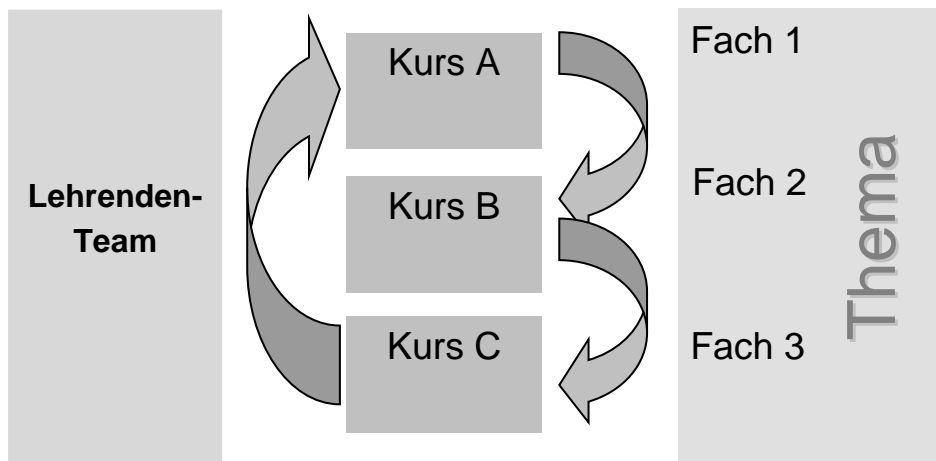


Abbildung 4: Das Rotations-Modell

Den Ausgangspunkt bei der Wahl des Kursthemas bilden die Fächer. Das Thema wird so gewählt, dass alle Fächer ihre fachliche Perspektive dazu entfalten können. Das gemeinsame Kursthema wird nacheinander aus den unterschiedlichen Fachperspektiven betrachtet und so das je Fachspezifische verdeutlicht. Darüber hinaus ergänzen sich die beteiligten Fächer in Bezug auf das Kursthema (komplementäres Fächerverhältnis).

Besonderes Kennzeichen dieses Modells ist der Übergang von einem Fach zum anderen. Endet im Unterrichtsverlauf die erste fachliche Perspektive auf das Thema, wird eine neue Fachperspektive eingenommen; mit dem Perspektivenwechsel ist auch ein Lehrendenwechsel verbunden. Die Kurssitzung, in der dieser Wechsel stattfindet, wird als ‚Schnittstellensitzung‘ bezeichnet. Hier liegt es in der Hand des neuen Lehrenden, auf die vorangegangene Perspektive zurückzugreifen und die Verbindung zwischen dem Thema, der ersten fachlichen Bearbeitung und der neuen Perspektive herzustellen. Damit werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer und ihr Bezug zum Kursthema verdeutlicht und das Nachdenken darüber angeregt.

### ***Das Hospitations-Modell***

Das Hospitations-Modell hat sich aus dem Rotations-Modell entwickelt. Der Unterschied zu diesem besteht darin, dass bei der Rotation der Wechsel von einer Fachperspektive zur nächsten ohne Lehrendenwechsel erfolgt; ein Lehrender unterrichtet durchgängig alle Fächer.

Die Lehrenden einigen sich auf ein gemeinsames Kursthema. Es werden mehrere Fächer unterrichtet, die sich auf das gemeinsame Thema beziehen. Das Thema bildet den Ausgangspunkt für die fachliche Vertiefung in den einzelnen Sequenzen, die fachspezifisch unterrichtet werden.

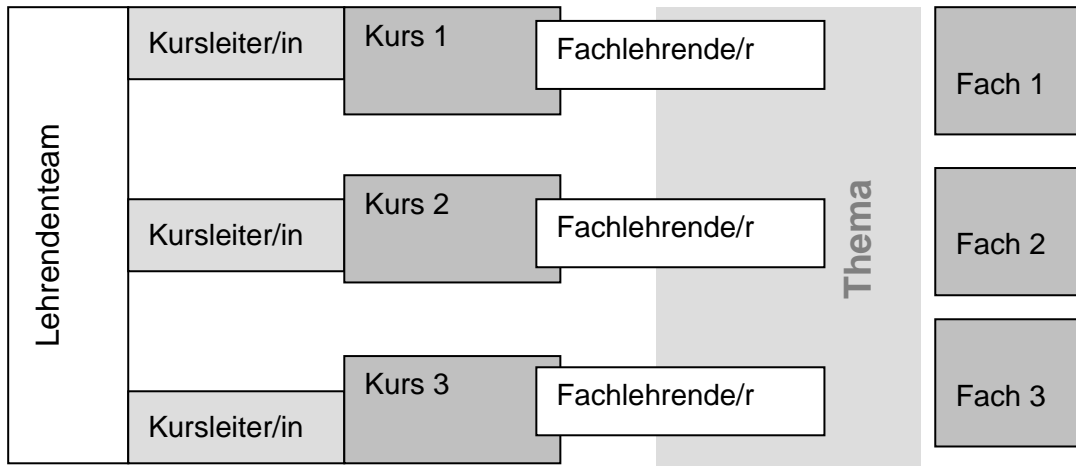


Abbildung 5: Das Hospitations-Modell

Die Kurse sind folgendermaßen aufgebaut (vgl. Abb. 5): Eine Lehrperson ist für die Kursleitung zuständig. In der Einführungsphase lernen die KollegiatInnen das Thema kennen. Anschließend erfolgt in drei nacheinander ablaufenden Phasen jeweils eine fachliche Vertiefung (additiv). Beim Übergang von einer fachlichen Perspektive zur nächsten findet wie beim Rotations-Modell eine ‚Schnittstellensitzung‘ statt. Für diese Unterrichtsstunde kommt beim Hospitations-Modell einmalig der oder die Lehrende des neuen Fachs zusätzlich zur Kursleitung in den Kurs (Teamteaching). Im weiteren Verlauf wird der Unterricht wieder von der bzw. dem Lehrenden weitergeführt, die oder der den Kurs von Anfang an leitet. In der Hospitationssitzung wird ein Bezug vom fachlichen Teil zum Kursthema hergestellt, es werden Inhalte aus vorherigen Fachphasen aufgenommen und Besonderheiten der neuen Fachperspektive herausgestellt. Durch die Hospitation erleben die KollegiatInnen zeitweilig auch den bzw. die Fachlehrende/n, die Kursleitung bleibt aber über das gesamte Kurshalbjahr konstant.

Die Lehrenden arbeiten in der Vorbereitung eng zusammen, und auch während des Schulhalbjahrs finden Teamsitzungen statt. Gerade weil die einzelnen KursleiterInnen auch fachfremde Anteile unterrichten, ist es erforderlich, dass sie sich das jeweilige Fachwissen zu den Kurseinheiten erarbeiten.

Das Verhältnis der Fächer kann als komplementär bezeichnet werden. Die fachlichen Phasen bilden eine Abfolge, aber die einzelnen Perspektiven auf das Thema ergänzen sich. Das Thema bildet die gemeinsame Klammer und steht im Mittelpunkt des Kurses. Der Wechsel von einer Perspektive zur nächsten wird durch die Hospitationssitzung markiert. Ausgangspunkt bei der Wahl des Themas können hier die Fächer sein, wobei jedes Fach einen deutlichen Bezug zum Oberthema haben muss. Bildet das Thema den Ausgangspunkt, müssen für die fachlichen Vertiefungen relevante Fachthemen gefunden werden.

Zu den organisatorischen Rahmenbedingungen dieses Modells zählt, dass es im Stundenplan Zeitfenster für die Hospitationssitzungen geben muss. Das Modell erfordert in hohem Maße eine Einarbeitung der Lehrenden in fachfremde Gebiete und

ist dadurch für diese mit einem hohen Mehraufwand verbunden. Seine besondere Stärke liegt in der Kontinuität des Unterrichts dadurch, dass eine Lehrperson die Kursleitung übernimmt. Die KollegiatInnen schätzen die Kontinuität der Lehrperson; durch die Hospitationssitzung lernen sie aber auch einen Fachvertreter kennen. Sie nehmen wahr, dass der eigene Fachbezug der Lehrenden den Unterricht im nicht eigenen Unterrichtsfach beeinflusst (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006).

### **Das Integrations-Modell**

In dieser Realisierungsform steht ein Problem im Mittelpunkt, das von den KollegiatInnen gelöst werden soll. Die Beiträge der herangezogenen Fächer dienen als Werkzeuge, um dieses Problem zu bearbeiten. Die einzelnen Fächer sind bei der Aufgabenkonstruktion und -bearbeitung integriert (Abb. 6), sie werden nicht wie beim Rotations- oder Hospitations-Modell nacheinander unterrichtet.

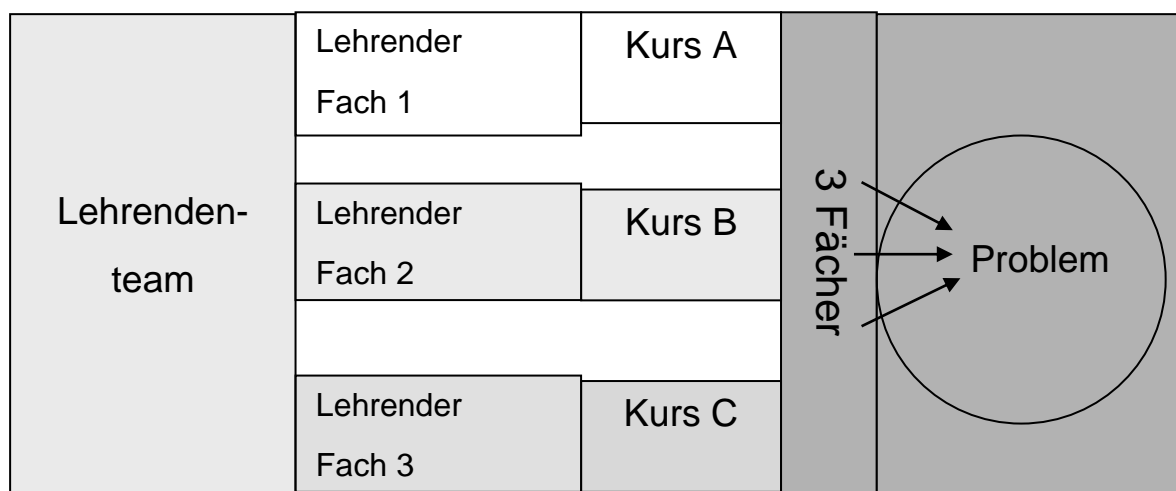


Abbildung 6: Das Integrations-Modell

Nach diesem Modell wurden die Kurse am Oberstufen-Kolleg von einer Lehrperson allein geführt; das bedeutet, dass diese in der Lage sein muss, alle beteiligten Fächer zu unterrichten und auf Fragen der KollegiatInnen bei der Problembearbeitung aus allen beteiligten Perspektiven Antworten anzubieten.<sup>83</sup> Dies bedeutet eine besondere Herausforderung. Idealerweise sollten die Lehrenden mehr als ein Fach des Kurses unterrichten können. Da diese Voraussetzung zumeist nicht gegeben ist, sollten sie bereit sein, sich die Fachinhalte der anderen Fächer anzueignen, um diese unterrichten zu können. Deshalb sind bei diesem Modell die Lehrenden besonders stark auf die Zusammenarbeit im Team angewiesen, da sie füreinander Fachmaterialien und didaktische Hinweise zur Durchführung der Kurse zur Verfügung stellen und

<sup>83</sup> Daher rührt auch die Bezeichnung „Generalist“ für dieses Modell.

sich gegenseitig in das fachfremde Material einarbeiten müssen. Eine Möglichkeit, diesem Problem auf der organisatorischen Ebene zu begegnen, besteht darin, dass die parallelen Kurse auf einer Zeitschiene angeboten werden und die beteiligten Lehrenden jeweils eine Kursgruppe begleiten, aber gleichzeitig in den Phasen der Problemlösung ihren KollegInnen und auch den KollegiatInnen als FachberaterInnen zur Verfügung stehen.

### 2.3.4 Schnittstellen zwischen der Evaluation und meiner Studie

In der Evaluation wurde herausgearbeitet, in welchen didaktischen Varianten die organisatorischen Modelle in den Grundkursen realisiert wurden. Die Kurse wurden alle nach einem einheitlichen Grundkonzept entwickelt, das institutionell vorgegeben war. Die Entwicklungsarbeit an den einzelnen Curricula und die didaktische Umsetzung in der Unterrichtspraxis wurde weitestgehend von den einzelnen Lehrendenteams durchgeführt. Die formative Evaluation machte bereits verschiedene Realisierungsformen sichtbar und ermöglichte, erste Merkmale zur Beschreibung der Differenzen zu formulieren. Auf der Grundlage der Heuristik der Modelle konnten Gelingensbedingungen für die Kurse am Oberstufen-Kolleg benannt werden. Für eine didaktische Theorie sind die Merkmale aber noch zu vage und die Modelle stark der Unterrichtswirklichkeit am Oberstufen-Kolleg verhaftet. Hier setzt meine Untersuchung an, die in vertiefenden Analysen der Evaluationsdaten zweierlei herausarbeiten will: 1. wie bei dem gleichen Grundkonzept unterschiedliche Kursmodelle entwickelt werden und 2. wie die Lehrenden ihre didaktischen Entscheidungen begründen.

Die Heuristik der Modelle bildet einen wichtigen Ausgangspunkt für die Wahl der Fälle für meine empirische Fallstudie.<sup>84</sup> Dafür werden einerseits Modelle ausgewählt, die sich hinsichtlich ihrer Merkmale ähneln, andererseits solche, die sich unterscheiden (vgl. Kap. III). Nach dem Kriterium der Ähnlichkeit wurde ein Kurskonzept des Rotations-Modells ausgewählt (das Grundkurskonzept mit dem Thema „Krieg und Frieden“) und ein Kurskonzept des Hospitations-Modells (Thema „Familie“).<sup>85</sup> Als differentes Modell wurde ein Kurskonzept des Modelltyps Integration bzw. Generalist ausgewählt (Thema „System – Modell – Programm“).

Die folgende Übersicht stellt dar, wie die zeitliche Abfolge der Datenerhebungen der Evaluation und meiner Studie dar und wie diese aufeinander bezogen sind.

---

<sup>84</sup> Zum Fallbegriff und zur Definition eines Falles siehe Kap. III.

<sup>85</sup> Das Hospitations-Modell hat sich aus dem Rotations-Modell entwickelt: Die Lehrenden des ausgewählten Kurskonzeptes haben im ersten Durchgang nach dem Rotations-Modell unterrichtet und das Konzept im zweiten Durchgang zum Hospitations-Modell modifiziert.

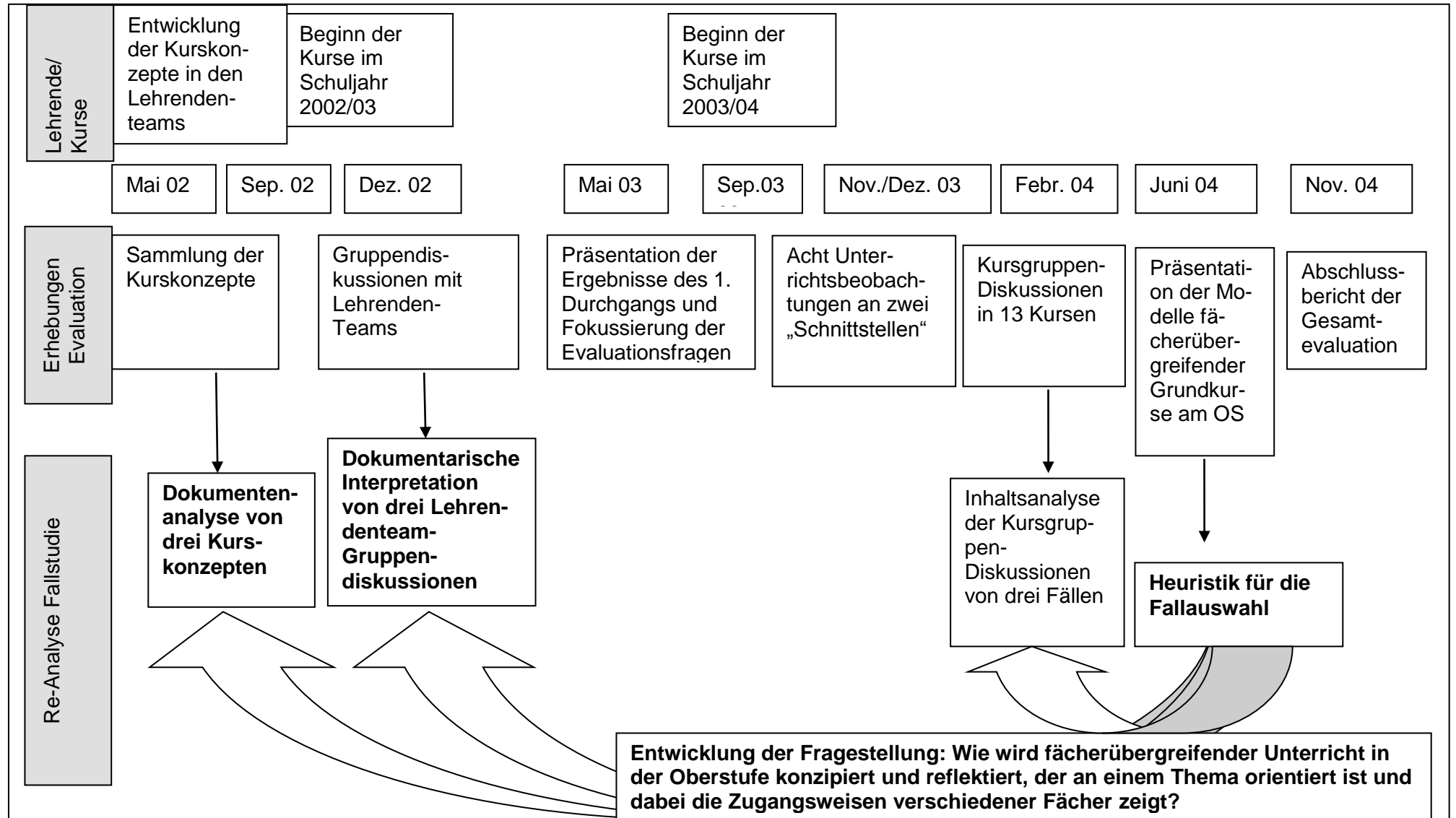


Abbildung 7: Übersicht über die zeitliche Abfolge der Datenerhebungen der Evaluation und meiner Studie



Die damalige Evaluation endete mit der Beschreibung und Bewertung der Kursmodelle am Oberstufen-Kolleg. Meine Studie basiert zwar auf dieser Evaluation, geht aber im Sinne einer inhaltlichen Vertiefung über sie hinaus. Im folgenden Abschnitt werden die verschiedenen Zugriffe auf den gleichen Gegenstand erläutert, um die Differenz zu verdeutlichen. Abschließend wird dann die Fragestellung für die empirische Analyse in der Fallstudie konkretisiert.

### **3 Differenz der Forschungstypen: Praxisforschung, Evaluation und Grundlagenforschung**

Mit der Umstrukturierung des Oberstufen-Kollegs wurden nicht nur neue Kursarten entwickelt sowie eine neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung verhandelt und verabschiedet, sondern es gab auch einen Umbruch im Bereich der Forschung. Der Lehrer-Forscher-Ansatz wurde ergänzt durch weitere Forschungstypen, nämlich Evaluations- und Grundlagenforschung (vgl. Henkel 2004, Henkel 2005a). Diese Neubestimmung begann gleichzeitig mit den ersten Schuljahren im Neuen Oberstufen-Kolleg und wurde programmatisch vor allem durch Josef Keuffer, den wissenschaftlichen Leiter am Oberstufen-Kolleg von 2004 bis 2011, vorangetrieben (vgl. Keuffer 2004, 2008, Henkel/Keuffer 2005, Boller/Henkel/Keuffer 2006). Im Folgenden erläutere ich, inwiefern die fächerübergreifenden Grundkurse der Eingangsphase gleichzeitig Gegenstand der LehrerInnenforschung, der Evaluations- und der Grundlagenforschung sind und worin die Unterschiede der Forschungstypen für den Gegenstand bestehen.<sup>86</sup>

Abbildung 8 veranschaulicht die Perspektiven der drei Forschungstypen, die sich auf den gleichen Gegenstand richten, und ihre Überschneidungsbereiche.

---

<sup>86</sup> Teile dieses Abschnitts wurden bereits veröffentlicht, vgl. Henkel 2005a.

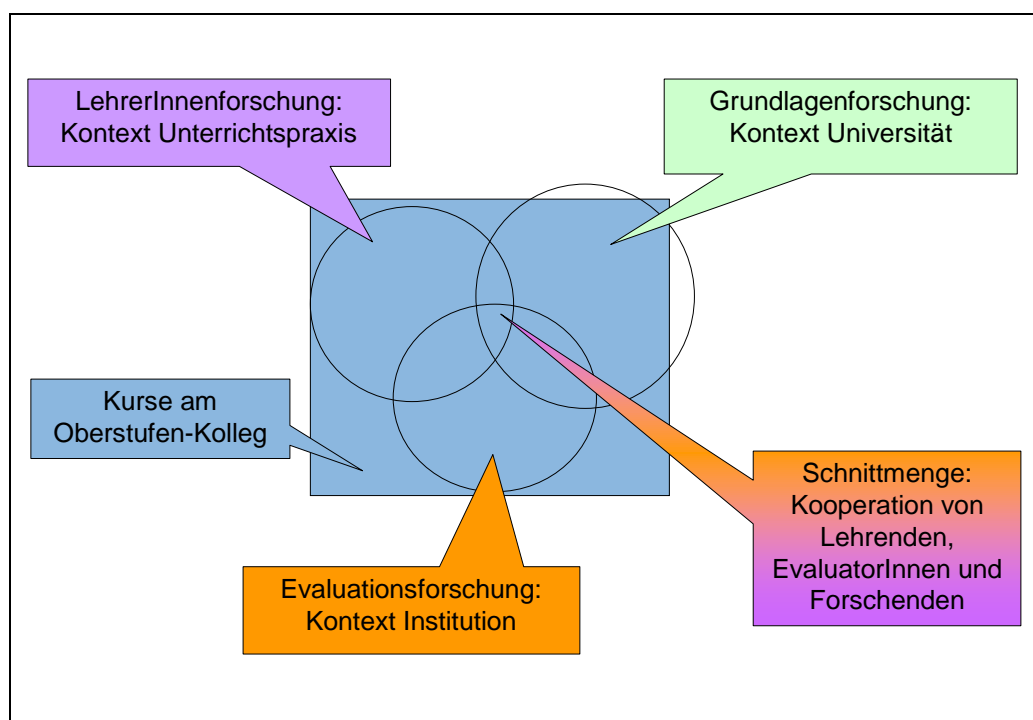


Abbildung 8: Forschungstypen am Oberstufen-Kolleg

Schon ab den 1990er Jahren wurden im Oberstufen-Kolleg Debatten um den Auftrag und die Ausrichtung der LehrerInnenforschung geführt (vgl. Kublitz-Kramer 2004, Glässing 2005, Huber 2004c). Das Lehrer-Forscher-Modell (vgl. Hentig 2004, Huber 2004c) wurde von Hartmut von Hentig entworfen und hat sich im Laufe der über 30-jährigen Geschichte des Oberstufen-Kollegs immer wieder verändert. Bis zur Umstrukturierung Anfang des neuen Jahrtausends war die LehrerInnenforschung, die man als Handlungs-, Aktions- und Praxisforschung bezeichnen kann (vgl. Rahm/Schratz 2004), der institutionell verankerte Forschungstyp. Projekte der LehrerInnenforschung am Oberstufen-Kolleg schlossen Evaluation und Praxisforschung ein. Praxisforschung agiert an der Schnittstelle von Wissenschafts- und Praxisssystem. Ihr Gegenstand ist die eigene Praxis, im Fall der LehrerInnenforschung also der eigene Unterricht. Nach dem Lehrer-Forscher-Modell sollte es gerade keine Trennung von Theorie und Praxis geben. Institutionell wurden 2002 durch die wissenschaftliche Leitung<sup>87</sup> mit der stärkeren Trennung von Evaluation und LehrerInnenforschung die Forschungsansätze und -typen am Oberstufen-Kolleg neu definiert (vgl. Boller 2009). Ein Lehrerforschungsprojekt am Oberstufen-Kolleg untersucht Fragen des eigenen Unterrichts mit dem Ziel, einerseits die Gestaltung des Unterrichts zu

<sup>87</sup> Nach der Emeritierung von Ludwig Huber zu Beginn des ersten Ausbildungsjahres im NeOS wurde die wissenschaftliche Leitung zunächst kommissarisch von Wilhelm Heitmeyer (Fak. für Erziehungswissenschaft) und seinem Stellvertreter Gottfried Strobl aus dem Kollegium des Oberstufen-Kollegs wahrgenommen, bis im Jahr 2004 Josef Keuffer die Stelle des wissenschaftlichen Leiters antrat.

verbessern und andererseits die eigene Lehrkompetenz weiterzuentwickeln. Schwerpunkt der Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Lehrenden am Oberstufen-Kolleg ist die Entwicklung und Erprobung neuer Curricula und Kurskonzepte. Die Überprüfung der Wirksamkeit solcher Konzepte spielte in der Vergangenheit eine nachgeordnete Rolle (vgl. Huber 2004c, S. 54). „Die Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg will einen Beitrag dazu leisten,

- die Situation von Lehrern/-innen zu verbessern,
- den Unterricht weiter zu entwickeln,
- die Kompetenzen für das Lehren und Lernen auszubauen,
- die Produktion und Verbreitung lokalen Wissens zu fördern und
- die Reflexivität professionellen Wissens und Könnens durch den Einsatz von Forschungsmethoden zu erweitern (Boller/Henkel/Keuffer 2005, S. 56).

In der Verknüpfung der Forschungstypen am Gegenstand der Grundkurse der Eingangsphase leistete die LehrerInnenforschung Folgendes:

Unterschiedliche fächerübergreifende Grundkurse werden von Teams von Lehrenden am Oberstufen-Kolleg entwickelt und von ihnen unterrichtet (Curriculum- und Unterrichtsentwicklung). Die Lehrenden arbeiten als Team zusammen, reflektieren ihre Praxis, sammeln Hinweise auf die Gelingensbedingungen der Kurse, lassen Erfahrungen und Auswertungsergebnisse in die Weiterentwicklung der Kurse einfließen. Sie forschen im Kontext des eigenen Unterrichts, um schließlich als Ergebnis ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit ein Konzept ihres Grundkurses zu präsentieren, das sowohl den Prozess der Entwicklungsarbeit beschreibt, als auch als konkretes Unterrichtsbeispiel Anregungen für die Praxis anderswo geben kann (vgl. Wäcken 2005) (Henkel 2005a, S. 13).

Im Unterschied zur Praxisforschung zielt die Evaluationsforschung auf die Überprüfung von Maßnahmen nach vorher festgelegten Kriterien. „Die Fragestellungen [der schulinternen Evaluation, C.H.] sind auf institutionelle Interessen bezogen und zielen zumeist auf die Überprüfung pädagogischer Konzepte, die in einem engen Zusammenhang mit übergreifenden curricularen und didaktischen Entwicklungen stehen“ (Keuffer 2008, S. 285). Die neue, groß angelegte Evaluationsforschung am Oberstufen-Kolleg ist auf zwei Notwendigkeiten zurückzuführen: Einerseits erfolgte, bedingt durch den ‚Erprobungsstatus‘ der neuen Ausbildung, nach dem ersten abgeschlossenen Ausbildungsgang von drei Jahren eine Überprüfung durch das zuständige Ministerium (vgl. MSWF 2001). Andererseits möchte das Oberstufen-Kolleg selbst etwas über die Gelingensbedingungen und die Wirkungen des neuen Ausbildungsgangs erfahren, um im Prozess nachzubessern und die Unterrichtsarten weiterzuentwickeln. Daher hat die von der wissenschaftlichen Leitung initiierte Evaluation einerseits überprüfenden Charakter (summativ), andererseits formative Aspekte (vgl. Henkel 2005a, S. 16).

Die Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase kann so beschrieben werden:

Die Grundkurse als didaktisches Modell werden im Auftrag der Institution durch ein Team von EvaluatorInnen [...] begleitet und bewertet. Dabei steht im Mittelpunkt, ob und wie die Kurse die institutionell bestimmten Funktionen für die Kursart und in der Ausbildung der KollegiatInnen erfüllen (Konzept- bzw. Programmevaluation). Als Datengrundlage dafür dienen die von den Lehrenden schriftlich verfassten Kurskonzepte, Gruppendiskussionen

mit den Lehrendenteams und Auswertungen von verschiedenen KollegiatInnen-Befragungen (Henkel 2005a, S. 14).

Bei der Grundlagenforschung geht es nicht primär um „die unmittelbare Verwertung von Forschungsergebnissen in der pädagogischen Praxis“ (Tippelt 2002, S. 12); vielmehr strebt sie das ‚wissenschaftlich Neue‘ an. Eine direkte Umsetzung oder Verwertbarkeit von Ergebnissen ist weder erwartbar, noch wird sie direkt angestrebt (vgl. Boller/Henkel/Keuffer 2006, S. 56ff.). Die ausgewählten Methoden müssen den Gütekriterien der empirischen Sozialforschung entsprechen und dem Gegenstand angemessen eingesetzt werden, der Forschungsansatz muss hergeleitet werden. Dies erfordert eine weitaus grundsätzlichere methodologische Auseinandersetzung und Begründung als das evaluative Vorgehen (vgl. Bortz/Döring 2001, S. 91). Insbesondere die Auswahl der Auswertungsverfahren hängt stark davon ab, mit welchem Ziel Ergebnisse produziert werden. Für Untersuchungen, die zum Zweck der Theoriebildung angelegt sind, werden Verfahren ausgewählt, die eine Verallgemeinerung über den unmittelbaren Handlungskontext hinaus ermöglichen (vgl. Flick u.a. 1995, S. 168f., Henkel 2005a, S. 22). Für die Erforschung der fächerübergreifenden Grundkurse heißt das Folgendes:

Die Anknüpfung an wissenschaftliche Forschungsfragen wird über den Gegenstand (die Grundkurse) dadurch hergestellt, dass die Verfasserin ausgewählte Kurskonzepte als Fallstudien bearbeitet, die einen Beitrag zu einer Theorie des fächerübergreifenden Unterrichts in der Sekundarstufe II leisten sollen (Theorieentwicklung) (Henkel 2005a, S. 14.).

Dennoch besteht eine Differenz zur herkömmlichen Grundlagenforschung insofern, als in diesem Fall die Forscherin in das Untersuchungsfeld involviert war. Als Stärke einer solchen Involviertheit beschreibt Demmer-Diekmann (2005, S. 70), dass die Akteurin „über besonders differenziertes und umfassendes Detailwissen über interne Prozesse im komplexen Alltag“ verfügt, wie es bei Forschungen außerhalb der Institution meist nicht der Fall ist. Dieses Feldwissen muss expliziert werden, es erleichtert aber die subjektnahe Interpretation der Daten.

Mit dem Verfassen des Abschlussberichts endete meine Tätigkeit in der Evaluation der Grundkurse (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006). Im Verlauf der Evaluation entstand die Idee, die neuen fächerübergreifenden Kurse eingehender im Rahmen einer Qualifikationsarbeit zu untersuchen. Die Fragestellung, die auf die didaktische Theorieentwicklung zielt, erforderte einen anderen Zugriff auf den Gegenstand als die Evaluation, die den fächerübergreifenden Unterricht nach vorher festgelegten Kriterien bewertete. Da Evaluations- und Grundlagenforschung aber grundsätzlich den „gleichen Kanon empirischer Forschungsmethoden“ (Bortz/Döring 2001, S. 105) verwenden, können die in der Evaluation erhobenen Daten für diese Fragestellung genutzt werden.

Im Unterschied zu dem Ziel der Evaluation verfolge ich in dieser Qualifikationsarbeit eine Fragestellung, die sich mit den Strukturmerkmalen fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe beschäftigt und die Perspektiven von Lehrenden und Schü-

lerInnen auf die fächerübergreifenden Kurse am Oberstufen-Kolleg rekonstruiert. Mit der empirischen Untersuchung sollen meine theoretischen Überlegungen zu einer Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts um die Perspektive der Akteure in der Praxis ergänzt und aus dieser Sicht kritisch geprüft werden.

#### **4 Entwicklung der Fragestellung der Untersuchung**

Nachdem ich die didaktischen Kriterien für fächerübergreifenden Unterricht aus verschiedenen theoretischen Ansätzen erarbeitet und die fächerübergreifenden Grundkurse am Oberstufen-Kolleg als Gegenstand meiner empirischen Studie vorgestellt habe, formuliere ich in diesem Abschnitt zentrale Fragen für die Richtung der Analyse. Aus der Didaktik liegen für die Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts zentrale Fragestellungen vor, die Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung eines solchen Unterrichtskonzepts als Entscheidungshilfe heranziehen können. Es müssen Entscheidungen getroffen werden zu den Zielen und Begründungen fächerübergreifenden Unterrichts, zum Verhältnis der Fächer, zu den Kriterien der Themenauswahl und zur Organisationsform einschließlich der Kooperationsformen der Lehrenden. Die folgende Übersicht bündelt meine Forschungsfragen in diesen vier Themenbereichen:

##### 1. Ziele und Begründungen

- Wie setzen die Lehrenden eines fächerübergreifenden Grundkurses der Eingangsphase die institutionellen Ziele der Kursart um?
- Welches Ziel wird innerhalb eines Lehrendenteams von wem verfolgt?
- Welche Aushandlungen führen die Lehrenden zu den Zielen und wie begründen und bewerten sie diese?
- Woran erkennen die KollegiatInnen die Ziele?

##### 2. Verhältnis der Fächer

- Wie ist das Verhältnis der Fächer im Kurs geplant?
- Wie beschreiben die Akteure, sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden, das Verhältnis der Fächer im Rahmen des Kurses?
- Wie wird es im Unterricht umgesetzt?
- Woran machen die SchülerInnen das Verhältnis der Fächer fest?

### 3. Auswahlkriterien für das Thema und die Inhalte des Kurses

- Welche Kriterien liegen der Auswahl des Kursthemas zugrunde? Wie wurden die Vorgaben und Anregungen der Institution zur Entwicklung des Themas aufgegriffen und umgesetzt?
- Was ist der Ausgangspunkt für die Wahl des Themas?
- Wie begründen die einzelnen Lehrenden die Wahl des Themas?
- Welche Aushandlungsprozesse finden im Lehrendenteam statt?

### 4. Organisationsform

- In welcher Organisationsform findet der fächerübergreifende Unterricht statt?
- Welchen Einfluss hat die Organisationsform auf das Kurskonzept des fächerübergreifenden Unterrichts und umgekehrt?
- Wie beschreiben die Lehrenden den Zusammenhang zwischen Organisationsform und Zielen?

Diese vier Themenfelder werde ich in der Fallstudie zum fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg bearbeiten und nach Antworten suchen, indem ich die Sichtweise der beteiligten Akteure rekonstruiere. Im folgenden Kapitel stelle ich das methodische Vorgehen und die ausgewählten Fälle dar.

## Kapitel III: Forschungsansatz und methodologische Fragen

Gegenstand dieser Studie sind die fächerübergreifenden Kurse in der Eingangsphase der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg. Die Kurse wurden im Jahr 2002 für die neue Ausbildungsstruktur am Oberstufen-Kolleg entwickelt und stellen ein neues Konzept der Praxis des fächerübergreifenden Unterrichtens in der Oberstufe dar. Zu diesem didaktischen Thema hat sich in den letzten Jahren ein theoretischer Diskurs entwickelt (vgl. Kap. I), eine theoretische Grundlegung steht aber noch aus. Die wenigen empirischen Untersuchungen liefern erste Elemente für eine Theorie fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe.

In meiner Arbeit untersuche ich beispielhaft, wie ein fächerübergreifender Unterricht konzipiert und erprobt wird, der an einem Thema orientiert ist und die Zugangsweisen verschiedener Fächer zeigen soll. Die bislang schmale theoretische Basis und der Mangel an empirischen Untersuchungen zum fächerübergreifenden Unterricht legten eine offene Herangehensweise nahe. Das Ziel war nicht die Überprüfung von Hypothesen oder bestehenden Theorien des fächerübergreifenden Unterrichts, sondern die Beschreibung eines noch wenig erforschten Gegenstands mit offenen, rekonstruktiven Verfahren. Die Wahl der Methoden fiel daher auf qualitative Verfahren der empirischen Sozialforschung.

Bei einer qualitativen Zugangsweise geht es vor allem darum, einen noch nicht genauer erforschten Gegenstand durch die Analyse sichtbar zu machen. Das Ziel ist, genaue und dichte Beschreibungen zu liefern, wobei die Sichtweisen der beteiligten Akteure, die subjektiven und sozialen Konstruktionen eine große Rolle spielen. Qualitative Forschung ist offen für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten.

Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen (Flick u.a. 2000, S. 14).

Das Forschungsfeld bilden fächerübergreifende Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In einer ersten explorativen Phase eignete ich mir grundsätzliches Wissen über die Kurse folgendermaßen an: Ich sichtete die schriftlich ausgearbeiteten Kurskonzepte<sup>88</sup> aller Kurstypen (insgesamt neun) und entwickelte daran erste Fragen für die Analyse. Es folgte eine erste Runde von Gruppendiskussionen mit den einzelnen Lehrendenteams (ebenfalls neun). Aus diesen Daten ergab sich eine erste Struktur des zu untersuchenden Gegenstands. Die Fragestellung wurde präzisiert, die Entscheidung für einen Forschungsansatz gefällt. Die Fra-

---

<sup>88</sup> Die Bezeichnungen Kurskonzept und Kurscurriculum werden hier synonym verwendet. Beides steht für die schriftliche Fassung der didaktischen Kursbeschreibungen (vgl. Kap. II).

gestellung lautet: Wie wird ein fächerübergreifender Unterricht in der Oberstufe konzipiert und erprobt, der an einem Thema orientiert ist und die Zugangsweisen verschiedener Fächer zeigen soll? Das Ziel der Analyse ist, durch die Rekonstruktion der Konzeption und der subjektiven Sichtweisen der Beteiligten empirisch zu klären, was unter fächerübergreifendem Unterricht in der Praxis verstanden wird.

Um den Gegenstand in seiner Tiefe und Breite zu erfassen, wird der Forschungsansatz der Fallstudie gewählt. Der Fall wird erst im Verlauf der Untersuchung konstruiert, da „die Vorstellungen vom Fall am Beginn der Untersuchung noch vage sind und sich erst im Verlauf der Untersuchung herauskristallisieren“ (Merkens 2000, S. 297). In der Fallstudie wird der Gegenstand mit unterschiedlichen Methoden und aus verschiedenen Perspektiven konstruiert, um die Komplexität und Breite möglichst weitgehend auszuloten (vgl. Lamnek 1995, S. 5).

In diesem Kapitel erläutere ich den Forschungsansatz der Fallstudie und wende ihn auf meine Untersuchung an. Die verschiedenen Datenquellen, Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren werden im Detail dargestellt und begründet. Schließlich wird durch einen Fallvergleich der Rahmen des Einzelfalls verlassen. Abschließend wird die Kombination und Verschränkung der verschiedenen Zugangsweisen unter dem Stichwort der Triangulation subsumiert und der Bezug der Verfahren aufeinander im Forschungsverlauf sichtbar gemacht. Die Triangulation begründet die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse.

## 1 Die Fallstudie

Bei der Fallstudie handelt es sich nicht um ein einzelnes Erhebungsinstrument, sondern um einen Forschungsansatz („approach“). In einer qualitativen Fallstudie geht es nach Lamnek darum, „ein *ganzheitliches* und nur damit *realistisches* Bild der sozialen Welt zu zeichnen. Mithin *sind möglichst alle für das Untersuchungsobjekt relevanten Dimensionen in die Analyse einzubeziehen*“ (Lamnek 1995, S. 5, Hervorhebung im Original). Das Ziel der Analyse ist, über eine Rekonstruktion realer alltagsweltlicher Handlungsfiguren typische Handlungsmuster herauszuarbeiten. Ausgangspunkt dafür ist die (Alltags-)Kommunikation der Personen, die für den ausgewählten Fall relevant sind. In Abgrenzung zu anderen empirischen Vorgehensweisen sehen Lehmann und Vogel den Gewinn der Fallstudie darin, „ein bestimmtes [...] System einer Darstellung zugänglich zu machen, in der nicht nur spezifische Merkmalsausprägungen, sondern auch spezifische Merkmalszusammenhänge sichtbar gemacht werden“ (Lehmann/Vogel 1984, S. 349). Ein weiteres Kennzeichen dieses methodischen Ansatzes ist sein hohes Maß an Flexibilität, das die Adaption verschiedener Erhebungsverfahren innerhalb der Fallstudie ermöglicht (vgl. ebd.).



Lamnek nennt vier Merkmale, die eine qualitative Fallstudie charakterisieren: Offenheit, Kommunikativität, Naturalistizität und Interpretativität. Diese Merkmale werde ich im Folgenden auf meine Fallstudie beziehen.

Das methodische Vorgehen war in hohem Maße von Offenheit geprägt: Das zur Erhebung der kollektiven Sichtweise gewählte Verfahren der Gruppendiskussion ließ den untersuchten Personen Gestaltungsraum zur Entwicklung und Darlegung von Handlungsfiguren des Alltags. Im gesamten Forschungsprozess dominierte die Offenheit, um theoretische Konzepte auf der Basis von Interpretationen und Deutungen der Alltagswelt zu generieren (vgl. Lamnek 1995, S. 17).

„Die Erhebungstechniken der Einzelfallstudie müssen kommunikativ sein, damit die soziale Wirklichkeit in der Erhebungssituation präsent wird“ (ebd., S. 19). Diese Anforderung war, ebenso wie die der Naturalistizität, in den Gruppendiskussionen in hohem Maße erfüllt. Die Diskussionen wurden jeweils mit Realgruppen in deren alltäglichen Kontexten geführt: das Gespräch mit den Lehrenden im Rahmen einer Teamsitzung, die Befragung der KollegiatInnen als Kurssitzung der Gruppe.

Theoretische Annahmen wurden im Forschungsverlauf sukzessive entwickelt. Auch die Auswahl der Fälle erfolgte erst mit zunehmendem Wissen und der Kenntnis des Forschungsfeldes. Als erster Fall wurde ein idealer Typ ausgewählt, wobei ich für die Auswahl zunächst auf Vermutungen und äußerliche Merkmale angewiesen war (vgl. ebd., S. 17). Mit dem Grundkurs „Familie“ fand ich einen Fall, den ich als „ideal“ einschätzte. Ein zweiter Fall wurde nach dem Kriterium der Ähnlichkeit mit dem ersten gewählt. Zur Kontrastierung wurde nach dem Kriterium „spezifischer Andersartigkeit“ (ebd., S. 22) ein dritter Fall gewählt, der sich in seiner Merkmalsausprägung möglichst different zeigte. Schließlich ist zu fragen, wofür der Fall stehen soll: „Woraufhin soll was mit welchem Zweck ausgehend von welcher Basis verallgemeinert werden?“ (Terhart 1985, S. 299). Im Gegensatz zu einer horizontalen Verallgemeinerung, die auf dem Kriterium der Repräsentativität beruht und durch Stichprobenziehung und Berechnung statistischer Wahrscheinlichkeiten erreicht wird, geht es hier um vertikale Verallgemeinerung, was bedeutet, dass „von einem N auf einer bestimmten Analyse-Ebene auf ein anderes N, welches auf einer anderen, unter- oder übergeordneten Analyse-Ebene zu verorten ist, geschlossen wird“ (ebd., S. 301).

Die vertikale Vergleichsebene wird in meiner Fallstudie einerseits durch ein mehrperspektivisches Untersuchungsdesign und andererseits durch eine komparative Analyse eingezogen. Dies wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels erläutert. Zunächst werden nun die einzelnen Datenquellen, die Erhebungsinstrumente, mit denen die Daten erhoben wurden, und die Auswertungsverfahren vorgestellt.

## 1.1 Forschungsverlauf und empirische Verfahren

In meiner Untersuchung interpretiere ich drei Fälle. Ein Fall besteht jeweils aus mehreren Komponenten: einem schriftlichen Kurscurriculum, in dem die Lehrenden den geplanten fächerübergreifenden Unterricht in der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg Bielefeld beschreiben, einer Gruppendiskussion mit einem Team von Lehrenden, das diese fächerübergreifenden Kurse unterrichtet, und schließlich Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen in Kursgruppen, die an dem fächerübergreifenden Unterricht teilnehmen. Die Lehrenden und Lernenden des fächerübergreifenden Unterrichts sind die Hauptakteure in meiner Fallstudie. Daher richtet sich die Analyse auf die Interaktionen der Lehrenden im Team und die der KollegiatInnen in den Kursgruppen.

Für jeden der drei Fälle werden folgende Daten einbezogen: das schriftlich verfasste Kurskonzept (Dokumentenanalyse), eine Gruppendiskussion mit dem Lehrendenteam sowie jeweils eine Gruppendiskussion mit den KollegiatInnen aus drei Kursen.

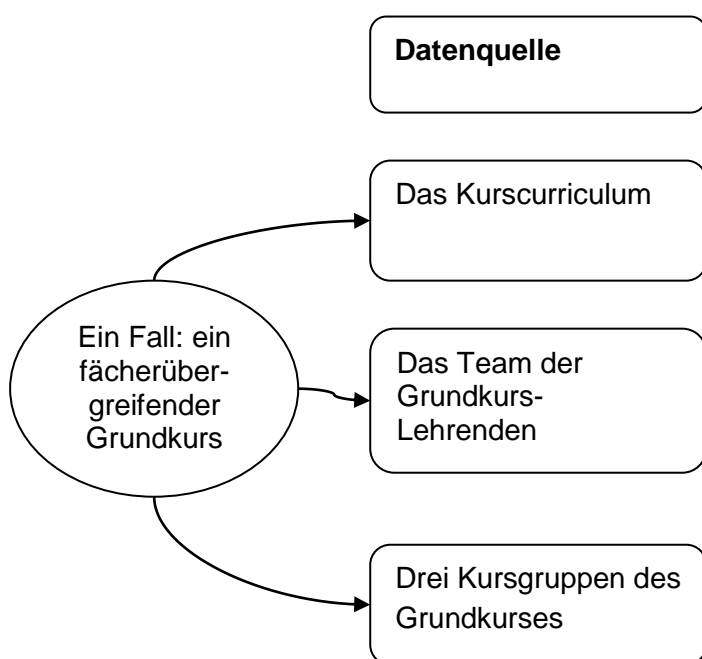


Abbildung 9: Datenquellen der Fallstudie

Um die verschiedenen Perspektiven zu erfassen, werden die Datenquellen durch verschiedene Methoden genutzt und die so entstehenden Datensorten mit je unterschiedlichen Auswertungsverfahren analysiert und interpretiert. Von den verschiedenen Perspektiven erwarte ich je unterschiedliche Beiträge zur Beantwortung meiner Forschungsfrage.

Die Datenquellen und Erhebungsinstrumente werden im Folgenden exemplarisch am ersten Fall dargestellt, dem Grundkurs mit dem Thema „Familie“.

## 1.2 Die Datenquellen

Die Konstruktion eines Falles bezieht also drei Datenquellen ein: ein fächerübergreifendes Kurskonzept und die jeweiligen Perspektiven der beteiligten Akteure. Die theoretische Fragestellung bestimmt die Wahl nach den Erhebungsinstrumenten, denn es geht darum, den Fall möglichst umfassend zu beschreiben.

Als erste Datenquelle lag im zeitlichen Verlauf meiner Untersuchung das **Kurskonzept** vor, das von den Lehrenden entworfen wurde, bevor die Kurse im neuen Ausbildungskonzept des Oberstufen-Kollegs starteten. Die Phase der Teambildung und der Erarbeitung des Kurskonzepts erstreckte sich etwa auf ein halbes Jahr (vgl. Kap. II). Das 12-seitige Dokument mit dem Titel „Konzept eines Grundkurses für die Eingangsphase (GK-E) für die Fächer Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie zum Thema Familie“ wurde von vier Lehrenden im Mai 2002 in einer ersten Fassung vorgelegt (vgl. Bathe u.a. 2002). Nach der ersten Durchführung im Winterhalbjahr 2002/03 wurde es aufgrund der ersten Erfahrungen damit und der Ergebnisse der schulinternen Evaluation überarbeitet (vgl. Wäcken 2005). Meine Analyse bezieht sich auf die erste Textfassung, da in dieser die Begründungen für das Thema und die Inhalte der Fächer entfaltet werden. Ergänzend dazu wird auf das Tableau zurückgegriffen, in dem die Veränderungen des geplanten Kursablaufs für das Schulhalbjahr 2003/04 dokumentiert sind.

Die **Lehrenden** der Kurse haben als Team das Kurskonzept entwickelt und die Kursgruppen über das Halbjahr unterrichtet. Bei ihrer Zusammenarbeit standen die Vorbereitung und der Austausch als Team im Vordergrund. Weil die einzelnen KursleiterInnen auch für sie fachfremde Anteile unterrichteten, stellten die jeweiligen Fachlehrenden sich gegenseitig Informationen über die Kurseinheiten zur Verfügung. Fragen zu den gemeinsamen Themen und zur Leistungsbewertung wurden ebenfalls im Team abgestimmt.

Unter der Fragestellung, wie der fächerübergreifende Unterricht konzipiert wurde, wurde außerdem die Sicht der **KollegiatInnen** auf den Unterricht in die Untersuchung einbezogen. Der Lernzuwachs bzw. der Lernerfolg der KollegiatInnen wird in meiner Arbeit nicht untersucht.

## 1.3 Erhebungsinstrumente

Nach dem allgemeinen Verständnis der qualitativen Sozialforschung konstruiert die Methode den Gegenstand. Daher hängt einerseits die Wahl der Methoden von meiner Fragestellung und dem zu untersuchenden Gegenstand ab. Andererseits entsteht der Fall erst im Prozess der fortschreitenden Datensammlung und -analyse (vgl. Flick 1995). Um die Untersuchung aus der Klammer der Subjektivität zu lösen, lege ich im Folgenden die Gründe für die Wahl der Erhebungsverfahren und deren Einsatz im Forschungsverlauf offen (vgl. Steinke 2000).

### 1.3.1 Dokumentenanalyse

Das Kurskonzept ist ein offizielles Dokument der Lehrenden des Oberstufen-Kollegs. Die Institution entwickelt und erprobt als Versuchsschule neue Curricula. Der Begriff der Entwicklung beinhaltet, dass der Prozess der Arbeit dokumentiert wird. Dies erfordert unter anderem, dass Entwicklungen und einzelne Schritte transparent gemacht und die Ergebnisse verschiedenen Gremien und Personen präsentiert und zur Diskussion gestellt werden (vgl. Kap. II).

Qualitative Sozialforschung versteht Dokumente als „eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen ihrer Verfasser“ (Wolff 2000, S. 504). Als solche werden sie in der Dokumentenanalyse in einer spezifischen Weise erforscht.

Die Dokumentenanalyse ist ein geeignetes Auswertungsverfahren für das Kurskonzept, das ich als eine Datenquelle in meinem Fall ausgewählt habe. Im Hinblick auf die Forschungsfrage zielt die Analyse des Konzepts darauf, zu rekonstruieren, welchen Ausgangspunkt der fächerübergreifende Grundkurs genommen hat und welche Begründungen für die getroffenen Entscheidungen bezüglich des Themas und der Zugangsweisen der Fächer darin zum Ausdruck kommen. Die Struktur des Unterrichts wird somit zunächst an einem Dokument untersucht, das unabhängig vom aktiven Eingriff der Forscherin in die Unterrichtspraxis vorliegt (vgl. Wolff 2000). Aus der Analyse des Konzepts ergeben sich bestimmte Fragen, die in weiteren Erhebungen in Bezug auf die Fragestellung gestellt werden.

In der Analyse des Kurskonzepts wurden erste Strukturmerkmale des fächerübergreifenden Kurses sichtbar. In einem weiteren Schritt wurde die Perspektive auf den Fall um die Sichtweise der beteiligten Subjekte, der Lehrenden und Lernenden der Kurse erweitert.

### 1.3.2 Die Gruppendiskussion

Bei den Lehrenden und den Lernenden als den Akteuren meines Falles ging es darum, ihre Sichtweise auf den Gegenstand zu rekonstruieren. Hier lag es nahe, ein Verfahren auszuwählen, das die Gruppen als Ganze befragt, und dies in einer Gesprächsform, in der die Meinungen der Gruppe zur Entfaltung kommen können. Dies sprach für die Wahl der Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren:

Die Gruppendiskussion lässt sich [...] als ein Verfahren definieren, in dem in einer Gruppe fremdintendiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern (Loos/Schäffer 2001, S. 13).

Bei der Planung und Durchführung einer Gruppendiskussion wird danach differenziert, ob es sich um eine Realgruppe handelt oder um eine eigens für die Erhebung zusammengesetzte Gruppe. Ich habe mich für die Befragung von Realgruppen entscheiden, die nach Loos und Schäffer unter anderem den Vorteil bietet, dass diese

Gruppen meist einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund haben. Ein weiterer Faktor für die Auswahl dieses Verfahrens war, dass die Gruppen auch „unabhängig von der Diskussion [...] vom Diskussionsgegenstand betroffen sind“ (Nießen 1977, S. 64). Diese beiden Faktoren, Realgruppe und Betroffenheit der Teilnehmer vom Gegenstand, verstärken „die Affinität zwischen Diskussionssituation und Realsituation und ermöglichen so einen weiterreichenden Transfer der Befunde in Realsituationen“ (Lamnek 1995, S. 145). Bei der Gruppendiskussion wird die Gruppenmeinung, die auch außerhalb der fremdintendierten Diskussion besteht, zum Gegenstand der Untersuchung.

Bei allen von mir befragten Gruppen handelte es sich jeweils um Realgruppen: Das Lehrendenteam und die Kursgruppen bestanden als solche auch unabhängig von der Untersuchung und die jeweilige Zusammensetzung der Gruppe blieb bei der Erhebung erhalten. Diese Faktoren bewirkten, dass die Erhebungssituation realitätsgerecht war und sich die Meinungen und Einstellungen der Teilnehmenden in einer authentischen Kommunikationssituation entfalten konnten.

Die Lehrenden hatten den Unterricht als Team konzipiert, die Aushandlung der zu fällenden Entscheidungen fand in den Teamsitzungen statt. Diese bestehende Gesprächssituation wollte ich in meiner Befragung aktivieren. Ich wollte etwas über die Begründungen der didaktischen Entscheidungen und die Hintergründe der Argumentation erfahren. Weiter interessierten mich die Relevanz und die Gewichtung der fachlichen und fächerübergreifenden Kurselemente.

Auch die KollegiatInnen wurden als Kursgruppe befragt, d.h. in der Zusammensetzung, in der sie an dem fächerübergreifenden Kurs teilgenommen hatten. In der Gruppendiskussion wollte ich ihre Wahrnehmung von Aspekten des fächerübergreifenden Unterrichts erfahren. Außerdem interessierten mich die Bilder und Vorstellungen, die sie von dem erlebten Unterricht entwickelt hatten.

Den Vorteil der Befragung als Gruppe sehe ich darin, dass deren Zusammensetzung mit der realen Gruppe identisch ist und das Thema, also die fächerübergreifenden Kurse, alle unmittelbar betrifft, somit keine für die TeilnehmerInnen neue Fragestellung beinhaltet. In der Diskussion werden die Meinungen der Gruppe prozesshaft freigesetzt und kommen in einer weitestgehend natürlichen Gesprächssituation zum Ausdruck.

Die formale Leitung der Diskussion richtet sich auf die Verteilung der Redebeiträge und den Gesamtablauf des Gesprächs. Eine thematische Steuerung nimmt die Diskussionsleitung am Anfang der Diskussion vor, indem sie eine offene Eingangsfrage stellt, die den allgemeinen thematischen Rahmen vorgibt. Damit wird die Gruppe angeregt, das Thema selbst zu entfalten und selbst die Aspekte auszuwählen, die ihr relevant erscheinen. Die Diskussionsleiterin fordert je nach Gesprächsverlauf und -beteiligung zu Äußerungen auf oder achtet lediglich auf die Zielgerichtetheit und Relevanz der Diskussion (vgl. Lamnek 1995, S. 154). In einer späteren Phase können zunächst „immanente Nachfragen“ (Loos/Schäffer 2001, S. 52) gestellt werden, die

auf das bisher Gesagte Bezug nehmen, später auch Nachfragen, die durch das Erkenntnisinteresse der Forscherin intendiert sind. Der Verlauf einer Gruppendiskussion kann nicht vorab detailliert geplant werden:

Für die Aufgaben des Diskussionsleiters gilt generell, unter geringster Störung der Eigeninitiative den Teilnehmern möglichst freien Spielraum zu lassen, so dass die Diskussion in erster Linie durch den Austausch von Argumenten in Gang gehalten wird (Dreher/Dreher 1982, S. 151, zit. n. Flick 1995, S. 135).

In Bezug auf die Gesprächsführung unterschieden sich die Gruppendiskussionen mit den Lehrendenteams von denen mit den KollegiatInnen-Gruppen. Während die Lehrenden zur Entfaltung ihrer Meinungen und Einstellungen wenig Impulse benötigten und nur jeweils nach Austausch der für sie relevanten Aspekte wieder einen neuen Gesprächsreiz durch die Diskussionsleitung erhielten, verliefen die Gruppendiskussionen mit den KollegiatInnen meist zäher und wurden von der Diskussionsleitung stärker gelenkt. Dies mag zum einen auf das soziale Gefälle zwischen der Forscherin und den KollegiatInnen zurückzuführen sein, zum anderen darauf, dass die moderierende Person der Gruppe nur flüchtig bekannt war. Auch ein geringeres Interesse an dem Thema der Gruppendiskussion mag zur Zurückhaltung im Gespräch beigetragen haben.

Die Gespräche wurden mit Hilfe eines Leitfadens strukturiert. Dieser Leitfaden sollte zum einen sicherstellen, dass die aus dem bisherigen Forschungsverlauf abgeleiteten Fragestellungen im Gespräch thematisiert würden, zum anderen, dass in den Gesprächen das gleiche Spektrum an Themen angesprochen würde<sup>89</sup>. Die Fragen des Leitfadens bildeten nur einen groben Rahmen für die Gespräche; zum Beispiel wurde die Reihenfolge der Fragen variiert, um dem natürlichen Gesprächsverlauf genügend Raum zu lassen. Die Diskussionsleitung ermutigte die Teilnehmenden, zunächst nicht vorgesehene Themen, die aus eigenem Impuls angesprochen wurden, zu entfalten. Dies führte an verschiedenen Stellen der Diskussion zu einer Erweiterung der thematischen Aspekte.

Je Fall wurden eine Gruppendiskussion mit Lehrenden und drei Gruppendiskussionen mit Kursgruppen geführt. Alle Gruppendiskussionen wurden vollständig und wörtlich transkribiert (vgl. Anhang C, in Anlehnung an die Transkriptionsregeln bei Loos und Schäffer 2001, S. 57).

Abbildung 10 stellt die Datenquellen und Erhebungsinstrumente im ersten Fall dar.

---

<sup>89</sup> Es gab einen Leitfaden für die Diskussion mit den KollegiatInnen in den Kursgruppen und einen für die Diskussion mit den Lehrendenteams (vgl. Anhang B).

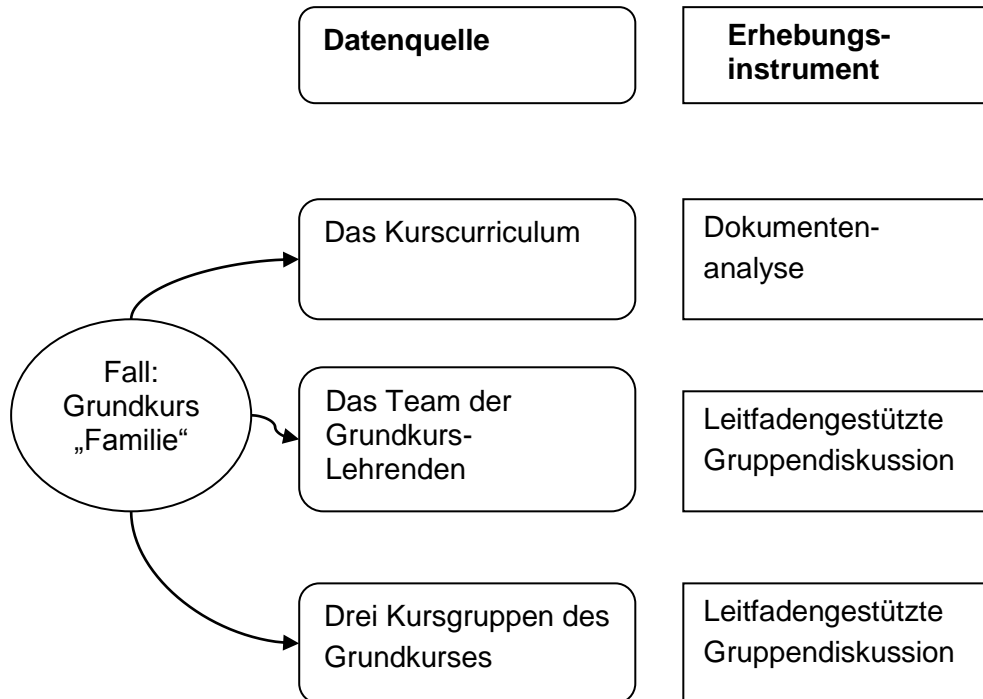


Abbildung 10: Datenquellen und Erhebungsinstrumente der Fallstudie

Die Stärke des Verfahrens der Gruppendiskussion sehen Loos und Schäffer vor allem darin, dass sie ermöglicht, den gemeinsamen Erfahrungshintergrund in einer Situation zu erheben, in die diese Erfahrungen eingebettet sind:

Kollektive Orientierungen können sozusagen in ‚statu nascendi‘ herausgearbeitet bzw. an der kollektiven Bearbeitung von individuellen Orientierungen deren Einbettung in kollektive Zusammenhänge und evtl. Widerständigkeiten aufgezeigt werden (Loos/Schäffer 2001, S. 11).

Das Ziel der Gruppendiskussion als Instrument der Sozialforschung liegt darin, die in der Diskussion einer realen Gruppe repräsentierten Prozessstrukturen zu analysieren. Denn in der prozesshaft verlaufenden Kommunikation werden Muster dokumentiert, die auf kollektive existenzielle Hintergründe zurückzuführen sind. Diese (z.B. milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen) Hintergründe sind in einer Gruppendiskussion in Form von kollektiven Orientierungsmustern (Bohnsack 2003) immanent vorhanden (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 27).

## 2 Die Auswertungsverfahren

Zur Darstellung und Analyse des Datenmaterials musste ein Auswertungsverfahren gewählt werden, das den Anforderungen dieser Fallstudie entspricht: Das Verfahren sollte auf verschiedene Datensorten anwendbar sein, da als Daten sowohl Dokumen-

te (Kurskonzepte) zugrunde gelegt wurden als auch Gruppendiskussionen, aus denen wiederum die verschiedenen Perspektiven der beteiligten Akteure (Lehrende und KollegiatInnen) zu rekonstruieren sind. Da es sich bei dieser Fallstudie um einen qualitativen Forschungsansatz handelt, ist das Ziel der Analyse, das Falltypische herauszuarbeiten und im Hinblick auf Theoriebildung eine Generalisierung zu ermöglichen. Die verschiedenen Datensorten und die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten sollten auf verschiedene Arten trianguliert werden.

Um diesen Anforderungen der Analyse gerecht zu werden, habe ich als Auswertungsverfahren die dokumentarische Methode (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001 und Bohnsack 2003) und die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010) gewählt. Diese Verfahren liefern einen forschungspraktischen Leitfaden, der es ermöglicht, das Material nachvollziehbar und dem Gegenstand angemessen auszuwerten. Ihre Anwendung wird dadurch erleichtert, dass ihr Gegenstands- und ihr Methodenverständnis sich ähneln.

Mit Hilfe der dokumentarischen Methode, bei der es sich um ein explikatives Verfahren handelt, wird zum einen das Kurskonzept interpretiert. Zum anderen wird damit die Gruppendiskussion mit den Lehrenden ausgewertet, weil diese Methode feinschrittig vorgeht und das Material damit tiefgehend analysiert werden kann. Die KollegiatInnen-Diskussionen werden mit dem reduktiven Verfahren der Inhaltsanalyse ausgewertet, da die Datenmenge zunächst ein stärker reduzierendes Verfahren erfordert; eine selektive Vertiefung ist mit der strukturierenden Inhaltsanalyse anschließend ebenfalls möglich (vgl. Flick 1995, S. 214f.). Mit diesen verschiedenen Verfahren folge ich Lamnek, der bei der inhaltlichen Auswertung von Gruppendiskussion je nach Erkenntnisziel zwischen einer interpretativ-explikativen und einer interpretativ-reduktiven Analyse unterscheidet (vgl. Lamnek 1995, S. 165).

## **2.1 Die dokumentarische Methode**

Die dokumentarische Methode ist ein rekonstruktives Verfahren der Sozialforschung. Alltägliches Handeln wird als Konstruktion von Wirklichkeit durch die Akteure verstanden. Aufgabe der empirischen Sozialforschung ist es nun, diese Konstruktionen zu rekonstruieren. Wirklichkeitskonstruktionen im Alltag sind in der Regel keine bewusst vorgenommenen, gesteuerten Wahrnehmungen und Handlungen, sondern geschehen aufgrund von implizitem Wissen der Handelnden. Diese impliziten oder auch atheoretischen Wissensbestände (Mannheim) zu rekonstruieren ist Aufgabe der dokumentarischen Methode.

Mit Hilfe der dokumentarischen Methode werden die Daten in verschiedenen Schritten interpretiert. Die Analyseperspektive richtet sich zunächst auf das Akteurswissen der Handelnden, das sich in den erhobenen Daten manifestiert. Diese Ebene ist durch einen ersten Auswertungsschritt zu erschließen. In den Äußerungen dokumentiert sich aber auch der geteilte Erlebnishintergrund; dieser „Orientierungsrahmen“



(Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 15) ist durch einen zweiten Schritt interpretativ auszuloten.

Die dokumentarische Methode ermöglicht somit eine Unterscheidung zwischen dem, was thematisch explizit gesagt wird, und dem, wie ein Thema behandelt wird.

In diesem Sinne geht es darum, das, was (wörtlich) gesagt wird, also das, was *thematisch* wird, von dem zu unterscheiden, wie ein Thema, d.h. in welchem *Rahmen* es behandelt wird. Dieser Orientierungsrahmen (den wir auch Habitus nennen) ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 15, Hervorhebung im Original).

Die Auswertung ist in mehrere Schritte gegliedert: Zunächst wird in der *formulierenden Interpretation* die thematische Struktur des Textes (der Gruppendiskussion, des Kurskonzepts) nachgezeichnet, anschließend werden ausgewählte Textpassagen detailliert interpretiert. In der formulierenden Interpretation werden die Themen, das „Was“ der Texte herausgearbeitet (vgl. Bohnsack/Nohl 2001, S. 303). Die in diesem Schritt identifizierten Passagen von hoher Relevanz und metaphorischer Dichte werden anschließend einer Feingliederung unterzogen. Dabei werden Überschriften und Unterthemen formuliert, die den Text gliedern. Alle Arbeitsschritte der formulierenden Interpretation entsprechen bereits einer Interpretation (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 61), da hier die milieugebundene Sprache in die der Forschenden „übersetzt“ wird. In diesem Analyseschritt soll der immanente Sinngehalt herausgearbeitet werden, der direkt zu erfassen ist; er ist von der konkreten Situation unabhängig.

Im zweiten Schritt, der *reflektierenden Interpretation*, wird interpretiert, wie die Akteure über die Themen reden, um die dahinterliegenden Orientierungsmuster zu erfassen. Der Rahmen wird zunächst durch die Gegenhorizonte erkennbar, die von den Akteuren expliziert oder in Form von Beschreibungen und Erzählungen entfaltet werden.

*Negative* und *positive Gegenhorizonte* sowie deren *Enaktierungspotentiale*<sup>90</sup> sind wesentliche Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe. Sie konstituieren den *Rahmen* dieses Erfahrungsraums (Bohnsack 2003, S. 136, Hervorhebung im Original).

Ein Beispiel aus meinem Material: Die Lehrenden aus meinem ersten Fall, dem Grundkurs „Familie“, benennen die Ziele ihres Kurskonzepts. Dabei ziehen sie selbst einen Vergleich, indem sie auf einen anderen Grundkurs verweisen, der ihrer Meinung nach dem angestrebten Ziel nicht entspricht. Dies kann als negativer Gegenhorizont interpretiert werden (und gleichzeitig als „fallimmanenter Vergleichshorizont“, vgl. Nohl 2001, S. 255).

Ein Schritt der reflektierenden Interpretation ist die *Rekonstruktion der Diskursorganisation*. „Damit ist die Art und Weise gemeint, wie die Redebeiträge in formaler Hin-

---

<sup>90</sup> Unter Enaktierung versteht Bohnsack „die Prozesse der Umsetzung der Orientierungen in Alltags-handeln“ (Bohnsack 2003, S. 136).

sicht aufeinander bezogen sind“ (Bohnsack/Schäffer 2001, S. 309). Die Orientierungsmuster der Gruppe entfalten sich in der Interaktion der Beteiligten im Gespräch (Enaktierung). Deshalb liegt in der Interpretation der formalen Diskursorganisation ein besonderes Augenmerk auf den Sprecherwechseln, den Bezügen aufeinander und der dramaturgischen Entwicklung insgesamt. Äußerungen sind nicht als Einzeläußerungen der Personen zu verstehen, sondern als Äußerungen der gesamten Gruppe. Bei Mangold (1960) heißt es: „Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“ (Mangold 1960, S. 49, zit. nach Loos/Schäffer 2001, S. 65). Die Einheit der Gruppe ergibt sich durch ein gemeinsames Problem und den geteilten existenziellen Hintergrund, wenn auch mit unterschiedlichen Beurteilungen Einzelner.

Das ‚Ziel‘ einer jeden Diskussion ist in dieser idealtypischen Perspektive dann darin zu sehen, dass die Gruppe sich metaphorisch gewissermaßen selbst auf den Begriff bringt (Loos/Schäffer 2001, S. 67).

Der Zweck der Rekonstruktion der Diskursorganisation besteht darin, das Gruppenverhalten bzw. die Gruppenmeinung herauszufinden und darin spezifische Formen von Kollektivität in den geteilten Erfahrungen auszumachen.

Die *Fallbeschreibung* entspricht der Darstellung des Gesamtfalles am Ende der Interpretationsschritte. Im Zentrum steht die Rekonstruktion der Diskursorganisation dadurch, dass die dramaturgische Entwicklung der interpretierten Passage nachvollzogen wird. Dabei werden zwei Ebenen verschmolzen: einerseits die Ebene der Beschreibung der Orientierungsmuster und Rahmenkomponenten (Inhaltsebene), andererseits die der „Form“ durch die Beschreibung von Dramaturgie und Diskursorganisation (vgl. Bohnsack 2003, S. 140).

Im Zuge der Fallbeschreibung wird also der den Fall, hier: die Gruppe, konstituierende (Orientierungs-) Rahmen in seinen Komponenten in der Weise rekonstruiert, wie er prozesshaft im Diskurs (bzw. in einer Erzählung, einer Alltagskommunikation) entfaltet wurde. Dabei bleibt die Gesamtcharakteristik des Falles, die (individuelle oder kollektive) ‚Weltanschauung‘, die in ihrer ‚Totalität‘ unterschiedliche Erlebnisschichten oder Erfahrungsräume [...] umfasst, in ihrer Komplexität oberster Bezugspunkt der Interpretation und Darstellung (Bohnsack 2003, S. 141).

Über den Einzelfall hinausgehende Auswertungen erfolgen in Form des Fallvergleichs.

Wie erfolgt nun in meiner qualitativen Fallstudie die dokumentarische Interpretation? Als Fall wird ein fächerübergreifender Kurs rekonstruiert. In die Analyse wird zum einen die Ebene der Konzeption des Kurses einbezogen, die in Form eines von den Lehrenden entwickelten kursspezifischen Curriculums dokumentiert ist. Dieses Dokument bildet den Ausgangspunkt der Untersuchung. Die darin formulierten Zielsetzungen und Themen strukturieren als Folie die weiteren Analysen und liefern eine erste Heuristik für Vertiefungen und Vergleiche. In Bezug auf die übergreifende Fragestellung werden die relevanten Positionen beschrieben und interpretiert.

In einem zweiten Schritt wird eine Gruppendiskussion mit dem Team der Lehrenden geführt und interpretiert. In dieser Diskussion nehmen die Lehrenden zum Kurskonzept Stellung, sie formulieren erneut ihre Ziele und reflektieren erste Erfahrungen im praktischen Unterricht. Die Interpretation der Gruppendiskussion verfolgt zwei Ziele: In der Rekonstruktion des Gesprächsverlaufs werden die genannten Themen und Meinungen erfasst (Analyseschritt: formulierende Interpretation). Mit Bezug auf das Kurskonzept wird die schriftlich verfasste Zielsetzung mit den in der Diskussion formulierten Zielen und Themen konfrontiert. In der Interpretation des Gesprächsverlaufs richtet sich die Aufmerksamkeit auf metaphorische Beschreibungen und Erzählungen, d.h. darauf, *wie* die Lehrenden über ihr Handeln, ihre gemeinsame Praxis und den Unterricht reden. In diesen Äußerungen dokumentiert sich der Erfahrungsraum, der in der Interpretation herausgearbeitet werden soll. Die besondere Charakteristik der Zusammenarbeit als fächerübergreifendes Team kann in diesem ersten Fall zunächst nur an gedankenexperimentellen Vergleichshorizonten der Forscherin beschrieben werden, bevor zur weiteren empirischen Absicherung fallinterne und -externe Vergleiche herangezogen werden. Hier entwickeln sich erste Komponenten des Orientierungsrahmens, der im weiteren Verlauf in der komparativen Analyse von zwei anderen Fällen weiter ausgearbeitet wird.

## 2.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse hat Kommunikation zum Gegenstand und wählt Texte als symbolisches Material als Grundlage der Analyse. Das Vorgehen bei der Inhaltsanalyse ist systematisch und regelgeleitet, die Zielrichtung der Analyse orientiert sich an theoretisch entwickelten Fragestellungen (vgl. Mayring 2010).

Nach diesem Verfahren wurden die Gruppendiskussionen mit den KollegiatInnen ausgewertet. Dies erfolgte mit Hilfe des Programms MaxQda. Als Kodiereinheit wurde ein Satz bzw. ein Teilsatz gewählt. Als Kontexteinheit wurden Wortwechsel zwischen mehreren Personen festgelegt, um den Zusammenhang einer Aussage zu verdeutlichen.

Im ersten Fall wurden die Aussagen der KollegiatInnen aus drei Gruppendiskussionen einem induktiv und deduktiv entwickelten Kategorienschema zugeordnet. Die Folie zur Auswahl der für die Auswertung relevanten Aspekte bildeten die in der vorangegangenen Dokumentenanalyse und der Interpretation der Lehrenden-Gruppendiskussion ermittelten Themen. Weiterhin wurden an die Auswertung der Gruppendiskussionen Fragestellungen aus bisherigen empirischen Untersuchungen zum fächerübergreifenden Unterricht und theoretischen Ansätzen aus der Literatur angelegt. Allerdings wurde, um die Offenheit gegenüber dem Material zu wahren, auch nach weiteren, bisher noch unbekanntem Aspekten gesucht, die von den KollegiatInnen thematisiert wurden. In dem Kategoriensystem wurde das Gesamtspektrum der Meinungen der KollegiatInnen hinsichtlich der Fragestellung aus dem Mate-

rial extrahiert. Innerhalb dieser thematischen Ordnung wurde nach Dimensionen differenziert, in denen die Meinungen spezifischer beschrieben werden konnten.

Als nächste Auswertungsschritte folgte die inhaltliche Strukturierung, d.h. die relevanten Themen, Aspekte und Inhalte wurden aus dem Material herausgefiltert und zusammengefasst (vgl. Mayring 2010). Die inhaltliche Strukturierung wird in Kapitel IV aus dem Material heraus entwickelt und interpretiert.

Abbildung 11 zeigt, welche Datenquellen mit welchem Erhebungsinstrument erfasst und mit welchem Auswertungsverfahren analysiert wurden.

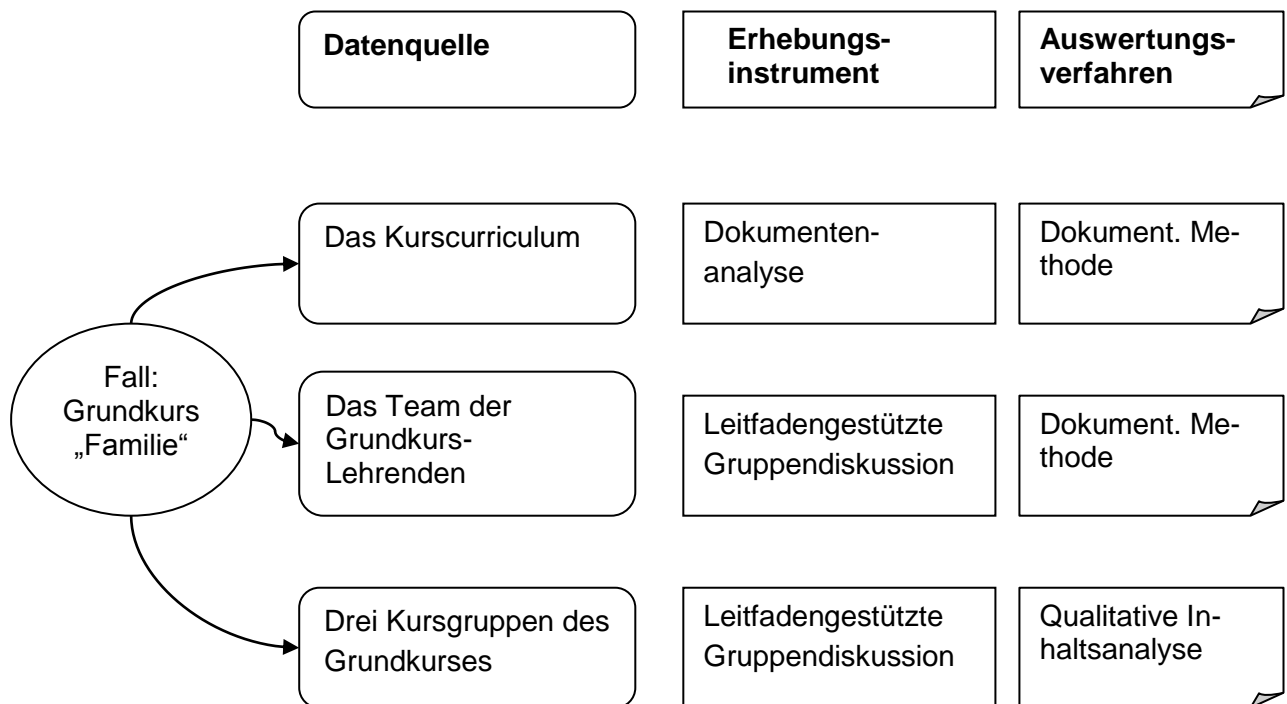


Abbildung 11: Datenquellen, Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren der Fallstudie

### 3 Fallbeschreibung, Fallvergleich und Triangulation

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird erläutert, wie aus den Ergebnissen der Fallstudie schrittweise vom Einzelfall über den Fallvergleich schließlich allgemeine Bedingungen und Voraussetzungen einer fächerübergreifenden Didaktik entwickelt werden. Die methodische Grundlage für die Verallgemeinerung ist die Triangulation.

### 3.1 Fallbeschreibung

In den bisherigen Abschnitten wurde die methodische Bearbeitung der Elemente am Beispiel des ersten Falles dargestellt. Der Forschungsansatz der Fallstudie bildet den Rahmen der Gesamterhebung. Die in die Untersuchung einbezogenen Datenquellen bzw. die dabei entstandenen Datensorten (Kurskonzept, Gruppendiskussionen mit Lehrenden und KollegiatInnen) werden zunächst einzeln interpretiert, anschließend aufeinander bezogen. Die Ergebnisse werden so zu einer Fallbeschreibung zusammengeführt, um den Fall möglichst umfassend darzustellen (vgl. Lamnek 1995). Mit dieser umfassenden Falldarstellung wird jeder Fall für sich abgeschlossen.

### 3.2 Fallvergleich: Komparative Analyse und Fallkontrastierung

Der extensiv interpretierte Fall des Grundkurses „Familie“ wird mit zwei weiteren Fällen kontrastiert. Dafür wurde zum einen ein Grundkurs ausgewählt, bei dem die Merkmale möglichst weit übereinstimmen (der Grundkurs „Krieg und Frieden“), zum anderen ein Kurs, der in Bezug auf die Merkmale einen extremen Kontrast repräsentiert (der Grundkurs „System – Modell – Programm“). Durch diese Auswahl nach Ähnlichkeit und Differenz ist erwartbar, dass die Vergleichsfälle die im ersten Fall rekonstruierten didaktischen Entscheidungen und Orientierungsrahmen bestätigen, erweitern und ergänzen. Die Unterscheidungsmerkmale wurden anhand der Analyse der Kurscurricula erarbeitet und daraus eine erste Heuristik der Fälle erstellt (vgl. Kap. II). Für die Vergleichsfälle wurden Daten im gleichen Umfang erhoben (Kurskonzeptanalyse, Gruppendiskussionen mit Lehrendenteam und Kursgruppen); die Analyse wird aber aus Kapazitätsgründen weniger ausführlich dargestellt. Zur leichteren Verständlichkeit wird auf eine Verschränkung der Fälle bereits in den einzelnen Falldarstellungen verzichtet. Der abschließende Fallvergleich führt alle drei Fälle zusammen und stellt die Ergebnisse ihrer Analysen gegenüber.

### 3.3 Triangulation innerhalb der Fallstudie

Die Triangulation in meiner Fallstudie dient dazu, die Erkenntnismöglichkeiten durch Kombination der verschiedenen Perspektiven auf den untersuchten Gegenstand zu erweitern. Das Konzept der Triangulation wird während der Datenerhebung, -interpretation und -darstellung auf unterschiedliche Weise angewandt. Im Folgenden werden die verschiedenen Formen der Triangulation und ihre Umsetzung in meiner Fallstudie dargestellt.

Den Zusammenhang von Fallstudie und Triangulation beschreibt Flick mit Bezug auf Hildenbrand (1999) folgendermaßen:

So kann man eine Einzelfallstudie unter Einbeziehung unterschiedlicher Datensorten, durch die Verwendung verschiedener Methoden oder auch unter Rückgriff auf unterschiedliche theoretische Ansätze durchführen (Flick 2004, S. 88).

Da die Fallstudie der Untersuchung einen bestimmten Rahmen gibt, ordne ich die Triangulation nach Flick in dieses definierte Design ein. Das heißt: Die Konstruktion der Forschung als Fallstudie bestimmt den grundsätzlichen Ansatz, und darin ist auch eine Kombination bzw. Integration von Daten, Methoden und Ergebnissen möglich. Für Flick ist die Triangulation innerhalb der Fallstudie eine Strategie der Geltungsbegründung. Mit Blick auf das Forschungskonzept der Fallstudie steht eine methodenangemessene Strategie der Geltungsbegründung vor besonderen Fragen:

Wie ist zu gewährleisten, dass das erhaltene Kaleidoskop wirklich vielschichtig wird und dass das Bild des untersuchten Gegenstandes tatsächlich aus verschiedenen Perspektiven gezeichnet wird? Andererseits ist dabei zu fragen, ob und wie sich das Problem der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Ergebnisse darüber nicht auch ohne Rückgriff auf quantitative Forschung lösen lässt (Flick 1990, S. 192).

In meiner Fallstudie zu fächerübergreifenden Kursen in der Oberstufe wird der Fall komplex definiert: Ein fächerübergreifendes Konzept wird aus der Perspektive der Lehrenden und Lernenden beschrieben und die damit verbundenen Intentionen werden anhand verschiedener Erhebungsverfahren (Dokumentenanalyse, Gruppendiskussionen) erfasst. Schließlich erfolgt eine Auswertung, die den erhobenen Daten gerecht wird (dokumentarische Methode und qualitative Inhaltsanalyse), um zu angemessenen Interpretationen zu kommen, die darauf abzielen, Bausteine für eine Theorie fächerübergreifenden Unterrichts zu entwickeln.

Zunächst beschreibe ich die Formen der Triangulation, die ich *innerhalb* meines ersten Falles (des fächerübergreifenden Kurses „Familie“) angewandt habe:

Die in die Untersuchung einbezogenen Materialien bzw. die entstandenen Datensorten (Kurskonzept, Gruppendiskussionen mit Lehrenden und KollegiatInnen) werden zunächst einzeln interpretiert, aber sowohl im Forschungsprozess als auch nach der Auswertung aufeinander bezogen. Mit Denzin kann hier von **Daten-Triangulation** gesprochen werden (Einbezug verschiedener Personen, Zeiten und Orte bei der Untersuchung desselben Phänomens, vgl. Treumann 1998, S. 155).

Altrichter und Posch bezeichnen als Triangulation die Verbindung verschiedener **Perspektiven der Akteure** auf den Gegenstand (vgl. Altrichter/Posch 1998). Als besondere Stärke der Triangulation führen die Autoren an, dass ein ausgewogeneres Bild des Gegenstands entstehe, dass Widersprüche sichtbar würden, die zu Interpretationen anregten, und dass „Perspektiven rangunterschiedlicher Personen gleichwertig nebeneinander gestellt werden“ (ebd., S. 166). In meiner Fallstudie werden die Meinungen und Wahrnehmungen sowohl der Lehrenden als auch der KollegiatInnen als „Experten für den Unterricht“ einbezogen. Somit liegen – im Sinne der Triangulation nach Altrichter und Posch – mit der Analyse des Kurskonzepts aus Forscherperspektive insgesamt drei Perspektiven auf den fächerübergreifenden Kurs vor.

Auch der Einsatz verschiedener Methoden und Auswertungsverfahren ermöglicht, einerseits den Fall in seiner Komplexität differenzierter zu erfassen, andererseits über den Fallvergleich Aussagen über den Einzelfall hinaus zu treffen. Flick (1990) schlägt wie Lamnek (1995) und Heiligenmann (1989) als methodische Konzeption für eine Fallstudie eine mehrperspektivische Zugangsweise vor. Während aber bei Heiligenmann oder bei Denzin die Kombination verschiedener Methoden dazu dient, die Validität der Ergebnisse zu erhöhen, begründet Flick sie auf andere Weise: Die **Triangulation der Methoden** zielt ihm zufolge darauf ab, die Perspektiven durch die unterschiedlichen methodischen Zugriffe zu erweitern, zu vertiefen und zu ergänzen (vgl. Flick 1990). Ihr Einsatz hängt von dem untersuchten Problem, der theoretischen Relevanz der Fragestellung und den Ergebnissen der Untersuchung ab (vgl. Flick 2004, S. 16). Gegen das Konzept der Validierung durch Triangulation führt er vor allem die Reaktivität der Methoden an: Aus der Sichtweise, dass die Methode den Gegenstand konstituiert, folge, dass es nicht um eine gegenseitige Korrektur von Daten und Ergebnissen gehe, sondern um eine Erweiterung der Perspektive, die je nach methodischem Konstrukt einen eigenen Stellenwert besitze. Flick plädiert daher dafür, Kriterien zu entwickeln, um die Übereinstimmungen bzw. Diskrepanzen der Ergebnisse der jeweiligen methodischen Herangehensweise zu beurteilen (vgl. Flick 2004, S. 18). Lamnek spricht in diesem Zusammenhang von „Komplementarität“ (Lamnek 1988, S. 236): Die Erkenntnisse müssten nicht übereinstimmen, sich aber ineinander fügen, auf einer Ebene liegen, sich ergänzen. Nach Flick kann „[d]as Potential der Triangulation verschiedener qualitativer methodischer Zugänge [...] darin liegen, solche unterschiedlichen Perspektiven zu verbinden und darüber möglichst unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstandes zu thematisieren“ (Flick 1990, S. 193). Flicks Ausführungen begründen eine erweiterte Auffassung von Triangulation als Verbreiterung und Vergrößerung der Erkenntnismöglichkeiten durch methodische Kombinationen.

In meiner Untersuchung wähle ich zwei verschiedene Methoden der qualitativen Sozialforschung: die Dokumentenanalyse und die Gruppendiskussion. Mit dem Einsatz der verschiedenen Methoden sind verschiedene Erkenntnisinteressen verbunden. Ein besonderer Gewinn ist zu erwarten, wenn „zumindest eine Methode [gewählt wird], die geeignet ist, die strukturellen Aspekte des Problems zu erfassen und zumindest eine, die die wesentlichen Merkmale seiner Bedeutung für die Beteiligten zu erfassen vermag“ (Fielding/Fielding 1986, S. 34, zit. n. Flick 1990, S. 193).

Nach Flick gibt es nicht *die* qualitative Forschung (vgl. Flick 2004, S. 21). Er unterscheidet methodische Zugangsweisen, mit denen jeweils ein bestimmter Aspekt des Gegenstands untersucht werden kann. Durch die Ergänzung der verschiedenen Vorgehensweisen sollen die Grenzen der einzelnen Zugriffe überschritten und ein Gesamtbild des Gegenstands (des Falles) gewonnen werden.

Wenn bei Flick von **Perspektiven-Triangulation** die Rede ist, bezieht er sich auf die verschiedenen Forschungsperspektiven, die durch bestimmte Zugangsweisen und methodische Zugänge geschaffen werden. Rekonstruktive Methoden erfassen die

subjektive Bedeutung des Problems für die Beteiligten, interpretative Methoden dagegen sollen dessen strukturellen Aspekt erfassen. In meiner Fallstudie werden die strukturellen Aspekte des Gegenstands erfasst, indem das schriftlich verfasste Kurskonzept interpretativ gedeutet wird. Die subjektive bzw. die kollektive Sicht der Lehrenden und der KollegiatInnen kommt in den Gruppendiskussionen zur Sprache.

Die **Triangulation bei der Interpretation von Forschungsergebnissen** wende ich wie folgt an: Die Daten aus dem Einzelfall werden analysiert und die Ergebnisse aufeinander bezogen und zu einer Einzelfallbeschreibung zusammengeführt. Anschließend vergleiche ich die Fälle miteinander.

Flick erwähnt, dass sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Interpretation trianguliert werden kann, was bedeutet, dass die mit unterschiedlichen Methoden erhobenen Daten auch mit unterschiedlichen Verfahren analysiert werden (vgl. Flick 2004, S. 97).

In meiner Fallstudie waren einerseits die Methoden im Prozess der Entwicklung aufeinander bezogen: In der Dokumentenanalyse des schriftlich verfassten Kurskonzepts habe ich die strukturellen Aspekte des Falles erfasst. Hieraus konnten erste Forschungsfragen generiert werden, die sich auf die Wahrnehmung der Akteure des Kurses bezogen. Dieses Wissen floss in die Entwicklung der Leitfäden für die Gruppendiskussionen ein. Die Analyse der einzelnen Datensorten erfolgte zunächst unabhängig voneinander.

In der Phase der Dateninterpretation wende ich die Triangulation bei der Auswertung der Gruppendiskussionen an: Die Gespräche der Lehrendenteams, die als Gruppendiskussion geführt wurden, werte ich mit Hilfe der dokumentarischen Methode aus. Dieses Verfahren ermöglicht, über den subjektiv gemeinten Sinn hinaus die Sinnstrukturen der Gruppe zu interpretieren. Die Analyse der Gespräche, die mit KollegiatInnen geführt wurden, haben ein anderes Ziel: Hier geht es vor allem um das Spektrum der Meinungen und Einschätzungen zu dem Kurs. Dieses lässt sich durch die qualitative Inhaltsanalyse ermitteln und interpretieren. Schließlich können die beiden Arten von Ergebnissen wieder aufeinander bezogen werden, womit die Erkenntnis über den Fall erweitert wird.

Die Bedeutung der Triangulation für die Fallanalyse fasst Flick folgendermaßen zusammen:

- Einerseits sollte sie [die Triangulation, C.H.] auf der Ebene der Rekonstruktion des Einzelfalles ansetzen, indem dieser unter den genannten Perspektiven beleuchtet wird, um darüber möglichst unterschiedliche Aspekte des untersuchten Falles zu thematisieren;
- andererseits sollte sie auf der Ebene des Fallvergleiches ansetzen, indem etwa aus der zunächst einzelfallorientierten und dann fallvergleichenden Analyse der einen Datensorte Perspektiven für die Analyse der anderen Datensorte abgeleitet werden (Flick 1990, S. 194).

Im ersten Schritt wird der Fall in seiner „Ganzheit“ dargestellt und seine Bedeutung für die einzelnen Subjekte betont. Aus diesem Schritt allein lassen sich allerdings noch keine Verallgemeinerungen ableiten. Erst im Fallvergleich können die Merkma-



le abstrahiert und schließlich generalisiert werden. Daher werden in einem zweiten Schritt weitere Fälle in die Analyse einbezogen. Die aus dem ersten Fall herausgearbeiteten Prinzipien und Strukturen eines fächerübergreifenden Unterrichts werden nun anhand weiterer Fälle überprüft.

Erst durch den Einsatz verschiedener Methoden und Auswertungsverfahren ist es möglich, einerseits den Fall in seiner Komplexität umfassend zu rekonstruieren, andererseits – durch den Fallvergleich – Aussagen über den Einzelfall hinaus zu treffen. Die multiperspektivische Zugangsweise ist somit ein konstitutives Merkmal meiner Fallstudie. Die Kombination verschiedener Verfahren wurde mit dem Konzept der Triangulation umgesetzt.

### 3.4 Strategien der Verallgemeinerung

Im Folgenden wird versucht, die Fallstudie als Forschungsansatz und Verallgemeinerungsstrategien in der qualitativen Sozialforschung mit Hilfe des Konzepts der Triangulation aufeinander zu beziehen. Die Graphik in Abbildung 12 veranschaulicht die wechselseitigen Bezüge und die Schichtung der Elemente.

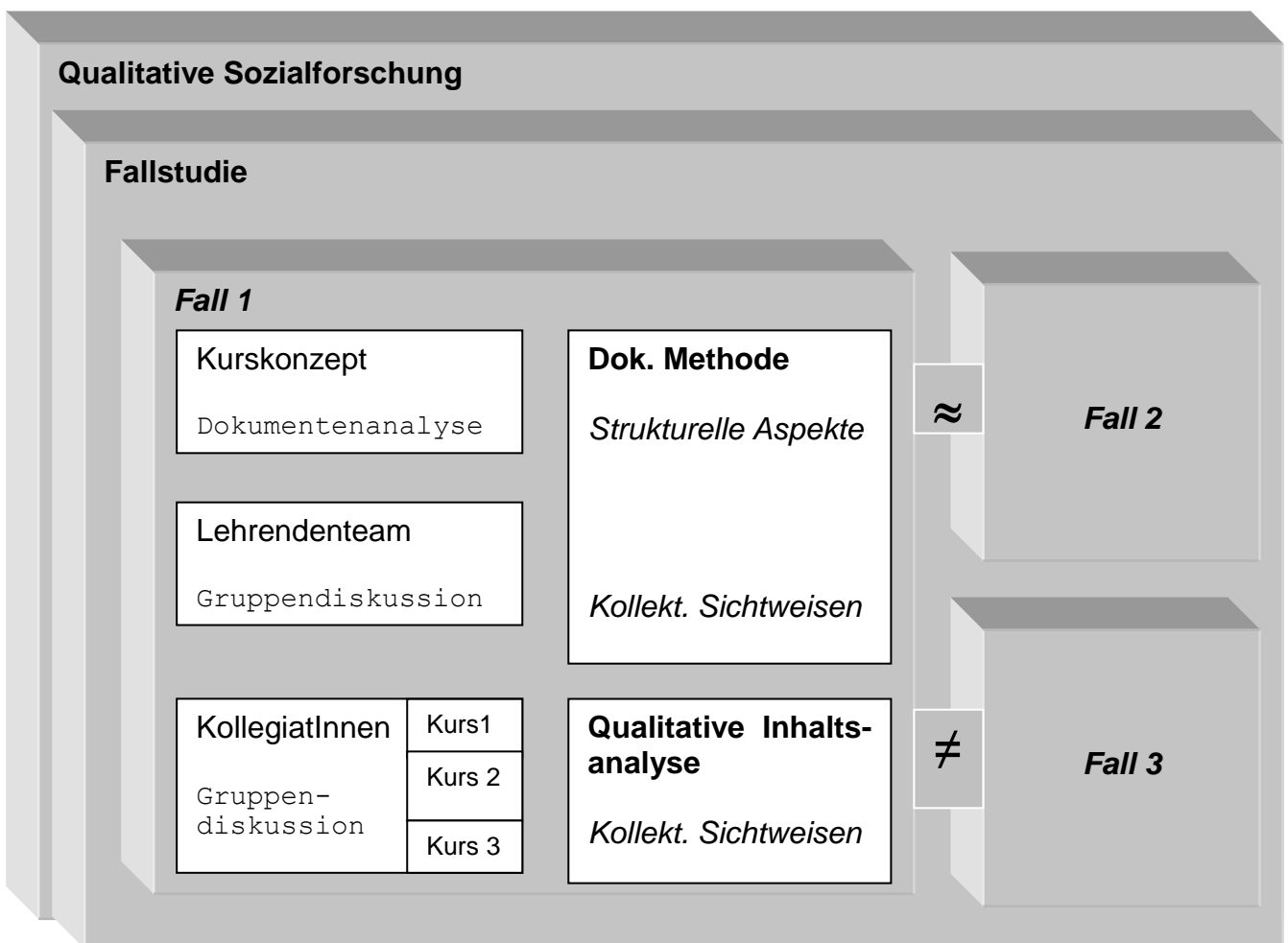


Abbildung 12: Triangulation innerhalb der Fallstudie

Theoretische Konzepte des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens (Kap. I) bestimmen den Fokus der empirischen Untersuchung. Aus dem empirischen Material konnten erste Heuristiken entwickelt werden (z.B. Merkmale des didaktischen Aufbaus der Kurse). Bei einer qualitativen Herangehensweise steht die Generierung der Theorie erst am Ende der Untersuchung. „Es muss deshalb davon ausgegangen werden, dass bei der Anwendung theoriekonstruktiver Methodologien nicht alle relevanten Ereignisse und Zusammenhänge bereits am Anfang im Datenmaterial entdeckt werden können“ (Kelle 1997, S. 371).

Deshalb sind konkrete einzelne Forschungsschritte erforderlich, die vom Einzelfall zur Theorieentwicklung führen. In der Methodologie werden verschiedene Möglichkeiten vorgestellt, um aus dem Material und dem bisherigen Stand der Theorieentwicklung zu einer Erweiterung der Theorie zu gelangen. Dabei bilden die Annahmen der qualitativen Sozialforschung den äußeren Rahmen und die Fallstudie als Forschungsdesign den engeren Rahmen, in dem Verallgemeinerungsstrategien diskutiert werden sollen:

Verallgemeinerung bei qualitativer Forschung liegt in der schrittweisen Übertragung von Erkenntnissen aus Fallstudien und ihrem Kontext in allgemeinere und abstraktere Zusammenhänge, z.B. eine Typologie (Flick 1995, S. 256).

Flick stellt hier bereits eine erste Möglichkeit der Verallgemeinerung vor: eine Typenbildung. Diese Strategie wird in der dokumentarischen Methode mit den Schritten der komparativen Analyse und der mehrdimensionalen Typenbildung im empirischen Material verankert:

Es zeigt sich [...], dass nicht nur die Validität, sondern vor allem das Generalisierungsniveau von Typenbildungen davon abhängt, wie vielfältig, d.h. mehrdimensional der Fall innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann. Das Geheimnis der Generalisierung des Typus liegt also in der Mehrdimensionalität der Typologie (Bohnsack 2001, S. 249).

Kelle geht in seinem Konzept der empirisch begründeten Theoriebildung von einem Wechselverhältnis von theoretischem Vorwissen und empirisch überprüften Schlussfolgerungen aus:

Empirisch begründete Theoriekonstruktion stellt die zunehmende Anpassung theoretischer Konzepte an das Datenmaterial auf der Basis abduktiver Schlussfolgerungen dar (Kelle 1997, S. 371).

Die dokumentarische Methode geht bei der Darstellung ihrer Methodologie in der Regel von Personengruppen als Fällen aus. In meiner Fallstudie handelt es sich nicht um eine Personengruppe, sondern um ein Kurskonzept mit verschiedenen beteiligten Akteursgruppen. Eine Typologie nur auf der Personenebene würde meine Fälle nicht adäquat erfassen. Durch verschiedene Erhebungs- und Auswertungsverfahren wird die Komplexität meiner Fallstudie weiter erhöht. Die empirische Fundierung theoretischer Vorannahmen setzt an verschiedenen Stellen an. Als methodologisches Konzept zur Verallgemeinerung nutze ich die Triangulation, um die Kombina-

tion von Datensorten, Personen, Methoden, Perspektiven und Interpretationen von Ergebnissen in meiner Fallstudie forschungspraktisch zu bewältigen und methodologisch zu beschreiben.



## **Kapitel IV: Eine Fallstudie zu fächerübergreifenden Grundkursen am Oberstufen-Kolleg**

Aus den fächerübergreifenden Grundkursen am Oberstufen-Kolleg, deren Konzept und Ziele in Kapitel II dargestellt wurden, werden drei Fälle für die vorliegende qualitative Fallstudie ausgewählt: Der Grundkurs „Familie“ mit den Fächern Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie, der Grundkurs „Krieg und Frieden“ mit den Fächern Geschichte, Philosophie und Evangelischer Theologie sowie der Grundkurs „System – Modell – Programm“ mit den Fächern Informatik, Mathematik und Technik. Die Kriterien für die Fallauswahl und die Komponenten eines Falles wurden in Kapitel III beschrieben.

In diesem Kapitel wird zunächst der Grundkurs „Familie“ anhand der ausgewählten Daten analysiert: das Kurscurriculum, die Gruppendiskussion des Lehrendenteams und Gruppendiskussionen mit drei Kursgruppen. Der erste Fall wird mit einer Fallbeschreibung abgeschlossen. Anschließend wird der zweite Fall, der Grundkurs „Krieg und Frieden“, analysiert und ebenfalls mit einer Fallbeschreibung beendet. Als dritter Fall wird der Grundkurs „System – Modell – Programm“ dargestellt. Die Fallstudie schließt mit einem Vergleich über alle drei Fälle.

### **1 Der erste Fall: Der Grundkurs „Familie“**

Die Fallstudie beginnt mit dem fächerübergreifenden Grundkurs „Familie“, an dem die Fächer Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie beteiligt sind. Für die Analyse werden folgende Daten verwendet: das Kurscurriculum, das vier Lehrende aus den Fächern Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie vor dem ersten Durchgang verfasst haben; eine Gruppendiskussion mit dem Lehrendenteam, die etwa zur Hälfte des ersten Halbjahrs der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg geführt wurde und an der drei Lehrende teilnahmen; Gruppendiskussionen mit drei Kursgruppen, die im zweiten Durchgang der Kurse unterrichtet wurden. Der Zeitstrahl (Abb. 13) zeigt die Erhebungszeitpunkte und die Datensorten.

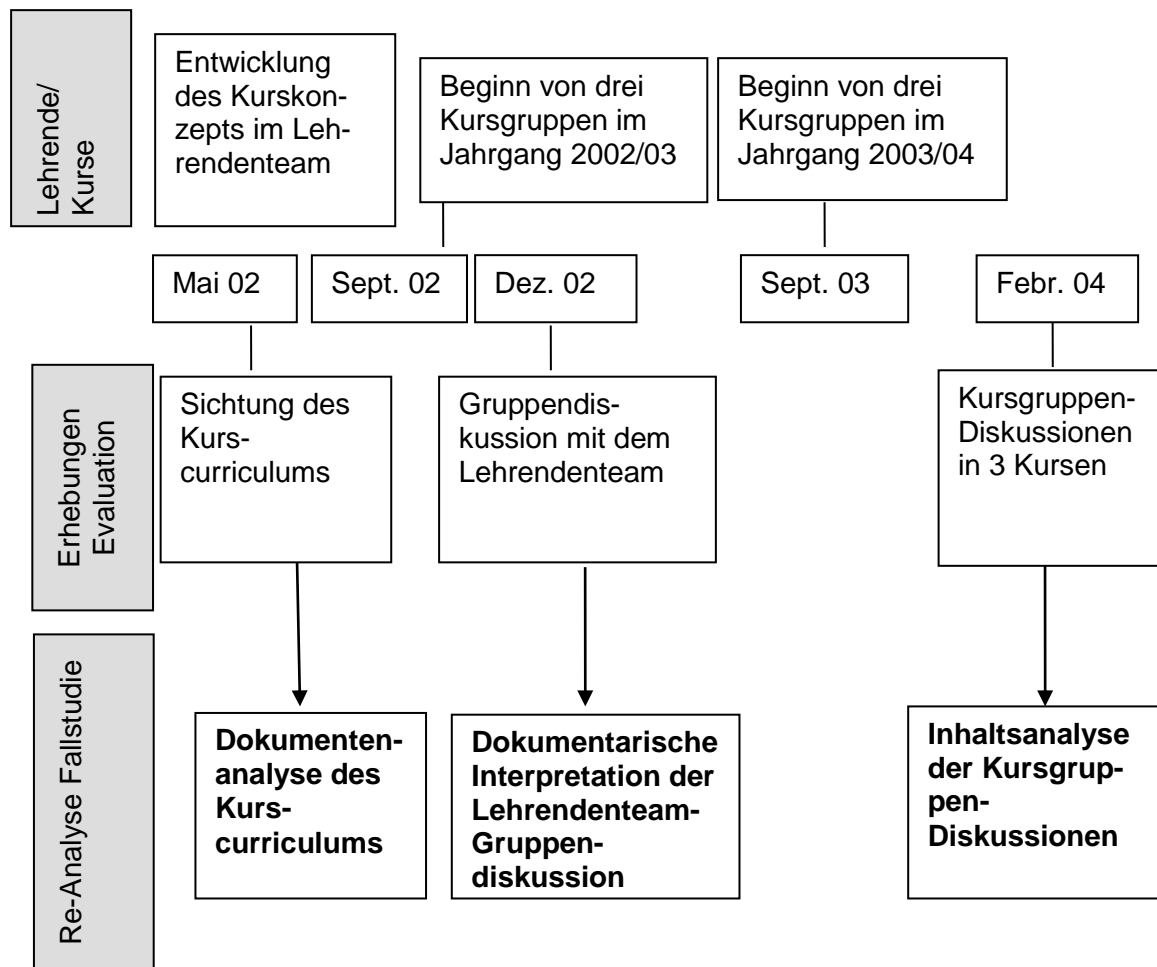


Abbildung 13: Zeitstrahl der Erhebungen im Fall „Familie“

### 1.1 Das Kurscurriculum „Familie“

Der Entwicklung des Kurskonzepts ging ein Prozess der Diskussion und Verständigung innerhalb der Fächer aus dem Aufgabenfeld II (Gesellschaftswissenschaften) voraus, zu dem die Fächer des Kurskonzepts „Familie“ gehören. Zunächst wurde eine Untergliederung in drei Gruppen vorgenommen (Sozialwissenschaften A bis C). Als inhaltliche Schwerpunkte für das Aufgabenfeld II wurden „Verhalten, Interaktion, Strukturen, Systeme, gesellsch. Wandel, Sinnfragen und Ethik“ benannt. Methodisch wurden diesem Aufgabenfeld folgende Schwerpunkte zugeordnet: Beobachten, Befragen, Statistik, Moderieren, Quellenanalyse, Interpretieren, Argumentieren und Planen (vgl. Kap. II).

Aus der vorgeschlagenen Konstellation der Fächer Pädagogik, Psychologie, Frauenstudien und Sport haben sich schließlich VertreterInnen der drei Fächer Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie darauf verständigt, gemeinsam einen Grundkurs zu entwickeln. Bei den Workshops in der Planungsphase wurden bereits Vorschläge

für mögliche Themen gesammelt. Das Konzept für den Grundkurs „Familie“ wurde schließlich von vier Lehrenden aus den drei oben genannten Fächern verfasst.

Der Grundkurs mit dem Thema „Familie“ führt die KollegiatInnen im ersten Halbjahr ihrer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg mit einem alltagsnahen und persönlichen Thema an die Perspektiven von drei verschiedenen Fächern heran: Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie. In der ersten Phase des Kurses steht die Alltagsperspektive im Mittelpunkt, sie wird in einem zweiten Schritt mit der wissenschaftlichen Perspektive (Fremdheitsaspekte) kontrastiert. Darauf aufbauend werden in einer nächsten Kursphase die drei Fachperspektiven auf das Thema „Familie“ verdeutlicht.

### **1.1.1 Beschreibung des schriftlichen Kurskonzepts**

Das Kurskonzept mit dem Titel „Konzept eines Grundkurses für die Eingangsphase (GK-E) für die Fächer Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie zum Thema „Familie“ wurde im Mai 2002 von vier Lehrenden vorgelegt. Das Fach Frauenstudien ist im Team durch zwei Lehrende vertreten, die anderen Fächer jeweils durch eine/n Lehrende/n.

Der Aufbau des Konzepts orientiert sich an den formalen Vorgaben der Institution zum Verfassen eines Kurskonzepts für die Grundkurse am Oberstufen-Kolleg (vgl. Kap. II):

1. Thematik (Hauptthema und Unterthemen)
2. Didaktische Überlegungen und Begründungen (Begründung für die Auswahl des Themas, Verhältnis zu den Richtlinien, Eignung des Themas für die Funktion eines Grundkurses, inhaltliche, methodische und soziale Lernziele, Orientierung an den thematischen Interessen der KollegiatInnen)
3. Vorgesehener Ablauf und Organisation des Unterrichts (Umrissplanung mit Tableau, Gliederung des Kurses, Lernsituationen und Hauptarbeitsformen, Organisation)
4. Leistungsnachweise, -bewertung und Evaluation (Verwirklichung der Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung (AuPO), Leistungsnachweise in Bezug auf Fachinhalte und Fächerübergreifendes, Verknüpfung von Leistungsbewertung und Evaluation, Evaluation)

In der Einleitung wird die Begründung für das gewählte Thema entfaltet und der Prozess der Kursentwicklung kurz erläutert. Der zweite Teil beschreibt in drei Unterpunkten die jeweiligen Beiträge der drei Fächer Psychologie, Pädagogik und Frauenstudien (in dieser Reihenfolge) zum Thema. Dieser Abschnitt nimmt den größten Teil des Konzepts ein (8 von 12 Seiten). Unter Punkt drei wird in einem Tableau der ge-

plante Kursverlauf dargestellt. Auf den letzten eineinhalb Seiten werden didaktische Überlegungen, Leistungsnachweise und das Evaluationskonzept kurz erläutert.

Im Folgenden wird das Kurskonzept detailliert referiert (vgl. Bathe u.a. 2002).

In der **Einleitung** wird zunächst der Bezug der drei Fächer zueinander und zum Thema „Familie“ hergestellt: „Die Fächer Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie beschäftigen sich – aus unterschiedlichen Perspektiven – mit Menschen und den Bedingungen menschlichen Zusammenlebens. Menschliches Zusammenleben findet oft in Familien statt, wobei die Familienformen und die Art des Zusammenlebens sehr variieren“ (Bathe u.a. 2002, S. 1). Die Lehrenden konstatieren, dass es keinen einheitlichen Begriff von Familie gab und gibt, eher eine Vielfalt von Formen und Funktionen von Familie in verschiedenen Epochen und Kulturen sowie innerhalb der Gesellschaft. Das Thema „Familie“ ermögliche eine Betrachtung aus der Perspektive vieler verschiedener Wissenschaften. Dadurch sei es für einen fächerübergreifenden Kurs besonders geeignet. An dieser Stelle wird angemerkt eingeräumt, dass „diese Vielfalt [...] das Thema spannend [macht], [...] aber eine gut reflektierte Reduktion der Inhalte und eine sehr klare Kursstruktur, mit einem für die KollegiatInnen gut zu erkennenden roten Faden [erfordert]“ (ebd., S. 1).

Das Thema „Familie“ wird von den Lehrenden weiter als ein „sehr persönliches und alltagsnahes Thema“ (ebd.) beschrieben. Dies habe Vorteile, berge aber auch Gefahren. „In jedem Fall erfordert es besondere Überlegungen, eine konstruktive Verbindung zwischen dem persönlichen und alltagsnahen Zugang und der fachlichen und wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas herzustellen“ (ebd., S. 1).

Die Autoren berichten aus dem Entwicklungsprozess, dass es ihnen „erstaunlich leicht“ (ebd., S. 1) gefallen sei, sich auf ein Thema zu einigen. Als mögliche andere Themen seien in Erwägung gezogen worden: „z.B. Entwicklung, Kindheit, Lernen, Biographie oder soziale Bewegungen“ (ebd., S. 1). Die Wahl des Themas „Familie“ begründen die Lehrenden mit den „zahlreichen persönlichen und wissenschaftlichen Aspekte[n] und Perspektiven, die es eröffnet“ (ebd., S. 1). Zudem meinen sie, „dass es für Jugendliche, die zwischen Herkunftsfamilie und eigenständiger Lebensplanung verortet sind, ein spannendes Thema ist“ (ebd., S. 1).

Das Thema „Familie“ wird von den vier Lehrenden also einhellig als Thema für den gemeinsamen Grundkurs gewählt. Als Gründe dafür werden einerseits die gemeinsame Basis der drei Wissenschaften Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie (Menschen und die Bedingungen ihres Zusammenlebens) genannt, andererseits gerade die Vielfalt unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektiven auf das Thema. Auch die Nähe des Themas zum Alltag der KollegiatInnen wird als Begründung herangeführt; sie wird aber ambivalent eingeschätzt. Dieser Ambivalenz wollen die Lehrenden dadurch begegnen, dass sie die Verbindung der verschiedenen Zugangswei-



se besonders im Blick behalten. Ihr Ziel dabei ist, zwischen alltagsnaher und wissenschaftlicher Bearbeitung des Themas eine Verbindung herzustellen.

Im zweiten Abschnitt des Kurskonzepts werden die **Fachperspektiven** dargestellt. Die Reihenfolge der Fächer in der Darstellung wird nicht begründet.

### **1.1.1.1 Psychologie**

Die Ausführungen zur Fachperspektive Psychologie gliedern sich in fünf Abschnitte. Zunächst wird die Bedeutung des Themas „Familie“ in der Psychologie allgemein umrissen, dabei wird auf Fachliteratur Bezug genommen (Fußnote mit Standardwerk von Schneewind: Psychologie der Erziehung und Sozialisation). Im zweiten Abschnitt werden die theoretischen Richtungen der Psychologie und die Bedeutung des Themas „Familie“ darin referiert. Im dritten Abschnitt geht es um die Teilbereiche der Psychologie und ihre jeweiligen thematischen Bezüge zum Thema „Familie“. Als ein Teilbereich der Psychologie wird im vierten Abschnitt die entwicklungspsychologische Beschäftigung mit Familie ausführlicher erörtert. Schließlich gibt der letzte Abschnitt Überlegungen zur Auswahl eines Aspekts aus dem Fach Psychologie für das Thema „Familie“ wieder.

Im letzten Abschnitt zur Fachperspektive Psychologie wird die Auswahl des Fachthemas im Hinblick auf die Gesamtzielsetzung des Kurses begründet: „Im Grundkurs-E ‚Familie‘ sollen die Fachperspektiven der drei beteiligten Fächer auf das Thema „Familie“ durch die exemplarische Behandlung je eines ausgewählten Aspekts verdeutlicht werden“ (ebd., S. 4). Es werden zwei Themen genannt, die „unter Berücksichtigung verschiedener Auswahlkriterien“ in die engere Wahl gekommen sind:

- 1. Bindung und Beziehung:** Bindungsforschung und -theorien, sichere vs unsichere Bindung und ihre Auswirkungen, evtl. auch Urvertrauen nach Erikson.
- 2. Familie als System:** Erkenntnisse der allgemeinen Systemtheorie, Kennzeichen und Regeln des Systems Familie, evtl. auch Systemische Therapie (ebd., S. 4, Hervorh. im Original).

Gleich zu Anfang des Abschnitts wird deutlich der Stellenwert des Themas „Familie“ in der Psychologie unterstrichen: Die Familie spiele in der Psychologie „natürlich“ eine Rolle. Diese subjektive Einschätzung wird mit Zitaten aus der Fachliteratur fundiert.

Aus der Fachperspektive der Psychologie wird in einer an der Fachsystematik orientierten Vorgehensweise ein Themenaspekt für den Kurs ausgewählt. Dabei wird die Bedeutung des Themas „Familie“ einerseits in den theoretischen Richtungen der Psychologie, andererseits in ihren verschiedenen Teilbereichen betrachtet. Aus der

Fachsystematik wird als ein Teilbereich die Entwicklungspsychologie herausgegriffen und näher beschrieben.

Die Wahl des Themas wird zum einen fachlich begründet (wissenschaftliche Betrachtung der Familie im Zusammenhang mit der Entwicklung und „Fehlentwicklung“ des Menschen). Zum anderen wird eine Begründung angeführt, die aus der bis dahin wissenschaftspropädeutisch geführten Argumentation herausfällt: die curriculare Abfolge in der Psychologie-Ausbildung am Oberstufen-Kolleg. Der Studiengang sah „bisher“ im ersten Ausbildungsjahr Entwicklungspsychologie als Schwerpunkt vor. Die Lehrende fügt hinzu, dass es „vermutlich auch bei diesem Einstieg bleiben wird“ (ebd., S. 3). Diese Bemerkung bezieht sich auf die zu dem Zeitpunkt noch offene Entwicklung der neuen Studienfachcurricula am Oberstufen-Kolleg. Da die fächerübergreifenden Grundkurse im ersten Halbjahr des Schuljahres 2002/03 den ersten Teil der neuen Ausbildung am Oberstufen-Kolleg bildeten, konzentrierte sich die Entwicklungsarbeit zunächst auf diese Kurskonzepte. Die Studienfächer, die mit dem 2. Semester einsetzten, wurden parallel dazu in den Fachkonferenzen geplant und diskutiert, aber erst zu einem späteren Zeitpunkt wurde darüber institutionell entschieden.

Die Zurückhaltung bei der Festlegung des Themas für die Fachperspektive im einführenden Grundkurs ist auf diesem Hintergrund erklärbar. In den Erläuterungen im ersten Teil des „Kurskonzepts Familie“ wird die Auswahl des Themas „Familie“ nicht explizit mit Bezug darauf begründet, dass das Thema auch für die jeweiligen Fächer eine wesentliche Rolle spielen sollte. Es wurde lediglich darauf hingewiesen, dass das Thema „aus der Perspektive vieler verschiedener Wissenschaften“ betrachtet werden könne.

In der Begründung des Fachs Psychologie wird neben den fachlichen Aspekten – wenn auch nur mit einer marginalen Bemerkung – auf die Anschlussfähigkeit des Themas „Familie“ an das Curriculum des Studienfachs hingewiesen. Wenn man den Anteil der Darstellung betrachtet, scheint die fachliche Begründung mehr Gewicht zu haben.

Der abschließende Abschnitt zu dieser Fachperspektive nennt zwei Themen, die „in die engere Wahl [kamen]“ (ebd., S. 4). An dieser Stelle wird keine Entscheidung für eines der beiden Themen getroffen.

### **1.1.1.2 Pädagogik**

Der nächste Abschnitt befasst sich mit der Fachperspektive Pädagogik. Er gliedert sich in drei thematische Teile: Zunächst erfolgt eine inhaltliche Einführung zum Thema „Familie“ aus pädagogischer Perspektive; dieser Abschnitt schließt mit einer tabellarischen Übersicht. Der zweite Abschnitt stellt den „Bezug zum Thema ‚Familie‘ in den Richtlinien Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 6) dar. Der letzte kurze Abschnitt verbindet die beiden Teile im Hinblick auf die konkreten Themen für den

Kursabschnitt „Perspektive Pädagogik“. Darin wird das „vorgeschlagene Schwerpunktthema für die ‚Perspektive Pädagogik‘ in Phase 2: ‚Erziehung mit und ohne Grenzen“ (ebd., S. 7) zum einen mit einem „starken Bezug zu einer aktuellen Debatte“ (ebd.) begründet, zu der in Klammern genannt werden: Erziehungsnotstand, Erziehungskatastrophe, Erziehung ohne Grenzen. Zum anderen habe das Thema gleichzeitig eine historische Dimension; dazu werden in Klammern „Schwarze Pädagogik“, Reformpädagogik, antiautoritäre Erziehung, Antipädagogik“ (ebd.) aufgezählt. Als dritte Begründung wird schließlich die Anschlussfähigkeit „an den Themenkomplex Erziehungsziele, -mittel und -stile“ (ebd.) in Jahrgangsstufe 11 genannt.

In der Darstellung der Fachperspektive Pädagogik wird eine fachwissenschaftliche Hinführung zu dem Schema „Basisinstitutionen für Erziehung“ entfaltet. Darin werden verschiedene Fachtermini eingebracht und jeweils ihr thematischer Zusammenhang zu Familie beschrieben (Basisinstitutionen, Erziehung, Entwicklungsaufgaben). Der Zugang zum Thema „Familie“ aus der pädagogischen Perspektive wird also vom Fach her gewählt. Bezüge zu theoretischer Literatur fehlen, es wird lediglich der Autor Klaus Holzkamp erwähnt. Da keine Quellen angegeben werden, ist nicht ersichtlich, ob das Schema „Basisinstitutionen“ von dem Lehrenden selbst entwickelt oder aus der Literatur übernommen wurde. Die dargelegten Themen aus der Pädagogik dienen als „Grundannahmen“, aus denen die Wahl gerade dieser im „Zentrum der pädagogischen Perspektive“ stehenden Themen im Kurs geradezu logisch folgt (Formulierung mit „müssen“).

Der Abschnitt zu den Richtlinien löst eine Vorgabe zum Verfassen des Kurskonzepts ein: Wie verhält sich das Thema zu den Richtlinien? Hier wird das Kurskonzept von den Richtlinien abgegrenzt und die Richtlinien Themen kritisch betrachtet: „Die Richtlinien Erziehungswissenschaften weisen im Zusammenhang mit dem Thema „Familie“ zwar eine Systematik auf, die aber eher additiven Charakter hat und keinen ‚roten Faden‘ aufweist, so wie er in dem Konzept ‚Familie als Basisinstitution für verschiedene biographische Lebensphasen‘ zu entwickeln versucht wurde oder unserem Versuch, verschiedene Dimensionen (Phase 1) zu integrieren“ (ebd., S. 6f.). Nicht ganz klar wird in diesem Absatz, was mit den „verschiedenen Dimensionen (Phase 1)“ gemeint ist. Es könnte sich um die erste Phase des gesamten Kurses handeln (s. „geplanter Kursablauf“), in der zunächst die Alltags- und anschließend die wissenschaftliche Perspektive mit verschiedenen Dimensionen behandelt werden soll. Möglich ist auch, dass „Phase 1“ sich auf den Einstieg mit dem Schema der Basisinstitutionen beziehen soll; dies halte ich allerdings für eher unwahrscheinlich, da die beiden Satzteile mit „oder“ verbunden sind und die Basisinstitutionen somit schon erwähnt wurden. Hinter dem Plural „unserem Versuch“ kann sich das gesamte Lehrenteam verbergen, was ebenfalls die erste Deutung wahrscheinlicher macht.

Daraus ist zu schließen, dass sich die zeitliche Einordnung „in Phase 2“ auf das im nächsten Absatz bezeichnete Schwerpunktthema in der Perspektive Pädagogik auf

den Ablauf des gesamten Kurses bezieht, in dem die Behandlung der Fachperspektiven den zweiten Teil bildet.

In diesem Absatz werden die zuvor angesprochenen fachlichen Aspekte nicht wieder aufgegriffen, sondern das Thema „Erziehung mit und ohne Grenzen“ wird mit seinem „starken Bezug zu einer aktuellen Debatte“ (ebd., S. 7) sowie mit einem nochmaligen kurzen Bezug auf die Richtlinien begründet.

### **1.1.1.3 Frauenstudien**

Die dritte Fachperspektive, Frauenstudien, wird im Kurscurriculum in vier Abschnitten dargestellt. Zunächst wird einleitend der Zusammenhang des Themas „Familie“ mit dem Fach Frauenstudien hergestellt. Dann werden in Form von drei Thesen unterschiedliche inhaltliche Zugänge zum Thema aus der Perspektive des Fachs Frauenstudien entfaltet. Darauf folgt in zwei knappen Absätzen eine Einschätzung zur Eignung dieser drei Themen. Zum Schluss werden drei zentrale Lernziele für den Kurs formuliert.

Für das Fach Frauenstudien ist das Thema „Familie“ als eigener Unterrichtsgegenstand neu. In dem Text werden die verschiedenen möglichen Fachbezüge zum Thema erörtert und dabei zentrale Themen des Fachs mit Familie in Zusammenhang gebracht. Dabei werden sowohl gesellschaftliche Trends im Hinblick auf Familienentwicklung als auch das Alltagsverständnis von Familie von der Frauenforschung und ihrer Sicht auf Familie abgegrenzt. Für das Thema „Familie“ aus der Sicht des Fachs Frauenstudien scheint der Begriff der Soziologin Carol Hagemann-White „Kulturelles System der Zweigeschlechtlichkeit“ wesentlich zu sein. In drei Thesen werden „die unterschiedlichen inhaltlichen Zugänge zum Thema Familie aus der Sicht des Fachs Frauenstudien“ (ebd., S. 7) verdeutlicht. Dabei geht es immer um die Geschlechterdifferenz und um die Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterrollen. Durch ein extremes Beispiel, wie die Autorinnen es selbst bezeichnen (Uneindeutigkeit des Geschlechts bei der Geburt) wird die These des „Doing Gender“ illustriert.

Die Auswahl der Schwerpunktthemen für den Kurs wird wie folgt begründet: „Zur exemplarischen Erarbeitung der Fachperspektive Frauenstudien im fächerintegrierenden Grundkurs Familie eignen sich sowohl die unter These 1 als auch die unter These 2 angegebenen Kursinhalte“ (ebd., S. 9). Eine Festlegung auf eins der Themen solle erst im weiteren Verlauf der gemeinsamen Kursplanung stattfinden, und zwar „in Abstimmung mit den anderen FachkollegInnen (Pädagogik, Psychologie)“ (ebd., S. 9).

Eine Begründung dafür, dass lediglich zwei der drei Thesen als für den Grundkurs geeignet seien, wird nicht gegeben. Die endgültige Entscheidung für ein Thema soll in Abstimmung mit den FachkollegInnen getroffen werden. Dies deutet auf eine inhaltliche Diskussion der Lehrenden im Team hin. Explizit wird in diesem Absatz auf die Funktion der perspektivischen Betrachtung hingewiesen: Das Thema soll einen

exemplarischen Zugang zum Fach ermöglichen. Die Fachperspektive sei nur ein Teil im „fächerintegrierenden Grundkurs Familie“ (ebd., S. 9). Hier macht sich die Lehrende die Begrifflichkeit zu eigen, die bei der Entwicklung und Etablierung der Grundkurse diskutiert wurde (vgl. Kapitel II). Die Fächerintegration wird somit als ein Kursziel anerkannt.

Der letzte Abschnitt trägt die Überschrift „Zentrale Lernziele“ (ebd., S. 9). Hier werden folgende Ziele formuliert:

- Die KollegiatInnen sollen verstehen, dass Geschlecht eine soziale Strukturkategorie ist, die neben Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit, Rassen- und Religionszugehörigkeit eine eigene soziale Wirklichkeit konstituiert und Wirklichkeit strukturiert.
- Sie sollen die für das Fach typische Arbeitsweise an einer exemplarischen Unterrichtssequenz kennen lernen.
- Den KollegiatInnen sollen die Überschneidungen und Unterschiede der Fächer Pädagogik, Psychologie und Frauenstudien in inhaltlicher und methodischer Hinsicht verdeutlicht werden, um so eine gezielte Überprüfung der Wahlfachentscheidung zu ermöglichen (ebd., S. 9).

Die abschließend formulierten Lernziele haben bis auf das erste allgemeinen Charakter und könnten für den gesamten Kurs gelten: Das für das Fach exemplarische Arbeiten an einem Thema gilt für die anderen Fachperspektiven ebenfalls, und im zuletzt formulierten Lernziel werden die anderen Fächer explizit einbezogen. Überschneidungen und Unterschiede der drei Fächer sollen verdeutlicht werden, so dass die KollegiatInnen ihre Studienfachwahl gezielt überprüfen können. Diese Lernziele nehmen die für diese Kursart allgemein vorgegebenen Ziele auf und beziehen sich direkt auf den konkreten Kurs. Dabei werden sowohl die Verbindungen und Gemeinsamkeiten der Fächer angesprochen als auch die Unterscheidungsmerkmale, und beide Aspekte sollen in Bezug auf die Inhalte ebenso wie die Methoden verdeutlicht werden. Die Absicht dieser Vorgehensweise wird darin gesehen, dass die KollegiatInnen so in die Lage versetzt werden, ihre Entscheidung für ein Studienfach gezielt zu überprüfen.

#### **1.1.1.4 Vorgesehener Ablauf und Organisation**

Der nächste Abschnitt im Kurskonzept ist mit „Geplanter Kursablauf“ überschrieben und besteht in einer tabellarischen Aufstellung von Phasen, Themen sowie Sozial- und Arbeitsformen des Kurses. In den formalen Vorgaben zur Darstellung der Grundkurskonzepte (vgl. Kap. II) wird unter Punkt 3 „Vorgesehener Ablauf und Organisation des Unterrichts“ explizit eine tabellarische Darstellung genannt, dem die Tabelle im Kurskonzept „Familie“ entspricht (vgl. Tabelle 11).

Die Phasen eins bis vier werden für das Winterschulhalbjahr 2002/03 konkret in Wochenabschnitten festgelegt. Die vierte Phase bildet ein an den Grundkurs anschließender Projektkurs, der jedoch als eigene Kursart davon abgegrenzt ist und somit nicht als Teil des Kurskonzepts beschrieben wird.

Tabelle 11: Bathe u.a. (2002): Grundkurs Familie. Konzept eines Grundkurses für die Eingangsphase (GK-E)

Phasen	Themen	Sozial- und Arbeitsformen
<b>Phase 1</b> 26.8. – 11.10.02 (7 Wochen, 28 Stunden) bis zu den Herbstferien	<b>Leitfrage: Was ist Familie?</b>  <b>1. Die Alltagsperspektive</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alltags- und persönlich-biografische Erfahrungen und Beobachtungen</li> <li>- Fragen zum Thema (der Einzelnen, der Gruppe)</li> <li>- Versuch einer eigenen Definition (einzeln und in der Gruppe)</li> </ul> <b>2. Die wissenschaftliche Perspektive (Basisinformationen)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die historische Dimension (Entwicklung der Familie)</li> <li>- Die ethnologisch-kulturelle Dimension (Familie in verschiedenen Kulturen)</li> <li>- Die soziologisch-ökonomische Dimension (Familie hier und heute ...)</li> </ul>	Feste Kursgruppe mit der/dem Lehrenden des Kurses <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kennenlernen (Übungen, Aktivitäten ...)</li> <li>- Einführende Übungen zur Biografischen Selbstreflexion: Einzel, KG, Plenum</li> <li>- Einführung in die Arbeit mit graphischen Darstellungen von Verwandtschaftsbeziehungen (Genogramme)</li> <li>- Vermittlung von Arbeitstechniken</li> <li>- Lehrendenvorträge, evtl. Filme u.ä.</li> <li>- Textarbeit (kurze, prägnante Fachexpte, einzeln, viel KG Arbeit, Plenum, evtl. Kurzreferate u.a. als LNW's)</li> </ul>
<b>Phase 2</b> 28.10. – 20.12.02 (8 Wochen, 32 Stunden) bis zu den Weihnachtsferien	<b>Leitfragen: Was bewirkt Familie? – Wie wirkt Familie?</b>  <b>3. Die Perspektive der Psychologie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Überblick</li> <li>- Ein ausgewählter Aspekt: Bindung und Beziehung</li> <li>- Die Päd und Fru Perspektive auf diesen Aspekt</li> </ul> <b>4. Die Perspektive der Pädagogik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Überblick</li> <li>- Ein ausgewählter Aspekt: Erziehung in der Familie mit und ohne Grenzen</li> <li>- Die Psy und Fru Perspektive auf diesen Aspekt</li> </ul> <b>5. Die Frauenstudien Perspektive</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Überblick</li> </ul>	Bei gleicher Stundenplanzeit „rotieren“ die Lehrenden hier in den vier Kursgruppen. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Überblicke: Lehrendenvorträge (evt. nach einem gemeinsamen chronologischen Raster)</li> <li>- Ausgewählte Aspekte: Textarbeit, KG und Einzelarbeit, Kurzreferate etc. (für Portfolios)</li> </ul> Erfindung und Weiterentwicklung einer fiktiven Familie, evtl. in Anknüpfung an die Vielfalt möglicher Familienkonstellationen in Phase 1

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ein ausgewählter Aspekt: Ökonomie in der Familie/ Geschlechtliche Arbeitsteilung/Hausarbeitsdebatte</li> <li>- Die Psy und Päd Perspektive auf diesen Aspekt</li> </ul>	
<b>Phase 3</b> 6.1. – 27.1.03 (3 Wochen, 12 Stunden)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abschluß der „Familienentwicklung“ – Präsentation der vier Familien (wenn möglich in der Großgruppe)</li> <li>- Wahlfachinformationen und Beratungen: Psy, Päd, Fru</li> <li>- Auswahl und evtl. Überarbeitung der Portfolio Einlagen</li> <li>- Kursreflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Präsentation z.B. als Rollenspiel, Collage, Familienaufstellung, Prozessmodell ...</li> <li>- Lehrendenvorträge zur Fachinformation</li> <li>- Einzelarbeit mit Beratung</li> </ul>
<b>Phase 4</b> 27.1. – 7.2.03 (2 Wochen, 60 Stunden)	<b>Projekt:</b> Ein Projekt zum Thema Familie, an dem interessierte KollegiatInnen aller vier Kurse teilnehmen können, entwickelt und durchgeführt von einem/r Lehrenden.	Zu klären: Wie kann eine Einigung auf ein Projekt und die Vorplanung quer über alle 4 Kurse laufen?

Der geplante Kursablauf konkretisiert die zuvor genannten Themen in ihrem zeitlichen und inhaltlichen Ablauf. Die erste Kursphase, die bisher nicht näher thematisch begründet wurde, sondern zu der nur im Abschnitt zur Fachperspektive Pädagogik ein Hinweis zu finden war („Dimensionen in Phase 1“), wird durch die Auflistung der Themen ausdifferenziert. Der Einstieg soll an die lebensweltlichen Erfahrungen der KollegiatInnen anknüpfen. Die persönlichen und biografischen Sichtweisen der KollegiatInnen werden in den Kurs einbezogen. Die Überleitung zu einer stärker fachlichen bzw. theoretischen Zugangsweise erfolgt schrittweise (Fragen zum Thema, Versuch einer eigenen Definition). Die unter Punkt 2 behandelte wissenschaftliche Perspektive soll nun „Basisinformationen“ zum Thema „Familie“ liefern. Hier wird ein Bogen gespannt von der Entwicklung der Familie in der Vergangenheit über Familienformen in verschiedenen Kulturen bis zur „Familie hier und heute“ (ebd., S. 10). In diesem Kursteil soll das eingelöst werden, was in der Einleitung des Kurskonzepts unter „konstruktiver Verbindung zwischen dem persönlichen und alltagsnahen Zugang und der fachlichen und wissenschaftlichen Bearbeitung“ (ebd., S. 1) angedacht ist. Dies wird im folgenden Abschnitt des Kurskonzepts, den „didaktischen Überlegungen“ (ebd., S. 11), näher erläutert.

Die in der tabellarischen Darstellung (vgl. Tab. 11) des Kursablaufs unter den Fachperspektiven genannten Themen scheinen nun die Entscheidung zu manifestieren, die zumindest für die Fachperspektiven Psychologie und Frauenstudien im Textteil noch nicht getroffen wurde: Als ausgewählter Aspekt der Psychologie wird „Bindung und Beziehung“ genannt, das Fach Frauenstudien soll den in These 2 entfalteten Themenzugang „Ökonomie in der Familie“ bearbeiten. In den Phasen der einzelnen Fachperspektiven ist jeweils die Verschränkung mit den anderen Fächern vorgesehen. Da die Themen zur exemplarischen Behandlung je eines ausgewählten Aspektes aus der Fachsystematik der Fächer entwickelt und begründet wurden, kommt damit zunächst ein neues Thema in den Kurs. Dieses Thema soll nun aber nicht isoliert aus einer einzigen Fachperspektive betrachtet, sondern auch aus der Sicht der anderen beteiligten Fächer behandelt werden. Der Fachaspekt wird also nicht nur mit dem übergeordneten Thema des Kurses („Familie“) verbunden, sondern auch mit den anderen beteiligten Fächern verschränkt. Mit dieser Vorgehensweise soll das Lernziel „Überschneidungen und Unterschiede der Fächer [...] in inhaltlicher und methodischer Hinsicht“ (ebd., S. 9) erreicht werden.

Ein neuer thematischer Aspekt, der in den bisherigen Ausführungen nicht expliziert wurde, wird eher aus der methodischen Bearbeitung des Themas „Familie“ generiert: die Erfindung, Entwicklung und Präsentation einer fiktiven Familie. Da nähere Erläuterungen fehlen, kann dieses Thema in den bisherigen Schwerpunkten von Alltags- und wissenschaftlicher Perspektive oder den einzelnen Fachperspektiven nicht eindeutig zugeordnet werden.



### **1.1.1.5 Didaktische Überlegungen**

Der Abschnitt „Didaktische Überlegungen“ (ebd., S. 11) ist im Kurskonzept in die Phasen 1 und 2 gegliedert.

Zur Begründung der ersten Phase wird der Interessensbegriff eingeführt: Interesse an Familie sei sowohl durch persönliche und problembeladene Erfahrungen mit Familie begründet als auch durch einen „Fremdheitsaspekt“, der durch die Behandlung historischer Familienformen und Familienstrukturen in anderen Kulturen erzielt werde. Auf diese beiden Interessensrichtungen beziehen sich die Themenaspekte der ersten Phase. Die eigenen Erfahrungen sollen mit geeigneten Arbeitsmethoden im Kurs eingebracht, thematisiert und in den größeren Themenzusammenhang gestellt werden. Ziel dieses Vorgehens ist „Persönliches Kennenlernen in unmittelbarer Verbindung mit dem Kursthema“ (ebd.). Die verschiedenen Dimensionen des „Fremdheitsaspekts“ sollen anhand von Basistexten erarbeitet werden; als Ziel hierfür wird formuliert: „Eine erste Erfahrung von textbezogener Gruppenarbeit in Verbindung mit der selbständigen Präsentation im Plenum“ (ebd.).

Die Erarbeitung der Themen der ersten Phase soll die Grundlage für die zweite Phase bilden, in der „die drei Fachperspektiven auf das Thema Familie deutlich werden“ (ebd.). Die Lehrenden planen ein „Rotationsmodell“ (ebd.), d.h. sie unterrichten ihren jeweiligen fachlichen Teil in allen Kursen (vgl. Kap. II). Als Vorteil dieses Vorgehens wird genannt, dass „alle an dem Grundkurs Familie beteiligten KollegiatInnen jeweils eine/n Lehrenden aus jedem der drei Fächer kennenlernen und zum Fachcurriculum befragen könnten“ (ebd.). Auch für die Phase der Fachperspektive wird die Arbeitsweise zur Vermittlung der thematischen Aspekte kurz umrissen. Wie oben bereits erwähnt, wird das für ein Fach beispielhaft gewählte Thema auch aus der Perspektive der jeweils anderen Fächer betrachtet: „Kurze Ergänzungen aus der Perspektive der zwei anderen Fächer schließen diese drei Sequenzen ab“ (ebd.).

In diesem Abschnitt werden also die inhaltlichen Themen mit Unterrichtsmethoden verbunden und mit einer Zielperspektive begründet. Der Kursaufbau ermöglicht den KollegiatInnen zunächst einen lebensweltlichen Zugang zum Thema. Da der Kurs am Anfang der Ausbildung neu zusammengesetzt ist, dient dieser Einstieg gleichzeitig der Konstitution der Kursgruppe. Die drei für die erste Phase formulierten Dimensionen (historisch, ethnologisch-kulturell, soziologisch-ökonomisch) werden als „Grundlage“ für die weitere Arbeit in den Fachphasen bezeichnet. Somit werden in diesen Aspekten gemeinsame Bezugspunkte für alle drei Fächer gesehen. In dieser Phase steht das Thema „Familie“ im Vordergrund der Bearbeitung („Was ist Familie?“) und noch nicht die Spezialisierung auf eins der sozialwissenschaftlichen Fächer des Kurses. Dieser Kursteil wird in jedem Kurs von einem Lehrenden allein unterrichtet. Den vier Kursgruppen, die sich mit dem gleichen Thema beschäftigen, ist also jeweils eine/r der Lehrenden als Kursleitung zugeteilt.

In der nächsten Phase wird nun den einzelnen Fächern Zeit eingeräumt („3-4 Kurs-sitzungen“, ebd., S. 11), um einen fachlichen Aspekt exemplarisch zu bearbeiten. Durch die Rotation ‚wandern‘ die Lehrenden mit ihrem Fachteil von Kurs zu Kurs. Die KollegiatInnen in den vier Kursen lernen folglich neben der Kursleitung (vgl. „Sozial- und Arbeitsformen“ unter Phase 1 in der Tabelle) nacheinander zwei andere Fachlehrende kennen (die erste fachliche Perspektive wird von der Lehrperson unterrichtet, die den Kurs von Anfang an begleitet). Diese Organisationsform hängt noch von der Stundenplanung im Oberstufen-Kolleg ab; so ist als Einschränkung vermerkt: „Wenn es stundenplantechnisch ermöglicht werden kann“ (ebd.). Begründet wird dieses Vorgehen damit, dass die KollegiatInnen so aus jedem Fach eine bzw. einen Fachlehrende/n kennen lernen. Dadurch hätten die KollegiatInnen Gelegenheit, Informationen zum Curriculum der Fächer direkt von den jeweiligen Fachlehrenden zu erhalten. Dass die KollegiatInnen mit den entsprechenden Fachleuten in Kontakt kommen, dient in besonderer Weise der „gezielten Überprüfung der Wahlfachentscheidung“ (ebd., S. 9). Die Lehrenden werten dies als „Vorteil“ (ebd., S. 11).

#### **1.1.1.6 Leistungsnachweise, -bewertung und Evaluation**

Der vorletzte Teil des Kurskonzepts widmet sich der Leistungsbewertung. Es werden drei verschiedene Aufgaben vorgestellt, die als Leistungsnachweise für den Kurs geplant sind: eine mündliche Präsentation, eine Klausur und eine (kleine) Hausarbeit (vgl. ebd., S. 11f.). Diese drei Formen sollen in den verschiedenen Kursphasen angefertigt werden: Die erste Phase schließt mit der Präsentation von Kleingruppenergebnissen zu den drei Dimensionen ab. Dabei sollen die KollegiatInnen „ihre Ergebnisse möglichst interessant dem Plenum präsentieren“ (ebd., S. 11). Die Klausur wird am Ende der zweiten Phase zu den drei Fachperspektiven gestellt: „Vorgesehen ist hier ein Textmaterial, das einen komplexen Aspekt des Themas Familie entfaltet und Fragestellungen zu den drei Fachperspektiven erlaubt“ (ebd., S. 12). Für die Hausarbeit dürfen sich die KollegiatInnen aus allen drei Phasen des Kurses ein Thema aussuchen und vertiefend bearbeiten. Das Anspruchsniveau soll der Einführungsphase angemessen sein. Hier ist zum ersten Mal vom Portfolio die Rede, für das die Hausarbeit als „ideale Kandidatin“ (ebd.) zur Einlage bezeichnet wird.

Die geplanten Formen der Leistungserbringung entsprechen dem Anspruch der Kurse der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs, für die als eine Funktion die Einführung in die besonderen Arbeits- und Leistungsformen des Oberstufen-Kollegs festgeschrieben ist. Das Spektrum entspricht den in den sozialwissenschaftlichen Fächern des Oberstufen-Kollegs am häufigsten eingesetzten Leistungsformen (Referat, Gruppenarbeit, Klausur, Hausarbeit). Dabei soll das Niveau der erwarteten Leistungen an der Phase der Ausbildung (erstes Kurshalbjahr) gemessen werden.

Auch in der Leistungsbewertung wird ein fächerübergreifender Zugang vorgeschlagen: In der Klausur sollen Aspekte der drei Fachperspektiven bearbeitet werden. Da-

für wird ein Text vorgesehen, der einerseits der Komplexität des Themas „Familie“ gerecht wird, andererseits Fragestellungen zu den drei Fachperspektiven ermöglicht. In der Hausarbeit haben die KollegiatInnen Gelegenheit, ein Thema nach ihren eigenen Interessen auszuwählen und zu vertiefen. Die mündliche Präsentation soll in der Kleingruppe zur allgemeinen Einführung erstellt werden.

Der sechste Abschnitt des Kurskonzepts beinhaltet Vorüberlegungen zur Evaluation. Darin werden Instrumente angedacht, die die Lehrenden selbst einsetzen können, ohne Unterstützung des wissenschaftlichen Teams des Oberstufen-Kollegs<sup>91</sup>. Es werden aufgelistet: Lehr-Tagebuch, Planungs- und Evaluationssitzungen der Lehrenden, Gruppendiskussionen bzw. schriftliche Kursreflexionen der KollegiatInnen. Die Zielrichtung der Evaluation sowie Kriterien dafür werden nicht spezifiziert. Zu den Instrumenten zur Erfassung der KollegiatInnen-Perspektive wird lediglich ausgeführt, dass sie „Material [bieten], das in vielfältiger Weise ausgewertet werden kann“ (ebd., S. 12).

Diese letzten beiden Abschnitte des Kurskonzepts beziehen sich auf die Vorgaben unter Punkt vier des Vorschlags von Huber (2002c), Auskunft über die „Leistungsnachweise, -bewertung und Evaluation“ zu geben. Die Erläuterungen fallen im Vergleich zu den anderen Abschnitten eher knapp aus. Bei der Evaluation handelt es sich nach eigenen Angaben der Lehrenden auch zunächst um „einige Vorüberlegungen“ (ebd.). Dies mag daran liegen, dass die Frage der Ressourcen (noch) nicht geklärt ist. Die erwähnten Instrumente schließen zwei Perspektiven der Auswertung ein: die der Lehrenden, sowohl als Einzelne als auch als Team, und die der KollegiatInnen, ebenfalls sowohl als Gruppe als auch als einzelne Kursteilnehmende.

### 1.1.2 Kommentar zum Kurskonzept

Das Kurskonzept zum Grundkurs „Familie“ weist die vier beteiligten Lehrenden als seine VerfasserInnen aus. Folglich kann vermutet werden, dass es von allen Lehrenden getragen wird. Die einzelnen Fachteile sind nicht namentlich ausgewiesen, ich gehe aber davon aus, dass sie von den jeweiligen Fachlehrenden verfasst wurden. Das Konzept bietet einen inhaltlichen Einstieg in das gewählte Thema und eine Begründung für dessen Wahl. Die einzelnen Fachperspektiven stehen im Zentrum des Kurskonzepts. Im Vordergrund steht die Entfaltung von Themenaspekten aus fachlicher Sicht. Erst in den didaktischen Überlegungen und der tabellarischen Darstellung des Kursablaufs werden Verknüpfungen und gemeinsame Bezüge der Fächer, le-

---

<sup>91</sup> Zu diesem Zeitpunkt stand die personelle Ausstattung für die (Koordination der) Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase noch nicht fest.

bensweltliche Anknüpfungspunkte der KollegiatInnen sowie die Arbeitsformen des Kurses wieder stärker in den Blick genommen.

Der Kursablauf schlägt einen Bogen von den Erfahrungen der KollegiatInnen über eine allgemein theoretische Zugangsweise bis hin zur exemplarischen Vertiefung durch die einzelnen Fächer. Den Abschluss bilden eine Bündelung der Aspekte und ein Rückbezug auf das gemeinsame Oberthema. Insbesondere durch die Verschränkung der Fächer auch in der Phase, in der die einzelnen Fachperspektiven behandelt werden, soll der Anspruch verwirklicht werden, deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu verdeutlichen.

Die detaillierte Herleitung des gewählten fachlichen Aspekts aus den Fachwissenschaften deutet darauf hin, dass das gemeinsame Kursthema auch eine starke Relevanz in den einzelnen Fächern haben soll.

Das Team der Lehrenden geht in dem Konzept eigens darauf ein, dass die Einigung auf ein gemeinsames Kursthema keine Schwierigkeiten bereite. Dies lässt darauf schließen, dass unter den Lehrenden ein starker Konsens in Bezug auf die gemeinsamen Grundlagen der Fächer besteht, der in der Bearbeitung des Themas „Familie“ besonders gut umgesetzt werden kann.

Das Interesse der KollegiatInnen am Thema wird im Kurskonzept mehrfach aufgegriffen; der geplante Kursablauf nimmt zu Beginn in besonderer Weise ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen zum Thema auf. Auch wird den KollegiatInnen in einer der gewählten Formen der Leistungsbewertung Gelegenheit gegeben, einen nach ihrem Interesse ausgewählten Aspekt des Themas zu vertiefen. In der Evaluation wird die Sicht der KollegiatInnen wiederum ernst genommen, indem ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, sich in Gruppendiskussionen und schriftlich zum Kurs zu äußern. Über die Zusammensetzung der Kursgruppen gibt das Konzept keine Auskunft.

## **1.2 Der Grundkurs „Familie“ aus der Sicht der Lehrenden**

Das schriftlich verfasste Kurscurriculum, das im vorigen Abschnitt analysiert wurde, dokumentiert den konzeptionellen Ausgangspunkt für diesen Grundkurs. Die Analyse des Dokuments eröffnet erste Interpretationsfolien für die Auswertung der weiteren Materialien (Gruppendiskussionen mit den Lehrenden und mit den KollegiatInnen). Zunächst wird die Gruppendiskussion mit den Lehrenden beschrieben und analysiert. Mit Hilfe der Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode werden die Haltungen der Lehrenden zum Grundkurskonzept und ihre Sicht auf die Praxis rekonstruiert. Dabei sollen die didaktischen Entscheidungen und der Orientierungsrahmen des Teams herausgearbeitet werden.

### 1.2.1 Der Rahmen der Gruppendiskussion

Die Lehrenden des Grundkurses trafen sich regelmäßig zu Teamsitzungen, um ihren Arbeitsprozess zu reflektieren (Rückblick auf vergangene Kursphasen), Absprachen zu treffen (z.B. darüber, wer wann in welchen Kurs wechselt) und Material für kommende Kurssitzungen auszutauschen. Die Gruppendiskussion mit den Lehrenden, die von der Interviewerin<sup>92</sup> initiiert wurde, fand am 22.11.2002 im Rahmen eines der regelmäßigen Teamtreffen statt und wurde in der Privatwohnung einer Lehrenden geführt. Das Gespräch wurde von der Interviewerin mit Hilfe eines Leitfadens strukturiert (vgl. Anhang B). Die Teilnehmenden stimmten einer Tonbandaufnahme zu. Die drei anwesenden Lehrenden, zwei Frauen und ein Mann, vertreten jeweils eines der beteiligten Fächer Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie. Eine Lehrende konnte wegen einer Erkrankung nicht am Interview teilnehmen. Zwei der teilnehmenden Lehrenden waren durch Erkältungen sehr angeschlagen, was die akustische Qualität des Interviews beeinträchtigt (Husten, Heiserkeit). Das Interview dauerte etwa eine Stunde und wurde auf insgesamt 25 Seiten transkribiert (vgl. Anhang D).

Zum Zeitpunkt des Gesprächs waren bereits 12 Kurswochen vergangen, die Phase der Fachperspektiven hatte gerade begonnen, die erste Rotation der Lehrenden durch die Kurse lag eine Woche zurück.

Zu Anfang wirkte das Gespräch noch stark formalisiert, die Lehrenden antworteten zum Teil einzeln und nacheinander auf den Eingangsimpuls der Interviewerin. Im weiteren Verlauf lockerte es sich zunehmend und die Kommunikation ähnelte bald einer natürlichen Teamsituation. Es entwickelte sich ein Gespräch untereinander, in dem die Lehrenden auch von sich aus Themen einbrachten, die für die Zusammenarbeit und die gemeinsame Arbeit in den Kursen relevant waren.<sup>93</sup>

Die Interviewerin führte die Gruppendiskussion mit Hilfe eines Leitfadens. Der Leitfaden orientiert sich an den Themen des Kurskonzepts, das die Lehrenden für ihren Grundkurs verfasst haben, und umfasst die **vier Themenkomplexe** 1. Vorarbeit und Kurskonzept, 2. Kurse, 3. Fach/Fächer/Fächerintegration und 4. Evaluation.

Der Leitfaden wurde im Rahmen der Evaluation der Grundkurse am Oberstufen-Kolleg entwickelt und bei allen Gruppendiskussionen mit den Teams der Grundkurslehrenden eingesetzt (vgl. Kap. II).

---

<sup>92</sup> Die Bezeichnung als Interviewerin wird zugunsten der sprachlichen Einfachheit gewählt; streng genommen müsste hier von einer Diskussionsleiterin gesprochen werden. Zur Abgrenzung von anderen Formen der Erhebung in Gruppen vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 12f.

<sup>93</sup> Die beiden Kriterien, die für den Einsatz dieser Forschungsmethode gelten (vgl. Nießen 1977, S. 64), sind somit erfüllt: 1. Bei dem Lehrendenteam handelt es sich um eine Realgruppe. 2. Die in der Diskussion angesprochenen Themen sind auch unabhängig von der Gruppendiskussion im Rahmen dieser Untersuchung für die Gruppe von Bedeutung.

Die Eingangsfrage nahm auf das schriftlich verfasste Kurskonzept Bezug und gab den Lehrenden die Möglichkeit, sich zu den von ihnen formulierten Kurszielen zu äußern. Anschließend ging es um die Haltung der Lehrenden zum Konzept der fächerübergreifenden Grundkurse allgemein. Die Interviewerin führte durch das Gespräch, griff bereits angesprochene Themen wieder auf und stellte entsprechend dem Leitfaden weiterführende Fragen.

### **Zitationsweise**

Äußerungen der Beteiligten aus der Gruppendiskussion werden mit einem Kürzel aus zwei Buchstaben und einer Zahl versehen: Die alphabetisch sortierten Großbuchstaben stehen für die Lehrenden (A bis C), I für die Interviewerin. Der zweite Buchstabe markiert das Geschlecht der betreffenden Person (z.B. Aw oder Cm). Die nachfolgende Ziffer gibt die Zeilennummer im Transkript an. Bei längeren Passagen mit Sprecherwechseln wird ein Kürzel für den Fall mit den Zeilennummern angegeben (beim „Familien“-Kurs: Fam). Die Namen der Lehrenden, die innerhalb der Gruppendiskussion genannt wurden, werden anonymisiert. Die Lehrendenkürzel und Pseudonyme im Fall „Familie“:

Aw: Psychologielehrende, „Michaela“

Bw: Frauenstudienlehrende, „Anja“

Cm: Pädagogiklehrender, „Heinz-Werner“

### **1.2.2 Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion**

Die Gruppendiskussion beginnt mit einer Einleitung der Interviewerin, die auf das schriftliche Kurskonzept des Grundkurses „Familie“ Bezug nimmt. Die Eingangsfrage bezieht sich auf die Ziele, die das Team mit dem Kurskonzept verfolgt. Alle drei Lehrenden äußern sich anschließend zu den Kurszielen.

Als Nächstes thematisiert die Interviewerin die Haltung der Lehrenden zum Konzept der fächerübergreifenden Grundkurse allgemein. Auch zu diesem Themenkomplex äußern sich alle drei Lehrenden. Dabei sprechen schon zwei Lehrende die Zusammenarbeit als Team an. Im weiteren Verlauf bringt ein Lehrender von sich aus ein Thema zur Sprache, das er als einen „etwas problematischen Punkt“ einführt (Cm-198): die Einrichtung eines geschlechtshomogenen Frauenkurses. Weiter bringen die Lehrenden von sich aus das Gespräch auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer. Die Interviewerin schneidet das Thema „Dominanz eines Fachs“ an. Anschließend lenkt sie das Gespräch auf die KollegiatInnen und deren Wahrnehmung der Fächer. Mit Bezug auf die Heterogenität der KollegiatInnen (eine Frage im Leitfaden) fragt sie als Erstes nach Unterschieden zwischen den KollegiatInnen je nachdem, ob sie das jeweilige Fach als Studienfach gewählt haben oder nicht. Die Leh-

renden selbst bringen weitere Formen von Heterogenität wie Geschlechterdifferenz und kulturelle Heterogenität ins Gespräch ein.

Eine Lehrende spricht von sich aus ein Thema an, das mit dem Kursaufbau zu tun hat: Durch die wenigen Kurssitzungen sei es schwierig, die KollegiatInnen richtig kennen zu lernen. Anschließend lenkt die Interviewerin das Gespräch auf den Aspekt der Leistungsanforderungen. Bei dem darauf folgenden Themenkomplex schildern die Lehrenden auf Nachfrage der Interviewerin ihre Erfahrungen mit der gerade einsetzenden Rotationsphase. In diesem Zusammenhang thematisiert der Lehrende seinen Unterricht im Frauenkurs. Anschließend tauschen die Lehrenden ihre Erfahrungen mit den Kursgruppen aus, in denen sie abwechselnd für eine bestimmte Phase unterrichten.

Zum Schluss bringt die Interviewerin das Gespräch auf Fragen der Evaluation und auf organisatorische Schwierigkeiten der Kursdurchführung. Als eine Frage, die in der Evaluation bedacht werden sollte, thematisiert ein Lehrender die Sicht der KollegiatInnen auf die Zugänge der Fächer und den Einfluss des Kurses auf die Studienfachwahl. Der Lehrende betont abschließend seinen eigenen Gewinn der gemeinsamen Kursplanung mit seinen Kolleginnen. Abschließend treffen die Interviewerin und das Team Vereinbarungen für die weitere Evaluation der Kurse.

Die folgende Übersicht führt die behandelten Themen noch einmal auf und gibt ihre Erstreckung im Transkript an.

Tabelle 12: Übersicht über die Gruppendiskussion der Lehrenden im Fall „Familie“

Zeile	Thema
1-18	Einleitung der Interviewerin, erste Fragestellung: Ziele des Kurskonzepts
20-86	Eingangsstatements der Lehrenden zu den Kurszielen
88-194	Haltung zum Kurskonzept (Proposition durch Interviewerin)
196-308	Konfliktthema Frauenkurs (Proposition durch Lehrenden)
310-387	Verhältnis der Fächer: Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Proposition durch Lehrenden)
389-464	Fächerdominanzen (Proposition durch Interviewerin)
466-539	Heterogenität der KollegiatInnen: mit/ohne Studienfach (Proposition Interviewerin)
540-651	Heterogenität der KollegiatInnen: Geschlecht (Proposition Lehrender)
653-754	Heterogenität der KollegiatInnen: kulturell (Proposition Lehrende)
755-827	Unterrichtsorganisation: Zeit mit der Kursgruppe (Proposition Lehrende)

	Vergleich altes/neues OS, andere Kurse
829-898	Leistungsanforderungen: Über-/Unterforderung (Proposition Interviewerin)
900-951	Rotation der Lehrenden (Proposition der Interviewerin)
953-964	Rotation der Lehrenden: Unterricht im Frauenkurs (Proposition Lehrender)
965-1015	Rotation der Lehrenden: Kenntnis der Kursgruppe (Proposition Lehrender)
1017-1037	Evaluation/Dokumentation (Proposition Interviewerin)
1039-1149	Kursplanung, Organisation: Arbeitsaufwand (Proposition Lehrende)
1151-1226	Evaluation: Bisheriges Vorgehen, weitere Planung (Proposition Interviewerin)
1227-1249	Teamarbeit: Einschätzung (Proposition Lehrender)
1268-1317	Evaluation (Wiederaufnahme durch Lehrende)

Die Auswahl der zu interpretierenden Passagen erfolgte nach folgenden Kriterien:

- Äußerungen mit thematischer Relevanz für die Forschungsfrage<sup>94</sup>, hier insbesondere Aussagen zu den Zielen des Kurskonzepts und zur Haltung der Lehrenden zu dem Grundkurskonzept allgemein
- Aussagen zu Themen, die die Lehrenden von sich aus in die Diskussion einbringen (Propositionen)
- Passagen mit besonderer metaphorischer Dichte und hohem Engagement in der Diskussion (vgl. Kap. III zur Auswertungsmethode: Fokussierungsmetapher, Loos/Schäffer 2001, S. 70).

Nach diesen Kriterien wählte ich zu den Themen ‚Ziele des Kurskonzepts‘ und ‚Haltung zum Grundkurskonzept allgemein‘ die Eingangspassage und einen Rückgriff auf das Anfangsthema am Ende der Gruppendiskussion aus (1-194 und 1227-1249), weiter die Abschnitte zum Konfliktthema Frauenkurs (196-308 und 953-964). Interessant in Bezug auf die Forschungsfrage sind die Themen ‚Verhältnis der Fächer‘ (310-387), der Umgang mit Heterogenität der KollegiatInnen (466-754) und die Rotation der Lehrenden (900-1015).

---

<sup>94</sup> Vgl. Kapitel I: Ziel der Untersuchung ist, zu rekonstruieren, wie fächerübergreifende Grundkurse konzipiert und realisiert werden, die an einem Thema orientiert sind und dabei die Zugänge verschiedener Fächer zeigen sollen.



### 1.2.3 Vertiefende Analysen

Die vertiefenden Analysen werden in den zwei Schritten der dokumentarischen Interpretation dargestellt: In der *formulierenden* Interpretation wird die gesprochene Sprache der Teilnehmer der Gruppendiskussion in die Sprache der Forscherin „übersetzt“. Auf dieser Ebene wird das „Was“, der immanente Sinngehalt der Aussagen herausgearbeitet. Die Themen und Unterthemen werden mit Überschriften versehen und in wenigen Sätzen knapp zusammengefasst.

In der *reflektierenden* Interpretation wird herausgearbeitet, *wie* die Akteure über die Themen sprechen. Auf diese Weise wird der gemeinsame Orientierungsrahmen rekonstruiert. Von besonderer Bedeutung bei der reflektierenden Interpretation ist die Rekonstruktion der Diskursorganisation, daher werden die Propositionen, die Bezüge aufeinander und Konklusionen in den Überschriften gekennzeichnet (vgl. Kap. III).

#### 1.2.3.1 Ziele des Kurskonzepts

Zum Themenkomplex der mit dem Kurskonzept verfolgten Ziele wird die Eingangspassage (1-88) interpretiert.

#### **Formulierende Interpretation**

1-41: *OT: Themenfindung*

1-18 *UT: Einführung in die Gruppendiskussion*

Die Interviewerin erinnert an das Kurskonzept und zitiert daraus die Passagen, die sich auf die Ziele des Grundkurses beziehen.

20-37 *UT: Klarstellung zur Formulierung im Kurskonzept*

Darauf erklärt Aw, dass diese Ziele zwar im Abschnitt zu den Frauenstudien notiert seien, aber zum Teil auch für die anderen Fächer gälten.

39-41 *UT: Formulierung der Eingangsfrage*

Die Interviewerin fragt nach den gemeinsamen Kurszielen.

43-86 *OT: Ziele des Kurskonzepts, Orientierung für das Studienfach*

43-52 *UT: Zielformulierung erste Lehrende*

Aw formuliert als erste drei Ziele: den KollegiatInnen das Thema „Familie“ näherbringen, Unterschiede der Wahlfächer zeigen und eine Orientierung in das Fach Psychologie geben.

54-62 *UT: Orientierung ins Studienfach Pädagogik*

Als zweiter Lehrender betont Cm in seinem Statement vor allem die Funktion der Orientierung für die Studienfachwahl der KollegiatInnen. Die

Einführung in die Pädagogik diene dazu, den KollegiatInnen die Methoden und Inhalte, mit denen sich das Fach beschäftigt, zu verdeutlichen, sie sei keine Werbeveranstaltung für Pädagogik.

64-86 *UT: Werbeveranstaltung*

Das Stichwort Werbeveranstaltung wird aufgenommen und von Aw zurückgewiesen. Aw erklärt, dass ein schwerer Text ausgewählt worden sei, um den KollegiatInnen einen realistischen Einblick in die Anforderungen des Faches Psychologie zu geben.

*UT: Vergleich mit anderen Kursen*

Die dritte Lehrende, Bw, weist ebenfalls die Aussage zurück, der Kurs sei eine Werbeveranstaltung. Sie nennt andere Fächer, die in einer Informationsveranstaltung über ihr Fach Auskunft geben, weil das Fach in einem anderen fächerübergreifenden Grundkurs gar nicht vorkommt. Der für die Frauenstudien ausgewählte Text solle die methodischen und inhaltlichen Anforderungen des Faches zeigen, die die KollegiatInnen im Studienfach erwarten.

### ***Reflektierende Interpretation: Ziele des Kurskonzepts***

1-18 *Metakommunikation: Einführung in die Gruppendiskussion*

In ihrer Einleitung greift die Interviewerin die Passagen aus dem schriftlichen Kurskonzept auf, die sich auf die Ziele des Grundkurses „Familie“ beziehen. Sie führt also in das Thema der Gruppendiskussion ein, indem sie die Lehrenden an ihr gemeinsam erstelltes Kurskonzept erinnert. Dabei erwähnt die Interviewerin besonders, dass im Konzept stehe, dass es den Lehrenden leichtgefallen sei, sich auf ein gemeinsames Thema zu einigen. Diese Betonung nimmt bereits einen Vergleich mit anderen Grundkursen vorweg, bei denen die Themenfindung problematisch verlief. Die im Kurscurriculum formulierten Lernziele werden aufgegriffen und mit der Frage verbunden, ob es sich dabei um die Lernziele für den gesamten Kurs handelt.

20-37 *Metakommunikation: Ratifizierung des Themas durch Aw*

Aw greift diese Frage auf und weist die genannten Ziele eindeutig dem Fach Frauenstudien zu. Diese Richtigstellung könnte zunächst als eine Zurückweisung der Feststellung der Interviewerin „So habt Ihr eure Ziele damals“ gewertet werden. Die Lehrende distanziert sich von diesen Zielen als „gemeinsamen“. Allerdings begründet sie das Fehlen der Ziele für die anderen Fächer im Konzept damit, dass die anderen Lehrenden nicht dazu gekommen seien, ihre Ziele so explizit zu formulieren. Ihre Zurückweisung bezieht sich anschließend nur noch auf den Aspekt „mit dem Geschlecht als zentrale Kategorie“, und selbst hier formuliert sie nur einschränkend,

dass dieser Aspekt „natürlich nicht in dem Maße“ für die beiden anderen Fächer gelte. Diese Abgrenzung kann dafür sprechen, dass die Betrachtung der Geschlechterverhältnisse das ureigene Thema des Fachs Frauenstudien ist. Allerdings wird es für die anderen Fächer als eine relevante Kategorie nicht gänzlich ausgeschlossen.

Die anderen „allgemeinen Ziele“ sind also auch für Pädagogik und Psychologie relevant, auch wenn sie im Konzept nicht als gemeinsame Kursziele genannt werden.

#### 39-41 *Reformulierung der Eingangsfrage*

Nach dieser Klärung formuliert die Interviewerin erneut die Frage nach den Zielen. Sie erweitert die Perspektive von den im Konzept formulierten Zielen auf die aktuellen Kursziele und die Umsetzung der Ziele im Kursverlauf. Als eine Pause eintritt, beschränkt sie sich dann wieder auf Frage, ob die damals formulierte Zielsetzung eine gemeinsame gewesen sei. Den Diskussionspartnern wird damit der zeitliche Bezug der Frage verdeutlicht: Gefragt ist sowohl eine Position zu den Zielen im Konzept als auch eine Einschätzung der Ziele im Kursverlauf und Auskunft darüber, wie die Ziele verfolgt werden.

#### 43-52 *Proposition und Elaboration von Aw*

In ihrer Proposition nennt Aw drei Ziele, von denen sie zwei als zentral bezeichnet. Als hauptsächliches Ziel nennt sie als ersten Punkt Information zum Thema „Familie“. Sie stellt das Thema „Familie“ ganz klar in den Mittelpunkt der Zielsetzung, auch wenn sie sich zunächst verspricht und beim Thema zu „Psychologie“ ansetzt. Die zweite Zielsetzung, die „Unterschiede in den Wahlfächern“ zu zeigen, ist für sie eine selbstverständliche, sie führt sie mit „natürlich“ ein; dies kann daraus resultieren, dass dieses Ziel bereits in der Einleitung von der Interviewerin genannt wurde. Mit dieser Formulierung werden die Unterschiede der Fächer stärker betont als die Gemeinsamkeiten. Abschließend nennt Aw als letztes Ziel, das sie einschränkend auf ihr Fach bezieht, die Herangehensweise des Fachs exemplarisch am Thema zu zeigen. Die Reihenfolge der Ziele verdeutlicht, dass die gemeinsame Klammer, das Kursthema, für Aw das Zentrale ist. Nicht die Vermittlung der Fachperspektive oder die einzelnen Fächer, sondern das Thema des Kurses hat für sie oberste Priorität. Die gesetzten Kursziele, die sie in ihrer Unterrichtspraxis verfolgt, haben sich nach ihrer Einschätzung im bisherigen Kursverlauf nicht geändert.

#### 54-62 *Elaboration der Proposition von Aw durch Cm*

Aus der Proposition von Aw nimmt Cm den Aspekt „Orientierungsgrad“ (Cm-54) auf: „Und so, also zu diesem Orientierungsgrad, so bezogen auf das Fach gehört, glaub' ich, ja auch für uns alle, dass, die Kollegiatinnen dann wirklich eine begründete Entscheidung für oder gegen die Studienfachwahl eines dieser Fächer auch eben treffen

können“ (Cm-54-57). Den Begriff „Orientierungsgrad“ verbindet Cm mit den Themen „Information über die Fächer“ und „Begründung für die Wahl der Studienfächer“. Gleich anschließend schränkt Cm die Aussage auf das jeweilige Fach ein. Bei dieser Einschätzung bezieht er die anderen Lehrenden ein, indem er mit der Formulierung „für uns alle“ (Cm-55) die gleiche Meinung seiner Kolleginnen zu diesem Thema voraussetzt. Für ihn ist das zentrale Ziel, den KollegiatInnen eine begründete Entscheidung für ein Studienfach zu ermöglichen.

„Wobei ich jetzt den Kollegiaten eben ganz deutlich gesagt habe, dass es für mich keine Werbeveranstaltung für Pädagogik ist, sondern dass es wirklich darum geht, dass sie nachher wissen, ja, warum wähl' ich Pädagogik nicht oder warum wähl' ich jetzt tatsächlich“ (Cm-57-60). Der Begriff „Werbeveranstaltung“, den Cm hier verwendet (Cm-58), lässt verschiedene Interpretationen zu: Als Werbung können Veranstaltungen gewertet werden, die Kunden über ein Produkt und besonders über seine Vorteile informieren. Das Ziel einer solchen Veranstaltung ist, die Käufer von dem Produkt zu überzeugen. Dazu werden die positiven Seiten in den Vordergrund gestellt, Bedenken der potenziellen Kunden sollen ausgeräumt werden. Werbung wird auch dann eingesetzt, wenn ein Produkt bekannt gemacht und einer potenziellen Zielgruppe vorgestellt werden soll. Der Begriff Werbung wird häufig mit Manipulation und (unbewusster) Beeinflussung in Verbindung gebracht. Werbung kann irreführende Informationen über ein Produkt vermitteln und den Käufer somit über dessen tatsächliche Eigenschaften täuschen.

Einen derartigen Charakter der Veranstaltung weist der Lehrende zurück: In dem Kurs solle gerade nicht durch ausschließlich positive Informationen eine unrealistische Vorstellung von den Anforderungen im Studienfach vermittelt werden. Dem Begriff „Werbeveranstaltung“ stellt er den Begriff „Wissen“ gegenüber. Die KollegiatInnen sollten sich die Informationen, die sie über das Studienfach erhalten, aneignen und für sich gewichten können, damit sie eine begründete Entscheidung für das Studienfach fällen könnten. Konkret benennt der Lehrende Wissensgebiete wie „methodische Zugänge“ und „inhaltliche Themen“ (Cm-61f), durch die die KollegiatInnen im Kurs lernen sollen einzuschätzen, was sie in Bezug auf den Unterricht im Studienfach erwartet.

Im Gegensatz zu Aw nennt Cm nicht das gemeinsame Kursthema als die zentrale Kategorie. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass er sich den von Aw genannten Zielen anschließt, da er ihrer Aussage nicht widerspricht. Ich verstehe Cms Beitrag eher als Ergänzung des Statements von Aw.

#### 64-66 *Elaboration von Aw durch eine Exemplifizierung*

Aw nimmt den Begriff Werbeveranstaltung auf und stellt durch ein Beispiel dar, dass er ihrer Vorstellung des Kurses ebenfalls nicht entspricht. Im Gegensatz zum „Wissen“, das Cm dem Begriff Werbeveranstaltung gegenüberstellt, wählt sie als Um-

schreibung „ein Gefühl dafür kriegen“ (Aw-65f): Die Anforderungen des Fachs sollen den KollegiatInnen im Kurs durch einen „relativ schweren Text“ vermittelt werden.

70-86 *Elaboration der Proposition von Aw durch einen Vergleich von Bw und Konklusion*

Auch Bw nimmt den Begriff „Werbeveranstaltung“ wieder auf und weist ihn schon für die Konzeptionsphase zurück. In ihrer Argumentation bedient sie sich eines Vergleichs: Sie bezieht sich auf so genannte „Informationsveranstaltungen“, die andere Fächer durchführten, um bei KollegiatInnen für ihre Fächer zu werben. Somit setzt sie diese zur Information über die Studienfächer geplanten Termine mit „Werbeveranstaltungen“ gleich. Diese würden für KollegiatInnen angeboten, die das Fach entweder noch nicht in einem Grundkurs kennen gelernt hätten oder deren Fächer im Grundkurs nicht genügend präsentiert würden. Diese Art von Informationsvermittlung außerhalb des Grundkurses entspricht laut Bw nicht den Vorstellungen der Frauenstudienlehrenden; dabei bezieht sie in ihre Äußerung die Kollegin ein, die im Grundkursteam ebenfalls das Fach Frauenstudien vertritt, aber bei der Diskussion nicht anwesend ist („Aber an so was hab’ ich jetzt für Frauenstudien, haben wir für Frauenstudien (...)“, Bw-81f.). Sie grenzt sich somit einerseits von den Informationsveranstaltungen ab, die nur dazu dienten, KollegiatInnen für das Fach zu werben, andererseits auch von anderen Grundkursen, in denen die Fächer ihrer Meinung nach „gar nicht vorkommen“ (Bw-79).

Die starke Zurückweisung der Titulierung des Kurses als Werbeveranstaltung kann sich gegen einen unausgesprochenen Vorwurf richten. Vielleicht gibt es – von wem bzw. welcher Seite auch immer – Anmerkungen dazu, dass die Kurse nur dazu genutzt werden, für die jeweiligen Fächer zu werben. In dem Fall würden eindeutig die Fächer im Mittelpunkt stehen. Wenn jedes Fach sich in den Grundkursen positiv darstellen will, stellt sich die Frage, was von einer fächerübergreifenden Zielsetzung übrig bleibt. Bws Vergleich mit anderen Kursen deutet an, dass es ihrer Wahrnehmung nach andere Kurse gibt, die das Fach gegenüber den KollegiatInnen werbend präsentieren.<sup>95</sup>

Inhaltlich füllt Bw die Zurückweisung des „Werbe“-Vorwurfs dadurch, dass die methodischen und inhaltlichen Anforderungen des Fachs den KollegiatInnen durch die Auswahl eines theoretischen Textes deutlich gemacht werden sollen.

---

<sup>95</sup> Hierzu ist es wichtig zu wissen, dass das Fach Frauenstudien am Oberstufen-Kolleg zum Teil stark angegriffen wird und lange um den Status eines regulären Studienfachs am Oberstufen-Kolleg kämpfen musste. Manche Lehrende im Kollegium lehnen das Fach ab, andere kritisieren die Beschränkung auf weibliche Kollegiatinnen und schlagen dagegen die Bezeichnung „Gender-Studies“ vor, die sich an beide Geschlechter richtet.

Ihre abschließende Aussage „Nix beschönigend“ kann als Konklusion dieser Diskussionspassage gewertet werden. Die anderen Diskussionspartner greifen das Thema nicht wieder auf, haken nicht ein, die Interviewerin setzt zu einer neuen Frage an.

***Zusammenfassung der Passage zu den Zielen des Kurskonzepts: „Begründete Entscheidung ermöglichen“***

Diese Passage macht deutlich, dass die drei Lehrenden jeweils für sich eine Position zu den Kurszielen entwickelt haben. Dass die Zielsetzung „Begründete Entscheidung für ein Studienfach ermöglichen“ eine gemeinsam getragene ist, wird am stärksten in der Aussage von Cm betont. Eine Lehrende stellt die Vermittlung des Kursthemas als erstes Ziel in den Vordergrund. Die anderen Lehrenden unterstreichen zum Teil in Abgrenzung zu anderen Grundkursen, dass nicht an eine betont positive Darstellung der Studienfächer gedacht ist, sondern die Methoden und Inhalte der Fächer so vermittelt werden sollen, dass die KollegiatInnen diese realistisch einschätzen und damit eine begründete Entscheidung für ein Studienfach treffen können. Die Basis dafür bildet einerseits das im Kurs erworbene Wissen, andererseits das Gefühl für das Fach, das die KollegiatInnen durch eine Auseinandersetzung mit Fachinhalten entwickeln können.

***1.2.3.2 Haltung zum fächerübergreifenden Grundkurskonzept und Arbeit als Team***

Die Frage der Haltung zum Konzept der fächerübergreifenden Grundkurse allgemein wird in der Eingangspassage (Fam/88-194) thematisiert und am Ende der Gruppendiskussion noch einmal von einem Lehrenden aufgegriffen (Fam/1227-1249).

***Formulierende Interpretation***

88-194 OT: *Haltung zum Grundkurskonzept*

88-98 UT: *Fragestellung und Klärung des Antwortverfahrens*

Die Interviewerin fragt nach der Haltung der Lehrenden zum Grundkurskonzept, woraufhin eine Lehrende nachfragt, ob jedes Mal von allen einzeln eine Antwort erwartet wird.

100-130 UT: *Interessantes Konzept, Probleme in der Durchführung*

Eine Lehrende ist von dem Konzept ganz angetan, findet daran die gemeinsame Kursplanung interessant, sieht nun in der Durchführung aber Probleme. Dazu müssten ihrer Meinung nach auch die KollegiatInnen gehört werden.

132-152 UT: *Skepsis, hoher Anspruch*

Bw betrachtet das Konzept mit Skepsis. Das Verbindende und Trennende der Fächer zu erkennen sei ein hoher Anspruch, der auf das Niveau des Kurses heruntergebrochen werden müsse.

152-156 *UT: Geeignetes Thema für Fächer, die „sich mit Menschen beschäftigen“*

Die Lehrende hält das Thema „Familie“ für gut geeignet, um in die Fächer einzuführen, die sich mit Menschen beschäftigen.

156-164 *UT: Anspruch herunterschrauben*

Die Ziele, die gemeinsamen Elemente und Methoden der Fächer und auch noch deren Unterschiede zu zeigen, müssen in einer den KollegialInnen angemessenen Weise umgesetzt werden, dann ist das Konzept realisierbar.

166-171 *UT: „ich lass es auf mich zukommen“*

Ein Lehrender beschreibt, dass seine Haltung erst im Prozess entstehe.

171-194 *UT: Vergleich mit anderen Arbeitsbeziehungen: „die abgestandene Ehe“*

Cm nennt sehr gute Erfahrungen mit dem Kurs. Die konkrete Kursplanung unterscheidet sich von den Planungen, die er mit anderen Kollegen bisher erlebt habe. Sie ermögliche ihm, mit ganz anderen Kollegen als bisher zusammenzuarbeiten. Andere Arbeitsbeziehungen vergleicht er mit einer „abgestandenen Ehe“.

1227-1249 *OT: Arbeitsbeziehungen: Gemeinsame Kursplanung und -gestaltung*

1227-1242 *UT: Kosten-Nutzen-Verhältnis*

Ganz am Ende der Gruppendiskussion thematisiert Cm von sich aus erneut die Arbeitsbeziehungen. Er schätzt den Nutzen der gemeinsamen Planung als hoch ein. Dadurch erhalte er mehr Sicherheit im Unterrichten.

1244-1249: *Produktive Zusammenarbeit*

Bw bestätigt die Aussage von Cm und fügt ihre eigenen Erfahrungen im Vergleich zu eigenen Mathematikkursen an. Für sie ist die Planung im Team viel befriedigender; sie meint, sie lerne dabei etwas, was sie als sehr produktiv einschätzt.

### **Reflektierende Interpretation: Haltung zum Grundkurskonzept**

88-98 *Metakommunikation: Fragestellung und Klärung der Redebeiträge*

Die Interviewerin bringt die Frage aus dem Leitfaden zur Haltung der Lehrenden zum neuen Grundkurskonzept am Oberstufen-Kolleg ein. Die Thematisierung dieser Frage begründet sie damit, dass das Konzept „kontrovers diskutiert“ worden sei. Der

Rahmen dieser Kontroverse wird nicht explizit genannt. Die Intention dieser Frage ist, die Position der Lehrenden in diesem Team zum Grundkurskonzept allgemein zu erfahren. Daher spricht die Interviewerin in ihrer Fragestellung die Lehrenden als Team an: „Wie ist eure Haltung dazu gewesen?“ Sie nennt mögliche Richtungen, die die Haltung bestimmen könnten: Engagement versus Skepsis. Zudem spricht sie die Entwicklungsperspektive der jeweiligen Haltung an. Nach einer kurzen Pause schließt die Interviewerin den Fragenauftritt mit „Allgemein zu diesem Konzept“ ab. Daraufhin wird zunächst die Form der Redebeiträge geklärt: Cm fragt explizit nach, ob jedes Mal die Einzelmeinungen gefragt seien. Die Interviewerin antwortet, dass Aussagen, in denen sich die Lehrenden bereits wiederfinden, nicht wiederholt werden sollten.

100-130     *Proposition von Aw: Interessantes Konzept, Probleme in der Durchführung*

Aw nimmt zur Frage der Interviewerin nach der Haltung zum Grundkurskonzept als Erste Stellung. Ihre Bemerkung dazu, dass wiederum sie es sei, die die Redebeiträge zum Thema beginne, kann dahingehend gedeutet werden, dass es nicht dem Teamgedanken entspricht, dass es eine ‚Wortführerin‘ gibt. Aw drückt damit ein Bedürfnis aus, wenigstens zu thematisieren, dass es eine bestimmte Wirkung haben kann, wenn sie nun schon zum zweiten Mal den Anfang bei den Redebeiträgen macht. Durch ihre Frage an die anderen Lehrenden, ob sie anfangen solle, holt sie deren Zustimmung für ihr Handeln ein. Da dies erst der zweite Themenimpuls ist, der durch die Interviewerin eingebracht wird, kann die Reaktion von Aw auch als Unsicherheit in Bezug auf die Gesprächssituation gedeutet werden: Da zunächst niemand das Wort ergreift, macht Aw den Anfang und greift zögerlich das Gespräch wieder auf.

Aws Haltung zum Konzept gründet auf ihrer Motivation zu den fächerübergreifenden Grundkursen der Eingangsphase. Das Konzept habe ihr Interesse geweckt, selbst in die Kursentwicklung und -durchführung einzusteigen. Die Begründung erfolgt in Abgrenzung zu anderen Bereichen des NeOS (Neues Oberstufen-Kolleg). Dahinter verbirgt sich eine insgesamt eher kritische Haltung gegenüber dem NeOS. Diese Haltung gilt nicht für das Konzept der Grundkurse. Aw nimmt auch schon Stellung zum bisherigen Arbeitsprozess. Ihr anfängliches Interesse habe sich durch die gemeinsame Planungsarbeit bestätigt; dabei wird „der Anfang“ von ihr zeitlich nicht verortet. Für sie steht bei ihrer Motivation und Interessenentwicklung und somit ihrer Haltung zum Grundkurskonzept der Aspekt der Teamarbeit im Vordergrund. Diese positive Haltung habe sich bisher bestätigt. Anschließend kommt sie allgemein auf Probleme „in der Durchführung“ zu sprechen (Aw-110). Diese Probleme stellen für sie aber nicht grundsätzlich das Konzept der Grundkurse in Frage. Im Gegenteil seien sie ein Hinweis darauf, wo Veränderungen angestoßen werden müssten. Bevor sie allerdings ihre eigenen Vorschläge für eine Modifikation des Kurskonzepts aus-



spricht, weist sie auf die Wahrnehmung der KollegiatInnen hin, die den Kurs besuchen. Zu diesem Punkt greift sie das Kursziel *Orientierung in den Studienfächern* auf („wie gut die sich nachher informiert fühlen“, Aw-121). Als die Interviewerin darauf hinweist, dass es zunächst um die Lehrenden gehen solle, kommt die Lehrende wieder auf ihre Haltung zum Konzept zurück. Ihr dann formulierter Beitrag kann im Zusammenhang mit den vorher gemachten Äußerungen als Konklusion ihrer Position verstanden werden:

*(...) Ich fand das Konzept interessant, von Anfang an. (...) Und ich fand auch diese ganze Arbeit, interessant. Also mal mit jemand, mit andern so konkret einen Kurs zu planen. Und das ist auch grundsätzlich weiter mein Gefühl. (...) (Aw100-105).*

*(...) ich find das nach wie vor 'n interessantes Konzept. Hab' auch Lust, das nächstes Jahr noch mal zu machen. Also bin da motiviert. Ich meine, auch, damit die viele Arbeit, die man jetzt investiert hat, sich lohnt. Aber ich bin von dem Konzept her nach wie vor ganz angetan (Aw-125-128).*

In dieser Passage bringt Aw ihre Haltung direkt mit dem Begriff Motivation in Zusammenhang. Interesse, Motivation und der bereits investierte Arbeitsaufwand begründen ihre positive Haltung gegenüber dem Grundkurskonzept.

#### 132-151 *Proposition von Bw: Skepsis, hoher Anspruch*

Bw bezieht in ihr Statement die zweite Lehrende für das Fach Frauenstudien ein, die bei der Diskussion nicht anwesend ist. Ihre Antwort gründet sich somit auf Diskussionen, die sie im Team der *Fachlehrenden* geführt hat.<sup>96</sup> Auch sie geht zu den Anfängen der Entwicklung des Grundkurskonzepts zurück, das sie mit „Skepsis“ (Bw-134) betrachtet habe. Ihre Skepsis bezieht sich auf drei verschiedene Aspekte: erstens den inhaltlichen Anspruch des fächerübergreifenden Konzepts, das Verbindende und Trennende von mehreren Fächern zu beschreiben; zweitens die Vermittlung dieser eher abstrakten, metatheoretischen Frage in einem Orientierungskurs am Anfang der Ausbildung und drittens die Zeit, die den Fächern zur Verfügung steht, um exemplarisch zu arbeiten. Für Bw ist fächerübergreifender Unterricht mit einem „wahnsinnig hohen Anspruch“ (Bw-138) verbunden. Der logische Aufbau wäre für sie, zunächst kennen zu lernen, wie die einzelnen Fächer arbeiten, und erst „am Schluss“ (Bw-139) die Gegensätze zu den anderen Fächern aufzuzeigen.

Mit ihrer Beschreibung einer idealen Vorgehensweise macht die Lehrende deutlich, dass sie bei dem durchgeführten Kurskonzept gegen ihre Haltung verstößt. In der anvisierten Kurszeit können die Fächer ihrer Meinung nach nicht die Basis legen, die erforderlich wäre. Somit sei das fächerübergreifende Prinzip von Anfang an gefährdet. Bw verortet die Bearbeitung fächerübergreifender Anteile auf einer metatheoretischen Ebene, die in einem Einführungskurs nur unzureichend einzulösen sei.

<sup>96</sup> Vgl. Kapitel II zur Entstehung des Grundkurskonzepts.

Bws Haltung zum Grundkurskonzept kann also mit Skepsis umschrieben werden, die durch ihren eigenen hohen Anspruch an fächerübergreifenden Unterricht begründet ist. Dieser Anspruch ist in ihren Augen in der geplanten Kurszeit kaum einzulösen.

Mehrfach verwendet Bw Begriffe, die darauf hindeuten, dass sie diesen Anspruch für nicht zu verwirklichen hält: „wahnsinnig hoher Anspruch“ (Bw-138), „unglaublich vollgestopft“ (Bw-143f.). Ihr Engagement in dieser Frage kommt durch die auffällig vielen betonten Wörter in diesem Abschnitt zum Ausdruck.

152-162      *Elaboration der Proposition durch Bw: Thema gut geeignet, aber Anspruch herunterschrauben*

Nachdem Bw ihre Skepsis gegenüber dem Konzept formuliert hat, nennt sie einen Aspekt, von dem sie überzeugt ist: das Thema. „Das Thema finde ich nach wie vor spannend und find’ ich ungeheuer geeignet“ (Bw-152f.). Die Eignung begründet sie damit, dass mit dem Thema die KollegiatInnen erreicht werden könnten, deren gewählte Fächer sich mit Menschen beschäftigen. Mit diesem Thema als Einstieg für diese Zielgruppe könnten die Fächer zusammengefasst und Interesse geweckt werden. Damit greift Bw eine Zielsetzung wieder auf, die Aw schon genannt hat: das Thema „Familie“ an sich, setzt den Akzent dabei aber auf die Funktion des Themas für das Ziel der Fächervermittlung, weil das Thema für diese Fächer besonders geeignet sei. Dabei formuliert sie als Gemeinsamkeit der Fächer, dass diese „sich mit Menschen beschäftigen“. Diese Formulierung basiert auf dem Kurskonzept, wo es heißt: „Die Fächer Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie beschäftigen sich (...) mit Menschen und den Bedingungen menschlichen Zusammenlebens“ (Bathe u.a. 2002, S. 1). Die Auswahl des Themas orientiert sich somit an einem übergreifenden thematischen Bezug der drei beteiligten Fächer: dem Menschen. Für diese Zielsetzung bewertet Bw das Thema als ausgesprochen geeignet.

Die Aspekte des fächerübergreifenden Unterrichts dagegen bewertet sie viel kritischer. Die Vermittlung wesentlicher Inhalte und Methoden der Fächer sei ein basales Ziel. Allerdings sei es deutlich schwieriger, die *Unterschiede* der Fächer zu zeigen. Damit die KollegiatInnen ein derart theoretisches Ziel überhaupt erreichen könnten, müsse das Niveau stark abgesenkt werden. Mehrfach verwendet Bw dabei die Metapher „runterkochen“. Der hohe Anspruch, der mit dem fächerübergreifenden Konzept verbunden wird, ist also ihrer Meinung nach nicht eins zu eins in die Praxis umzusetzen, vielmehr muss das Konzept erst handhabbar gemacht werden. Bw scheint einen Umgang mit dem Anspruch des Konzepts gefunden zu haben, indem sie das Niveau so weit herabsetzt, dass auch KollegiatInnen in einem Einführungskurs die verschiedenen Fachperspektiven nachvollziehen können. Sie kommt den KollegiatInnen entgegen, indem sie selbst einen realistischen Umgang mit dem Konzept findet. In der konkreten Unterrichtspraxis hat sie trotz der hohen Ansprüche eine positive Deutung des Konzepts gefunden.

Es kann auch sein, dass Bw einen Anspruch von außen sieht, der an diese Grundkurse herangetragen wird und der nun von den Lehrenden eingelöst werden soll. Ihre Aussage kann als eine Rechtfertigung dafür gesehen werden, dass der fächerübergreifende Aspekt nur auf einem niedrigen Niveau unterrichtet werden kann. Vielleicht will sie dem von ihr unterstellten Anspruch von außen nicht gerecht werden und rückt ihn auf ein für sie realistisches Maß zurecht.

166-171 *Proposition von Cm: „lass es auf mich zukommen“ – Entwicklung einer Haltung im Prozess*

Für Cm ist die Frage nach seiner Haltung zum Grundkurskonzept gleichzeitig eine Frage nach seiner Haltung zum Konzept des Neuen Oberstufen-Kollegs im Ganzen. Er hat eine Haltung entwickelt, die beinhaltet, dass er „es auf sich zukommen lässt“. Was genau auf ihn zukommt, wird nicht expliziert. Er stellt sich als jemanden dar, der sich erst in einem Prozess der eigenen Haltung bewusst wird. Insofern ist es konsequent, dass er zu diesem Zeitpunkt noch keine Meinung zum Grundkurskonzept äußert. Der Prozess der Meinungsentwicklung scheint noch im Gang zu sein. Cm sagt, er habe beim Nachdenken über seine Haltung gemerkt, dass es für ihn noch zu früh sei, eine solche zu äußern; er merke erst im Laufe der Entwicklung, „was passiert“, und könne sich dann dazu verhalten.

Cms Äußerung im Rahmen der Diskussion kann auch bedeuten, dass er sich einer Positionierung entziehen möchte. Im weiteren Verlauf der Interpretation wird sich zeigen, ob diese Deutung durch andere Passagen gestützt wird oder verworfen werden muss.

171-188 *Proposition von Cm: Arbeit im Team*

In dem Selbsterfahrungsbericht, den Cm im Anschluss gibt, beschreibt er eine Haltung, die sich über lange Jahre der gemeinsamen Arbeit am Oberstufen-Kolleg entwickelt habe. Eine neue Erfahrung mache er dagegen mit dem Grundkurskonzept, also mit dem Familien-Kurs, den er mit den drei Kolleginnen der anderen Fächer geplant und konzipiert hat. Diese gemeinsame Arbeit grenzt er ab von anderen Gruppen, mit denen er bisher zusammengearbeitet hat. Als ein Beispiel für solche Gruppen nennt er den Ergänzungsunterricht (EU), den interdisziplinären Unterricht, der in den ersten 25 Jahren am Oberstufen-Kolleg praktiziert wurde (vgl. Kap. II). In den Gruppen seien zwar Themen diskutiert worden, aber „immer sehr allgemein“. Aus diesen Diskussionen hätte er nichts für seine konkrete Kursarbeit verwenden können. Demgegenüber finde die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit seinen Kolleginnen jetzt auf einer „Konkretisierungsebene“ statt. Er bezieht sich damit nicht explizit, aber über den angestellten Vergleich auf die konkrete und praktische Kursarbeit, die er „zum ersten Mal mit Kolleginnen“ erlebe. Die Kooperation in diesem Team stelle somit für ihn ein Novum dar, eine solche habe er bisher noch nicht erfahren. Von

dieser erfolgreichen Zusammenarbeit scheint Cm sowohl in Bezug auf die praktische Arbeit als auch auf der Beziehungsebene zu profitieren. Dies wird durch die Kontrastierung mit anderen Arbeitsbeziehungen deutlich, die er anführt, z.B. die Fachkonferenz, also das Gremium, in dem die Lehrenden eines Fachs zusammenarbeiten. Er bezeichnet die neu entstandene Zusammenarbeit im Vergleich zu solchen „ausgelutschten Arbeitsbeziehungen“ (Cm-183f.) als „andere Arbeitsbeziehungen“. Dieser Vergleich aus dem Genussbereich deutet an, dass die alte Zusammenarbeit den ‚Geschmack‘ verloren hat.

Dies wird noch gesteigert durch einen Vergleich der Arbeitsbeziehung in der Fachkonferenz mit einer „abgestandenen Ehe“. Hier eröffnet sich eine Interpretation für ein komplexes Beziehungsgeflecht. Cm bezieht sich auf eine lange Zeit der Zusammenarbeit („nach vielen Jahren Oberstufen-Kolleg“, Cm-173). Die Partner kennen sich gut und stehen in einer verbindlichen Beziehung zueinander; aus einer solchen Beziehung kann man sich vielleicht nicht so schnell und ohne Weiteres lösen. Der Vergleich mit einer Ehe verweist auch auf die Vertrautheit, die diese Arbeitsbeziehungen prägt. Die Verknüpfung von Ehe mit „abgestanden“ deutet darauf hin, dass die Beziehung nicht mehr so lebendig und frisch ist, wie sie vielleicht einmal war. Man kann sich die Kommunikation in einer solchen Beziehung so vorstellen, dass jeder Partner bereits im Vorfeld weiß, was der andere sagen wird. Der Beziehung fehlen neue Impulse, sie ist nicht mehr lebendig, besteht aber immer noch fort. Wenn der Begriff im Zusammenhang mit Nahrungsmitteln verwendet wird (abgestandener Kaffee, abgestandenes Bier), bezeichnet er den Veränderungsprozess hin zu einem Zustand, der bei Getränken als ‚schal‘ oder bei Kaffee gar als ‚bitter‘ bezeichnet wird.

Cms Vergleich deutet darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit seinen KollegInnen in der Fachkonferenz ihm nicht mehr genügend neue Anregungen gibt. Sie läuft monoton nach dem gleichen Muster ab. Die formale Notwendigkeit zwingt zur Fortsetzung dieser Zusammenarbeit, die Beziehungsebene bietet ihm aber nichts Neues mehr. Deshalb ist Cm besonders motiviert, sich auf neue Arbeitsbeziehungen einzulassen. Die Intensität der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen im Grundkursteam scheint für ihn neu zu sein. Fand Zusammenarbeit mit KollegInnen für ihn bisher eher allgemein und auf einer übergeordneten Ebene statt, erlebt er sie nun ganz neu auf der konkreten Ebene der gemeinsamen Kursplanung. Dies scheint ihn in seiner Kursarbeit weiter zu bringen als die Zusammenarbeit, die er bisher erlebt hat.

Den Vergleich mit der Ehe schließt Cm mit der lachend geäußerten Bemerkung ab, dass diese Aussage nicht für die Öffentlichkeit gedacht sei. Da die Interviewerin ebenfalls lachend mit „Nein“ antwortet, nimmt sie offenbar an, dass sich diese Äußerung an sie richtete. Hier wird in ironisierender Weise auf der Ebene der Metakommunikation die Interviewsituation thematisiert, die durch die Zustimmung der Lehrenden zur Aufnahme schon als öffentliche Situation definiert und anerkannt wurde. Die Einschränkung dieser Äußerung auf den Kreis des Teams verdeutlicht, wie vertraulich Cm sich in dieser Gruppe äußert.

Cm formuliert in diesem Abschnitt die Zusammenarbeit mit den Teamkolleginnen auf einer konkreten Ebene. Welche Bedeutung er der Zusammenarbeit mit KollegInnen generell zuweist, macht er in Form einer Erzählung und in dem metaphorischen Vergleich mit einer „abgestandenen Ehe“ deutlich. Auch wenn Cm von „Arbeitsbeziehungen“ spricht, sind diese für ihn Konstellationen in Teams und Gruppen, die in hohem Maße von Nähe, Vertrauen und kommunikativem Austausch geprägt sind. Als Hypothese kann hier formuliert werden, dass dieser Lehrende in Bezug auf die Zusammenarbeit mit KollegInnen einen Habitus<sup>97</sup> als ‚Teamkollege‘ bzw. ‚Teamarbeiter‘ hat.

#### *190-194 Einwurf von Aw zur Proposition von Cm*

Aw nimmt in ihrem spontanen Kommentar Bezug auf die persönliche Ebene und auf Cms tatsächliche Ehe. Sie verlässt damit den bisherigen Bezugsrahmen des Gesprächs unter KollegInnen. In ihrer Äußerung wird deutlich, dass die Gespräche der TeamkollegInnen über dienstliche Themen hinausgehen. Für seine private Beziehung weist Cm den Begriff „abgestanden“ lachend zurück. Die persönliche Ebene wird wieder verlassen; Aw schließt mit einem Kommentar, der zur vorherigen Metaphorik passt („Dann ist das ja gegessen“, Aw-192), diesen Themenkomplex ab.

#### *1227-1242 Proposition von Cm: Kosten-Nutzen-Verhältnis*

Am Ende der Gruppendiskussion nimmt Cm noch einmal Bezug auf das Thema Teamarbeit. Deshalb wird die entsprechende Passage an dieser Stelle in die Interpretation einbezogen.

Cm verwendet den Begriff „Kosten-Nutzen-Rechnung“, wobei er betont, dass für ihn eindeutig der Nutzen überwiege. Auf die Seite der Kosten stellt er den hohen Planungs- und Koordinationsaufwand, den Bw früher im Gespräch erwähnt hat (Bw-1037-1091). Andere Aspekte der Kosten-Seite nennt er nicht. Dagegen beschreibt er den Gewinn in verschiedenen Bereichen: Entlastung, Sicherheit, Absprachen, Raum zum Besprechen von Schwierigkeiten. Die Teamarbeit bildet für ihn einen Rahmen, der ihm mehr Sicherheit für den eigenen Unterricht gibt. Der Nutzen besteht für Cm vor allem darin, dass er die konkrete Unterrichtsebene gemeinsam mit den Kolleginnen plant. Wieder zieht er einen Vergleich zu anderen Gruppen, mit denen er zusammenarbeitet. Die Zusammenarbeit im Grundkursteam scheint für ihn etwas Einmaliges und bisher noch nicht Erlebtes zu sein. Als Konklusion können seine letzten Sätze gesehen werden, die den Nutzen dieser Zusammenarbeit einerseits konkret benennen, andererseits auch verallgemeinern („irgendwo“, „irgendwie“):

---

<sup>97</sup> Zum Habitus-Begriff vgl. Bohnsack 1998, S. 116ff.

*Aber das habe ich eigentlich noch nie erlebt. Und ich finde, der Nutzen ist kolossal hoch. Also das gibt mir auch irgendwo viel Sicherheit. Also dass das auch irgendwie abgesprochen ist. Und dass wir uns auch wieder besprechen können, wenn was schief läuft (Cm-1239ff.).*

Diese Passage belegt wiederum Cms Habitus als Teamarbeiter. Die Zusammenarbeit gibt ihm Sicherheit, die auf einem festen Team von KollegInnen gründet, in dem offen über die konkrete Kursarbeit geredet werden kann. In so einem vertrauensvollen Rahmen können selbst Fehler und Missgeschicke angesprochen werden. Die Rahmung als gemeinsam arbeitendes Team ermöglicht Cm ein zufriedenstellendes und gewinnbringendes Arbeiten in seinem Unterrichtsalltag.

*1244-1249: Elaboration der Proposition von Cm durch Bw durch einen Vergleich: Produktive Zusammenarbeit*

Bw knüpft an den Vergleich an und nennt ebenfalls einen anderen Kurstyp, in dem sie am Oberstufen-Kolleg tätig ist. Auch für sie ist diese Zusammenarbeit im Grundkursteam zufriedenstellender; allerdings nennt sie für ihre positive Einschätzung andere Gründe. Die gemeinsame Planung wird auch von ihr angesprochen; der persönliche Lerneffekt macht für sie den Nutzen aus. Der Austausch in der Sache, hier der Unterrichtsplanung, rege sie zu neuen oder anderen Ideen an. Diese Art der Zusammenarbeit stuft sie als „sehr produktiv“ (Bw-1249) ein. Mit diesem Begriff knüpft Bw an die von Cm eingeführte Metapher aus der Wirtschaft (Kosten/Nutzen) an. Die Wortbedeutung<sup>98</sup> verweist auf einen schöpferischen Akt, bei dem in der Zusammenarbeit etwas Neues geschaffen wird. Die Zusammenarbeit erweist sich als fruchtbar und ergiebig zur Entwicklung neuer Ideen. Das Schöpferische kommt bei Bw in der Formulierung zum Ausdruck, dass sie durch die Zusammenarbeit „wirklich was (...) lerne“ (Bw-1247).

Bw teilt also die von Cm entfaltete Rahmung der Zusammenarbeit im Team. Auch für sie bringt diese Art der Teamarbeit positive Effekte für das eigene Arbeiten. Sie betont dabei den kommunikativen Austausch über Unterrichtserfahrungen, bei denen sie etwas Neues hinzulernt. Der Rahmen des Teams bietet für sie somit einen Raum, der Lernen ermöglicht.

**Zusammenfassung der Passage: „Haltung zum Grundkurskonzept“**

Die Lehrenden verdeutlichen in einzelnen Statements ihre sehr unterschiedlichen Haltungen zum Grundkurskonzept. Bei einer Lehrenden ist die Haltung von Motivation und Engagement für das Konzept geprägt, das sie als eine lohnenswerte Kursart

---

<sup>98</sup> Der Duden definiert „produktiv“ u.a. ergiebig, schöpferisch und „viel (konkrete Ergebnisse) hervorbringend“ (...) (Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 7. Aufl., Mannheim 2011, S. 1377).

im Neuen Oberstufen-Kolleg ansieht. Skepsis gegenüber dem Grundkurskonzept äußert eine andere Lehrende in Bezug auf den Anspruch fächerübergreifenden Unterrichts, der in ihren Augen nur sehr eingeschränkt zu erfüllen ist. Dazu sei der Kurs mit zu viel Stoff gefüllt. Das Thema dagegen stuft sie als sehr geeignet ein, um den gemeinsamen Gegenstand der drei Fächer zu verdeutlichen: die Beschäftigung mit dem Menschen.

Der dritte Lehrende kann noch keine Haltung zum Konzept formulieren, da diese sich erst im Prozess entwickle. Im Vordergrund steht für ihn die neue Qualität der gemeinsamen Arbeit mit Kolleginnen, die er im Vergleich zu bisher erlebten Arbeitsbeziehungen als neu und Impuls gebend erlebt und als hilfreich für die konkrete Kursarbeit.

Anhand dieser Passage zur Haltung zum Grundkurskonzept lassen sich als Folie der weiteren Analyse die Erfahrungen und Anforderungen an den fächerübergreifenden Unterricht herausarbeiten:

- Arbeit im Team: Die Lehrenden ziehen Vergleiche zu anderen Arbeitsbeziehungen, die sie im Oberstufen-Kolleg bisher erlebt haben oder in anderen Kursarten erleben. Sie schätzen dieses Team als positive Erfahrung der Zusammenarbeit. Gründe für diese Bewertung sind die konkrete Planungsarbeit und die Offenheit im Umgang mit Schwierigkeiten und Problemen bei der Kursdurchführung.
- Stellenwert des Themas: Das Thema bildet bei der Konzeption des fächerübergreifenden Kurses den Ausgangspunkt. Die Fachlehrenden schätzen das gewählte Thema als gut geeignet ein, um gerade diese Fächer zusammenzubringen und gleichzeitig die KollegiatInnen in diese Fächer einzuführen.
- Fächerübergreifender Ansatz: Der Anspruch eines fächerübergreifenden Eingangskurses wird kritisch eingeschätzt. Die metatheoretische Diskussion um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer zu führen, erfordert zuerst fachliche Kenntnisse. Da dieses Prinzip für die Kurse am Anfang der Ausbildung noch nicht eingelöst werden kann, wird der Anspruch an den fächerübergreifenden Ansatz herabgesetzt.
- Stellenwert der Fächer: Alle Lehrenden betonen das Ziel, den KollegiatInnen für ihre Studienfachwahl eine Orientierung über die Fächer zu geben. Die Einführung in die Fächer soll realistisch und frei von Überzeugungsavancen durchgeführt werden.

Ob das Fächerprinzip und das fächerübergreifende Prinzip einander ausschließende Ziele darstellen, kann anhand dieser Passage noch nicht entschieden werden. Daher wird in der Interpretation weiterer Passagen verfolgt, wie die Lehrenden das Thema und die Zugänge der Fächer im Unterrichtsalltag realisieren und wie letztlich die KollegiatInnen diese Realisierung einschätzen.

### 1.2.3.3 *Konfliktthema Frauenkurs*

Die Passage wird von Cm eingeleitet, der von sich aus das Gespräch auf einen „etwas problematischen Punkt“ bringt. An dieser Stelle ist das Team in der Diskussion besonders engagiert; der Konflikt, den Cm anspricht, wird in der Gruppendiskussion erneut virulent.

#### ***Formulierende Interpretation „Konfliktthema Frauenkurs“***

196-305 *OT: Konfliktthema Frauenkurs*

196-210 *UT: Problematischer Punkt: geschlechtshomogene Frauengruppe*

Als einen problematischen Punkt in der Zusammenarbeit bezeichnet Cm die Entscheidung, dass ein Kurs als geschlechtshomogene Frauengruppe eingerichtet wurde. Für diese Entscheidung sieht er keine Argumente. Er wurde in diesem Entscheidungsprozess von den drei Kolleginnen überstimmt, was er aber nicht als „Drama“ bezeichnet. Aw wirft ein, dass außer Cm niemand Probleme mit dieser Entscheidung gehabt habe. Die Interviewerin fasst die Schilderung zusammen mit der Aussage „Das war so'n Konfliktpunkt bei euch in der Planung“.

212-225 *UT: Begründung für gemischte Kursgruppen zum Thema ‚Familie‘*

Cm begründet seine Ablehnung damit, dass es gerade bei einem Thema wie ‚Familie‘ wichtig sei, dass männliche und weibliche Kollegiaten beteiligt seien. Sonst sei sowohl beim biografischen Arbeiten als auch in inhaltlicher Sicht die männliche Sicht nicht vertreten, damit komme die Geschlechterperspektive der Kollegiaten selbst nicht vor.

227-239 *UT: Begründung für den Frauenkurs*

Aw stellt daraufhin die Gründe der anderen Kolleginnen für einen Frauenkurs dar. Der Unterricht im Studienfach Frauenstudien finde auch in geschlechtshomogenen Gruppen statt, daher müssten die Kollegiatinnen die Möglichkeit haben, dies in einer Kursgruppe auszuprobieren.

241-261 *UT: Argumentation pro und contra Frauenkurs*

Cm weist Aws Argument damit zurück, dass sich nicht die Kollegiatinnen für den geschlechtshomogenen Kurs entschieden hätten, vielmehr sei es von Seiten der Unterrichtsorganisation so eingerichtet worden, dass nur Frauen den Kurs besuchen. Deshalb sei die Zusammensetzung als Frauenkurs eher dem Zufall zu verdanken. Dies wird von den beiden Kolleginnen nicht bestritten, allerdings setzt es für sie nicht außer Kraft, dass die Kollegiatinnen die Wahl haben sollen, sich gezielt für diesen Kurs zu entscheiden.



263-288 *UT: Umgang mit dem Konflikt im Team*

Die Interviewerin lenkt das Gespräch weg von der Ebene der inhaltlichen Diskussion des Konflikts hin zur Ebene der Konfliktlösung im Team. Cm schildert, dass die Kolleginnen die Beantragung eines Frauenkurses ohne seine Zustimmung veranlasst hätten. Er wiederholt seine Argumente für eine Beteiligung beider Geschlechter in einem Einführungskurs zum Thema ‚Familie‘. Die Interviewerin fragt erneut nach der Lösung des Konflikts, woraufhin Cm erklärt, das sei „nicht wirklich weiter ausgetragen“ worden. Bei seinem Schlusssatz „wenn wir jetzt zwei-zwei gewesen wären ...“ stimmen die anderen mit Lachen ein. Die Interviewerin beendet das Thema mit der Aussage: „Aber ich seh‘, dass ihr ja trotzdem gut irgendwie zusammen gearbeitet habt und arbeiten könnt“, woraufhin Cm zustimmt.

290-305 *UT: Das Geschlechterverhältnis in den Kursen*

Bw nimmt das Thema nochmals auf und erläutert, dass die Kurse zu zwei Dritteln mit Frauen besetzt seien. Der reine Frauenkurs erhöhe den Männeranteil in den anderen Kursen trotzdem nicht wesentlich. Als Begründung führt sie an, dass „das eben auch die klassischen Frauenfächer sind“ (Bw-304). Dem stimmt Cm ebenfalls zu.

**Reflektierende Interpretation: Konfliktthema Frauenkurs**196-210 *Proposition von Cm: Problematischer Punkt der Zusammenarbeit*

Diese Passage knüpft an das Thema Zusammenarbeit im Team an. Gerade zuvor hat Cm in dem Vergleich mit der „abgestandenen Ehe“ das für ihn Neue und Impuls Gebende der Arbeit im neuen Grundkursteam hervorgehoben. Nun spricht er einen Konflikt an, den er gleichzeitig gar nicht recht ausführen will.

*Cm: Und was jetzt diese, (2) was jetzt diese konkrete Arbeit im Unterricht betrifft und diese Zusammenarbeit unter uns, also für mich gab's eigentlich da nur so einen etwas problematischen Punkt. Das kann ich hier auch sagen, muss ja aber auch nicht ins Protokoll. Also ich hab' eigentlich nie verstanden, warum es eine geschlechtshomogene Frauengruppe geben muss da bei diesen Kursen. Und ich hab' eigentlich auch außer den drei Frauen hier niemand gefunden, der da irgendwelche Argumente für nennen konnte, aber irgendwie haben die drei mich da majorisiert und wirklich, das ist ja nun auch kein wirkliches Drama, dass es so ist, aber/.*

*Aw: Da hat ja niemand Probleme mit außer ihm. [lacht] (Fam/196-206).*

Es scheint, als wolle er die gerade begonnene Zusammenarbeit nicht durch einen Konflikt aufs Spiel setzen. Zwar räumt er ein, dass hier im Team Offenheit möglich sei, aber ironischerweise will er das, was er sagt, nicht veröffentlicht wissen („Das kann ich hier auch sagen, muss ja aber auch nicht ins Protokoll“, Cm-198f.). Diese Gleichzeitigkeit von Offenheit und Zurückhaltung zeigte sich bereits in einer früheren Passage. Die Erwartungen an die Teamarbeit, die Cm vorher verdeutlicht hat, ver-

sucht er hier mit Offenheit einzulösen. Gleichzeitig ist die Teamarbeit noch nicht sehr stabil, so dass mit der Offenheit trotzdem eine Verunsicherung verbunden ist: Kann ich das jetzt hier so sagen? Hält das Team es aus, wenn ich über dieses kritische Thema rede? Die Rollen in der neuen Zusammenarbeit im Team sind noch nicht gefunden. Dies erklärt auch, warum Cm den Konflikt einerseits ansprechen will, ihn aber andererseits gleich wieder entschärft, wie seine Aussage am Ende dieser Passage zeigt: „das ist ja nun auch kein wirkliches Drama“ (Cm-203). Der Konflikt besteht in einem Dissens in der Auffassung dazu, ob und warum ein Kurs als geschlechtshomogene Frauengruppe unterrichtet werden soll. Cm begründet seine ablehnende Haltung dazu mit Unverständnis in Bezug auf diese Entscheidung. Anscheinend hat er sich mit anderen außerhalb des Teams über diese Frage ausgetauscht und „niemanden gefunden“, der Argumente dafür gehabt hätte. Wen er dazu befragt hat, erwähnt er nicht. Er beruft sich somit auf eine unbestimmte Anzahl unbestimmter Personen, die seine Meinung teilen.

Der Konflikt scheint sich nicht nur auf den Frauenkurs zu beziehen, sondern auch auf das Geschlechterverhältnis im Team. Cm baut diese Front auf, indem er von „den drei Frauen hier“ redet und dass er von ihnen „majorisiert“ worden sei. Er stellt sich also in der unterlegenen Position dar. Als einziger Mann im Team hatten seine Argumente nicht genug Gewicht, obwohl er außerhalb des Teams Personen gefunden hat, die seiner Argumentation zustimmen würden. Es ist ihm nicht gelungen, die Kolleginnen von seiner Sicht zu überzeugen. Wie die Überstimmung zustande kam, bleibt ihm unklar („irgendwie haben die drei mich da majorisiert“, Cm-203).

Aws Entgegnung darauf verfestigt die Frontstellung gegenüber Cm. Aw macht deutlich, dass nur Cm aus dieser Frage ein Problem gemacht habe, wobei sie dies in Richtung der Interviewerin sagt und nicht direkt zu Cm. Durch diese Äußerung wird Cm wiederum als Mann ausgegrenzt, der in der Frauengruppe keine Solidarität erfährt.

#### *212-225 Elaboration der Proposition durch Differenzierung in Form eines Vergleichs: Begründung für gemischte Kursgruppe*

Cm fehlt in der Begründung für einen Frauenkurs die „Logik“. Die vorgetragenen Argumente und Gründe waren ihm nicht einsichtig. In der Diskussion legt er seine Argumente dar: Gerade bei einem Thema wie „Familie“ sei die Sicht von Frauen *und* Männern wichtig. Cm argumentiert somit eindeutig vom Thema aus. Dabei greift er auf Erfahrungen mit anderen Kursen zurück, die er „zu dem Thema“ schon gemacht hat. Bei einer deutlichen Mehrheit von Frauen im Kurs sei die männliche Sicht auf das Thema unterrepräsentiert. Er gibt somit eine Erfahrung aus seinen Kursen in Bezug auf das Verhältnis von männlichen und weiblichen Kursteilnehmern wieder und *zugleich* seine eigene Wahrnehmung im Lehrendenteam des Grundkurses: Auch seine Sicht auf dieses Konfliktthema war „nicht repräsentiert“, hatte in der Diskussion im Team nicht so viel Gewicht. Dabei hält er die Geschlechterperspektiven der Kolle-

giaten im Kurs durchaus für wichtig: Die Geschlechterdifferenz spiele „eigentlich immer auch eine Rolle“ (Cm-220f.).

Der Abschnitt lässt folgende Interpretation zu: Der Konflikt ist im Team immer noch virulent. Cm fehlt weiterhin eine hinreichende Begründung der Kolleginnen für die gefällte Entscheidung, die ihm logisch erscheint. Die Geschlechterdifferenz ist ein Thema, das auch im Team der Lehrenden eine Rolle spielt.

Cms Schlusssatz in diesem Abschnitt weist wiederum darauf hin, dass er sich scheut, den Konflikt nochmals zu aktualisieren. Auch auf die Nachfrage der Interviewerin, ob der Konflikt nun beigelegt sei oder nicht, äußert er sich widersprüchlich („Ja gut, äh, nee“, Cm-225).

#### *227-239 Proposition von Aw in Form einer Antithese: Begründung für den Frauenkurs*

Aw sieht sich durch Cms inhaltliche Begründung der Kritik am Frauenkurs dazu veranlasst, in der Diskussion ihrerseits die Argumente *für* die Entscheidung zu nennen. Nicht ganz deutlich wird, ob sie dies der Vollständigkeit halber gegenüber der Interviewerin erwähnt oder ob sie damit versuchen möchte, Cm von den erneut vorgebrachten Argumenten zu überzeugen.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass wiederum Aw das Wort ergreift, obwohl sie nicht als *Lehrende* des Fachs Frauenstudien für diese Entscheidung argumentiert. Dies unterstreicht die Frontstellung zwischen den Geschlechtern im Lehrendenteam: Auch die Lehrende, die nicht das Fach Frauenstudien vertritt, stimmt der fachlichen Argumentation zu. Dabei holt sie wiederum zunächst die Sprecherlaubnis ein, dieses Mal nur von der anwesenden Fachkollegin. In ihrer Begründung verwendet sie einen Begriff, der die Selbstverständlichkeit dessen betont, dass die Argumente richtig sind: „wir *natürlich* fanden, dass“ (Aw-233, Hervorhebung C.H.).

Die Einrichtung eines Frauenkurses wird hier *aus dem Fach* heraus begründet. Die Kollegiatinnen sollen im Grundkurs die Möglichkeit haben, authentischen Fachunterricht zu erleben, so wie er nach dem Grundkurs im curricularen Verlauf der Ausbildung stattfinden wird, und das heißt: in einer geschlechtshomogenen Frauengruppe.

Aw macht sich an dieser Stelle die Argumente zu eigen, die nur für das Studienfach Frauenstudien gelten. Sie vertritt somit als Vertreterin eines anderen Fachs die Argumente der Kolleginnen mit. Ihr waren die Argumente aus der fachlichen Perspektive einleuchtend, sie stimmt mit dieser Auffassung überein; damit wird sowohl inhaltlich als auch personell eine Konfrontationslinie gegenüber Cm aufgebaut.

*241-261 Antithetischer Diskurs zwischen Aw/ Bw und Cm*

Cm unterbricht Aws Argumentation mit einem Einwurf, der sich auf den Modus der Kurswahl bezieht: Die Kollegiatinnen, die in dem aktuellen Frauenkurs seien, hätten diesen nicht selbst gewählt. Die Zusammensetzung des Kurses sei „zufällig“. Den einlenkenden Einwurf von Aw übergeht Cm, indem er damit fortfährt, dass die zufällige Zusammensetzung des Kurses vom Leiter der Kursorganisation ausgegangen sei.<sup>99</sup> Diesem Gegenargument stimmt Aw insofern zu, als sie das Verfahren der Zuteilung in die Kurse zwar nachvollziehen kann, allerdings sehe sie gerade in dieser Frage noch Diskussionsbedarf. In Bezug auf den geschlechtshomogenen Kurs bleibt sie also bei ihrer Begründung; das Zustandekommen der Kursgruppe könne aber noch einmal hinterfragt werden. Dieser Sicht schließt sich Bw mit einer knappen Zustimmung an. Cm reicht dieses Einlenken jedoch nicht, er lehnt Aws erste Begründung weiterhin ab. Bw wiederholt daraufhin die Argumente, die Aw bereits genannt hat. Die Lehrenden wollten einen geschlechtshomogenen Kurs zur Wahl anbieten, die organisatorische Umsetzung führte zur Bildung eines Frauenkurses, ließ aber die Wahlmöglichkeit außer Acht. Auch für Bw bleibt also das Argument, dass die Kollegiatinnen einen geschlechtshomogenen Kurs erleben können, im Vordergrund.

Diesen Ausführungen stimmt wiederum Aw kurz zu.

*263-288 Konklusion durch die Interviewerin, Anschlussproposition von Cm*

Die Interviewerin greift in den Diskurs ein und lenkt das Gespräch weg von den Inhalten des Konflikts und hin zur Frage der Konfliktlösung im Lehrendenteam.

Cm schildert daraufhin, wie die Kolleginnen die Entscheidung ohne ihn gefällt haben. Aus seiner Sicht ist es in dieser Frage gar nicht zu einer argumentativen Auseinandersetzung gekommen. Dies würde erklären, warum Cm die inhaltlichen Argumente jetzt in dieser Diskussion nennt. Seine Meinung zu dieser Entscheidung war bisher nicht präsent und hatte keinen Einfluss. Die einzige Einflussmöglichkeit, die er wahrgenommen hat, bezog sich auf die formale Ebene der Antragstellung. Damit, dass sein Name nicht auf dem Antrag erscheint, dokumentiert er seine ablehnende Haltung gegenüber der Entscheidung.

Wiederum nimmt Cm dem Konflikt die Schärfe, indem er ihn als eine „nicht zentrale Frage“ bezeichnet. Der Satz „und es ist ja eben so gelaufen“ (Cm-270) könnte als Konklusion verstanden werden: der resignierte Rückzug aus der Diskussion.

---

<sup>99</sup> Zum Modus der Grundkurswahl (vgl. Kap. II): Die KollegiatInnen wählen vor Beginn ihrer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg zwei Studienfächer. Diese lernen sie im ersten Halbjahr in fächerübergreifenden Grundkursen kennen. Jedes Studienfach ist in einem dieser Grundkurse vertreten. Die KollegiatInnen werden je einem Grundkurs mit ihrem Studienfach zugeteilt, es gibt somit keine Wahlmöglichkeiten. Die Grundkurse werden mehrfach angeboten (d.h. jeweils drei bis vier thematisch gleiche Kurse).

Weiter charakterisiert Cm den Rahmen der Gruppendiskussion als nicht geeignet, um die inhaltlichen Begründungen auszutragen. Umso widersprüchlicher ist es daher, dass er gleich im Anschluss das Argument wiederholt, das aus seiner Sicht für eine geschlechtsheterogene Gruppe spricht. Hier zeigt sich erneut die Widersprüchlichkeit zwischen der Offenheit in der Gesprächssituation und der Scheu davor, den Konflikt anzusprechen und auszutragen.

Die Interviewerin unterbricht die erneute inhaltliche Bearbeitung des Themas durch Cm und lenkt wiederum auf die Ebene des Konflikts.

Als abschließende Bemerkung führt Cm das zahlenmäßige Verhältnis im Team an: „Wenn wir jetzt zwei-zwei gewesen wären“. Es ist möglich, dass er mit „zwei-zwei“ je zwei Fachvertreter im Team meint; das Ungleichgewicht von zwei Frauenstudienlehrenden gegenüber je einem bzw. einer Lehrenden für die anderen Fächer könnte diese Interpretation nahelegen. Da sich aber die Psychologielehrende der Argumentation der Frauenstudienlehrenden voll angeschlossen hat, kann man davon ausgehen, dass mit „zwei-zwei“ sich auf ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis der Teammitglieder bezieht.

Der Umgang mit diesem Konflikt umfasst somit verschiedene Ebenen: Einerseits wurden – aus Sicht von Cm – die Argumente gar nicht ausgetauscht. Die Entscheidung sei letztendlich ohne ihn gefällt worden. Andererseits bringt er in diesem Gespräch seine Argumente zur Sprache und steht wiederum einer Mehrheit mit gegenteiliger Meinung gegenüber. Der Konflikt wurde vor der Entscheidungsfindung nicht ausgetragen und ist offenbar im Team immer noch virulent. Die Fronten verlaufen zwischen den Geschlechtern.

Die Passage wird letztlich von der Interviewerin beendet. Ihrer Aussage, dass die Lehrenden „trotzdem irgendwie zusammenarbeiten“, stimmt Cm abschließend zu.

#### 290-305 *Elaboration durch Bw*

Bws weiterer Kommentar zu diesem Thema wirkt wie eine Abschwächung des Konflikts: Da ohnehin mehr Frauen als Männer diese sozialwissenschaftlichen Fächer wählten, sei die Anzahl der Männer generell gering. Der Frauenkurs verschärfe somit nicht die Geschlechterrelation in den anderen Kursen, sondern beeinflusse sie sogar positiv. Bw generalisiert die Geschlechterproblematik in Richtung der KollegiatInnen: „Weil das eben auch die klassischen Frauenfächer sind.“ Frauen wählten diese Fächer eher, Männer seien in den Fächern unterrepräsentiert. Dieser Begründung schließt sich Cm an.

### **Zusammenfassung der Passage „Konfliktthema Frauenkurs“**

In der Lehrendendiskussion wird sowohl die Bedeutung des gewählten gemeinsamen Kursthemas angesprochen als auch die Zielsetzung, den KollegiatInnen eine begründete Studienfachentscheidung zu ermöglichen, indem die Fächer mit ihren Inhalten und Methoden vorgestellt werden. In den praktischen Entscheidungen im Kursablauf hat mal die eine, mal die andere Zielsetzung Bedeutungsvorrang. Die Einrichtung eines Frauenkurses beispielsweise wird damit begründet, dass die Kollegiatinnen für ihren zukünftigen Unterricht im Studienfach Frauenstudien authentische Erfahrungen sammeln sollen. In dieser Begründung stehen die Interessen und Belange des Studienfachs im Vordergrund.

Das Thema wiederum wird als gemeinsame Klammer der Fächer gewertet, die sich mit Menschen beschäftigen. Am Thema auch noch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Fächer zu zeigen, ist in den Augen zumindest einer Lehrenden (vgl. Passage zur Haltung zum Kurskonzept) ein zu hoher Anspruch für einen Einführungskurs. Dafür müssten zunächst die wesentlichen Elemente der Fächer dargestellt werden. Aus der Sicht dieser Lehrenden steht demnach eine Beschäftigung mit den fachlichen Perspektiven vor einer fächerübergreifenden Betrachtung des Themas.

Die Teamentscheidungen in Bezug auf die Didaktik des Kurses pendeln somit hin und her zwischen den notwendigen *fachlichen Wissensbeständen* sowie den Erfahrungsräumen, die vermittelt werden sollen, und dem *Thema*, von dem aus der gesamte Kurs konzipiert wird. Das Schwanken in den Begründungslinien wird an den einzelnen Bedeutungshintergründen deutlich: Das Thema bildet die gemeinsame Klammer der *sozialwissenschaftlichen Fächer* und die Vermittlung der Fachperspektiven den Ausgangspunkt für die weitere Ausbildung im jeweiligen Studienfach. Das Thema bildet somit stärker den Aspekt der Gemeinsamkeiten und des Zusammenhangs der Fächer ab. Die Argumentation für den geschlechtshomogenen Kurs ist dagegen stärker im Fach verankert: Die Kollegiatinnen sollen authentische Erfahrungen hinsichtlich der zukünftigen Studienfachausbildung machen.

Der Vergleich mit der „abgestandenen Ehe“ zeigt, welche Erwartungen Cm an die Teamarbeit hat. Er möchte in einer verbindlichen, konstanten und womöglich emotional angenehmen Gruppe neue Impulse erhalten. Diese Vorstellung kann durch den Konflikt gefährdet werden. Nun kommt es darauf an, wie dieser Konflikt ausgetragen wird. Erlebt Cm wiederum Verhaltensweisen, wie er sie aus anderen Arbeitsbeziehungen beschrieben hat, oder findet eine andere Art der Kommunikation über den Konflikt statt? Die Lehrenden sind noch dabei, in ihrer Team-Konstellation die Rollen festzulegen. Im Fall von Cm zeigen sich Exklusionstendenzen: In einer wichtigen Entscheidung bezüglich der Kursorganisation wird er nicht gefragt bzw. „überstimmt“. Die Sache wurde nicht im Team diskutiert und gemeinsam beschlossen, sondern ohne ihn entschieden. Diese Art des Umgangs widerspricht seinem Teamgedanken.

Allerdings kommen in der Diskussion auch Formen des Umgangs zur Sprache, die Cm wiederum positiv bewertet.

In Bezug auf die Ziele des Kurskonzepts zeigt sich im Team ein homologer Orientierungsrahmen: Die fachlichen Zugänge sollen realistisch vermittelt werden und nicht als Werbung für das Fach. Den KollegiatInnen soll eine Orientierung für ihre Studienfachentscheidung ermöglicht werden.

#### **1.2.3.4 Verhältnis der Fächer: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer**

Wiederum bringt Cm von sich aus einen Themenkomplex ein, den er einleitet mit „ich wollte noch mal zurück zu diesem Grundsätzlichen ...“ (Cm-310). In der folgenden Passage werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Fächer thematisiert. Dieser Abschnitt wird ausgewählt, weil er für die Fragestellung der Untersuchung von Bedeutung ist.

*Cm: Aber ich wollte noch mal zurück zu diesem Grundsätzlichen auch, äh, was sagen, jetzt auf der inhaltlichen Ebene. (.) Mir wird eigentlich jetzt in diesem Grundkurs so deutlich, wenn wir sagen, unterschiedliche Inhalte, unterschiedliche Methoden, äh, ich finde eigentlich nicht, dass irgendeines der Themen, das bisher behandelt worden ist, sozusagen nichts mit Pädagogik zu tun hat, ja? Also, ich finde keins der Themen, was wir bisher bearbeitet haben, da müsste ich sagen/*

*Bw: Nein, die Themen nicht.*

*Cm: Das ist irgendetwas, äh, für das/, das kommt von den Frauenstudien, eigentlich hat's nicht mit dem/, dem Thema aus pädagogischer Sicht zu tun. Das heißt, diese Fachperspektiven auf dieses Thema 'Familie', die ergänzen sich eigentlich produktiv und werden sozusagen auch fachlich wieder nutzbar, ja? [Zustimmung durch die anderen: Ja, ja] Und das finde ich wirklich interessant und wichtig. Und ehrlich gesagt, aber vielleicht bin ich ja nicht so, äh [lacht], nicht so kompetent in dieser Frage, auch im methodischen Bereich seh' ich eigentlich nicht so die ganz entscheidenden Unterschiede. Wobei ich sowieso den Eindruck habe, ich meine, wir sind alles drei Sozialwissenschaften, ich finde, was das methodische Instrumentarium betrifft, Textarbeit, verschiedenste Dinge, die man da nennen könnte, im methodisch-didaktischen Bereich, sind eigentlich die grundsätzlichen Arbeitsmethoden mehr oder weniger identisch. Also deshalb hab' ich jetzt gar nicht den Eindruck, ich arbeite jetzt in dieser Phase, wo ich jetzt sozusagen die pädagogische Perspektive betone, mit anderen Methoden als ihr, ja? Also es ist auch wieder Textarbeit, es ist ein Stück weit Biografiefarbeit [zustimmendes Murmeln], es ist/ Und so weiter, ja? Von daher, das wär' aber auch eine Frage, die wir gerade noch gar nicht so diskutiert haben. Würde mich auch interessieren aus eurer Sicht, ob ihr da überhaupt jetzt so sagt, es gibt/, es gibt 'nen methodischen Zugang, zum Thema 'Familie' über das Fach Frauenstudien, der sich irgendwie grundlegend unterscheidet.*

*Bw: Ja, ja, das ist natürlich eine Frage, nein. Würd' ich auch sagen, grundlegende Unterscheidungen gibt es da nicht. Aber was Frauenstudien unterscheidet, ist, dass es eben nicht eine Disziplin ist, sondern aus verschiedenen Disziplinen was zusammenfasst/*

*Cm: Das hat Pädagogik auch.*

Bw: Ja. Klar. Und, und dass es eben eine bestimmte zentrale Kategorie betrachtet und das ist das Geschlecht. Aber darüber hinaus, ja, stimm' ich dir vollkommen zu. Und genau das ha/, also ist es auch mit biografischer Zugang, erfahrungsorientierter Zugang. Und dann natürlich Theorien, immer Texte sich erarbeiten. Und, weiß ich nicht, empirische Daten zur Kenntnis nehmen. Ja. Und eventuell auch selber erheben, ja. Also das ist, das ist/, darauf reduziert/ (das ist für) unsere Fächer.

Aw: Der inhaltliche Fokus ist unterschiedlicher. Ich glaub', da ist der, das Zentrale, was jetzt mir bei diesen Fachperspektiven deutlicher wird. Wobei man da ja auch noch manches austauschen könnte/

Bw: Ja, eben.

Aw: Und eher 'n bisschen bemühen, unterschiedliche Sachen zu wählen.

Bw: Ja eben. Also auch der Inhalt selber, also die (2), das, wo wir jetzt drauf gucken. Und so hab' ich das denen auch erklärt! Du guckst auf die/, auf die ganz frühkindliche Phase, du guckst sozusagen auf Familie als Erziehungs/ (2) ins/ (2) Instanz. Und wir gucken sozusagen auf Familie als Lebens- und Arbeitsraum jetzt auch insbesondere der Erwachsenen. Und das ist sozusagen, das ist mehr oder weniger willkürlich. Das könnten wir auch anders (2). Also, es hat seine Begründung, aber das könnte man auch anders machen. Und wir könnten auch auf/ auf frühkindliche (Entwicklung) gucken und Heinz-Werner natürlich auch. Und du könntest auch auf die Erwachsenen gucken (Fam/310-373).

### **Formulierende Interpretation „Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer“**

310-373: OT: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer

310-318 UT: Keine Unterschiede bei den Methoden und Themen

Nach der Diskussion um den Frauenkurs setzt Cm wieder bei dem „Grundsätzlichen“ an und bezieht sich dabei auf die inhaltliche Ebene der Kurse. Nach seiner Wahrnehmung des bisherigen Unterrichtsverlaufs trifft es nicht zu, dass eines der behandelten Themen nichts mit Pädagogik zu tun hätte. Bw bestätigt in einem kurzen Einwurf, dass sie hinsichtlich der Themen auch keine Unterschiede sehe.

320-325 UT: Ergänzung der Fachperspektiven auf das Thema „Familie“

Laut Cm sind die Themen nicht einem einzelnen Fach zuzuordnen, sondern die Fachperspektiven in Bezug auf das Thema „Familie“ ergänzen sich und die Inhalte sind auch für das Fach relevant.

325-340 UT: Keine Unterschiede in der methodischen Bearbeitung des Themas

Die Methoden der drei Fächer, die alle zu den Sozialwissenschaften gehören, sind nach Meinung von Cm identisch. Daher unterscheidet sich die Arbeit in der Fachperspektive Pädagogik nicht grundlegend von den anderen fachlichen Zugängen. Schließlich richtet Cm an seine Kolleginnen die Frage, ob sie Unterschiede im methodischen Zugang der Fächer sähen. Dabei spricht er insbesondere das Fach Frauenstudien an.

342-355 UT: Frauenstudien als interdisziplinäres Fach mit einer Hauptkategorie



Bw bestätigt, dass es keine grundlegenden Unterschiede in Bezug auf die Methoden gebe. Als Unterschied nennt sie für das Fach Frauenstudien die Besonderheit, dass es verschiedene Disziplinen zusammenfasse. Cm wirft daraufhin ein, dass dies auf Pädagogik ebenfalls zutrefte. Bw erläutert weiter, dass das Geschlecht die zentrale Kategorie ihres Fachs bilde. Anschließend nennt sie methodische Zugänge wie Biografearbeit, Erfahrungsorientierung, Textarbeit und empirische Datenerhebung, die für alle Fächer gleich gelten.

357-363 *UT: Unterschiedliche Inhalte*

Für Aw besteht der Unterschied hauptsächlich in den gewählten Inhalten. Allerdings könnten diese auch anders gewählt werden. Die unterschiedlichen Inhalte sollen die Abgrenzung der Fachperspektiven verdeutlichen.

365-373 *UT: Austauschbarkeit der Inhalte*

Bw nennt daraufhin die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte der Fachperspektiven: Psychologie beschäftige sich mit der frühkindlichen Phase, in Pädagogik gehe es um die Familie als Erziehungsinstanz und das Fach Frauenstudien betrachte Familie als Arbeits- und Lebensraum. Diese Themen seien aber willkürlich gewählt. Dass dies auch anders möglich wäre, hat Bw auch in ihrem Kurs erklärt. Die verschiedenen Inhalte wurden begründet ausgewählt, es wäre aber auch anders denkbar.

***Reflektierende Interpretation „Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer“***

310-325 *Entwicklung einer Proposition durch Cm: Zusammenhang der Fächer und produktive Ergänzung*

Dieser Abschnitt folgt einer Passage, in der ein Konflikt in der Teamarbeit bearbeitet wurde. Cm kommt zurück zum „Grundsätzlichen“, womit er sich auf die inhaltliche Ebene des Kurses bezieht. In der Art und Weise, wie er seine Proposition entwickelt, wird deutlich, dass er – wie er vorher selbst angesprochen hat – erst während der Kursarbeit festgestellt hat, dass ihm die Differenzen der Fächer nicht deutlich sind. Diese Aussage nimmt Bezug auf die allgemeine Erwartung, dass die Grenzen der Fächer existent und klar seien, so wie es die formulierten Ziele der Kursart implizieren. Als unausgesprochener Gegenhorizont deutet sich an, dass er annimmt, die Behandlung der Themen aus verschiedenen Perspektiven bringe eine deutliche Konturierung der Fächer hervor. Dies sieht er nicht bestätigt, er findet nicht, dass irgendeins der behandelten Themen „sozusagen nichts mit Pädagogik zu tun“ hätte (Cm-314f.). Daraus schließt er auf eine produktive Ergänzung der Fächer:

*Das heißt, diese Fachperspektiven auf dieses Thema „Familie“, die ergänzen sich eigentlich produktiv und werden sozusagen auch fachlich wieder nutzbar, ja (Cm-321-323).*

In dieser Aussage bringt Cm die doppelte Zielsetzung des Kurskonzepts auf einen Begriff: Die Fachperspektiven ergänzen sich sinnvoll; alle fachlichen Zugänge lassen sich am gewählten Thema entfalten. Gleichzeitig reicht die fachliche Bearbeitung auch in das Fach hinein, ist also konstitutiv für den Einstieg in die Studienfächer. Dass dies gelingt, unterstreicht Cm mit einer Bewertung: „Und das finde ich wirklich interessant und wichtig“ (Cm-324f.). Die Klarheit, mit der Cm das Gelingen dieser doppelten Zielsetzung wahrnimmt, ist bei ihm allerdings durch eine Irritation entstanden: Er erlebt, dass die Themen seines Fachs sich nicht eindeutig von denen der anderen Fächern abgrenzen lassen. Alle bisher behandelten Themen lassen sich auch aus „pädagogischer Sicht“ behandeln.

*325-335 Elaboration der Proposition durch eine Differenzierung von Cm: Keine Unterschiede in den Methoden*

Seine Irritation in Bezug auf die Ähnlichkeit der Fächer verdeutlicht Cm, indem er auf die Methoden der Fächer eingeht. Zunächst stellt er seine eigene Unsicherheit in diesem Bereich dar, indem er sich selbst als „vielleicht (...) nicht so kompetent in dieser Frage“ (Cm-326) bezeichnet. Mit dieser Aussage demonstriert er wiederum, dass es in diesem Team möglich ist, auch Unsicherheit zuzugeben. An einem konkreten Beispiel illustriert er, dass er mit „entscheidenden“ Unterschieden zwischen den Fächern gerechnet hat. In dieser Passage bringt er den gemeinsamen Erfahrungshintergrund auf den Begriff: „Wir sind ja alles drei Sozialwissenschaften“ (Cm-328). Er erklärt somit selbst, warum die Differenzen zwischen den Fächern keine große Rolle spielen bzw. sich in der praktischen Arbeit nicht auswirken. Diese gemeinsame Klammer exemplifiziert er anschließend am methodischen Instrumentarium: Nach seiner Beobachtung sind die „grundsätzlichen Arbeitsmethoden mehr oder weniger identisch“. Die Differenz in der Arbeit in der fachlichen Perspektive macht sich somit nicht an unterschiedlichen Fachmethoden fest. Dies wird von den anderen Teammitgliedern bestätigt.

*336-340 Proposition in Frageform: Gibt es Unterschiede zwischen den Fächern?*

Schließlich formuliert Cm seine Beobachtung als Frage, die er an die anderen Teammitglieder richtet. Interessant ist an dieser Stelle Cms Hinweis, dass dies eine Frage sei, „die wir gerade noch gar nicht so diskutiert haben“ (Cm-336f.). Die zeitliche Eingrenzung („gerade“) kann sich auf den bisherigen Verlauf der Gruppendiskussion beziehen, kann aber auch bedeuten, dass über die Unterschiede der Fächer vor allem in methodischer Hinsicht noch kein Austausch im Team stattgefunden hat. Seine Frage richtet Cm dann direkt an die Fachvertreterin für Frauenstudien. Dies kann damit zusammenhängen, dass der vorher ausgetragene Konflikt vor allem mit diesem Fach zu tun hatte. Die Frage knüpft an das Thema an, mit welchen fachlichen Begründungen Unterschiede zwischen den Fächern festgemacht werden können. Es könnte auch als bewusste Provokation verstanden werden, die von der Leh-

renden des Fachs Frauenstudien fordert, sich mit ihrem speziellen Fachprofil in der konkreten Fragestellung zu verorten. Die Frage kann aber auch ein gegenteiliges Ziel haben, nämlich die vorher aufgetretenen Spannungen durch einen Konsens in der Sache versöhnlich aufzulösen.

### 342-355 *Dialog zwischen Bw und Cm: Interdisziplinarität der Fächer*

Die Lehrende für Frauenstudien nimmt den Impuls zur Diskussion auf und bestätigt dabei, dass diese Frage bisher nicht thematisiert wurde. Sie stimmt mit Cm auch darin überein, dass es keine „grundlegenden Unterscheidungen“ gebe. Allerdings bleibt offen, ob sie hier auch die Methodiken der Fächer meint. Die inhaltliche Differenz der Fächer besteht für sie darin, dass Frauenstudien an sich ein interdisziplinäres Fach sei. Daraufhin wirft Cm – dies kann wiederum provokativ verstanden werden – ein, dass dies auf Pädagogik auch zutrefte. Dies bestreitet Bw nicht. Sie fährt fort, indem sie die Differenz auf inhaltlicher Ebene verdeutlicht: Die zentrale Kategorie des Fachs Frauenstudien sei das Geschlecht; dies sei aus ihrer Sicht das einzige Unterscheidungsmerkmal. Ihre Zustimmung zu Cms Argumentation in Bezug auf die Methoden formuliert sie stark („... stimm’ ich dir vollkommen zu“, Bw-350f.). Anschließend nennt sie selbst einige methodische Zugänge des Fachs und bezieht diese zusammenfassend auf alle Fächer des Teams.

Bw reagiert somit nicht auf Cms mögliche Provokation, sondern nutzt seine Frage, um die Gemeinsamkeiten der Fächer zu betonen. Und selbst die Benennung der inhaltlichen Differenz, in der es um das Thema „Geschlecht“ geht, führt nicht zum erneuten Wiederaufleben des Konflikts. Die Passage wirkt gegenüber dem vorherigen konflikthafter Verlauf des Gesprächs eher entgegenkommend und harmonisierend.

### 357-363 *Elaboration durch Aw: Unterschiedliche Inhalte*

Die weitere Passage kann als ein Ringen um die Differenz der Fächer verstanden werden. Gegenüber der vorher dargestellten Gleichheit der methodischen Zugangsweisen der Fächer erwähnt Aw als neue Differenz-Perspektive den „inhaltlichen Fokus“. Allerdings nimmt sie diese Differenz gleich anschließend wieder zurück mit der Bemerkung, dass „man da ja auch noch manches austauschen könnte“ (Aw-358). Die inhaltliche Differenz erscheint hier als eine bewusst hergestellte: „... bisschen bemühen, unterschiedliche Sachen zu wählen“ (Aw-363). Obwohl es möglich wäre, jedes Thema aus jeder Fachperspektive zu behandeln, wurden die Themen vom Team so gewählt, dass die Unterschiede der fachlichen Zugänge herausgearbeitet werden können.

365-373 *Differenzierung der Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch Bw*

Die vorangehende Aussage von Aw, die wiederum auf Gleichheit bzw. Gemeinsamkeit der Fächer zielt, wird von Bw anhand eines Beispiels verdeutlicht. Bw bezieht sich auf den Aspekt der Austauschbarkeit der Inhalte, den Aw eingebracht hat.

In ihrer Ausführung nimmt sie einen Ebenenwechsel vor: So wie sie die unterschiedlichen Fachzugänge den KollegiatInnen im Kurs erklärt hat, erläutert sie sie nun in der Gruppendiskussion. Die einzelnen Themen im Kurs werden von verschiedenen Fächern bearbeitet. Diese Auswahl ist allerdings willkürlich. Dies bedeutet nicht, dass sie unbegründet erfolgt, aber prinzipiell wäre es auch möglich, die gleichen Themen anders auf die Fächer zu verteilen.

**Zusammenfassung der Passage „Verhältnis der Fächer“**

Diese Passage stellt in hohem Maße die Gemeinsamkeiten der Fächer in den Vordergrund. Sowohl im Hinblick auf die Fachmethoden als auch in Bezug auf die Inhalte ähneln sich die Fächer derart, dass sogar die Themen in der fachperspektivischen Bearbeitung austauschbar sind. Diese starke Betonung der Gemeinsamkeiten lässt mehrere Interpretationen zu:

- Die Mitglieder des Teams demonstrieren hier in der Gruppendiskussion besondere Geschlossenheit. Die Nähe der Fächer zueinander wird in der Kooperation der Personen abgebildet.
- Den gemeinsamen Erfahrungshintergrund bringt ein Teammitglied auf den Begriff „wir sind alles drei Sozialwissenschaften“ – wobei hier die personelle Ebene und die Sachebene zusammengeführt werden. Das zeigt, dass hier sowohl die Ebene der Personen als auch die der Fächer betroffen ist: Die Lehrenden unterrichten sozialwissenschaftliche Fächer und haben daher eine ähnlich Fachsozialisation. Auf der Ebene der Disziplinen wird deutlich, dass sowohl die methodischen Zugänge als auch die Inhalte ähnlich oder sogar nahezu identisch sind.
- Die hier geführte Diskussion um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bringt eine implizite Annahme nicht zur Sprache, nämlich dass die Grenzen der Fächer überhaupt existieren (müssen) und dass diese Grenzen klar seien. Die Unsicherheit darüber, worin die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen könnten, wird als persönliche Unkenntnis gewertet, nicht als eine allgemeine Frage, die als Voraussetzung für fächerübergreifenden Unterricht grundsätzlich thematisiert werden müsste.
- In Bezug auf die Arbeit im Kurs stellt sich die Frage, wie die KollegiatInnen bei all der Betonung der Gemeinsamkeiten noch die Unterschiede der Fächer erkennen können. Die gewählten unterschiedlichen Inhalte der fachlichen Zugänge werden sogleich wieder als willkürlich und austauschbar bezeichnet; das erschwert es den KollegiatInnen womöglich, die Konturen der Fächer wahrzunehmen.

- In der vorherigen Passage zur Haltung zum Kurskonzept wurde zumindest Skepsis geäußert in Bezug auf das Ziel, sowohl die Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede der Fächer zu zeigen. Diese Passage hier könnte darauf hindeuten, dass diese Spannung zugunsten der Betonung der Gemeinsamkeiten aufgelöst wurde.
- Die in der Konfliktpassage zutage getretene Differenz im Team wird durch die stark konsensorientierte Passage zu den Fächern etwas abgeschwächt oder vielleicht auch überdeckt.

### **1.2.3.5 Dominanz von Fächern**

Die Interviewerin knüpft an das Thema „Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer“ an und fragt, ob ein Fach im Kurs besonders dominant sei oder die Fächer gleichwertig seien. In diesem Abschnitt steht der Zusammenhang von ausgewählten Themen und Fachzugehörigkeit im Mittelpunkt.

#### **Formulierende Interpretation „Dominanz von Fächern“**

389-486: *OT: Dominanz von Fächern*

389-406 *UT: Themen, die keinem Fach zugeordnet sind*

Die Interviewerin fragt nach der Einschätzung der Lehrenden, ob die Fächer im Kurs gleichwertig seien oder ein Fach dominant sei. Aw meint, darüber habe sie auch schon nachgedacht. Allerdings seien bislang Themen behandelt worden, die keinem Fach zugeordnet seien: „Wir haben ja bisher die allgemeinen Sachen gemacht“. In der anschließenden Phase, in der die Fächer ihre thematischen Schwerpunkte behandelten, werde nach Aw auf eine genaue Trennung geachtet. Daher stelle sich die Frage der Dominanz nicht: „Insofern umgehen wir das sozusagen 'n bisschen, die Frage, ob sich jetzt da eine Perspektive sehr durchsetzen würde“. Der Aufbau des Kurses stelle somit eine Gleichverteilung sicher.

406-426 *UT: Dominanz von Frauenstudien durch Themenbereich Geschichte*

Cm gibt seine Wahrnehmung wieder, dass durch die gewählte Darstellung der Geschichte der Familie die Geschlechterdifferenz betont worden sei. In den ausgewählten Beispielen gebe es mehr matriarchale Kulturen, obwohl diese seiner Meinung nach insgesamt eher Ausnahmen seien. Dies hat nach seiner Beobachtung das Interesse der KollegiatInnen geweckt. Die Geschlechterdifferenz stand für ihn in dieser Phase stärker im Vordergrund als ökonomische oder psychologische Themen.

427-464 *UT: Psychologie kam zu kurz*

Bw wirft ein, dass auch Kindererziehung eine Rolle gespielt habe, nicht nur die Geschlechterverhältnisse. Daraufhin meint Aw, die psychologi-

sche Perspektive – ihr eigenes Fach – sei weniger vorgekommen. Sie unterstreicht lachend, dass dies für sie persönlich kein Problem gewesen sei. Bw greift nochmals das Thema Kindererziehung auf und betont dessen Bedeutung über verschiedene Kulturen hinweg. Cm sieht beim Thema Kindererziehung wiederum eine Verbindung zu matriarchalen Kulturen. Nun nimmt Bw die Einschätzung auf, dass bei der Behandlung der Geschichte der Familie die psychologische Perspektive zu kurz gekommen sei. Dem stimmen alle zu. Der Einwurf, dass zu Beginn des Kurses über die Definition von Familie gesprochen wurde, bleibt ohne Bezug zum vorher thematisierten Fehlen der Psychologie. Aw fühle sich trotzdem nicht benachteiligt, da sie auch sonst in ihren Kursen Themen aufgreife, die aus anderen Fächern stammen.

465-486 *UT: Fragen der KollegiatInnen nach den Fächern*

Die Interviewerin fragt, ob die KollegiatInnen Fragen zu den Fächern stellen. In den Antworten wird deutlich, dass die Kurse gerade in eine neue Phase eintreten, denn sowohl Bw als auch Aw bejahen die Frage, sagen aber, dass die Fachwahl bislang kein Thema für die KollegiatInnen war. Cm führt das in seiner Antwort darauf zurück, dass den KollegiatInnen die Fachperspektiven nicht verdeutlicht wurden. Der Unterricht folge zwar „einem ziemlich einheitlichen und durchgängigen Analysekonzept“, das in fünf bis sechs Fachkategorien untergliedert sei wie ökonomische Struktur, Geschlechterbeziehung, Kindererziehung und psychologische Beziehung, aber diese seien den KollegiatInnen nicht als Fachkategorien vorgestellt worden, „obwohl sich natürlich letztlich auch die Fachkategorien dahinter verstecken“.

### **Reflektierende Interpretation: „Dominanz von Fächern“**

389-406 *Frage der Interviewerin, Proposition durch Aw*

Anknüpfend an das Thema der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer bringt die Interviewerin einen weiteren Aspekt ins Gespräch: die Frage nach Gleichberechtigung oder Dominanz der Fächer im Kurs.

Aw leitet ihre Proposition mit der Bemerkung ein, dass sie darüber auch schon nachgedacht habe. Demnach hat sie sich mit der Frage der Fächerdominanz schon selbst beschäftigt. Ob sie diese Gedanken mit dem Team geteilt hat, wird aus ihrer Äußerung nicht deutlich. Bisher sind ihrer Einschätzung nach eher Themen behandelt worden, die keinem Fach zuzuordnen sind. Sie verweist auf die formale Ebene der Kursplanung: In der Anfangsphase des Kurses würden Themen behandelt, die nicht einem der Fächer zugehörten. Diese Themen bezeichnet Aw als „allgemeine Sachen“. Daher sei für sie in dieser Phase die Frage nach den Fächerdominanz nicht virulent; sie werde aber auch nicht thematisiert, sondern „umgangen“. Das heißt, eine

Diskussion um die Vorrangstellung eines Fachs wird vermieden, auch wenn es Anlass zur Diskussion gäbe. Auch in der aktuellen Phase der fachlichen Schwerpunkte beruft sich Aw auf die formale Seite des Kursaufbaus: Die Struktur bedinge, dass die Fachzuordnung der Themen ganz eindeutig sei. Somit stelle sich auf der formalen Ebene gar nicht erst die Frage, ob eine Perspektive dominant sei. Der Aufbau sorgt ihrer Ansicht nach dafür, dass die Fächer gleich verteilt seien.

Nach dieser Darstellung haben die Fachperspektiven also aus sachlichen und organisatorischen Gründen alle den gleichen Stellenwert im Kurs. Etwas vage bleibt, was Aw mit den „allgemeinen Sachen“ meint.

#### 406-426 *Antithese von Cm durch Exemplifizierung*

*Cm: Also es gibt so einen Themenbereich, also die Geschichte der/ der Erziehung, das lag ja sicherlich auch daran, dass Silke das, äh, die Texte ausgewählt hat, da war schon die Frage, äh, sozusagen Geschlechterdifferenz, kulturelle Differenz sozusagen vermittelt mit Geschlechterdifferenz, äh, ein bisschen dominant, weil sie so 'ne Reihe von Kulturen ausgesucht hat, also ich glaube, drei von fünf Kulturen, die eigentlich eher so (2), äh, was ist das Gegenteil?*

*Aw: Geschlechtersymmetrisch oder matriarchal.*

*Cm: Geschlechtersymmetrisch oder matriarchalisch waren, was ja, sagen wir mal, gesamtglobal gesehen eher Ausnahmekulturen sind, aber wo sich auch bestimmte/, bestimmte Phänomene ganz gut darstellen ließen. Und was für die Kollegiaten natürlich, weil sie's nicht so kannten, das ist ja meistens so, auch ganz spannend war. Also da hat's/ dann hat schon die Frage, also wie ist das Verhältnis zwischen den Geschlechtern, zwischen Mann und Frau, zwischen geschlechtsspezifischer Erziehung und so weiter, hat das schon, sagen wir mal, 'ne etwas stärkere Rolle gespielt als zumindest in meinen, äh, bei meiner Bearbeitung als andere Unter Aspekte, als ökonomische oder als eher psychologische und so weiter (Fam/406-426).*

Cm leitet seine Antithese eher umständlich und vorsichtig ein. Er scheint um Worte zu ringen und die gewählten kaum aussprechen zu wollen. Sein Beispiel, der Themenbereich der Geschichte der Erziehung, berührt das vorherige Konfliktthema. Er behauptet, dass der Aspekt der Geschlechterdifferenz darin ein größeres Gewicht hatte als andere Perspektiven. Dies führt er darauf zurück, dass die Lehrende des Fachs Frauenstudien für diesen Themenbereich mehr geschlechtersymmetrische oder matriarchale Kulturen ausgewählt hatte. Nur sehr zögerlich baut er einen Gegenhorizont zu seiner eigenen Vorgehensweise in seinen Kursen auf: „hat das schon, sagen wir mal, 'ne etwas stärkere Rolle gespielt als zumindest in meinen, äh, bei meiner Bearbeitung als andere Unter Aspekte, als ökonomische oder als eher psychologische und so weiter“. Der Geschlechterperspektive stellt Cm also nicht seine eigene Fachperspektive gegenüber, die eine pädagogische wäre, sondern zwei andere. Deutlich wird hier, dass Cm die Lehrende der Frauenstudien für die Schwerpunktsetzung verantwortlich macht. Seiner Meinung nach hat sie in dem „formal“, also vom Kursaufbau her allgemeinen Teil durch ihre Textauswahl für ein Ungleichgewicht der Fachperspektiven gesorgt – Cm spricht abschwächend von „ein bisschen dominant“. Auch in dieser Hinsicht fühlt sich Cm durch die Entscheidung einer

Lehrenden übergangen, denn wie es scheint, gab es über die Auswahl der Texte für den allgemein einführenden Teil des Kurses vorher keinen Austausch. Da Cm zu Beginn der Gruppendiskussion geäußert hat, dass er zu den neuen fächerübergreifenden Grundkursen vorab noch keine Haltung entwickelt hatte, ist eine mögliche Interpretation dieser Passage, dass ihm auch hinsichtlich der Frage der Fächerdominanz erst im Kursverlauf deutlich wurde, dass durch die Wahl der Texte die Geschlechterperspektive betont würde.

Cms Argumentation geht wie beim Konfliktthema Frauenkurs in Richtung einer Sachlogik: Drei von fünf vorgestellten Kulturen hatten eine matriachale Gesellschaftsordnung, was Cm gesamtgesellschaftlich eher als Ausnahmen einordnet. In der Sache selbst, d.h. bezüglich dessen, was die KollegiatInnen durch die Beispiele über Familie und Kindererziehung lernen sollen, sind die Beispiele seiner Ansicht nach gut gewählt. Hier scheint Cm die Auswahl der Beispiele mit einem Sachargument zu kritisieren, nämlich der globalen Verteilung von Kulturtypen.

#### *427 Proposition von Bw in Form einer Antithese*

Bw wirft ein, dass auch das Thema Kindererziehung eine Rolle gespielt habe. Mit dieser Aussage beginnt der antithetische Diskurs zwischen Bw bzw. Aw und Cm.

#### *429-450 Aufgreifen der Proposition durch Aw und eigene Antithese*

In diesem Abschnitt werden zwei Themen nebeneinander geführt: Während Bw das Thema „Kindererziehung“ in die Diskussion holt, wirft Aw mehrfach ein, dass das „Psychologische“ zu kurz gekommen sei. Auch in dieser Phase der Diskussion kommt es zu kurz: Aw kann ihren Gedanken nicht zu Ende führen, sowohl Bw als auch Cm unterbrechen sie mit ihren Aussagen. Bw führt inhaltlich aus, wie Kindererziehung als pädagogisches Thema im Kurs eingeführt wurde. Ihr Beispiel knüpft an die These von Cm an, dass im Einführungsteil des Kurses, in dem es um die Geschichte der Familie und Familie in verschiedenen Kulturen ging, matriachale Kulturen überrepräsentiert gewesen seien. Cm sieht auch beim Thema Kindererziehung einen „gewissen Touch in der Richtung“, also in Richtung matriachale Kulturen; damit stützt er seine Ansicht, dass die Geschlechterperspektive, sprich das Fach Frauenstudien, in diesem Teil des Kurses dominant gewesen sei. Er beginnt dann einen Kommentar dazu, nämlich dass er das „aber jetzt von mir aus gesehen nicht“, den man ergänzen könnte mit ‚problematisch fand‘. Dies zeigt wiederum die Ambivalenz der Gesprächssituation: Einerseits berichtet Cm, dass er eine Dominanz des Fachs Frauenstudien wahrgenommen habe, andererseits entschärft er seine Aussage, indem er andeutet, dass diese Entscheidung für ihn tragbar war.



*452-462 Begründung der Proposition durch Bw*

Bw verweist in ihrer Begründung darauf, dass das Thema für die Anfangsphase des Kurses die Geschichte der Familie gewesen sei. Sie bezieht sich somit auf den Gesamtzusammenhang des Einführungsteils des Kurses und wendet sich somit gegen die Position von Cm, dass die Geschlechterperspektive in diesem Teil thematisch im Vordergrund gestanden habe. Jedoch räumt sie ein, dass bei diesem Thema das „Psychologische“ zu kurz gekommen sei.

*463-466 Proposition von Aw*

Nun kommt schließlich Aw zu Wort, die bereits versucht hat, darauf aufmerksam zu machen, dass die Perspektive der Psychologie in dieser Phase des Kurses eine zu geringe Rolle gespielt habe. Dabei setzt sie das Fach mit ihrer Person gleich, indem sie davon spricht, dass „ich mich jetzt nicht/, bisher nicht benachteiligt“ gefühlt habe. Sie führt weiter aus, dass sie auch in anderen Kursen auf andere Fächer und Perspektiven Bezug nehme und es daher für sie nichts Ungewöhnliches sei, sich mit Themen aus den Frauenstudien zu beschäftigen.

*465-486 Konklusion durch Cm*

Als die Interviewerin schließlich das Gespräch darauf lenkt, wie die KollegiatInnen die Fächer wahrnehmen, fasst Cm die bisherigen Äußerungen zu den Inhalten im einführenden Teil der Kurse zusammen. In seiner Darstellung betont er, dass allen vier Kursen ein einheitliches und durchgängiges Analysekonzept zugrunde liege. Diese Argumentation erinnert an Aws Proposition zu Beginn dieser Passage, wo Aw sich ebenfalls auf den Kursaufbau bezog. Worin dieses Analysekonzept besteht, wird allerdings in den Äußerungen nicht recht deutlich. Inhaltlich geht es um „Familienkonstellationen“, die in der ersten Phase der Kurse anhand bestimmter „Kategorien“ betrachtet werden. Nach Aussage von Cm gibt es fünf oder sechs solcher Kategorien. Aufgezählt werden im Gespräch allerdings nur vier: ökonomische Struktur, Geschlechterbeziehung, Kindererziehung und psychologische Dimension. Diese Kategorien, so Cm, werden im Kurs nicht als *Fachkategorien* vorgestellt. Allerdings räumt Cm abschließend ein, ihm erscheine es selbstverständlich, dass sich hinter den Kategorien Fächer verbergen. Den KollegiatInnen sollte also am Anfang des Kurses durch verschiedene Analysekatgorien ein perspektivenreicher Blick auf das Thema „Familie“ eröffnet werden, ohne dass die Kategorien als Fachkategorien benannt wurden. Diese Vorgehensweise deckt sich mit den vorherigen Äußerungen dazu, dass für den Einstieg allgemeine Themen („allgemeine Sachen“) gewählt wurden. Jetzt offenbart Cm in seiner Konklusion, dass sich doch Fächer mit den einzelnen Perspektiven verbinden lassen: „obwohl sich natürlich letztlich auch die Fachkategorien dahinter verstecken“ (Cm-485). Die Fachkategorien werden hier nicht explizit genannt, es könnte sich um Ökonomie, Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie

handeln. Den historischen Teil („bevor wir zur Geschichte kamen“) grenzt Cm noch einmal von diesen Kategorien ab. Fachlich kann diese Perspektive wiederum der Geschichte zugeordnet werden. Somit sind die KollegiatInnen am Anfang dieses Kurses bereits mit fünf Fächern konfrontiert, ohne dass diese als Fachperspektiven expliziert werden.

Cms Kritik, die sich auf die Dominanz des Fachs Frauenstudien bezieht, richtet sich also auf den Teil des Kurses, in dem die Fachperspektiven noch gar nicht explizit thematisiert wurden. Obwohl auf der formalen Ebene des Kursaufbaus Einigkeit darüber bestand, dass dieser Teil allgemein und einführend sein sollte, schimmern die Fächer eindeutig durch. Vielleicht lässt sich sogar schlussfolgern, dass gerade weil es in dieser Phase noch nicht um ausgewiesene fachliche Zugänge gehen sollte, die Gefahr bestand, dass sich die Lehrenden mit ihren Fächern durchsetzen. Die Einseitigkeit der Perspektive wird erst bei der konkreten Kursdurchführung offensichtlich, nämlich beim Bearbeiten der Texte, die die Frauenstudienlehrende ausgewählt hat.

### **Zusammenfassung der Passage „Dominanz von Fächern“**

Die Diskussion um die Dominanz von Fächern entzündet sich am einführenden Teil des Kurses. Geplant war, nach der Alltagsperspektive mit allgemeinen wissenschaftlichen Analysekatégorien in das Thema „Familie“ einzuführen. Dieser Teil wurde von einer Lehrenden vorbereitet und sollte in allen Kursen gleich unterrichtet werden, *bevor* der Wechsel zu den fachlichen Perspektiven von Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie erfolgt. In der Diskussion um die Wahrnehmung von Fächerdominanz zeigen sich zwei Argumentationslinien. Aw bezieht sich auf die formale Struktur des Kurses: Jede Fachperspektive ist von den anderen zeitlich und inhaltlich getrennt, dadurch wird die mögliche Dominanz eines Fachs „umgangen“. Später räumt sie ein, dass im einführenden allgemeinen Teil ihre fachliche Perspektive, die Psychologie, zu kurz gekommen sei. Dagegen sieht der Pädagogiklehrende im *einführenden allgemeinen Teil* des Kurses eine Dominanz des Fachs Frauenstudien. Er macht dies an den gewählten Texten fest, das heißt, an den konkreten Inhalten, die in diesem Teil behandelt werden. Es stellt sich die Frage, ob es überhaupt einen „allgemeinen Teil“ geben kann, der sich nicht auf eine Fachperspektive bezieht. Auch hinter den „Analysekatégorien“ verbergen sich ihm zufolge fachliche Perspektiven (Ökonomie, Geschichte, Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie) auf das Thema. Diese werden aber nicht als solche expliziert. Erst in der Gruppendiskussion zeigt sich, dass die Lehrenden die Themen fachlich einordnen und bewerten.

### 1.2.3.6 Organisationsform: Rotation der Lehrenden

Die Interviewerin fragt nach Schwierigkeiten auf der organisatorischen Ebene, die durch den Aufbau des Kurses und das Prinzip der Rotation bzw. des Lehrendenwechsels entstehen.<sup>100</sup> Diese Phase, in der die Lehrenden jeweils in den anderen Grundkursen ihre Fachperspektive unterrichten, hat zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion gerade begonnen.

#### **Formulierende Interpretation „Rotation der Lehrenden“**

900-1013: *OT: Rotation der Lehrenden*

900-914 *UT: Fremdeln im Kurs*

Die Interviewerin greift auf, was die Lehrenden vorher zu organisatorischen Schwierigkeiten gesagt haben. Sie fragt nun konkret nach den Eindrücken zum Lehrendenwechsel. Diese Erfahrungen sind ganz frisch, denn die Phase der Rotation in den Kursen hat gerade begonnen. Bw äußert vorsichtig eine erste Wahrnehmung nach den ersten zwei Sitzungen, die sie in einem anderen Kurs unterrichtet hat. Dabei hat sie einerseits die Erfahrung von „pubertärem Austesten“ und andererseits die von „Fremdeln“ gemacht.

916-931 *UT: Kuschelige Atmosphäre*

Aw hat den Kurswechsel als angenehm erlebt und fühlte sich mit dem Kurs schnell vertraut. Dabei begünstigte die räumliche Situation, die Entstehung einer Nähe zu den Kursteilnehmenden. Auch die Namen der KollegiatInnen hat sich Aw schnell angeeignet.

932-951 *UT: Wiederholung der Kursinhalte*

Im Gegensatz zu den Kursteilnehmenden, die für die Lehrenden in jedem Kurs neu sind, bleiben die Kursinhalte, die in der Rotationsphase unterrichtet werden, gleich. Aw wertet es als Chance, dass sie die gleichen Fachinhalte mehrfach ausprobieren kann. Wie sie dies findet, kann sie noch nicht sagen, da diese Erfahrung für sie neu ist.

952-964 *UT: Anfang im Frauenkurs*

Cm teilt positive Erfahrungen mit zwei Kursen mit, in denen er nun neu unterrichtet. Er berichtet auch von seinen eigenen Projektionen hinsichtlich des Frauenkurses: Hier habe er bei den Kollegiatinnen mehr Distanz und einen feministischen Hintergrund erwartet. Auf der Ebene der Mitar-

---

<sup>100</sup> Für eine Beschreibung des Rotationsmodells vgl. Kap. II.2.3.3.

beit habe sich aber gezeigt, dass es gut laufe. Dies war der erste reine Frauenkurs, den er je unterrichtet hat.

965-1008 *UT: Fehlen der Kursteilnehmenden*

In der folgenden Passage tauschen sich die Lehrenden darüber aus, dass nur wenige KollegiatInnen zum Unterricht kommen und dass die Gründe dafür unklar sind. Sie meinen dadurch, dass sie in den Kursen neu seien, fehle ihnen der Überblick über die KursteilnehmerInnen.

1009-1013 *UT: Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen den Kursen*

Cm kommt noch einmal darauf zurück, dass er sich in zwei Kursen wohlfühle. Dadurch, dass er die Kurse zeitlich direkt nacheinander unterrichtete, erfahre er sehr deutlich, dass der gleiche Unterrichtsstoff in den beiden Kursen unterschiedlich aufgegriffen werde. Dies sei eine spannende Erfahrung für ihn.

### ***Reflektierende Interpretation „Rotation der Lehrenden“***

900-914 *Frage der Interviewerin, Proposition von Bw*

Bw fällt es schwer einzuschätzen, was für eine Beziehung sie zu den Kursen aufgebaut hat, in denen sie bisher nur zwei Sitzungen unterrichtet hat. Sie lege viel Wert auf ein gutes Verhältnis zu den KollegiatInnen. Nach einer so kurzen Kennlernzeit traute sie sich noch nicht zu, eine Einschätzung abzugeben. Zur Verdeutlichung ihrer bisherigen Erfahrungen wählte sie zwei verschiedene Metaphern, die jeweils aus der Entwicklungspsychologie stammen:

*Exemplifizierung I:*

In der ersten Sitzung trifft Bw auf „pubertäres Austesten“. Dieses Verhalten hat sie bereits in einer früheren Phase der Gruppendiskussion beschrieben (Bw-580 und 635). Eine solche Haltung von Distanzierung und Verweigerung hat sie bei den Männern im Kurs wahrgenommen. Was bedeutet es, wenn Bw von pubertärem Verhalten spricht? Die Pubertät ist eine Phase der Identitätsfindung, die sich in Abgrenzung vor allem gegenüber den engen Bezugspersonen, in der Regel den Eltern, äußert. Jugendliche probieren Verhaltensweisen aus und legen sich dabei nicht fest. Ihr Verhalten wird gerade von den Eltern oft als Provokation verstanden. Analog zur Elternrolle fällt in Bws Bild die Rolle als Autoritätsperson den Lehrenden zu. Bw erlebt die Beziehung zueinander also als angespannt.

*Exemplifizierung II:*

Bw kennzeichnet die Beziehung zu dem neuen Kurs noch mit einem weiteren Begriff aus der Entwicklungspsychologie: Die KollegiatInnen „fremdeln“ und sie „fremdelt“ ihnen gegenüber ebenfalls. „Fremdeln“ bedeutet, wahrzunehmen, dass eine Person nicht vertraut ist. Der Begriff bezeichnet ein Verhalten von Kindern im ersten Lebens-

jahr, wenn sie anfangen, eine Differenz zwischen den vertrauten Bezugspersonen und fremden Personen wahrzunehmen. Fremde Personen werden mit Angst, Misstrauen und Abneigung betrachtet. Übertragen auf die Kurssituation heißt dies: Dadurch, dass eine neue Lehrende in den Kurs kommt, wird das den KollegiatInnen bekannte Beziehungsgefüge unsicher. Diese Verunsicherung betrifft beide Seiten. Eine bisher sichere Umgebung und sichere Beziehungen werden verlassen; auf die neue Person wird mit Ablehnung reagiert. Diese Ablehnung entsteht durch die Wahrnehmung und das Erleben einer Differenz zur vorherigen Bezugsperson. Die erste Kurslehrende hatte Zeit, die Teilnehmenden kennen zu lernen und eine Beziehung aufzubauen. Nun beginnen sowohl die KollegiatInnen als auch die Lehrende bei der Gestaltung der Beziehung wieder von vorn. Die Situation ist von gegenseitigem Abtasten und zögerlichem Verhalten geprägt.

Bw ist nicht erstaunt über dieses Verhalten, vielmehr scheint sie damit zu rechnen. Sie räumt dem Beziehungsaufbau Zeit ein. Die zum Vergleich herangezogenen Verhaltensweisen stammen aus dem Bereich der Familienbeziehungen. Bw setzt also ihr Verhältnis zu den SchülerInnen mit dem in einer Familie gleich: Sie ist wie ein Elternteil, gegenüber dem sich die Jugendlichen pubertär verhalten, oder eine Fremde, die in dem vertraut-familiären Verhältnis zur bisherigen Kurslehrenden wie ein Störfaktor wirkt.

#### *916-931 Anschlussproposition von Aw*

Auch Aw betont, als sie von ihren Erfahrungen mit einem anderen Kurs berichtet, dass sie bisher nur eine Sitzung unterrichtet habe. In dieser Sitzung habe sie eine große Nähe zum Kurs empfunden. Ein kleiner Raum und eine bestimmte Sitzordnung hätten dazu beigetragen, dass Lehrende und Kursteilnehmende sich auch räumlich nahe seien. In Aws Beschreibung gewinnt man den Eindruck, dass eine familiäre Atmosphäre geherrscht hat: „das war so ganz kuschelig“ (Aw-918). Obwohl sich diese Stimmung im Kurs anscheinend gleich so ergeben hat, war Aw darüber erstaunt, sie wertet es aber als angemessen und für sie angenehm. Die Nähe wird noch dadurch unterstrichen, dass Aw sich die Namen der KollegiatInnen schnell einprägen konnte.

#### *932-951 Formulierung einer weiteren Proposition durch Aw*

Ein Einwurf der Interviewerin, dass diese Situation, in kurzem Abstand neuen Kursteilnehmenden zu begegnen, durch das Rotationsverfahren nun öfter auftauchen wird, regt Aw an, darüber nachzudenken, wie sich das längerfristig auswirken wird. Diese Erfahrung erwartet sie mit Spannung. In ihren anschließenden Ausführungen kommt ein weiterer Aspekt zur Sprache: Die Kursteilnehmer sind jeweils neu, aber die Kursinhalte wiederholen sich für die Lehrenden. Diese Unterrichtssituation bewertet Aw positiv. Sie freue sich darauf, die gleichen Unterrichtsinhalte mehrfach auszu-

probieren. Auch wenn sie es so nicht sagt, scheint dies für sie eine neue Erfahrung zu sein. Allerdings zieht sie gleich im Anschluss in Betracht, dass es auch zu Unlust führen könne, wenn sie mehrfach die gleichen Themen unterrichte.

*952-964 Antithese von Cm*

Bevor Cm zu den Erfahrungen von Aw einen Gegenhorizont eröffnet, erwähnt er, dass er sich in zwei Kursen wohlfühle. Es wird nicht deutlich, von welchen beiden Kursen er spricht. Insgesamt gehören zum Grundkurskonzept „Familie“ vier Kurse. Es gibt nur einen Lehrenden für das Fach Pädagogik, demzufolge unterrichtet Cm in seinem eigenen Kurs und anschließend rotierend in drei weiteren Kursen. In Abgrenzung zu „den beiden Kursen“ (Cm-953) schildert Cm dann seine Wahrnehmung des Unterrichts im reinen Frauenkurs. Weil in dem Kurs – ohne seine Zustimmung – nur weibliche Kollegiatinnen vertreten sind, hat Cm sich schon vorher vorgestellt, wie die Kollegiatinnen ihm als männlichem Lehrenden begegnen werden. Er projiziert demnach die unklaren Beziehungen zu seinen Kolleginnen, insbesondere des Fachs Frauenstudien, auf die weibliche Kursgruppe. So wie Cm die Begegnung schildert, scheint er ein bestimmtes Bild von den Frauen zu haben, die Frauenstudien als Studienfach am Oberstufen-Kolleg wählen. Noch bevor er mit der Kursgruppe in Kontakt gekommen ist, fühlt er sich ausgegrenzt, nicht dazugehörig.

Allerdings räumt Cm dann ein, dass auf der Ebene der praktischen Zusammenarbeit alle gut mitarbeiteten. Hier wiederum differenziert er zwischen einzelnen Teilnehmerinnen, betont aber, dass wirklich alle sich beteiligten. Er selbst sei zu Beginn mit seinen Gefühlen in Bezug auf die Kursgruppe beschäftigt gewesen. In einem reinen Frauenkurs hatte er bisher noch nicht unterrichtet. Auffällig ist, dass Cm die anderen Kurse, in denen er sich „wohlfühlt“, gar nicht weiter ausführt. Im Gegensatz zu seinen Kolleginnen steht bei ihm die Erfahrung der Distanz und Irritation im Mittelpunkt, weniger das Erleben einer quasi familiären Beziehung.

*965-1008 Exemplifizierung des Verhältnisses Lehrende – Kurs*

In dieser Passage tauschen sich die Lehrenden über einzelne Kursteilnehmende aus. Aufhänger ist die geringe Anzahl von KollegiatInnen insbesondere in einem Kurs, in dem Cm aktuell unterrichtet. Der Modus, in dem die Lehrenden über die Kursgruppen reden, ähnelt dem Sprechen über Familienmitglieder. Die Lehrenden, die gerade einen Kurs übernehmen, kennen die KollegiatInnen noch nicht und wissen daher nicht, wer fehlt. Die Verantwortung für die eigene Kursgruppe sehen sie darin, nach KollegiatInnen zu fragen, die nicht zum Kurs erscheinen. In einer neuen Kursgruppe sind die Lehrenden auf die Aussagen der Kursteilnehmenden über den Verbleib der MitkollegiatInnen angewiesen. Vor allem Cm betont seine Unsicherheit im Umgang mit abwesenden KollegiatInnen im Kurs seiner Kollegin. Zweimal macht

er deutlich, dass er in seinem eigenen Kurs nachfragen würde: „wenn das jetzt mein eigener Kurs wäre“ (Cm-972 und Cm-999).

### *1009-1013 Neue Erfahrung: Gleiche Inhalte in verschiedenen Kursen*

Cm greift die Aussage von Aw auf, die mit Spannung die Erfahrung erwartet, die Inhalte der fachlichen Perspektive mehrfach hintereinander in verschiedenen Kursen zu unterrichten. Auch Cm betont in dieser Passage mehrmals, dass dies für ihn „spannend“ sei. Er macht damit zwei Erfahrungen: Zum einen sieht er, dass die Kursinhalte bei den KollegiatInnen ankommen, d.h. es gelingt ihm, sie zu vermitteln („und dann merkst du, es greift“, Cm-1012). Zum anderen nimmt er zwischen den Kursgruppen Differenzen wahr („aber es wird auch recht unterschiedlich angegangen“, Cm-1013): Er sieht, dass die Kurse – und er selbst vielleicht auch – mit den Inhalten, die in beiden Fällen die gleichen sind, auf unterschiedliche Art umgehen. Gerade dies ist für ihn das Spannende an der Situation.

### **Zusammenfassung der Passage „Rotation der Lehrenden“**

Das Rotationsverfahren in diesem Kurskonzept bedeutet für die Lehrenden auf zwei Ebenen neue Herausforderung: Zum einen lernen sie innerhalb sehr kurzer Zeit mehrere Kurse neu kennen. Sie nehmen die Phase der Annäherung deutlich wahr. Wie es scheint, sind die Lehrenden in ihren bisherigen Kursen gewohnt, eine enge Beziehung zu den KollegiatInnen aufzubauen. Sie kennen die einzelnen KollegiatInnen und fragen nach, wenn jemand fehlt. Das Verhältnis zueinander wird mit familiären Beziehungen verglichen. Demzufolge stehen Lehrende und KollegiatInnen in einer sehr engen Beziehung. Diese Nähe bauen die Lehrenden auch zu den Kursteilnehmenden der fächerübergreifenden Grundkurse auf. Nun tritt aber schon nach kurzer Zeit ein Wechsel ein und sie verlassen *ihren* Kurs. Es fällt schwer, mit den KollegiatInnen in den neuen Kursgruppen wieder ein so enges Verhältnis aufzubauen. Aber die Erwartung, sich auch in diesen Kursen gut kennen zu lernen, ist dennoch vorhanden.

Zum anderen unterrichten die Lehrenden gleiche Kursinhalte mehrfach hintereinander oder auch parallel in verschiedenen Kursen. Auch dies ist für sie eine neue Erfahrung. Einerseits ist damit die Chance verbunden, die Inhalte und auch ihre Vermittlung mehrfach zu erproben und dadurch gegebenenfalls Ideen für Änderungen und Verbesserungen zu erhalten. Andererseits befürchten die Lehrenden, dass dadurch bei ihnen Unlust und Langeweile entsteht.

## 1.2.4 Didaktische Entscheidungen und Orientierungsrahmen

Im Folgenden füge ich die thematischen Analysen der Lehrenden-Gruppendifkussion zu einer Fallbeschreibung zusammen. Ziel ist es herauszuarbeiten, welche didaktischen Entscheidungen die Lehrenden in diesem fächerübergreifenden Unterricht zu den Zielen des Kurses, der Themenwahl, dem Verhältnis der Fächer und der Organisationsform (Ebene des „Was“) treffen.

Auf der Ebene des Orientierungsrahmens wird das „Wie“ der didaktischen Entscheidungen rekonstruiert, d.h. das geteilte konjunktive Wissen des Lehrendenteams. Den Ausgangspunkt dafür bilden die Orientierungsmuster, die bei der reflektierenden Interpretation herausgearbeitet wurden. Den Orientierungsrahmen des Lehrendenteams „Familie“ bringe ich auf den Begriff *Identifikation mit der Fächergruppe*.

### 1.2.4.1 Didaktische Entscheidungen

#### **Ziele des Kurses**

Die Lehrenden nennen verschiedene Ziele ihres fächerübergreifenden Grundkurses. Alle drei betonen, dass die Vermittlung des Themas „Familie“ im Mittelpunkt stehe. Daneben steht die Zielsetzung, den KollegiatInnen zu einer begründeten Studienfachwahl zu verhelfen, indem ihnen die Fächer vorgestellt werden. Allerdings wehren die Lehrenden die Vorstellung ab, dass für die Fächer geworben werden müsse. Ihnen geht es nicht darum, KollegiatInnen zu ihrem Fach zu überreden, sondern sie wollen den KollegiatInnen durch die Arbeit am Thema ein realistisches Bild des Fachs vermitteln. Als dritte Zielsetzung wird genannt, die Unterschiede der Fächer zu zeigen. Dieses Ziel wird explizit formuliert und von der zweiten Zielsetzung, die Studienfächer vorzustellen, abgegrenzt. Die KollegiatInnen sollen nicht nur eine Vorstellung von den drei Fächern an sich, sondern auch von den Unterschieden zwischen diesen Fächern bekommen. Dieses Ziel gerät im Laufe der Gruppendiskussion in den Hintergrund, dagegen zeigt sich bei den anderen beiden Zielen, wie sie begründet werden und wie sie bei einzelnen Entscheidungen gegeneinanderstehen.

#### **Themenwahl**

Den Lehrenden ist es leichtgefallen, sich für ein Thema zu entscheiden. Das Thema „Familie“ eigne sich für alle drei Fächer, Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie, gleichermaßen. Ausgangspunkt dafür war das Verbindende der drei Fächer: dass sie sich alle mit dem Menschen und den Bedingungen menschlichen Zusammenlebens beschäftigten. Diese Begründung für die Wahl des Themas findet sich schon im Kurskonzept, und die Lehrenden folgen ihr auch in der Gruppendiskussion. Die Themenwahl gründet auf den *Gemeinsamkeiten* der Fächer und wird für den gesamten Fachbereich bzw. die drei beteiligten Fächer als Sozialwissenschaften getroffen.



### ***Verhältnis der Fächer***

Beim Verhältnis der Fächer werden zum einen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer sowie ihre Trennschärfe betrachtet, zum anderen die Frage der Dominanz von Fächern im Rahmen des Kurses.

Die Lehrenden verstehen ihre drei Fächer als Sozialwissenschaften. Die Gemeinsamkeiten stehen im Vordergrund: Die Fächer verwenden die gleichen Arbeitsweisen und Methoden. Auch die Wahl des Themas wird mit dem Verbindenden der drei Fächer begründet: der Beschäftigung mit dem Menschen. Sogar die Inhalte der drei fachlichen Perspektiven sind weitgehend austauschbar, sie stehen also nicht explizit für die fachlichen Zugänge, sondern sind nur exemplarisch gewählt.

Die Frage danach, ob ein Fach den Kurs dominiert, wird in Bezug auf die Eingangsphase virulent, in der die „allgemeine wissenschaftliche Perspektive“ auf das Thema „Familie“ gezeigt werden soll. Die hierfür gewählten Themen (im Kurskonzept als historische, ethnologisch-kulturelle und soziologisch-ökonomische Dimension bezeichnet), werden vor der Einführung in die Fachperspektiven behandelt. In der Gruppendiskussion sieht ein Lehrender in der Auswahl der Texte für diese Einführungsphase eine Dominanz des Fachs Frauenstudien. Diese Beobachtung könnte dafür sprechen, dass es nicht möglich ist, Themen zu bearbeiten, ohne eine bestimmte fachliche Perspektive zugrunde zu legen.

Obwohl die Lehrenden das Aufzeigen von Unterschieden zwischen den Fächern als ein Ziel benennen, lehnen sie eine explizite Thematisierung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede konzeptuell ab, da sie dies für eine Überforderung der KollegiatInnen halten. In der Gruppendiskussion zeigt sich, dass selbst die Lehrenden die Unterschiede der Fächer nicht trennscharf benennen können. Der Ansatz, die Unterschiede über die inhaltlichen Vertiefungsthemen der Fächer zu benennen, erweist sich letztendlich nicht als tragfähig, da die Lehrenden die Fachthemen für austauschbar halten. Als Gemeinsamkeiten der Fächer wird genannt, dass sie alle drei zu den Sozialwissenschaften gehören, ihr Hauptanliegen die Beschäftigung mit dem Menschen ist und sie die gleichen Arbeitsweisen und Methoden verwenden.

### ***Organisationsform***

Der gesamte Kursablauf stellt das Thema „Familie“ in den Mittelpunkt. Zunächst wird eine Alltagsperspektive gewählt, die die KollegiatInnen an das Kursthema heranzuführt und ihr eigenes Interesse berücksichtigt. Den einzelnen fachlichen Phasen sollen laut Kurskonzept insgesamt nur acht Wochen gewidmet werden, d.h. 3-4 Kurssitzungen pro Fach. In den ersten Wochen werden die Kurse zunächst von einer Lehrperson unterrichtet. Das Thema wird in Form allgemeiner Basisinformationen eingeführt, wobei es erst aus einer Alltagsperspektive, anschließend aus einer allgemein wissenschaftlichen Perspektive betrachtet wird, bevor die erste Fachperspektive eingeführt wird. Erst mit der zweiten Fachperspektive beginnt die Rotationsphase. Die

Lehrenden unterrichten nur kurz in den anderen Kursen. Für das Team der „Familien“-Kurse ist die Erfahrung zentral, dass es schwierig ist, in diesen Gruppen einen Kontakt zu den KollegiatInnen herzustellen. Die Lehrenden haben alle einen hohen Anspruch an die Beziehung zu den KollegiatInnen. Alle sind damit unzufrieden, dass sie die Kursgruppen nicht genügend kennen und zu wenig Zeit haben, um sie besser kennen zu lernen.

Im zweiten Durchgang, in dem die Sicht der KollegiatInnen erhoben wurde, ändern die Lehrenden das Modell: Eine Person unterrichtet als Kursleitung einen Kurs über die gesamte Dauer. In den fachlichen Phasen, die ebenfalls in der Hand der Kursleitung bleiben, kommt für eine Sitzung der bzw. die Fachlehrende in den Kurs (Hospitationsmodell, vgl. Kapitel II).

#### **1.2.4.2 Orientierungsrahmen**

##### ***Teamarbeit/Geschlechterverhältnisse***

In der Gruppendiskussion beschreiben die Lehrenden die positive Erfahrung der Zusammenarbeit im Team vor dem Hintergrund anderer Formen der Zusammenarbeit im Kollegium. In diesem Team arbeiten sie gemeinsam konkret an der Kursentwicklung, tauschen sich über Probleme aus, teilen Materialien und arbeiten sich mit Hilfe der FachkollegInnen selbst fachlich in das Thema ein. Das Konzept wird gemeinsam erstellt, die Wahl des Themas fällt leicht. Dennoch kommt es bei einer Entscheidung zu Spannungen im Team. Bei diesem Konflikt spielt die Geschlechtszugehörigkeit eine Rolle.

##### ***Identifikation mit dem Fachbereich***

„Wir sind alles Sozialwissenschaften“: Diese für alle im Team selbstverständliche Aussage wird zum Kernsatz für diesen Fall. Die hohe Identifikation mit dem Fachbereich ermöglicht diese Zusammenarbeit der Lehrenden. In der Gruppendiskussion besteht ein Konsens darüber, dass die drei Fächer die gleichen Arbeitsweisen und Methoden haben. Sogar die Themen der fachlichen Phasen sind austauschbar.

##### ***Implikationen der Organisationsform: Kontakt mit KollegiatInnen***

Die Organisationsform sieht einen Wechsel der Lehrenden für die fachlichen Vertiefungen vor. In der Durchführung stellen die Lehrenden aber fest, dass dieser Wechsel mit Verlusten in den Beziehungen zu den KollegiatInnen verbunden ist. Die geradezu familiären Gespräche über die KollegiatInnen belegen, wie eng der Kontakt der Lehrenden zu den KollegiatInnen in ihren Kursgruppen üblicherweise ist.

### ***Fächerübergreifendes Prinzip versus Fachprinzip***

Das Fachprinzip setzt sich an zwei Stellen durch: bei der Entscheidung für einen geschlechtshomogenen Kurs, der den Kollegiatinnen authentische Erfahrungen für das Studienfach Frauenstudien ermöglichen soll, und beim Unterrichten der „allgemeinen Themen“, die letztlich doch auf Fächer zurückzuführen sind. Dagegen wird das Fächerübergreifende der drei Fächer durchgängig sichtbar: die Arbeitsweisen und Methoden, die Inhalte, das Thema „Familie“, das sich durch den gesamten Kurs zieht und auch in den fachlichen Vertiefungen im Vordergrund bleibt.

Den gemeinsamen Orientierungsrahmen im Fall „Familie“ bezeichne ich als *fächerübergreifenden Unterricht durch Identifikation mit der Fächergruppe*.

### **1.3 Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen der Grundkurse „Familie“**

Nachdem die Lehrenden-Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode ausgewertet und die Ergebnisse dargestellt wurden, werden im Folgenden die KollegiatInnen-Gruppendiskussionen aus dem Fall „Familie“ analysiert. Die KollegiatInnen schildern ihre Wahrnehmung der fächerübergreifenden Kurse. Die Auswertung dieser Gruppendiskussionen erweitert die Perspektive auf die fächerübergreifenden Kurse. Im Folgenden gebe ich die Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse wieder, mit der das Material ausgewertet wurde. Anschließend stelle ich die Ergebnisse der Analyse dar.

#### **1.3.1 Beschreibung der Ausgangslage und des Materials**

Das Ausgangsmaterial für die Inhaltsanalyse bilden die Transkriptionen von drei Gruppendiskussionen.<sup>101</sup> Die Gruppendiskussionen wurden nach einem Leitfaden in drei Kursgruppen im fächerübergreifenden Grundkurs der Eingangsphase zum Thema „Familie“ geführt (vgl. Kap. II). Aus den Gruppendiskussionen wurden für die folgende Analyse die Themen ausgewählt, die für die Didaktik des fächerübergreifenden Unterrichts relevant sind: Differenzen der Fächer, das Verhältnis von Kursthema und fachlichen Perspektiven sowie die Organisationsform des fächerübergreifenden Kurses.

Die Gruppendiskussionen fanden am Ende des Winterschulhalbjahrs 2003/04, meist in der vorletzten oder letzten Kurssitzung statt und wurden von mir und einem Kollegen aus dem Evaluationsteam am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld geführt (vgl. Kap.

---

<sup>101</sup> Eine vierte Gruppendiskussion konnte aus technischen Gründen nicht aufgezeichnet werden.

II). Es handelt sich um den zweiten Durchgang der fächerübergreifenden Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg. Dieser Durchgang wurde für die Auswertung ausgewählt, weil hier systematisch Gruppendiskussionen mit Kursen verschiedener Kurstypen geführt wurden, so dass eine Vergleichbarkeit der Aussagen gegeben ist (vgl. Kap. II). Die Gespräche dauerten zwischen 35 und 60 Minuten und wurden mit Hilfe eines Leitfadens strukturiert (vgl. Anhang B). Sie wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert (vgl. Anhang E). An den drei Kursen des hier dargestellten Falls „Familie“ nahmen insgesamt 41 KollegiatInnen teil. Sie beteiligten sich größtenteils rege am Gespräch und äußerten sich differenziert zu den Themen. Die Aussagen zum fächerübergreifenden Unterricht unterscheiden sich in den drei Kursen nicht wesentlich, daher werden sie in der folgenden Darstellung nicht nach Kursen differenziert.

Die qualitative Inhaltsanalyse soll die Wahrnehmung der KollegiatInnen auf den fächerübergreifenden Unterricht herausarbeiten. Im Zentrum steht, wie sie das Thema des Kurses beschreiben, wie sie das Verhältnis der Fächer und die Differenzen der Fächer sowie die Organisationsform wahrnehmen. Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung (vgl. Mayring 2010, S. 57) wird entsprechend dem explorativen Charakter dieser Fallstudie sehr allgemein gehalten. Folgende Fragen werden gestellt:

- Wie nehmen die KollegiatInnen den fächerübergreifenden Unterricht wahr? Woran erkennen sie die fachlichen Perspektiven?
- Welchen Stellenwert hat das Kursthema für die KollegiatInnen? Wie nehmen sie das Verhältnis von Kursthema und fachlichen Perspektiven wahr?
- Welche Vorstellung vom Verhältnis der Fächer im Kurs entwickeln die KollegiatInnen? Woran erkennen sie es?
- Wie beschreiben die KollegiatInnen die Organisationsform des fächerübergreifenden Unterrichts?

Zunächst wurden die Gruppendiskussionen zusammengefasst und ein induktives Kategoriensystem gebildet. Nach diesem Kategoriensystem wurde das Material in einem weiteren Durchgang codiert. Anschließend wurden aus den theoretischen Überlegungen und den Ergebnissen der bisherigen Analysen deduktiv Hauptkategorien gebildet. Für die Fallstudie werden die in diesen Interpretationsschritten gewonnenen Items im Folgenden themenbezogen zusammengefasst.

### **1.3.2 Differenzen der Fächer**

Unter dieser Hauptkategorie werden die Aussagen zu den Kategorien „Unterschiede der Fächer“ und „Themen der Fächer“ zusammengefasst. Die KollegiatInnen machen

die Unterschiede der Fächer an folgenden Aspekten fest: der Arbeitsweise im Unterricht, unterschiedlichen Einstiegen ins Fach, den Inhalten und dem Lehrstil der Lehrenden.

Die KollegiatInnen stellen fest, dass die Fächer ihnen auf unterschiedliche Art nahegebracht wurden. In einem Fach wurde stärker frontal unterrichtet, in einem anderen wurde in Gruppen gearbeitet: „Bei Psychologie war es ja wirklich so, dass wir viel gehört haben von Michaela. Und dann bei Pädagogik war ja viel die Stunden, wo wir Gruppenarbeit mit diesem Reader gemacht haben“ (GD-3/114-116<sup>102</sup>).

Die Einstiege in die jeweiligen fachlichen Phasen wurden ebenfalls als methodisch unterschiedlich wahrgenommen. Daran erkannten die KollegiatInnen jeweils, dass eine neue fachliche Phase begann. Ebenso erkannten sie am Leistungsnachweis (Abschlussreferat, -klausur und -gruppenarbeit), dass eine fachliche Phase abgeschlossen wurde. Hier unterstützt der Aufbau des Kurses die Wahrnehmung der unterschiedlichen Fachphasen.

In den Gruppendiskussionen gelingt es den KollegiatInnen in hohem Maße, die Inhalte der verschiedenen fachlichen Phasen differenziert wiederzugeben. Der folgende Ausschnitt zeigt dies:

*I: Ja. Und war das auch, dass ihr gemerkt habt, die Fächer arbeiten irgendwie anders?*

*(...)*

*Kw: Ja, klar.*

*I: Woran habt ihr das gemerkt?*

*Kw: Ja, an den Inhalten.*

*I: An den Inhalten.*

*Kw: Ja, dass in Psychologie Bindungstheorien gemacht wurden, dass in Pädagogik eher die Grenzziehung in der Erziehung gemacht wurde. Und ja, Frauenstudien dann die Kulturen, die Stellung der Frau in der Kultur (GD-3/117-125).<sup>103</sup>*

Während die KollegiatInnen die Themen klar benennen können, äußern sie zur Frage nach der Differenz der Fächer unterschiedliche Wahrnehmungen. Einige sehen eine fachliche Nähe zwischen Pädagogik und Psychologie und stellen fest, dass das Fach Frauenstudien nicht dazu passt. Dies wird damit begründet, dass Frauenstudien an sich ein interdisziplinäres Fach sei, in das auch Soziologie einfließe. Darum fällt es den KollegiatInnen schwer, zu beschreiben, was das Fach ausmacht.

In einem anderen Kurs wird die Psychologie als von den anderen beiden Fächern different wahrgenommen, weil „es eine Theorie war“ (GD-1/36). Das klare Vorgehen

<sup>102</sup> Die Abkürzung kennzeichnet die Quelle des Zitats: GD = Gruppendiskussion, durchnummeriert von 1 bis 10, die Schlussziffern entsprechen den Zeilenangaben im Text-Modus des Programms MAXqda2. Bei einzelnen Passagen werden die KollegiatInnen-Kürzel mit Nummern versehen, um wiederholte Beiträge den Personen zuordnen zu können (vgl. Anhang E).

<sup>103</sup> Wort- oder Satzabbrüche sind durch einen Schrägstrich (/) gekennzeichnet. Die detaillierten Transkriptionsregeln stehen im Anhang C.

und die systematische Einordnung von Fallbeispielen in ein theoretisches Modell (hier: die Bindungstheorie) unterschieden sich von den für die anderen Fächer gewählten Inhalten. Im pädagogischen Teil wurde nach Aussage der KollegiatInnen ein nichtwissenschaftlicher Text behandelt, nämlich ein Ratgeberbuch, das sie als „nicht so theoretisch“ und „nicht so methodisch“ beurteilen.

Eine Kollegiatin bringt die Unterschiede der Fächer mit folgender Aussage auf den Punkt:

*Kw: Ja, klar, ich fand, die drei Fächer waren total unterschiedlich voneinander. Fand ich, klar. Frauenstudien ging es um die anderen Kulturen und andere Systeme von Familie sozusagen. Psychologie war das Innere des Menschen. Also, Frauenstudien war einmal ganz weit raus, dann Psychologie war ganz weit rein. Und Pädagogik war, wie geht man damit um, was man da ganz weit drin hat, und geht son bisschen nach draußen (GD-2/428).*

Die Kollegiatin macht die Unterschiede auch an den Inhalten fest, beschreibt aber gleichzeitig, womit sich die Fächer beschäftigen: In Frauenstudien habe die Beschäftigung mit anderen Kulturen den Blick geweitet, im psychologischen Teil hätten die KollegiatInnen eine Theorie kennen gelernt, die sich mit den inneren Vorgängen des Menschen befasste, und in Pädagogik schließlich sei es um den praktischen Umgang von Eltern und Kindern in der Erziehung gegangen.

Die KollegiatInnen stellen außerdem eine Verbindung zwischen dem Fach des jeweiligen Lehrenden und dessen Unterrichtsweise her. In diesem Kurs wurden alle Fächer von einem Kursleiter bzw. einer Kursleiterin unterrichtet. Eine Kollegiatin hat dies so wahrgenommen:

*Kw: Also, das ist ja jetzt auch so, dass Michaela ja eben Psycholehrerin ist. Und dass zum Beispiel, wenn wir bei Heinz-Werner gehabt hätten, glaube ich, hätten wir das Ganze wieder ganz anders aus Pädagogik gesehen. Also, da bin ich mir hundert Prozent sicher, dass das so ist. Weil, ich mein, er erzählt dann mehr zu Pädagogik eben. Dann würden wir bestimmt dann so sagen: Ja, in Psychologie ist er nicht so gut, aber in Pädagogik haben wir viel mehr gelernt. Aber ich glaube, dass das dann vom jeweiligen Fachgebiet von dem Lehrenden abhängt (GD-3/131).*

Die Kollegiatin schätzt den Einfluss des jeweiligen Fachs des Lehrenden bei der Vermittlung der anderen Fachperspektiven als hoch ein. Da dieser Kurs durchgehend von einer Fachlehrenden unterrichtet wurde, können die KollegiatInnen den Unterschied nur vermuten, nicht durch einen Vergleich festmachen.

Die Differenzen der Fächer wurden den KollegiatInnen vor allem an den unterschiedlichen Inhalten der fachlichen Perspektiven deutlich. Es gibt aber auch die Wahrnehmung, dass sich die fachlichen Teile stark überschneiden:

*I: Wie war denn bei diesen drei Fächern, war denn immer so klar, wie das zusammenhing, das eine und das andere Fach? Habt ihr darüber geredet oder ...*

*Km3: Hä, war manchmal bisschen unklar. Aber inzwischen, wenn man darüber nachgedacht hat, ist es eigentlich recht klar, aber stellenweise hatte ich Probleme, zum Beispiel die Bindungstheorie anzuwenden, also in der Klausur hatte ich halt Probleme,*

*die anzuwenden. Und manchmal habe ich den Wald vor lauter Bäumen nicht gesehen. Aber das kann eine persönliche Erfahrung sein, weil/*

*I: Jetzt bei diesem Psychologie-Teil oder für den ganzen Kurs irgendwie?*

*Km3: Für den gesamten Kurs, das überschneidet sich auch irgendwie sehr viel und dann weiß man es manchmal auch nicht einzuordnen, würde das aber gerne tun, aber vielleicht ist es auch gar nicht sinnvoll, das zu tun.*

*I: Einordnen in bestimmte Fächer oder/?*

*Km3: Ja, das ist ähnlich wie bei Physik oder Physik und Chemie, also Mathe, da überschneidet sich auch unglaublich viel und ...*

*I: Also dich hat das eher verwirrt, dass du manchmal nicht wusstest, gehört das in das eine oder in das andere Fach/*

*Km3: Immer wieder, wenn es eine konkrete Aufgabe dazu gegeben hat, hat mich das dann verwirrt, was sollst du denn jetzt machen, Bindungstheorie oder hier/ Aber war schon okay, kommt man mit klar (GD-2/74-81).*

Hier entfaltet ein Kollegiat, wie er den Zusammenhang der Fächer über den Kursverlauf wahrgenommen hat. Er hat versucht, die jeweiligen Fachthemen „einzuordnen“, was ihm nicht immer gelungen ist. Vor allem im Hinblick auf konkrete Aufgaben wurde ihm nicht deutlich, welches Thema wohin gehört. Dies deckt sich mit den Befunden von Rabenstein, die Falltypen dessen beschrieben hat, wie SchülerInnen die Anforderungen des fächerübergreifenden Unterrichts verarbeiten (vgl. Rabenstein 2003, S. 239ff). Dieser Kollegiat konnte vor allem bei der Leistungsbewertung nicht klar unterscheiden, welche der fachlichen Inhalte gefragt waren und wie er sie anwenden sollte.

Bei allen Differenzen, die die KollegiatInnen hinsichtlich der einzelnen Fachperspektiven wahrnehmen, sehen sie deutlich, wie das Kursthema „Familie“ und die drei Fächer zusammenhängen.

### 1.3.3 Das Verhältnis von Kursthema und Fächern

Die KollegiatInnen bemerken, dass die fachlichen Teile voneinander getrennt waren und dass alle Teile wiederum zusammenpassten. In ihren Schilderungen dieser Beobachtung verwenden sie unterschiedliche Beschreibungen und Begriffe. Einige Aussagen dazu:

*I: Das bezieht sich dann hauptsächlich auf den Arbeitsaufwand, ne? Und weniger darauf, dass es irgendwie vom Ablauf her nicht passte, also was ihr eins nach dem anderen gemacht habt.*

*Kw8: Nee, das war ja eigentlich relativ getrennt. Das war alles so auf Perspektive von Familie, aber trotzdem waren's irgendwie einzelne Elemente.*

*I: Aha, das war getrennt, das war also gar nicht so verbunden?*

*Kw8: Nee, das war: Die Woche machen wir jetzt Frauenstudien, diese Woche das. Das war schon eine klare Grenze. Aber es war eben alles auf das Thema „Familie“ hin gearbeitet (GD-1/273-276).*

*Kw13: Ja, nicht bewusst, also, ich hab das schon mitgekriegt, dass das jetzt ein anderes Thema ist, aber das war jetzt nicht irgendwie eine Veränderung oder so.*

*Kw5: Das kam durch den roten Faden Familie einfach. Also ich fand das auch so: einen Punkt von verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Das fand ich sehr angenehm (GD-1/279-281).*

Die fachlichen Elemente beschreiben die KollegiatInnen als getrennt, der Zusammenhang wurde durch das Kursthema „Familie“ hergestellt. Dieses Thema nehmen sie als Klammer für die drei Fächer im Kurs wahr. Sie haben erkannt, dass es verschiedene Perspektiven darauf gibt und dass das gemeinsame Kursthema durchgehend erhalten blieb. Das Thema verband die fachlichen Teile miteinander, so dass deutlich wurde, wie sich die Fächer in Bezug auf das Thema ergänzen:

*Kw10: Also durch dieses Thema „Familie“, Familie war ja überall mit einbezogen/einbegriffen, also deswegen hatte ich jetzt nicht so das Problem gesehen, dass es nicht zusammenpasst. Finde schon (GD-2/230).*

Ob die fachlichen Perspektiven aufeinander aufbauen, schätzen die KollegiatInnen unterschiedlich ein. Eine bewusste Bezugnahme des einen Fachs auf das nächste sieht die Kollegiatin im folgenden Zitat nicht:

*I: Ich find jetzt noch mal wichtig, dass du sagst, dass das irgendwie so aufeinander aufbaute. War das denn immer so klar, um welches Fach es da wieder ging?*

*Kxx<sup>104</sup>: Nee// also ich fand das voll getrennt.//*

*Kw5: Also ich finde, wir haben jetzt im Pädagogik-Unterricht an sich haben wir nicht so viel auf Psychologie dann Bezug genommen, aber man hatte selbst für sich persönlich dann einen anderen Blickwinkel da drauf (GD-2/412-414).*

Die fachliche Perspektive des einen Fachs auf das Thema „Familie“ ergänzte die andere fachliche Perspektive. Diese Verbindung stellt die Kollegiatin selbst her, auch wenn sie ihrer Meinung nach im Unterricht nicht explizit thematisiert wurde. Durch die unterschiedlichen fachlichen Zugänge wird die Sicht auf das Thema erweitert, was eine Kollegiatin positiv bewertet:

*I: Also ganz neue Werte kennen lernen, hast du gesagt.*

*Kw5: Ja, andere einfach. Neu nicht unbedingt so sehr, aber halt andere, das noch mal von einer anderen Sichtweise zu betrachten. Das fand ich gut (GD-1/45-46).*

Durch die Trennung der fachlichen Perspektiven war es für die KollegiatInnen leichter, die Fächer zu erkennen, und dadurch nicht so „verwirrend“. Dies beschreibt eine Kollegiatin im Vergleich zu einem anderen fächerübergreifenden Grundkurs, in dem die Fächer nicht getrennt behandelt wurden.

Eine Kollegiatin geht sogar so weit zu sagen, dass es beliebig sei, welches Thema von welchem Fach behandelt werde, da sich jedes Fach auf alle Themen hätten beziehen können:

---

<sup>104</sup> Mit Kxx bezeichne ich Aussagen mehrerer Sprecher, die nicht eindeutig zugeordnet werden können.



*Kw: Ja, ich glaube, dass man jedes Thema auf jedes Fach beziehen könnte, wenn man wollte. Ja, jetzt Erziehung kann man psychologisch wie pädagogisch irgendwie (2). Natürlich gibt es da/ Und Frauenstudien ja auch, hat ja auch was mit Erziehung zu tun. Man hätte jetzt auch was ganz anderes nehmen können und man hätte trotzdem mit diesen drei Fachperspektiven sagen können, ja, das war schon irgendwie gleich (GD-3/134).*

In dieser Aussage wird deutlich, als wie eng die Verbindung der drei Fächer wahrgenommen wurde und wie das Thema (das die Kollegiatin hier als „Erziehung“ benennt) als zentrale Mitte des Kurses wirkte. Aber selbst das Thema wäre austauschbar gewesen, die Ähnlichkeit (hier sogar „Gleichheit“) der Fächer ließe sich auch an anderen Themen zeigen.

In dem Kurs, der ausschließlich von weiblichen Kollegiatinnen besucht wurde, äußerten sie, dass ihnen die „männliche Perspektive“ auf das Thema „Familie“ gefehlt habe.

Zuletzt wird herausgearbeitet, inwiefern die Organisationsform dazu beigetragen hat, wie die KollegiatInnen das Verhältnis von Kursthema und Fächern wahrgenommen haben.

### 1.3.4 Organisationsform

In dieser Hauptkategorie werden Aussagen aus den Kategorien „Schnittstelle/Hospitation“, „Reihenfolge der Fächer“ und „Fachwechsel – Lehrendenwechsel“ zusammengefasst.

Die KollegiatInnen beschreiben in den Gruppendiskussionen den Aufbau des Kurses folgendermaßen: Es gab eine Einführungsphase, in der sich der Kurs kennen lernte, anschließend folgten die fachlichen Phasen. Der Wechsel von der allgemein einführenden wissenschaftlichen Perspektive zur ersten fachlichen Vertiefung war für die KollegiatInnen nicht eindeutig gekennzeichnet. Dagegen nahmen die KollegiatInnen den Wechsel von einem Fach zu einem anderen durch zwei äußere Merkmale wahr: 1. Eine fachliche Phase schloss jeweils mit einem Leistungsnachweis in Form einer Klausur, eines Referats oder der Präsentation einer Gruppenarbeit ab. 2. In einer Kurssitzung besuchte der jeweilige Fachlehrende den Kurs und stellte das Fachcurriculum der weiteren Ausbildung am Oberstufen-Kolleg vor. Diese „Hospitationssitzung“ (vgl. Kap. II) half den KollegiatInnen, den Fachwechsel wahrzunehmen:

*I: Also, dass du es gut fandest, dass es so getrennt war, jetzt, das war klarer dadurch?*

*Kw8: Ja, dass es halt klar war, dass es getrennt war. Wir konnten/ weil wir konnten/ Die Lehrer kamen dann ja immer und dann wussten wir, da kam wieder was Neues, neues Thema/*

*I: Ah, die Stunde, wo der neue Lehrer war, war dann klar, dass da was Neues kommt/*

*Kw8: Ja genau. Die haben dann ja auch ein neues Thema genommen und dann war ja klar, dass es ein anderes Fach war (GD-2/423-427).*

Die Sitzung wurde vom jeweiligen Fachlehrenden und dem Kursleiter bzw. der Kursleiterin im Teamteaching gestaltet. Die KollegiatInnen nahmen diese Sitzung als recht isoliert vom sonstigen Kursgeschehen wahr:

*I: In dieser Sitzung, wo die anderen Lehrenden waren, war das so 'ne Sitzung/*

*Kw8: Nein, da gab's keinen Zusammenhang. Da ging's im Prinzip ja um das Studienfach.*

*I: Ja, okay.*

*Km3: Die haben/ hat keinen direkten Zusammenhang aus dem Thema zu dem Kurs genommen irgendwie (GD-2/169-173).*

In diesem Kursmodell gibt es eine Sitzung, in der das Studienfach vorgestellt wird. Diese Sitzung erfüllt im Sinne der Kursziele das Ziel „Einführung in das Studienfach“. Sie markiert zudem den Wechsel von einer Fachperspektive zur nächsten. Die KollegiatInnen nehmen die Vorstellung der Studienfachinhalte aber als vom sonstigen Kursverlauf und -programm sehr isoliert wahr. Für sie diene diese Unterrichtsstunde nur der Vorstellung des Studienfachs und fiel daher aus dem Rahmen. Als Vorteil dieser Stunde sehen die KollegiatInnen, dass sie den Fachlehrenden bzw. die Fachlehrende des Studienfachs einmal wahrnehmen und kennen lernen.

Den durchgängigen Unterricht bei einer Kursleiterin bzw. einem Kursleiter beurteilen die Kursgruppen positiv. So entstehe kein Bruch in der Art des Unterrichtens, auch wenn eine neue thematische Richtung eingeschlagen werde.

*I: Und da gab's jetzt für euch nicht so ein Bruch oder da kam jetzt was ganz anderes oder so?*

*Kw8: Ja, es kam schon was anderes, aber das war jetzt nicht so, dass da irgendwie so'n Schnitt war.*

*Kw7: Ich hab das irgendwie auch nicht so gemerkt, ich hab den Übergang jetzt von den letzten beiden Themen auch nicht so mitgekriegt. Ich wusste schon, dass jetzt was Neues kommt, aber irgendwie, man arbeitet ja irgendwie weiter/ (GD-1/285-287).*

Somit fängt dieses Organisationsmodell sowohl die Trennung der fachlichen Phasen auf als auch den Wechsel von einer Fachperspektive zur nächsten. Es erleichtert den KollegiatInnen, sich auf ein neues Thema einzustellen, da sie weiter von derselben Lehrperson unterrichtet werden. Der Wechsel wird nicht nur durch die neue Fachperspektive deutlich, sondern auch durch den einmaligen Besuch des Fachlehrenden im Kurs.

Der Fachwechsel wird den KollegiatInnen nach eigenen Aussagen außerdem dadurch deutlich, dass eine Klausur, Referate oder Präsentationen der Gruppenarbeiten den Abschluss der vorherigen Phase bilden.

Die Frage nach der Reihenfolge, in der die Fächer unterrichtet wurden, machen die KollegiatInnen weniger an den Inhalten als an den Leistungsanforderungen fest. Während einige meinen, die Reihenfolge sei „egal“ und „es hätte auch anders sein können“ (GD-2/397f.), sehen andere durchaus einen Unterschied darin, in welcher Reihenfolge die Fächer unterrichtet werden:

*Kw5: Ich finde, dadurch, dass man, als man Pädagogik hatte, vorher auch schon Psychologie gehabt hat, konnte man/ hatte man auch einen anderen Blickwinkel auf die Pädagogik, weil das ja auch son bisschen auf Psychologie aufbaut, teilweise. Deswegen fand ich das so auch ganz richtig. Ich fand's auch gut, dass die Klausur in der Mitte war (GD-2/409).*

Diese Kollegiatin hatte durch das in der ersten fachlichen Perspektive Gelernte eine andere Perspektive auf das zweite Fach. Sie nennt die Form der Leistungsbewertung als einen weiteren Aspekt dazu, ob die Reihenfolge passend war.

Aus der Sicht der KollegiatInnen spricht für die Organisationsform des Kurses, dass die Trennung der fachlichen Phasen durch die Hospitationssitzung der Fachlehrenden klar markiert ist. Den durchgängigen Unterricht bei einem Kursleiter bzw. einer Kursleiterin nehmen sie als Kontinuität im Unterricht wahr, auch wenn die Fakultas der Lehrenden ihrer Meinung nach die Darstellung der Inhalte der anderen Fächer beeinflusst. Die Hospitationssitzung wird als Fremdkörper im Kursverlauf gesehen, weil hier die Inhalte des Fachcurriculums vorgestellt werden und nicht auf das Kurs-thema Bezug genommen wird.

#### **1.4 Fallbeschreibung: Der Grundkurs „Familie“**

Das Thema „Familie“ zieht sich als roter Faden durch diesen Grundkurs. Im Lehrenteam und im Verhältnis von Lehrenden und KollegiatInnen wird es „gelebt“: Die Lehrenden fühlen sich als Vertreter sozialwissenschaftlicher Fächer miteinander verbunden, die Einigung auf das Thema ist ihnen leichtgefallen, die Zusammenarbeit wird als belebend und produktiv beschrieben. Auch auftretende Konflikte kommen zur Sprache, auch wenn sie nicht für alle Teammitglieder zufriedenstellend gelöst werden. Die Geschlechterverhältnisse spielen in diesem Team eine besondere Rolle; das Thema „Familie“, die Fächern der Lehrenden und das Verhältnis zu den KollegiatInnen hängen eng miteinander zusammen. Auch die KollegiatInnen nehmen das Thema als starke Klammer dieses Grundkurses war. Das gewählte Thema verleiht dem Grundkurs ein starkes, kohärentes Konzept.

Während im Kurscurriculum die einzelnen fachlichen Vertiefungen ausführlich dargestellt und begründet werden, spielen die Fächergrenzen in der Gruppendiskussion der Lehrenden nur eine untergeordnete Rolle. Mehr noch: Die Lehrenden können diese Grenzen kaum benennen; nur die Frauenstudien-Lehrende benennt das Spezifische ihres Fachs. Während im Kurskonzept vor allem die Rede davon ist, in die *gemeinsamen* Arbeitsweisen und Methoden der Fächer einzuführen, heben die Lehrenden in der Gruppendiskussion auch das Ziel hervor, neben Überschneidungen auch die Unterschiede der Fächer zu zeigen. Dieses Ziel tritt im Kurs aber zugunsten der Vermittlung des Themas in den Hintergrund. Die Verschmelzung der Fächer geht so weit, dass in der Wahrnehmung der Lehrenden alle Fachthemen von allen Fächern betrachtet werden könnten und somit austauschbar sind. Dies hängt zusammen mit

der starken Identifizierung mit der Fächergruppe, die die Lehrenden zeigen. Sie bringen eine große Offenheit für die Fächer der anderen mit und verstehen ihr eigenes Fach interdisziplinär bzw. bringen auch in ihren (Fach-)Unterricht fächerübergreifende Aspekte selbstverständlich ein. Daher fällt es ihnen nicht schwer, die Organisationsform dahingehend zu modifizieren, dass schließlich alle Fachperspektiven von einem Lehrenden bzw. einer Lehrenden unterrichtet werden.

Die Organisationsform „Rotationsmodell“ wird im Kurscurriculum damit begründet, dass die KollegiatInnen die Vertreter der drei Fächer kennen lernen und die Möglichkeit erhalten sollen, Fragen zum Studienfach zu stellen. Zeitlich sind die fachlichen Phasen mit insgesamt acht Wochen für die drei Fachperspektiven sehr knapp bemessen. Nach dem Kurskonzept steht für den allgemeinen Teil am Anfang und am Ende (Alltagsperspektive und wissenschaftliche Perspektiven zum Thema „Familie“ sowie Abschlusspräsentationen) mehr Zeit zur Verfügung als für die Perspektiven von den drei Fächern. In den fachlichen Phasen sollen nur exemplarisch die Arbeitsweisen der Fächer an einem ausgewählten Thema gezeigt werden. In der Praxis verlieren die Lehrenden mit Beginn der Rotation den Kontakt zu den Kursgruppen. Es bleibt zu wenig Zeit, um die Gruppen kennen zu lernen. Die Lehrenden bemerken, dass sie in der kurzen Zeit keine Beziehung zu den KollegiatInnen aufbauen können. Dieser unzureichende Kontakt löst eine Veränderung der Organisationsform aus: Im zweiten Durchgang unterrichtet eine Lehrende bzw. ein Lehrender einen Kurs über das gesamte Halbjahr, auch in den fachlichen Phasen. Damit die KollegiatInnen trotzdem die Gelegenheit bekommen, einen Fachvertreter kennen zu lernen, wird eine „Hospitationssitzung“ eingeführt: Mit dem Wechsel von einer Fachperspektive zur nächsten kommt der jeweilige Fachlehrende in den Kurs, stellt das Studienfach vor und beantwortet die Fragen der KollegiatInnen dazu.

Die KollegiatInnen aus dem zweiten Durchgang bewerten diese Organisationsform in den Gruppendiskussionen positiv. Die Differenzen der Fächer werden für sie so nicht nur durch die gewählten Inhalte und die Arbeitsweisen, sondern auch durch die Organisationsform sichtbar: Wenn ein neuer Lehrender in den Kurs kommt, fängt wieder eine neue Fachperspektive an. Die KollegiatInnen haben indes Schwierigkeiten, den Übergang von der „allgemeinen wissenschaftlichen Perspektive“, die im Einführungsteil unterrichtet wird, zur ersten fachlichen Perspektive zu erkennen. Sie nehmen wahr, dass die Lehrenden trotz Einarbeitung in die fachfremden Inhalte Fachlehrende ihres Fachs bleiben. Und sie meinen ebenso wie die Lehrenden, dass alle Themen für alle Fächer geeignet wären, dass also die Wahl der fachlichen Unterthemen beliebig ist und diese somit austauschbar sind.

Angesprochen auf die Problematik der Geschlechterverhältnisse – die für die KollegiatInnen selbst im reinen Frauenkurs keine große Rolle spielen –, sagen die Kollegiatinnen, dass ihnen in Bezug auf das Thema „Familie“ die männlichen Perspektiven im Kurs fehlten. Dies entspricht der Argumentation des Lehrenden in der Gruppendiskussion des Lehrendenteams.

## 2 Fallkontrastierung „Krieg und Frieden“

An dem fächerübergreifenden Grundkurs mit dem Thema „Krieg und Frieden“ sind die Fächer Geschichte, Philosophie und Evangelische Theologie (im Folgenden: Theologie) beteiligt. Für die Fallstudie werden zu diesem Kurs folgende Daten analysiert: das Kurscurriculum, eine Gruppendiskussion mit drei Lehrenden aus dem ersten Durchgang der Kurse und Gruppendiskussionen mit drei Kursgruppen von KollegiatInnen aus dem zweiten Durchgang. Die Chronologie der Datenerhebungen zeigt Abbildung 14.

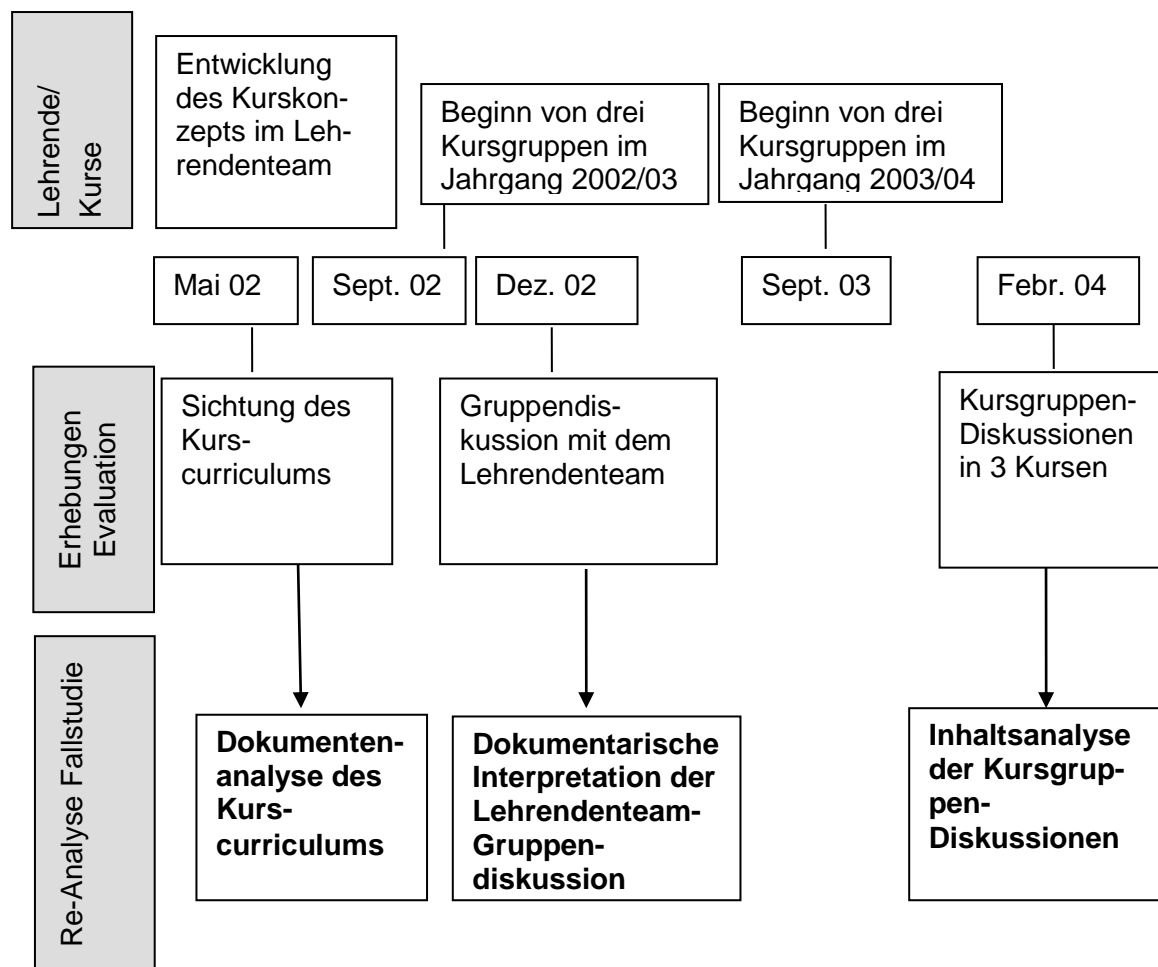


Abbildung 14: Zeitstrahl der Erhebungen im Fall „Krieg und Frieden“

Das Kurscurriculum wurde von einer Gruppe von Lehrenden aus den Fächern Geschichte, Philosophie und Theologie verfasst. Die Gruppendiskussion mit den Lehrenden, die etwa zur Hälfte des ersten Schulhalbjahrs am Oberstufen-Kolleg stattfand, wurde mit drei Lehrenden geführt. Die Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen in drei Kursgruppen wurden im zweiten Durchgang der fächerübergreifenden Grundkurse erhoben. In dem Jahrgang wurde das Fach Philosophie von einem anderen Lehrenden unterrichtet als im ersten Durchgang.

Der Grundkurs ist wie der Grundkurs „Familie“ aus dem Aufgabenfeld II, Gesellschaftswissenschaften, und wurde als Fall ausgewählt, weil er hinsichtlich der Organisationsform dem Grundkurs „Familie“ ähnelt (Rotationsmodell, vgl. Kap. II).

## **2.1 Das Kurscurriculum „Krieg und Frieden“<sup>105</sup>**

Der Grundkurs mit dem Thema „Krieg und Frieden“ führt die KollegiatInnen im ersten Halbjahr ihrer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg an drei Fächer heran: Geschichte, Philosophie und Theologie. In der ersten Phase des Kurses nähern sich die KollegiatInnen dem Thema einerseits mit einem aktuellen Bezug (11. September/Afghanistan), andererseits mit einem literarischen Text aus der Zeit des 30-jährigen Krieges, Grimmelshausens „Simplicissimus“. Die fachbezogenen Unterthemen aus den Perspektiven der drei Fächer werden nacheinander von den jeweiligen Fachlehrenden unterrichtet. Als Form der Leistungserbringung ist ein Kursportfolio vorgesehen.

### **2.1.1 Beschreibung des schriftlichen Kurskonzepts**

Das Curriculum des Grundkurses der Eingangsphase wurde von sieben Autoren verfasst, von denen jeweils zwei die Fächer Theologie und Philosophie und drei das Fach Geschichte vertreten. Der Philosophielehrende, der das Fach im zweiten Durchgang unterrichtet, ist unter den Autoren nicht vertreten.

Das Curriculum umfasst insgesamt neun Seiten, es folgt dem institutionell vorgeschlagenen Aufbau und gliedert sich in die vier Abschnitte Thematik, didaktische Überlegungen und Begründungen, vorgesehener Ablauf und Organisation sowie Leistungsnachweise, -bewertung und Evaluation.

#### **2.1.1.1 Thematik**

Im ersten Teil wird das Hauptthema „Krieg und Frieden“ genannt; es folgt eine Auflistung der allgemeinen und der fachbezogenen Unterthemen für Theologie, Geschichte und Philosophie. Geplant ist, im allgemeinen Teil Bezüge zwischen dem 30-jährigen Krieg und aktuellen Ereignissen wie dem 11. September und Afghanistan herzustellen. Die historischen Hintergründe und der literarische Grundlagentext, Grimmelshausens „Simplicissimus“, werden eingeführt. In den fachbezogenen Unterthemen wird der Grundlagentext aus der jeweiligen Fachperspektive gelesen und interpretiert. Anschließend wählt jedes Fach weitere Texte bzw. Autoren aus der Zeit

---

<sup>105</sup> Curriculum des Grundkurses – Eingangsphase Sozialwissenschaften III (Ev. Theologie, Geschichte, Philosophie). Oberstufen-Kolleg, Mai 2002. Das Kurscurriculum wird hier abgekürzt mit „Kurscurriculum ‚Krieg und Frieden‘“ bezeichnet.

des 30-jährigen Krieges (Theologie: Paul Gerhardt, Geschichte: Sozialbiografischer Zugang Wallenstein, Philosophie: Thomas Hobbes) und wirft anhand weiterer Vertiefungsthemen einen fachspezifischen Blick auf das Thema „Krieg und Frieden“ (z.B. Theologie: Der biblische Friedensbegriff, Geschichte: Strukturgeschichtliche Betrachtung des 30-jährigen Krieges, Philosophie: Zugänge zur Anthropologie).

### **2.1.1.2 Didaktische Überlegungen**

Gleich am Anfang der didaktischen Überlegungen werden die Gemeinsamkeiten der Fächergruppe benannt:

Die in dieser Gruppe zusammengeschlossenen Fächer verbindet – neben weitgehend übereinstimmenden methodischen Verfahrensweisen – der Auftrag, mit Schülerinnen und Schülern ‚Traditionen‘ (hier in einem sehr weiten Sinn gemeint, sowohl gegenständlich als auch ideengeschichtlich) der Vergangenheit so zu erschließen, dass deren Bedeutung für gegenwärtige Fragen und Herausforderungen deutlich wird (Kurscurriculum „Krieg und Frieden“, S. 3).

Verbindungen zwischen ihren Fächern sehen die Fachvertreter demnach sowohl in methodischer als auch in inhaltlicher Hinsicht. Der Begriff „Traditionen“ wird hier nicht definiert. Die Wahl eines konkreten Kursthemas wird im Kurskonzept als eine „schwierige Frage“ bezeichnet. Einzelne Fächer brachten ihre Vorstellungen dazu ein: Die Historiker argumentierten dafür, dass bereits in der Themenformulierung ein historischer Fokus sichtbar werden sollte. Die Theologinnen plädierten dafür, die existenzielle Bedeutung des Themas in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. ebd.). An dieser Frage entzündete sich eine Kontroverse zwischen fachlichen und fachdidaktischen Positionen, die nicht vereinbar waren. Dennoch wurde weiter nach einem „gemeinsamen Gegenstand“ gesucht, um zu verhindern, dass der Kurs in drei unverbundene Facheinheiten zerfällt (vgl. ebd.). Schließlich wurde das Thema „Krieg und Frieden“ gewählt, das allen Fachvertreterinnen und -vertretern geeignet erschien, „um sowohl in inhaltliche Kernfragen als auch in typische Facharbeitsweisen einzuführen“ (ebd.). Die Entscheidung wurde bestärkt durch die Richtlinien des Landes NRW, die im Lehrplan für Evangelische Theologie eine Empfehlung für das Thema ‚Krieg und Frieden‘ geben.<sup>106</sup>

Das Thema wurde auch mit Bezug auf die KollegiatInnen begründet. Die Autoren des Curriculums rechnen sowohl mit Interesse als auch mit Ablehnung des Themas. Durch aktuelle Bezüge (z.B. 11. September) wird eine Verbindung zu heutigen Fragen von Krieg und Frieden und damit zur Lebenswirklichkeit der Jugendlichen hergestellt. Dagegen wird eine Verfremdung eigener Erfahrungen herbeigeführt, indem eine historische Epoche gewählt wird, die sich in Sprache und Ausdrucksformen von der heutigen Welt der Jugendlichen deutlich unterscheidet. Für eine erste Annäherung wird eine literarische Quelle ausgewählt, die „für alle drei beteiligten Fächer zu-

---

<sup>106</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (1999b).

nächst einmal gleich fremd ist, die dennoch einen gemeinsamen Bezugspunkt bildet und an der im Verlauf der gesamten Kurseinheit gezeigt werden kann, mit welchem unterschiedlichen Blick sie Historiker, Theologen und Philosophen bearbeiten“ (vgl. ebd., S. 4). Dieser gemeinsame Ausgangspunkt spiegelt sich im Aufbau des Kurses wider: Die ersten zwei Kurswochen dienen einem „allgemeinen Einstieg“, bei dem der Grimmshausen-Text unter „allgemeinen Fragestellungen“ gelesen wird. Es schließen sich dreimal fünf Wochen an, in denen jeweils aus einer Fachperspektive an dem Thema gearbeitet wird, mit dem Ziel, dass die „Kollegiaten [...] die Differenz der Fächer – bei aller Gemeinsamkeit der Thematik und Methodik – kennen lernen“ (ebd., S. 4). Um dieses Ziel zu erreichen, erscheint es den Curriculumsplanern unerlässlich, dass die fachlichen Phasen von den jeweiligen Fachvertretern unterrichtet werden. Die KollegiatInnen sollen diese als Fachvertreter mit ihrem spezifischen Fachhabitus kennen lernen. Daraus ergibt sich eine Organisationsform, in der die Kurse konstant bleiben, die Lehrenden in den Fachphasen aber wechseln. Die letzte der insgesamt 18 Kurswochen ist einem allgemeinen Resümee vorbehalten. Daraus ergibt sich folgender Ablauf und Aufbau der drei geplanten Kurse (vgl. ebd.):

2 Wochen	5 Wochen	5 Wochen	5 Wochen	1 Woche
allg. Einstieg	Theologie	Geschichte	Philosophie	allg. Resümee
allg. Einstieg	Geschichte	Philosophie	Theologie	allg. Resümee
allg. Einstieg	Philosophie	Theologie	Geschichte	allg. Resümee

(Quelle: Kurscurriculum „Krieg und Frieden“ 2002, S. 4)

Im Anschluss an diese allgemeine Beschreibung stellen die einzelnen Fächer ihre Unterthemen, Lernziele und Methoden vor.

### ***Evangelische Theologie***

Mit den oben bereits genannten Unterthemen sollen folgende Ziele erreicht werden: Die KollegiatInnen lernen am Thema „Krieg und Frieden“ den Umgang mit biblischen Texten, sie lernen religiöse Ausdrucksformen kennen und erfahren, welche Fragen Theologen stellen. In methodischer Hinsicht lernen sie die Analyse von Liedtexten und gewinnen einen Einblick in die historisch-kritische Textexegese. Der Umgang mit fremden Glaubensüberzeugungen und die Reflexion eigener Überzeugungen gelten als Ziele des sozialen Lernens. Schließlich wird angestrebt, in dieser fachlichen Einheit einen „Einblick in das theologische Arbeiten“ am Oberstufen-Kolleg zu geben, das sowohl für KollegiatInnen mit dem Studienfach Evangelische Theologie als auch für alle KollegiatInnen für die fächerübergreifenden Kurse in der Hauptphase der Ausbildung „notwendig erscheint“ (ebd.).



## **Geschichte**

Die fachliche Einheit Geschichte soll die KollegiatInnen in drei Bereiche einführen: Erstens lernen sie verschiedene Arbeitsweisen des Fachs kennen, nämlich Chronologisieren, Periodisieren, Quelleninterpretation, sozialbiografische Analyse und Strukturanalyse. Zweitens wird durch aktuelle Bezüge und unterschiedliche Sichtweisen Betroffener in die gesellschaftliche Bedeutung von Krieg und Frieden und von Geschichte als Fach eingeführt. Drittens wird das Curriculum des Studienfachs Geschichte vorgestellt, und darüber werden Perspektiven auf Studium und Beruf aufgezeigt (vgl. ebd., S. 4f.). Es folgen Ausführungen zu den methodischen Schritten, die wegen der kurzen Zeit im Kurs nur begrenzt erprobt werden können, und zur historischen Bedeutung des Themas „Krieg und Frieden“ am ausgewählten Beispiel des 30-jährigen Krieges.

## **Philosophie**

Im Abschnitt über den philosophischen Fachteil setzt sich der Text unter der Überschrift „Didaktische Vorüberlegungen“ mit der Frage auseinander, warum philosophische Texte als abstrakt und unkonkret wahrgenommen werden. Dem soll „erfahrungsorientiertes Lernen“ entgegengesetzt werden, das den KollegiatInnen ermöglicht, „den philosophischen Umgang mit dem Thema ‚Krieg und Frieden‘ zunächst anschaulich zu gestalten und vor dem Hintergrund der Anschauung abstrakte Begriffe zu entwickeln“ (vgl. ebd., S. 6).

In diesem Fachteil fehlt eine Untergliederung in Ziele und Methoden.

### **2.1.1.3 Vorgesehener Ablauf und Organisation**

Unter dieser Überschrift steht zunächst als Vorbemerkung der Hinweis, dass für die gewählte Organisationsform, die bereits unter Punkt 2 dargestellt wurde, die Kursgruppen und die Stundentafel festgelegt werden müssen. Dafür werden zwei Bedingungen benannt:

Diese Organisationsform macht es notwendig,

- dass es entweder drei oder sechs Teilgruppen gibt
- dass entweder jeweils drei Gruppen auf einer Zeit liegen oder für die Fächergruppenvertreter eine gemeinsame Zeit reserviert wird (Kurscurriculum „Krieg und Frieden“ 2002, S. 6).

Die Entscheidung darüber war anscheinend noch nicht gefallen, als das Curriculum verfasst wurde, denn diese Bedingungen sind mit dem Zusatz versehen, dass eine Entscheidung darüber baldmöglichst nötig ist. Daraus würden sich verschiedene Varianten der Unterrichtsorganisation ergeben, die sich dem Leser ohne weitere Erläuterungen nicht erschließen.

Es folgen drei Tabellen, die über die verschiedenen Teilaspekte des Kursaufbaus Auskunft geben. Die erste Tabelle zeigt die allgemeine Einführung und den Fachteil zur Theologie; sie ist aufgeteilt in folgende Spalten: Semester, Kurssequenz, Inhalte, Fachgebiete, Stufen, Lernsituationen, Arbeitsformen, Handlungen, zu entwickelnde Fähigkeiten (methodische und soziale) und LNW/Produkt. Die Tabelle zu „Geschichte“ zeigt eine grobe Untergliederung der fünf Wochen für die Fachperspektive und die zum Geschichtsteil gehörigen Unterthemen. Die Tabelle zur Philosophie enthält das „Methodische Vorgehen im Umgang mit philosophischen Texten“, das unterteilt ist in Lesen, Analysieren, Begreifen und Argumentieren, Diskutieren.

Im letzten Satz dieses Abschnitts wird das allgemeine Resümee in der letzten Kurswoche erläutert: „Die letzte Woche dient neben allgemeiner Auswertung dazu, gewissermaßen den ‚hermeneutischen‘ Zirkel zu schließen und der über der Thematik stehenden Frage nachzugehen, warum sich die Auseinandersetzung mit Traditionen lohnt“ (ebd., S. 8).

Hier knüpft die Darstellung wieder an die didaktischen Überlegungen und die Begründung des gemeinsamen Bezugspunkts „Traditionen“ an.

#### **2.1.1.4 Leistungsnachweise, -bewertung und Evaluation**

Der vierte und letzte Abschnitt des Kurscurriculums enthält Erläuterungen zu den Leistungsnachweisen. Als Erstes wird das Portfolio als Leistungsnachweis für den gesamten Kurs vorgestellt. Dem Portfolio kommt die Funktion zu, die einzelnen Elemente des Kurses miteinander zu verbinden. Die KollegiatInnen sollen darin ihre methodischen Kompetenzen und die erarbeiteten Inhalte zeigen. Das Portfolio dient ihnen als Grundlage einer begründeten Studienfachwahl und gleichzeitig als Muster für die weitere Portfolio-Arbeit am Oberstufen-Kolleg. Anschließend wird im Einzelnen vorgestellt, was im Portfolio gesammelt und dokumentiert werden soll. Dabei ist vorgesehen, dass die KollegiatInnen nach jeder Fachphase entscheiden, welche Arbeiten sie ins Portfolio aufnehmen möchten. Diese Arbeiten werden von den Lehrenden gemeinsam mit den KollegiatInnen bewertet (vgl. ebd., S. 9). Das Portfolio dient als Grundlage für die Entscheidung über das Bestehen des Kurses. In der letzten Woche sollen die Portfolios im Kurs vorgestellt und im Hinblick auf die Studienfachwahl ausgewertet werden.

Schließlich wird im Einzelnen definiert, welche Einlagen für das Portfolio verpflichtend sind. Für jeden Fachteil ist eine Arbeit vorgesehen, für die Beispiele aufgezählt werden (Geschichte: vereinfachte Quelleninterpretation, Theologie: Zusammenfassung eines theologischen Textes, Philosophie: Analyse eines kurzen Textes). Zusätzlich wird eine bewertende Zusammenfassung der Studienfachwahl erwartet.

Die abschließenden Erläuterungen zur Evaluation beziehen sich nur auf die Auswertung der Portfolio-Arbeit. Es soll überprüft werden, „inwieweit es mit Hilfe des Portfolios gelingt, die Verknüpfung der einzelnen Sequenzen zu unterstützen und deren

fächerübergreifende Perspektive für die KollegiatInnen transparent zu machen und von Sequenz zu Sequenz weiter zu tragen“ (ebd., S. 9). Davon versprechen sich die Autoren Erkenntnisse im Hinblick auf den Einsatz von Portfolios in den fächerübergreifenden Grundkursen der Hauptphase (vgl. Kap. II) und auf die Arbeit am Gesamtportfolio der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg. In den Grundkursen der Eingangsphase kann das Portfolio außerdem noch als Instrument der Prozessbeobachtung dienen und bei der Wahl der Studienfächer ausgewertet werden.

### 2.1.2 Kommentar zum Kurskonzept

Im Folgenden betrachte ich Aspekte dieses Kurscurriculums, die hinsichtlich des didaktischen Aufbaus des fächerübergreifenden Kurses besonders auffallen.

Das Kurscurriculum enthält eine Passage, in der beschrieben wird, dass bei der Wahl des Kursthemas unterschiedliche Positionen sichtbar wurden. Der gemeinsame Ausgangspunkt der drei Fächer bei der Themenwahl ist der Auftrag, „Traditionen“ und ihre Bedeutung für die Gegenwart zu vermitteln. Für die Themenvorschläge wurden verschiedene fachliche Argumente ins Spiel gebracht. Es wurde die Gefahr gesehen, dass die Fächerteile „auseinanderfallen“. Ein gemeinsamer Gegenstand sollte dem entgegenwirken.

Neben der gemeinsamen inhaltlichen Klammer über den Traditionsbegriff wurde ein Text ausgewählt, der aus allen drei Fachperspektiven behandelt werden sollte. Mit einer literarischen Quelle, dem „Simplicissimus“, wurde bewusst ein für alle Fächer fremder Text gewählt. Dieser Ausgangspunkt ist also für alle Fächer gleich fremd und bietet somit einen „neutralen“ Einstieg in das Kursthema.

Was an dem Kurscurriculum weiterhin auffällt, ist die Zergliederung in einzelne Fächerteile. Nach der ersten thematischen Übersicht folgt im didaktischen Teil eine nach Fächern getrennte Darstellung der einzelnen Kurseinheiten. So weit folgt das Konzept den Vorgaben. Aber auch im 3. Abschnitt zum vorgesehenen Ablauf informiert eine Tabelle für jedes Fach einzeln über die geplante Organisation des Unterrichts. Diese drei Tabellen sind sehr heterogen strukturiert. Auffällig ist, dass nur die Tabelle zum Fachteil Theologie Erläuterungen zum allgemeinen Einführungsteil enthält. In der Tabelle für Philosophie wird lediglich das „methodische Vorgehen im Umgang mit philosophischen Texten“ benannt.

Zum Zeitpunkt der Abfassung des Curriculums waren Fragen der Kursgruppeneinteilung und der Stundentafel noch offen. Aus den wenigen Angaben ist nicht ersichtlich, wie die drei Fachlehrenden die einzelnen Kursgruppen unterrichten würden.

Im letzten Abschnitt nimmt die Form der Leistungsbewertung relativ viel Raum ein. Das Portfolio soll in diesem Kurs für eine organisatorische und inhaltliche Verknüpfung der einzelnen Sequenzen sorgen. Es wird erläutert, wie das Portfolio zu führen ist und welche Arbeiten darin gesammelt werden sollen. Erst im letzten Abschnitt zur

Evaluation wird die Form des Portfolios inhaltlich begründet und erklärt, was es leisten soll. Das Portfolio wird zum entscheidenden Verbindungsglied der einzelnen Sequenzen. Damit wird den KollegiatInnen die Aufgabe übertragen, den fächerübergreifenden Ansatz des Kurses zu verstehen und die einzelnen Fachteile zueinander in Beziehung zu setzen.

Das Portfolio, das den inhaltlichen und methodischen Kompetenzzuwachs zeigen soll, ist zu diesem Zeitpunkt ein neues, noch unerprobtes Instrument der Leistungsüberprüfung in der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg. Die Ergebnisse der Evaluation sollen dazu dienen, die Grundkurse der Hauptphase zu entwickeln. Gleichzeitig sind sie ein Gradmesser für die Idee des Gesamtportfolios in der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg. Der meines Erachtens hohe Stellenwert des Portfolios in diesem Kurs scheint die Frage nach der Organisation und Umsetzung eines fächerübergreifenden Kursansatzes zu verdrängen. Auch als Evaluationsfrage wird lediglich die Arbeit mit dem Portfolio benannt.

## **2.2 Der Grundkurs „Krieg und Frieden“ aus der Sicht der Lehrenden**

Die folgende Fallbeschreibung nach der dokumentarischen Methode hat die Funktion, die Gesamtgestalt des Falls zu erfassen. Die Diskursbeschreibung umfasst die dramaturgische Entwicklung der Themen sowie die Diskursorganisation. Der Verlauf der Diskussion wird grob skizziert, die metaphorisch und interaktiv dichten Passagen werden ausführlich interpretiert. Dabei ist der Ansatz ein komparativer: Die im ersten Fall herausgearbeiteten Orientierungsrahmen werden im zweiten Fall gesucht und spezifiziert, d.h. mit weiteren Erfahrungsräumen in Verbindung gebracht (vgl. Bohnsack 2001a, S. 337 und S. 341). Zur leichteren Verständlichkeit werden die Beschreibung des zweiten Falls und seine Kontrastierung mit dem ersten Fall nacheinander dargestellt.

### **2.2.1 Der Rahmen der Gruppendiskussion**

Die Gruppendiskussion wurde am 17.12.2002 geführt. An dem Gespräch waren die drei Lehrenden beteiligt, die den Kurs im Halbjahr 2002/03 unterrichteten. Der Kurs zum Thema „Krieg und Frieden“ integrierte die Fächer Geschichte, Philosophie und Theologie. An der Entwicklung des Konzepts hatte bis kurz vor Beginn des Kurses ein anderer Philosophielehrender mitgewirkt, der nach den Sommerferien nicht mehr zur Verfügung stand, so dass kurzfristig ein anderer Lehrender den Unterricht in Philosophie übernommen hatte.

Auch dieser Kurs war nach dem „Rotationsmodell“ organisiert, d.h., drei Kurse wurden parallel von je einem bzw. einer Fachlehrenden unterrichtet (vgl. Kap. II). Zwei Wochen am Anfang des Kurses waren einem allgemeinen Einstieg gewidmet, daran

schloss die eigene Fachperspektive der bzw. des Fachlehrenden an. Für jede Fachperspektive waren fünf Wochen eingeplant. Nach dieser vorher festgelegten Frist wechselte in den Kursen das Fach und der bzw. die dazugehörige Fachlehrende, so dass schließlich jede/r Lehrende das eigene Fach in allen drei Kursen unterrichtet hatte. Der Kurs schloss mit einem allgemeinen Resümee in der letzten Kurswoche.

Zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion hatten die Lehrenden bereits zwei Kursgruppen unterrichtet und gerade die dritte Kursgruppe übernommen.

### **Zitationsweise**

Die Zitationsweise entspricht der des ersten Falles. Die Lehrendenkürzel und Pseudonyme im Fall „Krieg und Frieden“ (KuF) lauten:

Dw: Theologielehrende, „Kerstin“

Em: Geschichtslehrender, „Fritz“

Fm: Philosophielehrender, „Joachim“

### **2.2.2 Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion**

In der folgenden Fallbeschreibung fasse ich zunächst in einer formulierenden Interpretation den gesamten thematischen Verlauf zusammen. Im zweiten Schritt, der reflektierenden Interpretation, rekonstruiere ich die Diskursorganisation und benenne die negativen und positiven Gegenhorizonte. Schließlich arbeite ich die Orientierungsrahmen heraus.

Tabelle 13: Übersicht über die Gruppendiskussion der Lehrenden im Fall „Krieg und Frieden“

Zeile	Thema
1-19	Einleitung der Interviewerin, erste Fragestellung: Ziele des Kurskonzepts
21-122	Äußerungen der Lehrenden zur Entstehung des Kurskonzepts und zu den Kurszielen
123-352	Haltung zum Kurskonzept und zum fächerübergreifenden Konzept allgemein
353-464	Portfolio und Leistungsbewertung
465-520	Heterogenität der KollegiatInnen: mit und ohne Studienfach
521-636	Kulturelle Heterogenität der KollegiatInnen
637-668	Heterogenität der KollegiatInnen: Geschlecht
669-791	Differenzen der Kursgruppen, Überforderung/Unterforderung, Niveau des Kurses
792-892	Dominanz von Fächern, Verhältnis Thema und Fach
893-962	Differenzen der Fächer (Proposition eines Lehrenden)
963-1014	Einführung ins Fach am Thema
1015-1065	Klammer der Fächer durch das Portfolio
1066-1166	Einfluss und Auswirkung der Studienfachwahl
1167-1246	Austausch über Fachperspektiven, Fächerintegration und die Idee einer gemeinsamen Abschlussitzung
1247-1335	Zeit zum Austausch im Team und Auswertung der Leistungsbewertung
1336-1403	Evaluation der Kurse und Einschätzung der Gesamtkonzeption des NeOS
1404-1461	Fächerübergreifende Perspektive in diesen Grundkursen
1462-1564	Abschlussfragebogen der Grundkurse
1565-1588	Einschätzung der Grundkurse der Eingangsphase allgemein

Nach der Einleitung, in der sie an das schriftliche Kurskonzept anknüpft, fragt die Interviewerin nach dem Ziel des Grundkurses. Die Theologielehrende Dw erläutert in ihrem ersten Beitrag die „Vorgeschichte“ (Dw-21) der Entstehung des Kurskonzepts. Daran anknüpfend ergänzt der Geschichtslehrende Em das Thema und die Grundelemente des Kurses. Nach Aufforderung der Interviewerin fasst Em das Ziel des Kurses aus seiner Perspektive zusammen. Die Interviewerin gibt die Frage nach den

Zielen an den dritten Lehrenden Fm weiter, der Philosophie unterrichtet; dieser äußert sich nach der Aufforderung zum ersten Mal im Gespräch.

In einem zweiten Themenkomplex spricht die Interviewerin die Haltung der Lehrenden zum fächerübergreifenden Unterricht allgemein an. Die Äußerungen der Theologielehrenden Dw dazu sind stark von ihrem Eindruck aus dem aktuellen Kursunterricht bestimmt, den sie als „krisenhaft“ (Dw-159) bezeichnet. In ihren Beiträgen verschafft sie sich Entlastung, indem sie ihre aktuelle Unterrichtssituation detailliert schildert. Der Druck entstehe einerseits durch die festgelegte Art der Leistungsbeurteilung, andererseits durch die bevorstehende Studienfachwahl. Eingebettet in diesen Absatz äußert sich Dw sehr allgemein zum Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts. Sie plädiert dafür, noch einmal über das Konzept nachzudenken und darüber, „ob wir nicht diesen fächerübergreifenden Unterricht doch noch mal insgesamt vom Haus her woandershin verlagern müssen und nicht ausgerechnet darin“ (Dw-181-183).

Auch die beiden anderen Lehrenden legen ihre Haltung zum fächerübergreifenden Unterricht dar. Bei einem steht die persönliche Erfahrung im Vordergrund, eine Kurssequenz mehrmals hintereinander zu unterrichten, der fächerübergreifende Aspekt steht für ihn weit im Hintergrund („Irgendwie das Fächerübergreifende ist mir so jetzt dann immer mehr aus dem Blick geraten.“). Daraufhin bringt die Theologielehrende zum Ausdruck, wie unterschiedlich ihre Herangehensweise ist:

*Also ich hab' das eben nicht immer weiter zugespitzt auf die Fachperspektive. Sondern je weiter ich im Kursverlauf voranschritt, hab' ich versucht, das auf das zu beziehen, was du gemacht hast (Dw-240-242).*

Der Philosophielehrende Fm hat sich bisher nicht am Gespräch beteiligt. Als die Interviewerin ihn nun direkt anspricht und nach seiner Haltung zum fächerübergreifenden Unterricht fragt, hebt er in seiner Antwort vor allem das mangelnde Interesse der KollegiatInnen an seinem Fach hervor. In seinem Statement kritisiert er, dass die KollegiatInnen durch den fächerübergreifenden Unterricht mit Fächern konfrontiert würden, für die sie keinerlei Interesse hätten. Das mache die Kurse zu „einer aufgesetzten, gekünstelten Veranstaltung, die überhaupt nichts bringt“ (Fm-310-311). Hier greift der Geschichtslehrende Em das Thema Studienfachwahl auf, und die Lehrenden kommen erstmals in eine gemeinsame Diskussion. Den großen Druck, den die Theologielehrende schildert, empfindet Em, der ein „großes“ Fach<sup>107</sup> vertritt, nicht, aber er kann die Folgen für die Kollegin verstehen.

Dann kommen die Lehrenden auf die geplante Form der Leistungsbewertung zu sprechen und darauf, wie sie sich im aktuellen Kursgeschehen auswirkt. Dabei bringt die Theologielehrende wiederum ihre Frustration über ihren aktuellen Kurs zum Aus-

---

<sup>107</sup> Das Fach Geschichte wird von den Bewerbern stark nachgefragt, so dass die Kurse die maximale Teilnehmerzahl erreichen.

druck, da es ihr nicht gelinge, den KollegiatInnen verständlich zu machen, dass der Kursablauf mit der Form der Leistungsbewertung zusammenhänge.

Die Interviewerin möchte wissen, ob die KollegiatInnen sich danach unterscheiden, welches der Fächer sie als Studienfach gewählt haben. Die Lehrenden schildern hierzu nur wenige Beobachtungen. In Bezug auf Leistungs- und kulturelle Heterogenität der KollegiatInnen äußert sich vor allem der Philosophielehrende.

Im weiteren Verlauf tauschen die Lehrenden ihre Beobachtungen zu den Unterschieden zwischen den drei Kursgruppen aus. Wiederum spielt das Thema Heterogenität hinsichtlich der Leistung eine Rolle.

Zum Themenimpuls der Interviewerin, welches Fach im Kurs dominiert, entwickelt sich eine Diskussion über die Perspektiven der Fächer und darüber, wie diese sich zum Kursthema „Krieg und Frieden“ verhalten. In dieser längeren Passage vermitteln sich die Lehrenden gegenseitig etwas über den Kern ihrer Fächer. Durch gegenseitige Ergänzungen und Nachfragen entwickelt sich nach und nach ein Verständnis der einzelnen Fächer. Dabei wird ein grundlegender Unterschied deutlich: Sowohl Theologie als auch Philosophie haben im Verständnis der beiden Fachlehrenden starke historische Anteile, während der Geschichtslehrende keine Bezüge zu den anderen Fächern herstellt.

Daran anknüpfend fragt die Interviewerin, inwieweit eine Einführung in die Fächer anhand dieses Themas gelingt.

Am Thema Portfolio, dem Leistungsbewertungsinstrument des Kurses, diskutieren die Lehrenden, wie durch die Leistungsnachweise in Form eines Portfolios eine Verbindung der drei Perspektiven hergestellt werden kann. Später entwickeln sie die Idee einer gemeinsamen Abschlussitzung. In dieser Passage sind alle drei Lehrenden sehr engagiert und malen sich diese Sitzung aus, was schließlich in folgende Konklusion des Geschichtslehrenden mündet:

*Ja, aber im Grunde ist ja, das Bild ist ja da, du hast im Grunde ein Bild gezeichnet, von dem, wie es sein soll. So dieses, dass wir zu dritt sozusagen aufeinanderstoßen. Und das sagen und das Gegeneinander. Ich mein', da ist ja vieles drin (Em-1218-1221).*

In den letzten Abschnitten der Diskussion stehen Fragen zur Studienfachwahl, zur Rolle der Lehrperson als Fachvertreter und zur Kursevaluation im Mittelpunkt.

In einer kurzen Passage kommt Dw erneut auf den Aspekt des Fächerübergreifenden zurück. Hier formulieren die Lehrenden abermals ihre Haltung zum Kurskonzept.

### **2.2.3 Vertiefende Analysen**

Für die vertiefenden Analysen werden Passagen ausgewählt, die einerseits an die Themen der Analyse der ersten Gruppendiskussion zum Grundkurs „Familie“ anknüpfen und die andererseits neue Aspekte hinsichtlich der Forschungsfragen zur



Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts liefern. Als methodische Kriterien gelten die metaphorische Dichte im Diskurs und das hohe Engagement der Lehrenden während der Gruppendiskussion. Nach diesen Kriterien werden die Passagen zu folgenden Themen ausgewählt: Vorgeschichte der Entstehung des Kurscurriculums, Ziele des Kurses, Haltung der Lehrenden zum Kurskonzept, Dominanzen und Differenzen der Fächer und der fächerübergreifende Ansatz des Kurses.

Aus Kapazitätsgründen wird die Falldarstellung auf die reflektierende Interpretation beschränkt.

### **2.2.3.1 Vorgeschichte: Entstehung des Kurscurriculums**

Der Einstieg in die Gruppendiskussion ist insofern interessant, als er eine gewisse Irritation auslöst: Als die Interviewerin sich bei ihrer ersten Frage nach den Kurszielen auf das schriftliche Kurskonzept bezieht, wirft der Philosophielehrende ein, dass er das Kurskonzept noch nie gesehen habe, was im Team Gelächter auslöst. Dieser Einwurf und die Reaktion zeigen, wie wenig der kurzfristig eingesprungene Philosophielehrende mit den Grundprinzipien des Kurskonzepts vertraut ist. Die TeamkollegInnen gehen aber auf seine Bemerkung nicht weiter ein, so dass die Interviewerin den ersten Gesprächsimpuls wieder aufnimmt und erneut nach den Zielen des Konzepts fragt.

Nach kurzem Zögern ergreift die Theologielehrende das Wort.

*Dw: Das Ganze hat ja 'ne Vorgeschichte. Warum wir das so gemacht haben. Das ist ja in der Auseinandersetzung/. Erstmal, das weiß ich gar nicht, ob wir das hier aufgeschrieben haben. Erstmal ist das ja so, in Vorbereitung für dieses Konzept so gewesen, dass ich/ dass es eine ganz lange Zeit gebraucht hat, um uns überhaupt auf ein Thema zu einigen. Wenn wir einen gemeinsamen Kurs machen, dann zu welchem Thema, das hat 'ne ganze Weile gebraucht. Da gab's Differenzen. Und es hat außerdem noch 'n Problem gegeben, dass in der/, in der Auseinandersetzung vorher ganz deutlich die Grenzen der einzelnen Fachdisziplinen aufgezeigt wurden. Von den einzelnen Vertreterinnen und Vertretern. Und wir haben dann in diesem Diskussionsprozess uns auf ein gemeinsames Thema einigen können. Und haben dann überlegt, wie kann sich das in der Praxis umsetzen lassen, so dass es auch für uns sozialverträglich ist. Also das ist eine, das ist ein wesentlicher Punkt. Und wenn wir hier auf dieses Modell, auf so dieses Modell gestoßen, dass wir gesagt haben und auch bewusst gesagt, wir können jetzt nicht/, wir können jetzt nicht was ganz Neues/ genau, mit diesem Rotationsmodell. Und das ist auch, ist auch sinnvoll, es so zu machen. Denn wir sind ja alle erst in diesem Entwicklungsprozess von dem fächerübergreifenden Unterricht, und wir probieren das jetzt erst so, und das ist ein erster Schritt, und wir können uns auch vorstellen, das zu revidieren und das ganz anders zu machen. Das ist die Vorgeschichte, wozu das überhaupt so kam. Und wir haben uns eben, um da 'ne Klammer zu haben, gibt es auf der einen Seite das Thema, „Krieg und Frieden“, mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Und auf der anderen Seite haben wir ja versucht, mit dem Portfolio zu arbeiten, als Klammer über die Leistungsnachweise (Dw-21-45).*

Dw beginnt ihren Beitrag mit der Proposition, dass es eine Vorgeschichte zu dem Kurskonzept gebe, auf das sich die Interviewerin mit ihrer Frage bezogen hat. Die Vorgeschichte schildert sie als Auseinandersetzung, als einen problematischen Pro-

zess, bei dem es Differenzen im Team gab. Als Gegenhorizont zu dieser ersten Elaboration der Vorgeschichte berichtet sie dann von einer Einigung hinsichtlich des Themas und der Organisationsform. Die Einigung auf das „Rotationsmodell“ beschreibt sie als vorläufig und kompromisshaft; diese Organisationsform diene dazu, die praktische Umsetzung des Kurses „auch für uns sozialverträglich“ (Dw-32) zu machen.

Der erste Bezugspunkt, den Dw für die Beschreibung des Kurskonzepts wählt, bezieht sich also auf die Zusammenarbeit im Team. Die ersten Aushandlungsprozesse hat sie als konfliktbelastet wahrgenommen. Hinsichtlich des Kursthemas wurde schließlich eine Lösung gefunden, die nicht näher erläutert wird. Die Organisationsform ermöglichte einen Unterrichtsverlauf, in dem jeder Lehrende seinen Schwerpunkt behandeln kann („mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen“, Dw-42f.), und wurde gewählt, um organisatorisch nicht „etwas ganz Neues machen“ (Dw-35) zu müssen.

Dw berichtet also in ihrem ersten Beitrag von der Entwicklungsarbeit an dem Kurskonzept. Das Erzählen der Vorgeschichte holt die Auseinandersetzung in das aktuelle Teamgeschehen hinein: Man muss die Vorgeschichte kennen, um den weiteren Verlauf zu verstehen. Die Differenzen, die sich bei der Aushandlung des Kursthemas gezeigt haben, werden in der Situation der Gruppendiskussion reaktiviert. Die Vorgeschichte verdeutlicht, dass es dem Team schwergefallen ist, sich auf ein gemeinsames Thema zu einigen. Wo genau die Probleme lagen, wird nicht benannt. Aber es zeigt, dass in der Konzeptionsphase eine inhaltliche Auseinandersetzung stattgefunden hat.

In der Auseinandersetzung spielten laut Dw die Grenzen der einzelnen Fachdisziplinen eine Rolle. Während sich das „Familie“-Team gemeinschaftlich als „Sozialwissenschaftler“ definiert, scheint bei diesem Team von vornherein die Fachperspektive und die Fachidentität stärker im Vordergrund zu stehen. Das zeigt sich darin, dass in der Konzeptionsphase darum gerungen wurde, sich auf ein gemeinsames Thema zu einigen, das für alle Fächer gleichermaßen geeignet ist. Den Lehrenden fiel es offenbar nicht schwer, die Grenzen der Fächer aufzuzeigen.

Bereits hier wird angedeutet, dass neben dem gemeinsamen Thema die Klammer, die die einzelnen Teile verbindet, formal hergestellt werden soll: durch die Form der Leistungsbewertung. Eine inhaltliche Abstimmung der einzelnen Kursteile ist nicht geplant, ebenso wenig eine Absprache über die Inhalte und eine explizite Bezugnahme der Thementele aufeinander.

In dieser ersten Passage zeigen sich bereits deutliche Differenzen hinsichtlich der Orientierungsrahmen *Teamarbeit* und *Bedeutung des Themas* sowie *fächerübergreifendes Prinzip versus Fachprinzip*.

### 2.2.3.2 Ziele des Kurses

Die ursprüngliche Eingangsfrage der Interviewerin nach den Zielen wird von den Lehrenden zunächst nicht beantwortet, sondern die Erläuterung zum Kurskonzept wird fortgesetzt. Der Geschichtslehrende Em führt die Elaboration des Kurskonzepts in der anschließenden Passage fort:

*Em: Und mit dem Text noch als Klammer, mit dem gemeinsamen Text.*

*Dw: Ja, ja, gemeinsamen Text, genau.*

*Em: Das war, aber das ist noch ein ganz wichtiges Element. Dass wir einen Text genommen haben als gemeinsame Grundlage für die Arbeit (KuF/47-52).*

Em nimmt Dws Darstellung der Kurselemente auf und führt sie zu Ende. Die gemeinsame Klammer sollte neben der Form der Leistungsbewertung, dem Portfolio, durch einen gemeinsamen Text hergestellt werden, den „Simplicissimus“ von Grimms-Hausen. Als Auswahlkriterium diente anscheinend die Frage, ob sich daran die „drei Fächer abbilden lassen“ (Dw-66), wie Dw an späterer Stelle sagt. Wenn Em von „gemeinsam“ spricht, bezieht er sich auf die Inhaltsebene: Es wird in allen Fachteilen der gleiche Text gelesen. Die soziale Seite im Team ist damit nicht gemeint. Auch der gemeinsame Text wirkt als eine formale Klammer, weniger als eine inhaltliche. Der Text ist der Minimalkonsens, auf den sich alle Lehrenden als Ausgangsmaterial einigen konnten. Wie allerdings im praktischen Unterrichtsgeschehen über den Text fächerübergreifende Bezüge hergestellt werden sollen, bleibt unklar.

Die Interviewerin greift die Frage nach dem Ziel noch einmal auf, und daraufhin beginnt folgender Dialog:

*I: Ja, über einzelne Punkte sprechen wir ja dann noch im Verlauf. Also so, das Ziel war, halt über das Thema einen gemeinsamen Nenner zu finden, der dann in allen Fächern sich gut wiederfindet. Wo ihr auch Bezug findet zu allen drei Fächern.*

*Dw: Ja, wo wir die drei Fächer abbilden lassen. Ganz, ganz, äh, also ganz klar umrissenen Grundelementen, methodische Fertigkeiten, dann Einblick in die fachwissenschaftliche Perspektive. Ob man das alles in fünf Wochen machen kann, ist dann noch mal die andere Frage.*

*I: Ist dann eure Intention eher Einführung in das Fach oder Einführung in das Aufgabenfeld? Also eher das Übergreifende oder eher das Vertiefende? Oder beides?*

*Dw: Du kannst nicht von vertiefend sprechen. (In dem Sinne).*

*I: Mhm. Ist zu kurz.*

*Dw: Das ist zu kurz. Du kannst nur da von Anlegen sprechen. Und da würde ich sagen, für's Fach.*

*Em: Für's Fach, würde ich/, also jedenfalls kann ich das für meinen Teil eindeutig sagen, dass ich für's Fach 'ne klare Einstiegsperspektive gemacht habe. Viel weniger, als da drin steht. Und insofern auch bei mir inzwischen total überarbeitet. Weil einfach viel weniger drin ist. Aber von der Zielrichtung bleibt es genau das, was da steht. Das ist viel weniger, was ich mache. Also, ganz viel wenige Punkte nur, aber letztlich von der Zielrichtung ist es genau das.*

*I: Kannst du es noch mal formulieren? Die Zielrichtung?*

*Em: Ja, die Zielrichtung ist die, äh, das Aufzeigen, was ein historischer Zugang ist zu diesem Inhalt 30-jähriger Krieg. Und zwar sowohl auf der inhaltlichen Ebene wie auf der fachmethodischen. Ich habe den Schwerpunkt gelegt auf das Fachmethodische. Und das Herausstellen, dass es, wenn man Geschichtswissenschaft macht, bestimmte Fachmethoden gibt. Da hab' ich jetzt ganz basal, mal Chronologisieren, Unterscheidung Primärliteratur, Sekundärliteratur aus der Perspektive eines Historikers. Und das war's schon. Und die ganzen anderen Sachen, die sind im Referat noch vorgekommen. Ich mach' so einen sozialbiografischen Zugang über Wallenstein, ein Referat. Und einen strukturgeschichtlichen über Kriegsverlierer. Es gibt aber insgesamt, wenn man dann so eine Enddiskussion macht, habe ich dann gemerkt, dass es einen ganz guten Blick von den Kollegiaten gab darauf, das sind die Methoden, das ist das, was hängen geblieben ist. Also Inhalte wenig. Konnte ich wenig transportieren. Aber bei den Methoden, da haben sie immer gesagt, 'also das war neu für uns, das ist jetzt interessant gewesen; also wir wissen jetzt, also die Sekundärliteratur, dass es das überhaupt gibt, diesen Unterschied'. Und Quellen, was sind Quellen für historische Rekonstruktionen. Also da (dreht sich das zum Beispiel dauernd drum, mal diese historische Rekonstruktion auszuwählen) (KuF/61-109).*

Sowohl Dw als auch Em nennen als Intention des Kurses die Einführung ins Fach. Im Gegensatz zur Vorgeschichte, die Dw in ihrer Beschreibung als „Teamgeschichte“ konstituiert hat, stellt Em in seiner Aussage das inhaltliche Kurskonzept in den Mittelpunkt. Er versteht den Kurs als eine Einführung in sein Fach. Im Laufe des Kurses hat er die Inhalte immer stärker zurückgenommen und sich auf die Vermittlung der Fachmethoden konzentriert. Die KollegiatInnen haben ihm zu diesem Schwerpunkt die Rückmeldung gegeben, dass die Fachmethoden für sie interessant waren und sie damit etwas anfangen konnten. Der Bezugspunkt für die Vorbereitung und Durchführung seiner Kurseinheit ist die Perspektive eines Historikers. Diese Perspektive möchte er vermitteln, und auf diesen Hintergrund bezieht er seine Inhalte. Seine Herangehensweise besteht darin, einen Fachkurs zu planen und zu unterrichten. Im Laufe der Unterrichtssequenz in den drei Kursgruppen hat er sein Kursprogramm deutlich reduziert.

Die Frage nach den Kurszielen wird also fokussiert auf die Einführung in das Studienfach beantwortet. Die fächerübergreifende Intention oder auch die Einführung in das Aufgabenfeld werden als Ziele nicht erkennbar.

### **2.2.3.3 Haltung zum fächerübergreifenden Kurskonzept**

In der folgenden Passage wird die allgemeine Haltung zu den fächerübergreifenden Kursen angesprochen. Hier äußern sich vor allem die Theologie- und der Geschichtslehrende.

Die Theologielehrende beschreibt, wie sich ihre Einstellung im Verlauf des Kurses verändert hat:

*I: (...) Könnt ihr noch mal sagen, welche Einstellung oder Haltung ihr gegenüber diesem Grundkurskonzept allgemein habt? Steht ihr so voll dahinter? Seid ihr eher kritisch?*

*Dw: Das ist halt/, das ist schwierig. Also das ist deshalb schwierig zu beantworten, weil sich das auch verändert. [überlegt] Ich kann so für mich sagen, dass ich das am An-*

*fang sehr getragen habe und immer stärker in Zweifel komme darüber. Auch deshalb, weil ich in der letzten Kursphase außerordentlich schlechte Erfahrungen mache, mit dem Kurs. Also du hast mich gerade gestern bei so 'ner Kurskrise erwischt. [lacht]*

*I: Ja.*

*Dw: Und wo es überhaupt nicht vor- und nicht zurückgeht. Und ich da gar keine Möglichkeiten sehe. Also ich habe da jetzt, es wäre jetzt das dritt/, es ist jetzt das dritte Mal, dass ich das mache. Und ich hab' versucht, für mich jedenfalls und auch mit den Gruppen, flexibel zu sein. Ich hab' das nicht so wie Fritz gemacht, dass ich in jeder Kursgruppe dasselbe gemacht habe, sondern ich hab' mich bezogen auf das, was meine Vorgänger gemacht haben. Und die Schwerpunkte anders gesetzt. Das schien mir logisch zu sein. Und, ja, und das ging bis zur zweiten Kursgruppe gut. Und jetzt in der dritten geht das nicht mehr. Das hängt mit 'nem strukturellen Problem zusammen. Und zwar ist das so, dass wir unterschiedliche Leistungsnachweise haben. Also einen mündlichen, schriftlichen und die Klausur. Und das, äh, wir wollten, dass jede, ähm, jedes Fach in einem Leistungsnachweis gespiegelt wird. (...) Und jetzt sitzen wir eigentlich alle vor der Aufgabe, ganz viele Referate zu machen, als den mündlichen Leistungsnachweis zu machen. (...) Und jetzt zeigt es sich, also es ist einfach so, dass 20 Leute innerhalb von fünf Wochen, das ist einfach sinnlos und unra/, also völlig irrational. Da steht keine Rationalität mehr dahinter – Leistungen, mündliche Leistungsnachweise machen müssen, mir gehen die Themen aus. Und die Leute kommen zu ihren Referaten nicht. Ja? Und das ist eine derartig/, das ist eine derartig krisenhafte Situation, also dass mir da wirklich auch jede/ was ich so merk', also da würde ich denken, das ist ein Problem. Ein strukturelles Problem. Also wie verteilt man Leistungsnachweise? Wie haben wir das geregelt?*

*Dann ist es auch so, da ist nun auf diesen Gruppen und gerade für mich als klei/, also für mich als Fachvertreterin eines kleinen Faches ist es so, dass die Grundkurse, diese Kurse unglaublich belastet sind durch den Druck der Studienfachwahl. Also das ist, also ich hab' das gerade in der zweiten Phase oder gerade jetzt, wo die Kollegiatinnen und Kollegiaten sich entschließen müssen, ist es eigentlich für mich nicht auszuhalten. Also zu sehen, alles, was man macht, kann eigentlich für und wider das Fach sprechen. Aber un/, noch immer unbegründet, weil sie ja erst fünf Wochen sehen und das ja natürlich an meiner Person auch machen. Ja?*

*Em: Das waren noch nicht mal fünf Wochen.*

*Dw: Ja, also auch die anderen, die sehen mich ja, äh, die sehen mich ja auch, ob sie mich sympathisch finden. Und wenn wir da in eine Krise nach der anderen rauschen, ja, und ich mich als schlechte Krisenmanagerin erweise, weil mir das alles schon bis hier steht, dann, also diesen Druck, den empfinde ich als zu groß. Und als große Beeinträchtigung. Und ich bin da schon sehr lang, sehr/. Das merke ich so, wie langsam ich denke, dass wir da nochmal ganz deutlich ganz gut nachgucken müssen, ob das trägt, das Konzept, oder nicht. Und ob wir nicht diesen fächerübergreifenden Unterricht doch noch mal insgesamt vom Haus her woandershin verlagern müssen und nicht ausgerechnet darein. Also ich find' das/ Ich/, ich weiß, was ich selber mit entwickelt und mitgetragen habe. Aber ich überprüf' das jetzt auch aus den eigenen Erfahrungen. Und dann hängt natürlich vieles davon ab. (...) Es gibt auch sehr positive Erfahrungen mit diesem Konzept. Also das erstmal so (KuF/128-190).*

Dws Einstellung zum fächerübergreifenden Konzept ist stark durch die aktuelle Kursituation beeinflusst. Zu einem früheren Zeitpunkt („Am Anfang“) war sie von dem Konzept durchaus überzeugt. Allerdings werden im Kursverlauf Probleme deutlich, die für sie zu einer starken Belastung geworden sind. Einerseits erscheint ihr die geplante Form der Leistungsnachweise nicht umsetzbar. Andererseits fühlt sie sich als Vertreterin des Fachs Theologie wegen der bevorstehenden Studienfachwahl stark

unter Druck, KollegiatInnen mit ihrem Unterricht für ihr Fach gewinnen zu müssen. Hier werden demnach zwei Probleme dieses fächerübergreifenden Grundkurses der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg deutlich: die Regelung der Leistungsnachweise, die von den Kurslehrenden im Team beschlossen wurde, und die Studienfachwahl.

Hinter der Idee des Kursportfolios steckte die Überlegung, dass die KollegiatInnen in den drei Fachteilen jeweils einen Leistungsnachweis (LNW) erbringen. Dies sollten ein mündlicher und ein schriftlicher Leistungsnachweis und eine Klausur sein. Die drei LNWs wurden auf die drei Fachphasen verteilt. In den ersten beiden Kursgruppen zeigte sich das Problem der Leistungsbewertung Dw zufolge nicht so stark. In der aktuellen Kursphase müssen nun alle KollegiatInnen ein Referat halten, und dafür gehen ihr „die Themen aus“ (Dw-157). Dieses organisatorische Problem wirkt sich auf die gesamte Anlage des fächerübergreifenden Ansatzes aus, denn gerade die Sammlung der Leistungsnachweise im Portfolio sollte dazu dienen, „die Verknüpfung der einzelnen Sequenzen zu unterstützen und deren fächerübergreifende Perspektive für die KollegiatInnen transparent zu machen und von Sequenz zu Sequenz weiter zu tragen“ (Kurscurriculum 2002, S. 9). Das erklärt, warum gerade dieser Aspekt dazu beigetragen hat, Dws Einstellung zu ändern: Die praktische Umsetzung des Konzepts ist aus ihrer Sicht derart problematisch, dass sie das gesamte Konzept in Frage stellt. „Erfahrung“ bildet somit einen wichtigen Gegenhorizont in der Haltung zum Kurskonzept.

Die Verteilung der Leistungsnachweise wurde in der Planungsphase im Team abgesprochen. Das Konzept des Portfolios hing für die Lehrenden sehr eng mit den Zielen des Kurses zusammen: Darüber sollte für die KollegiatInnen der fächerübergreifende Zusammenhang transparent gemacht werden. Die Umsetzung in der Praxis scheint nun an organisatorischen Problemen zu scheitern. Es hat den Anschein, dass die Lehrenden sich in dieser Kursphase nicht mehr von dem geplanten Ablauf lösen können und sich dadurch starke Spannungen mit den Kursgruppen ergeben, die vor allem Dw als belastend erlebt. Über die anfänglichen Absprachen hinaus haben die Lehrenden bis zu diesem Zeitpunkt im Team nicht über die Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Leistungsnachweise gesprochen. Die anderen beiden Lehrenden berichten nicht von solchen Auseinandersetzungen in ihren Kursen.

In der Schilderung ihrer Erfahrungen im Kurs thematisiert Dw neben der formalen Organisation der Referate auch die Belastung durch die gerade anstehende Studienfachwahl der KollegiatInnen. Diese setzt sie so stark unter Druck, dass ihre emotionale Belastung fast über ihre Kräfte geht („ist eigentlich für mich nicht auszuhalten“, Dw-168). In dieser Passage wird deutlich, dass Dw sich sehr stark mit ihrem Fach identifiziert. Ihrer Meinung nach repräsentiert sie als Lehrende das Fach Theologie, und die KollegiatInnen beurteilen das Fach nach ihrem Unterricht und ihr als Person. Erschwerend komme hinzu, dass den KollegiatInnen für diese Beurteilung des Fachs nur ein Zeitraum von fünf Wochen zur Verfügung stehe. Schließlich resümiert Dw, dass angesichts der Erfahrungen noch einmal zu überdenken wäre, ob die fächer-

übergreifenden Kurse an dieser Stelle der Ausbildung der KollegiatInnen richtig platziert sind. Sie plädiert für eine Überprüfung des Konzepts insgesamt.

Die Belastung durch die Studienfachwahl erlebt die Theologielehrende deshalb so stark, weil sie sich als Repräsentantin ihres Fachs versteht. Dass ihrer Meinung nach die Entscheidung der KollegiatInnen für oder gegen das Fach Theologie von ihr als Person und von ihrem Unterricht abhängt, setzt sie stark unter Druck.

Als Probleme des fächerübergreifenden Unterrichts sieht Dw also die Organisation der Leistungsbewertung und die Belastung durch die Studienfachwahl. Diese beiden problematischen Punkte sind ihr erst im Kursverlauf deutlich geworden und haben sie schließlich dazu gebracht, am Konzept der fächerübergreifenden Grundkurse zu zweifeln, von dem sie vorher durchaus überzeugt war. Die Notwendigkeit, das Konzept der fächerübergreifenden Kurse der Eingangsphase insgesamt zu überdenken, begründet sie mit den Erfahrungen aus der aktuellen Kurssituation.

Dw betont, dass sie Bezüge zur jeweils vorangegangenen Fachperspektive hergestellt habe. Sie grenzt sich dabei explizit von dem Geschichtslehrenden ab, der in seinem Kursanteil vor allem das Fachspezifische vermittelt habe.

In der nächsten Passage äußert sich der Geschichtslehrende zu seiner Einstellung zum fächerübergreifenden Unterricht:

*Em: Also bei mir ist es zweigeteilt. Also bei mir ist es auf der einen Seite gegenläufig zu dem bei dir, aber aus anderen Gründen. Also ich war erst so 'n bisschen skeptischer, so über das ganze Konzept. Konnte mir das nicht so richtig vorstellen. Und bin jetzt so ganz zufrieden. Weil, aber im Grunde, das hängt nicht mit dem Fächerübergreifenden zusammen, sondern aus dem anderen Grund, dass ich die Gelegenheit hatte, dreimal hintereinander was zu machen, sehr schnell. Und deutliche Unterrichtsverbesserungen bei mir gemerkt habe. Also weil ich sonst nie die Gelegenheit bisher hatte, mal was zu wiederholen, das erste Mal überhaupt für mich gewesen, dass ich mal was wiederholen konnte. Und ich hab' gemerkt, dass das einen Riesenbeitrag geleistet hat für mich, über Unterricht nachzudenken. Also 'ne Chance haben, mal Unterricht zu verbessern, ganz konkret. Aber das ist jetzt mehr so 'ne ...*

*I: 'Ne persönliche Fortbildung. [lacht]*

*Em: Ja, 'ne persönliche Fortbildung, also aufgrund dieser Wieder/, schnellen Wiederholung von drei Einheiten, die stark methodisch orientiert waren.*

*Dw: Meiner wurde immer schlechter. Kann ich genau/*

*Em: Also bei mir ist es genau umgekehrt. Ich hab' am Anfang, also zum Teil also war das, weil ich auch nicht so richtig wusste, wo das eigentlich hingehen sollte, hab' ich zum Schluss immer klarer gesehen, wie so eine Einführung in Geschichte gut laufen kann. Das hab' ich irgendwie jetzt gelernt. Also ob das jetzt was mit dem Fächerübergreifenden wirklich zu tun hat, das weiß ich im Grunde nicht, weil dafür müsste man jetzt noch mal einen Austausch machen zwischen, zwischen uns dreien, was eigentlich wirklich gelaufen ist. Ich weiß das nämlich gar nicht. Und das ist was, was mir immer/, das ist das sehr Negative daran, irgendwie das Fächerübergreifende ist mir so jetzt dann immer mehr aus dem Blick geraten. Und ich hab' halt immer stärker diese Fachperspektive dann gemacht. Und ich bräuchte jetzt einen/ ja, dass wir uns mal zusammensetzen und praktisch einfach mal sagen, was haben die eigentlich gemacht. Was ist wirklich real gemacht worden. Denn also aus dem Konzept geht's überhaupt nicht hervor, was ich real gemacht habe. Also das kann man daraus nicht*

*mehr ersehen, weil es viel, viel weniger ist. Und dann genauso müsste es, fände ich es, also das fände ich zum Beispiel dann sinnvoll, einen Vergleich mal zu machen.*

*Dw: Ja, das ist der Unterschied zwischen deiner und meiner Herangehensweise eben auch. Also ich hab' das eben nicht immer weiter zugespitzt auf die Fachperspektive. Sondern je weiter ich im Kursverlauf voranschritt, hab' ich versucht, das auf das zu beziehen, was du gemacht hast. Und mich auf das zu beziehen, was Joachim gemacht hat. Da ist eben dann ein Unterschied auch, ne?*

*Em: Ja, das zum Beispiel mal überhaupt erstmal abzugleichen, wer was wie gemacht hat. Das ist gar nicht so präsent. Also das höre ich zum Beispiel jetzt erst. Das also fände ich auch gut, wenn wir uns dann nochmal zusammensetzen und einfach mal besprechen, was für Texte sind gelesen worden. Auch mit der Zielperspektive, dass man eventuell so einen Kurs mal alleine macht. Also wenn jetzt zum Beispiel mal das Fächerübergreifende da aufhört, dass man aber stärker dann auch mal 'ne theologische Perspektive überhaupt einnehmen kann. Weil ich wüsste dann immer gar nicht, so das wäre für mich auch interessant. Oder auch genauso für die philosophische Perspektive zu so einem Thema. Ob man das dann mit drei Lehrenden macht oder dann einer, das ist dann noch eine Diskussion. Da kann ich im Grunde nicht so viel zu sagen (KuF-201-257).*

Em eröffnet zunächst einen Gegenhorizont zu den Erfahrungen von Dw („bei mir ist es auf der einen Seite gegenläufig zu dem bei dir“, Em-201). Vor dem Kursbeginn war er eher skeptisch, weil er sich nicht recht vorstellen konnte, wie so ein fächerübergreifender Unterricht ablaufen soll. Die Zufriedenheit, die sich bei ihm im Verlauf des Unterrichtens eingestellt hat, hängt aber nicht mit dem fächerübergreifenden Ansatz zusammen, denn er hat sich im Unterricht auf die Vermittlung seines Fachs konzentriert. Die Zufriedenheit hat vielmehr damit zu tun, dass er diese Einheit dreimal hintereinander unterrichtet hat. Die drei Mal fünf Kurswochen, die für die Fachperspektive Geschichte zur Verfügung stehen, reihen sich nahtlos aneinander. Em bietet diese schnellen Wiederholungen Gelegenheit, über seinen Unterricht nachzudenken und Verbesserungen sofort in der nächsten Einheit umzusetzen. Diese Möglichkeit hat er nach eigener Aussage hier zum ersten Mal. Die Verbesserung ist daran orientiert, wie „eine Einführung in Geschichte gut laufen kann“ (Em-223). In dieser Aussage spiegelt sich die Fokussierung auf die Vermittlung des Fachlichen wider. Für Em ist es für den Unterrichtserfolg wichtig, sich auf seinen Fachteil zu konzentrieren und diesen mit jedem neuen Durchlauf weiter zu verbessern. Der fächerübergreifende Aspekt ist bei ihm vollständig in den Hintergrund geraten. Jetzt, da er sich bereits in der dritten Wiederholung befindet, hält er einen Austausch mit den anderen Kollegen für sinnvoll, um zu erfahren, was die anderen in ihren Unterrichtseinheiten gemacht haben. Dies gehe für seinen eigenen Kursteil nämlich nicht aus dem Kurscurriculum hervor, da er den inhaltlichen Anteil deutlich reduziert habe. Dieser Wunsch nach Austausch über die Unterrichtsinhalte verdeutlicht, dass es bisher im Team keine Absprachen über die Kursteile der Fachperspektiven gab. Um das Fächerübergreifende überhaupt in den Blick zu bekommen, ist Em auf den Austausch mit den beiden KollegInnen angewiesen. Der Abgleich der tatsächlich unterrichteten Inhalte mit den KollegInnen kann für ihn auch dazu führen, einen solchen Kurs mit drei Fachperspektiven allein zu unterrichten („Auch mit der Zielperspektive, dass man eventuell so einen Kurs mal alleine macht“, Em-250-251). Es scheint, als werde Em



der mangelnde Austausch im Team erst in der Gruppendiskussion bewusst. Auch scheint für ihn der Zeitpunkt wichtig zu sein, denn er betont, er habe bei der Kursplanung noch kein reales Bild vom Kursablauf gehabt.

Ems Ausgangspunkt für diesen fächerübergreifenden Kurs ist die eigene Fachperspektive und die Verbesserung seiner fachlichen Unterrichtssequenz. Diese Erfahrung kann als Gegenhorizont zur Erfahrung von Dw interpretiert werden, die in Ems Erzählung kurz einwirft, dass ihre eigene Unterrichtserfahrung gegenläufig war („Meiner wurde immer schlechter“, Dw-219).

Im Anschluss an Ems Erläuterungen, die er in Bezug auf die Vermittlung der Fachperspektive Geschichte noch weiter ausführt, bringt der Philosophielehrende seine Haltung zum fächerübergreifenden Unterricht in der Gruppendiskussion zum Ausdruck:

*Fm: Ja. Also grundsätzlich finde ich interdisziplinäre Ansätze sehr interessant. Weil ich selber in sehr vielen Disziplinen, ich will nicht sagen, zu Hause bin, aber interessiert bin. Hier würde ich mir eigentlich noch mehr wünschen, noch mehr Verzahnung, in der Zusammenarbeit. Das liegt daran, dass ich selber auch sehr an Theologie interessiert bin und so. Nun bin ich da ein bisschen spät reingerutscht. Das hätte sich vielleicht anders angesehen, wenn ich von vornherein dabei gewesen wäre. Dann ist die Frage, wie weit wird diese Interdisziplinarität in dem Kurs verwirklicht. Da glaube ich, dass das nur ein oder zwei verstehen, wenn überhaupt. Und man, die Generalwirkung ist eher eine völlig andere. Nämlich dass junge Leute viele Wochen lang von einer Zeit, die kostbar ist für sie, in der sie eigentlich viel machen müssen, sich zwangsweise mit Fächern abgeben müssen, die sie überhaupt nicht interessieren. Ich hatte drei Kurse ja gemacht oder mache den dritten. Und das war immer so, dass von ungefähr 20 Kollegiaten zwei oder drei sich für Philosophie interessieren. Die anderen hatten dezidiert und erklärtermaßen überhaupt kein Interesse. Und das ist sowohl für die Kollegiaten als auch für den Lehrer, der in dieser Situation unterrichten muss, finde ich, eine unglaubliche Zumutung. Das ist Zeitverschwendung. Und sie kriegen von vornherein einen völlig falschen Eindruck, auch von dem, was sie hier an der Schule machen können. Das ist eine aufgesetzte, gekünstelte Veranstaltung, die überhaupt nichts bringt. Die sitzen, die Leute sitzen wirklich da fünf Wochen 'rum und langweilen sich. Ich meine, gut, ich geb' mir immer Mühe, sie zu unterhalten, ja? Aber ich könnte sie theoretisch auch mit mongolischer Grammatik unterhalten. Das würde für sie genauso 'rüberkommen. (Irgendwas, was sie nun machen), der Typ ist ganz nett, man amüsiert sich irgendwie so einigermaßen mittelprächtig, nicht so wie in der Disko, aber es ist jedenfalls so, dass man nicht einschläft, aber was soll das Ganze?*

*I: Also du würdest befürworten eher, dass die ihren Interessen entsprechend Kurse belegen.*

*Fm: Natürlich. Ein Theologe wird am besten in Theologie eingeführt, indem er einen Theologiekurs macht, und nicht, indem er bei den Philosophen 'rumsitzt und wahnsinnig wird, weil die Texte (überflüssig) erscheinen (KuF/291-324).*

Der Philosophielehrende beschreibt sich selbst als interessiert an fächerübergreifendem Arbeiten. Er äußert den Wunsch nach engerer Zusammenarbeit im Team. Allerdings zweifelt er sehr stark daran, dass dieser Kurs überhaupt einen fächerübergreifenden Ansatz verwirklicht. Dass dies seiner Meinung nach nicht gelingt, macht er vor allem an der Reaktion der KollegiatInnen fest. Nach seiner Beobachtung verste-

hen nur sehr wenige KollegiatInnen die Interdisziplinarität des Kurses, während der größere Teil sich langweilt. Fm kritisiert daher sehr stark, dass die KollegiatInnen – und er als Lehrender! – Zeit in Kursen verbringen müssten, die an ihren Interessen vorbeigingen. Für ihn sind diese Kurse letztendlich „eine aufgesetzte, gekünstelte Veranstaltung, die überhaupt nichts bringt“ (Fm-310). Er plädiert stattdessen für fachliche Einführungskurse.

Fm nimmt also in dieser Passage eine Position ein, die sich von der der anderen beiden Lehrenden unterscheidet. An den Anfang stellt er seine grundsätzliche Offenheit gegenüber fächerübergreifenden Ansätzen. Diese liegt in seinen persönlichen Interessen begründet, die über sein eigenes Fach hinausgehen; hier nennt er von den anderen Fächern des Kurses explizit sein Interesse an Theologie. Im Unterrichtsgeschehen sieht er die Idee des Fächerübergreifenden aber überhaupt nicht verwirklicht. Er begründet dies mit seinem späten Einstieg in das Kurskonzept und in das Team. Die Kritik an dem fächerübergreifenden Ansatz macht er an den Reaktionen der KollegiatInnen fest: Das Fächerübergreifende sei für die KollegiatInnen eine Überforderung, da es nur sehr wenige im Kurs gebe, die damit etwas anfangen könnten. Das Fachliche laufe bei den meisten ins Leere, da die KollegiatInnen sich gar nicht für sein Fach interessierten. Unter diesem Desinteresse leidet er ebenso wie die KollegiatInnen. Die Kursinhalte im Fachteil Philosophie sind den KollegiatInnen seiner Meinung nach so fern, als würde er sie mit einem völlig fremden Thema konfrontieren („ich könnte sie theoretisch auch mit mongolischer Grammatik unterhalten“, Fm-313). Dies deutet darauf hin, dass Fm selbst zwischen dem Kursthema, seinem Fachteil und den anderen Fachperspektiven keine Bezüge herstellt. Die philosophische Einheit ist völlig abgekoppelt vom Rest des Kursgeschehens, so dass weder ihm noch den KollegiatInnen deutlich wird, wie die einzelnen Teile zusammenhängen. Fm erwähnt hier weder das gemeinsame Kursthema noch die fachlichen Teile seiner Kollegen.

Zum Schluss formuliert Fm als Konklusion seine Position zu den Einführungskursen: Wenn jemand sich für ein bestimmtes Fach interessiere, sollte er auch von einem Fachlehrenden in dieses Fach eingeführt werden und nicht mit Fächern konfrontiert werden, die ihm fernlägen („Ein Theologe wird am besten in Theologie eingeführt, indem er einen Theologiekurs macht“, Fm-322-324).

#### **2.2.3.4 Das Verhältnis der Fächer im Kurs**

Die Frage nach etwaiger Dominanz eines Fachs im Rahmen des Kurses wird von der Interviewerin ins Gespräch eingebracht. Dem geht eine Passage voraus, in der sich Em und Dw darüber austauschen, was Dw im Theologieunterricht macht. Diese Passage hat durch viele Sprecherwechsel und engagierte Beiträge eine hohe interaktive Dichte.

Die Theologin im Team hat zuvor in der Diskussion klar die Ansicht vertreten, dass Geschichte den Kurs dominiere; damit habe sie aber keine Probleme, da Theologie

ohnehin eine starke historische Komponente habe. Geschichte hingegen, behauptet sie an Em gerichtet, komme ganz ohne Theologie aus. Em bringt darauf das Thema „Reformation“ ins Gespräch, was seines Erachtens auch ein historisches Thema ist. In der im Folgenden zitierten Passage, die er selbst anstößt, kommt Em darauf zurück und löst damit einen Austausch mit Dw über die Fachperspektiven aus:

*Em: Also ich würde gern noch mal zurückkommen, weil mich das interessiert, zu der Frage eben, mit der Theologie. Ist das jetzt so, dass du, wenn du jetzt Theologie unterrichten würdest normalerweise, nicht so machen würdest? Wär' das dann anders?*

*Dw: Nein. Wenn du sagst, Reformation ist Theologie, stimmt das ja nicht. Reformation kannst du ja historisch beschreiben.*

*Em: Eben.*

*Dw: Dann kannst du ja den, du kannst ja den theologischen Disput beschreiben. Und wirst du ja, du wirst in deinem/, du wirst in deinem Geschichtsunterricht nie die Frage der Rechtfertigungslehre diskutieren. Mach/, müsste ich aber. Was theologischer oder, ja, müsste ich. Das wäre das analoge theologische Thema. Worum geht's eigentlich theologisch. Frage des Abendmahls, Frage der/ der Sündenkonzeption, die da auftritt während der Reformationsfrage, der/ was hab' ich eben gesagt? Der Rechtfertigung, also der tätigen/, des tätigen Lebens. Also diese ganzen Sachen, das wäre die theologische Perspektive, aber ich brauche aber die historische Verankerung, das hat ja auch was mit der Zeit zu tun. Und diese/ also dieser/ also die historische Ebene bezieht sich auf die historischen Ereignisse und die historischen Kräfte, die wirksam waren. Aber das ist noch keine theologische Diskussion.*

*Em: Ja, das ist mir schon klar. Aber die brauchst du doch praktisch immer. Mich hat jetzt nur interessiert, ob das jetzt durch die Anlage des Kurses dein Theologieunterricht spezifisch historisch ist. Oder ob das nicht immer so ist. Ich hab' mich jetzt gerade gefragt, ob dass also/*

*Dw: Nee, das ist nicht immer so. Also du kannst ja systematisch theologisch diskutieren. Da würdest du, da würdest du 'nen/ da würdest du 'nen bestimmte/, da würdest du das Historische nicht so betonen wie mit 'nem historischen Thema. Wir haben Krieg und Frieden, 30-jähriger Krieg mit Schwerpunkt. Da dringt das noch eher vor, als wenn ich systematische/ wenn ich Gottes-Frage thematisiere, dann setze ich andere Schwerpunkte. Das ist jetzt/*

*Em: Ja, weil Krieg und Frieden wäre ja auch ein theologisches Thema.*

*Dw: Ist auch ein theologisches Thema. Aber wir haben jetzt ganz deutlich einen historischen Schwerpunkt. Wir haben ja gesagt, da ist 30-jähriger Krieg. Und ich nehme das ja auch ernst. Und das ist gar nicht mit dem Thema/, mit dem Thema kann man ganz viel machen. Aber das ist ja auch die Frage, was kannst du in dieser Zeit unterbringen. Also wie verbindest du das. Und wenn ich mich auf die Geschichte beziehe, dann versuche ich die Zeit aus der theologischen Perspektive zu lesen. Zum Beispiel mit dem Sündenbegriff bei dem Simplicissimus. Und dann frage ich natürlich auch noch mal nach dem Sündenbegriff in der Diskussion über Krieg und Frieden heute. Und so weiter und so fort. Also das sind nochmal so ...*

*Em: Ja, gut, dann ist/*

*Dw: Weißt du?*

*Em: Ja, ja, jetzt hab' ich das verstanden (KuF/897-950).*

Es scheint, als sei Em so auf seine fachliche Perspektive konzentriert, dass er sich in dieser Gruppendiskussion zum ersten Mal die Frage stellt, wie und was die anderen Lehrenden unterrichten. Es scheint ihn zu überraschen, dass Geschichte von den

anderen als die zentrale Perspektive gesehen wird (vgl. Em-837). Da er seinen Unterricht auf die Einführung in die Geschichte konzentriert hat, interessiert ihn, ob die Theologielehrende ihr Fach in diesem Kurs anders unterrichtet hat als in einem reinen Fachkurs. Dw verdeutlicht, wie der in dieses Kurskonzept eingebettete theologische Teil im Unterschied zu einem Fachkurs aussieht. Sie habe sehr bewusst einen historischen Schwerpunkt gewählt, um eine Verbindung von der Theologie zu den anderen Fachteilen herzustellen. Ihre Perspektive stellt somit einen Gegenhorizont zur rein fachlichen Ausrichtung von Ems Unterricht dar.

Ems dezidierte Nachfrage, ob Dw ihren Unterricht im Grundkurs anders anlege als „normalerweise“, lässt vermuten, dass er bei der Konzeption weder an die anderen Fächer gedacht noch deren Perspektiven in seinen Unterricht einbezogen hat. Die historische Perspektive bildet den Ausgangspunkt für den Kurs, da dieser sich mit dem 30-jährigen Krieg beschäftigt. Em führt anhand des Themas in die historischen Methoden ein. In einer späteren Passage erwähnt er, dass das Thema dafür austauschbar sei:

*I: (...) Also ist es schon so, dass es gelingt, diese Einführung ins Fach. An dem Thema. [kurzes Schweigen] Bei dir, und du hast gesagt, von den Methoden her klappt es ganz wunderbar, von den Arbeitsweisen.*

*Em: Es gelingt auf jeden Fall, also ich meine, also es gelingt, wie es bei jedem anderen Thema auch gelingen könnte, wenn man sich auf bestimmte Sachen konzentriert. Daran zu zeigen, was ist so geschichtswissenschaftliches Arbeiten so. Also einen, so 'n Anfang zu machen da (KuF/963-970).*

Diese Aussage bestätigt, dass der fächerübergreifende Kurszusammenhang Ems Gestaltung seines fachlichen Teils wenig beeinflusst hat. Das Thema ist für ihn beliebig. Der Zusammenhang zwischen Thema und Fach scheint nicht besonders stark zu sein. Die anderen Fächer sind für seinen Fachteil ganz verzichtbar. Em hat sich demnach auf die Einführung in die Geschichte konzentriert, dabei hat er den Zusammenhang zum Kursthema nur locker hergestellt und den zu den anderen Fächern vollständig ausgeblendet. Er führt diese fehlenden Bezüge auf den mangelnden Austausch im Team zurück:

*Em: (...) Denn ich weiß zum Beispiel auch gar nicht, was du jetzt in deinem Kurs wirklich machst. Was so deine Ziele sind. Wenn ich das nicht weiß, kann ich's natürlich auch nicht verknüpfen. Und ich find' aber, ich muss jetzt für meinen eigenen Kurs erstmal wissen, was ich überhaupt mache! Denn ich weiß immer, dass das, was ich da so schriftlich schreibe, nicht die Realität ist. Und jetzt könnte ich drüber sprechen und mir auch mal überlegen, wenn ich mir das von dir vorstelle, wo kann ich denn da überhaupt anknüpfen (Em-1230-1237).*

Zudem meint Em, er habe allein durch die vorausgegangene Konzeptarbeit noch keine Vorstellung davon entwickeln können, wie eine Verknüpfung der Fachperspektiven im Unterrichtsverlauf aussehen könnte. Er musste zunächst Sicherheit über die eigenen Kursinhalte bekommen. Erst jetzt wäre er so weit, dass er mit den anderen darüber sprechen könnte, wie Verbindungen hergestellt werden könnten.

### 2.2.3.5 Das fächerübergreifende Konzept

Eine weitere dynamische Passage wird vom Philosophielehrenden initiiert, der im Anschluss an einen Austausch zur Studienfachwahl das Thema „Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts“ einbringt:

*Fm: Ja. Also ich würde, ich finde es ja schön, also ich beneide Theologie, wenn du dann was sagst von Rechtfertigungslehre, dann klopft mein Herz schon. [alle lachen] Ich möchte zu gerne jetzt stundenlang darüber reden. Also hier ist es so, dass es eigentlich auseinandergelegt wurde. Aber trotzdem, trotz dieses Ansatzes, und fällt es eigentlich dann im praktischen Unterricht auseinander. Nie macht hier jemand irgend 'ne schöne theologische Bemerkung, nie macht jemand 'ne schöne historische. Das ist so, als ob ich praktisch auf diesem, leeren Felde angefangen hätte.*

*Dw: Na ja, das ist es ja auch, Joachim. Das kann man ja auch nicht anders erwarten. Die sind ja auch, die haben ja auch gerade/ die fangen ja grad an, darüber nachzudenken, was das sein könnte. Für sie 'ne Bildung zu haben.*

*Fm: Deswegen, denke ich, könnten wir das vielleicht etwas personell enger verzahnen. Zum Beispiel, ich würde das auch vorstellen, die Vorstellung, in einer Stunde sitzen, die sollen vielleicht dann auch mal strahlen, ja? [lacht]*

*Dw: Ja.*

*I: Also dass man 'ne gemeinsame Sitzung macht, wo ihr dann so fachlich mal diskutiert, um mal zu zeigen, wo/, wie ihr diskutieren würdet, aus euren Fächern heraus. Das wäre noch mal 'ne Idee.*

*Fm: Ja. Dann sehen sie auch mehr von uns. Denn ich denke, dass überhaupt sich diese Dinge sehr über die Person vermitteln. Und wenn sie dann die Personen sehen, wie die miteinander reden, dann, das interessiert die ja. ‚Wie machen die das, wie gehen die damit um, wie gehen die mit dem anderen um?‘ Das lernen sie auch über persönliche, das können sie nicht so abstrakt lernen.*

*I: Das wäre ja vielleicht noch mal 'ne Idee für die letzte Woche.*

*Fm: Ja, ja.*

*Em: Also so ein (...) find ich gut, wenn sie (...).*

*Dw: Ja, dann könnte man nochmal/*

*I: So ein Hauen und Stechen. [lacht]*

*Dw: (...) dann Chronologisieren (...). [Gelächter, alle reden durcheinander]*

*Em: Ich seh' uns da schon sitzen.*

*Dw: Das war nur ein Spaß.*

*I: Ja, trotzdem wäre das ja vielleicht ganz anregend.*

*Em: Ja, aber im Grunde ist ja, das Bild ist ja da, du hast im Grunde ein Bild gezeichnet von dem, wie es sein soll. So dieses, dass wir zu dritt sozusagen aufeinanderstoßen. Und das sagen und das Gegeneinander. Ich mein', da ist ja vieles drin.*

*I: (Nun) liest sich ja euer Konzept auch in der Hinsicht ganz toll eigentlich. [lacht]*

*Fm: Das stimmt. In dieser Richtung könnten wir noch viel weiter gehen. Das würde garantiert mindestens noch für uns drei ein ganz großer Spaß. [Gelächter] (KuF/1170-1226).*

Fm stößt mit seiner Proposition eine Diskussion über die fachlichen Perspektiven an. Er knüpft zunächst an den Gegenhorizont an, der mit ‚eigenem Interesse an fächer-

übergreifendem Arbeiten‘ benannt werden kann. Er entwickelt Leidenschaft bei der Diskussion der fachlichen Themen, die außerhalb seines Fachs liegen („dann klopft mein Herz schon“, Fm-1172). Im Kursverlauf sei das aber „auseinandergelegt“ worden (Fm-1174), in den einzelnen Unterrichtssegmenten kämen die Perspektiven der anderen Fächer nicht vor („Nie macht hier jemand irgend ’ne schöne theologische Bemerkung, nie macht jemand ’ne schöne historische“, Fm-1176-1177). Dabei bezieht er sich offenbar auf die KollegiatInnen; so deutet Dw seine Äußerung jedenfalls. Für sie ist es verständlich, dass die KollegiatInnen das nicht leisten können, „die fangen ja grad an, darüber nachzudenken, was das sein könnte“ (Dw-1181-1182). Fm knüpft mit „deswegen“ an und nutzt Dws Aussage so als Begründung für einen konkreten Vorschlag: dass sie „das vielleicht etwas personell enger verzahnen“ könnten (Fm-1184-1185). Schließlich bringt die Interviewerin den Vorschlag auf einen Begriff, indem sie zusammenfasst, dass die Lehrenden in einer gemeinsamen Sitzung fachlich diskutieren könnten. Fm greift diesen Vorschlag auf und spricht als Gegenhorizont aus, dass die Fachperspektiven an die Lehrenden gebunden seien („sich diese Dinge sehr über die Person vermitteln“, Fm-1195).

Die dann folgende Passage ist von schnellen Sprecherwechseln geprägt und daher nicht in allen Details verständlich. Auch der Geschichtslehrende steigt in die Diskussion um eine solche gemeinsame Kurssitzung ein. Die Lehrenden engagieren sich stark bei der Vorstellung, wie so ein Gespräch ablaufen könnte. Schließlich formuliert Em als Konklusion: „Ja, aber im Grunde ist ja, das Bild ist ja da, du hast im Grunde ein Bild gezeichnet von dem, wie es sein soll. So dieses, dass wir zu dritt sozusagen aufeinanderstoßen. Und das sagen und das Gegeneinander. Ich mein’, da ist ja vieles drin“ (Em-1218-1221). Dieses Bild wird in der Gruppendiskussion der Lehrenden enaktiert, d.h., in den Gesprächshandlungen wird so eine fächerübergreifende Auseinandersetzung gelebt. Darin, dass Fm anschließend im Konjunktiv weiterspricht, deutet sich an, dass dieses Szenario nur eine gedankliche Möglichkeit darstellt, die nicht in die Tat umgesetzt werden wird.

Die Lehrenden dieses Teams zeigen also hier in der Gruppendiskussion, dass sie das Potenzial haben, in eine fächerübergreifende Auseinandersetzung einzusteigen. Dies auf den Unterricht zu übertragen, wird aber im Gespräch nicht weiter vorangetrieben.

In der anschließenden Passage wird kurz thematisiert, dass es zu wenig Zeit für die Teamarbeit gab. Die Idee, sich über die Portfolios der KollegiatInnen auszutauschen, wird mit der formalen Begründung abgelehnt, dass es überhaupt nicht möglich sei, für jedes Portfolio 10 Minuten aufzubringen. Als sich die Diskussion auf die praktische Ebene verlagert, weicht sofort die Dynamik aus dem Team. Das Formale und Machbare steht wieder im Mittelpunkt. Die Bindung an das gewählte Leistungsbewertungsinstrument wirkt stärker als der Wunsch nach einer lebendigen gemeinsamen Sitzung.

Die Gruppe hat also das Potenzial zu einem fächerübergreifenden Austausch. Der Philosophielehrende expliziert sein Interesse an den anderen Fächern, der Geschichtslehrende betont, dass er an die Fachteile der anderen nur anknüpfen kann, wenn er darüber etwas erfährt. Die Theologin hat versucht, in ihrem Unterricht Verbindungen herzustellen, ist aber an der aktuellen Unterrichtssituation, die durch die formalen Vorgaben und die Studienfachwahl belastet ist, schließlich gescheitert. Der Plan, den KollegiatInnen das Fächerübergreifende durch die Form der Leistungsbeurteilung zu vermitteln, wird von den Lehrenden somit nicht eingelöst. Die gewählte Organisationsform, die den Lehrenden ermöglichen sollte, die einzelnen Fachsequenzen unabhängig voneinander zu unterrichten, führte dazu, dass die Fachperspektiven im Unterricht nie gemeinsam thematisiert wurden. Selbst im Team kam es nicht zu einem Austausch über die fachlichen Inhalte der einzelnen Kursabschnitte, diese wurden vielmehr „auseinandergelegt“ (Fm-1176).

Der Austausch über den fächerübergreifenden Ansatz wird an einer späteren Stelle der Diskussion noch einmal aufgenommen und fortgesetzt. Diese wiederum interaktiv dichte Passage der Gruppendiskussion ist inhaltlich bedeutsam, denn hier bringen alle Lehrenden ihre Positionen auf den Punkt:

*Dw: Ich will noch mal auf 'ner neuen Ebene ansetzen. Dieses Mehrperspektivische, also dieses Fächerübergreifende. An dieser Stelle, ob das/, finde ich noch mal die Frage, ob das an dieser Stelle so der Fall ist. Ob wir nicht sagen/ ob wir nicht sagen, dieser/. Es ist auch in der Konzeption, in der Gesamtkonzeption der fächerübergreifenden Grundkurse nachher auch in der Hauptphase widersprüchlich. Also die fächerübergreifenden Grundkurse in der Hauptphase sind ja nicht mehr an die Fächer gebunden, sondern sie sind, also nicht an die Studienfächer gebunden. Also da gibt es 'n/, da gibt es 'n Bruch in der Konzeption aus meiner Sicht. Und das ist ja wirklich die Frage, ob wir da noch mal sagen, wenn wir, wenn du die Evaluation gemacht hast, ob wir uns das genau angucken müssen. Also für alle Kurse. Ist das an dieser Stelle, an diesem Ort tatsächlich sinnvoll? Oder ist der fächerübergreifende Unterricht an einer anderen Stelle sinnvoll? Und ich bin da nicht mehr sicher. Überhaupt nicht mehr sicher. Und das muss grundlegend und strukturell überprüft werden.*

*Em: Im Zusammenhang mit der hohen Belastung auch. Also, was hat das eigentlich noch für eine Funktion für die? Denn man muss sehen, die haben 'ne sehr, sehr hohe Belastung. So viel Neues. Und ich hab' irgendwie das Gefühl, dass/, sie versuchen halt durchzukommen bei uns so. Und einige sind auch schon so ganz interessiert. Aber es gibt viele andere wichtige Dinge da, mit denen die erstmal so klar/. Wo auch deutlich so signalisiert wird, ,hier, das/, da', Mathe und Sprachen und so, da müssen die sich dann einfinden und so.*

*Fm: Ich würde das auch unterstreichen, was Kerstin gerade gesagt hat. Ich halte das wirklich für verfrüht. Das ist zu viel, was auf sie einstürzt. Sie kriegen noch nicht mal mit, was Theologie ist. Sollen aber gleichzeitig noch lernen, was Geschichte und Philosophie ist. Das ist gut gemeint und so. Und ich finde es selber auch spannend. Aber man muss auch ein bisschen dran denken, die sind 16. Haben gerade ihre Barbiepuppe beiseite gelegt.*

*Dw: Ja, das ist ja unser alter Streit über den fächerübergreifenden Unterricht. Und wann ist Perspektivenwechsel möglich und wann eben nicht? Und, also das/*

*Em: Ja, das ist wirklich 'ne grundsätzliche Frage. An sich, bei mir ist auch immer so 'n Widerstreit. Da denke ich, na ja, warum nicht. Sollen sie's machen. Also irgendwie, ich meine, so, wie man ins Studienfach einfach geht und dann eben 'n halbes Jahr Studienfach macht, kann man auch so einfach was machen. Viele gehen erstmal so mit. Die Frage ist, ob das so ankommt, was wir machen. Ich finde, das müsste/ Also ich finde, daran müsste es sich festmachen. Denn an sich so die/, an sich ist die Idee ja so, das so erstmal anzulegen, ja, kann man erstmal nicht so viel gegen sagen, finde ich. Wenn jetzt 'n bisschen was von 'ner philosophischen Perspektive ankommt, 'n bisschen was von der theologischen, 'n bisschen was von der historischen. Wenn das ankommt, ne, dann/. Aber das, ich (bin ehrlich), ich könnte das nicht sagen im Moment, ob das so ist. Das weiß ich einfach nicht. Und ich finde, daran muss sich so 'ne Entscheidung festmachen. Ich möchte jetzt gar nicht so sagen, also ich bin eigentlich auch so 'n bisschen so 'n Traditionalist da in der Hinsicht. Ich fände es toll, wenn ein Studienfach gleich anfängt. So wäre ich selber früher immer gewesen, ne? Und damit wäre ich gekommen. Weiß aber auch nicht, ob das nicht vielleicht eben sehr traditionalistisch ist, man einfach nicht so offen ist. Und manches vielleicht doch auch anders besser wäre. Also, möchte ich mal gar nicht so definitiv sagen. Also ich weiß selber, hänge da/. Ich bin sicher, wenn mich einer fragen würde, mit dem Studienfach anzufangen, wär' das einfach super. Jetzt so aus dem Bauch heraus. Wäre so meine Antwort. Aber was ich so erlebt hab' und/ Möchte ich mich da aber eigentlich 'n bisschen also auch von lösen, von () ich das ausprobiert. Und auch nicht so kategorisch sagen, jetzt ist das andere besser. Ich weiß es eben nicht (KuF/1404-1460).*

Die Theologielehrende Dw kommt von sich aus auf das Thema „fächerübergreifender Unterricht“ zurück. Als Gegenhorizont zum Konzept der Kurse in der Eingangsphase zieht sie einen Vergleich zu den fächerübergreifenden Kursen der Hauptphase. Diese Kurse seien nicht mehr an die Fächer gebunden. Damit bezieht sie sich auf die Funktion der fächerübergreifenden Kurse der Eingangsphase, die auch die Aufgabe haben, in die Studienfächer einzuführen. Sie hinterfragt, ob die Eingangsphase der geeignete Ort für fächerübergreifende Kurse ist, und plädiert dafür, den ganzen Ansatz grundlegend und strukturell zu überprüfen.

Em stimmt ihr indirekt zu, indem er an ihre Äußerung anschließt und sie ergänzt. Er greift zunächst das Stichwort „Eingangsphase“ auf und führt an, dass die Unterrichtsanforderungen im ersten Kurshalbjahr am Oberstufen-Kolleg für die KollegiatInnen ohnehin schon eine hohe Belastung seien.

Fm stimmt Dw explizit zu und führt ihre Proposition fort. Er meint, dass der fächerübergreifende Unterricht in der Eingangsphase zu früh angesetzt sei. Dabei nimmt er die Perspektive der KollegiatInnen ein: „Sie kriegen noch nicht mal mit, was Theologie ist. Sollen aber gleichzeitig noch lernen, was Geschichte und Philosophie ist“ (Fm-1428-1430). In diesem Zusammenhang erwähnt Fm – entsprechend seinem Orientierungsrahmen – sein eigenes Interesse an fächerübergreifendem Arbeiten („Und ich finde es selber auch spannend“, Fm-1430), kontrastiert dieses aber mit dem der KollegiatInnen, die von ihrer Entwicklung her noch nicht so weit seien, dass sie einem solchen Unterrichtskonzept folgen könnten. Das wiegt für ihn schwerer.

Dw stellt an dieser Stelle einen Bezug zur Historie des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg her: „Ja, das ist ja unser alter Streit über den fächerübergreifenden Unterricht. Und wann ist Perspektivenwechsel möglich und wann eben nicht?“ (Dw-1434-1435). Mit dem Nachsatz führt sie das Konzept des „Perspek-



tivenwechsels“ ins Gespräch ein und bringt es mit dem fächerübergreifenden Unterricht in Verbindung. Die Lehrenden arbeiten sich mit der Konzeption der neuen Kursart an diesem alten Konzept des Perspektivenwechsels ab.<sup>108</sup>

Em schließt daran an; er nimmt zunächst den Gedanken auf („Ja, das ist wirklich 'ne grundsätzliche Frage“, Em-1437) und nimmt dann eine mögliche Haltung ein, dass man „das so einfach mal machen kann“ (Em-1440). Wichtiger ist für ihn die Frage, ob das gelingt. Sein Kriterium dafür ist die Wahrnehmung der KollegiatInnen. Seine eigene Haltung bezeichnet er als traditionalistisch: Er bevorzugt, die Ausbildung sofort mit dem Studienfach zu beginnen. In diesem Absatz kommt gleichzeitig seine Unsicherheit in Bezug auf den fächerübergreifenden Unterricht zum Ausdruck, bemerkbar durch viele Satzabbrüche sowie Konjunktive in den Formulierungen. Er hat sich aber mit dem Kurs bewusst in die Verunsicherung begeben („Möchte ich mich da aber eigentlich 'n bisschen also auch von lösen, von (...) ich das ausprobieren“, Em-1458-1559).

## **2.2.4 Didaktische Entscheidungen und Orientierungsrahmen**

Abschließend fasse ich die wesentlichen Ergebnisse aus dem zweiten Fall zu den didaktischen Entscheidungen und dem Orientierungsrahmen zusammen. Zu den didaktischen Entscheidungen zählen die Ziele des Kurses, die Themenwahl, das Verhältnis der Fächer und die Organisationsform.

### **2.2.4.1 Didaktische Entscheidungen**

#### **Ziele des Kurses**

Die Interpretation der Gruppendiskussion zeigt, dass es im Lehrendenteam wenige Vorstellungen von den Zielen des Kurses gibt. Der Geschichtslehrende formuliert dezidiert die Einführung in sein Fach als Ziel, dem die Theologin ebenfalls folgt. Andere im Kurscurriculum formulierte Ziele wie das Aufzeigen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer greifen die Lehrenden hier nicht auf. Die Theologielehrende betont zwar, dass sie in ihrem Unterricht Bezüge zu den vorangegangenen Fachperspektiven herstellt, aber die aktuelle Unterrichtspraxis sowie die kurz bevorstehende Studienfachwahl der KollegiatInnen lassen sie daran zweifeln, dass der fächerübergreifende Unterricht in dieser Phase der Ausbildung für die KollegiatInnen richtig ist. Der Philosophielehrende kritisiert vor allem, dass KollegiatInnen am Anfang ihrer Ausbildung mit Fächern konfrontiert werden, für die sie sich gar nicht interessieren. Er hält es für eine Überforderung, dass in einem Grundkurs gleich mehre-

---

<sup>108</sup> Das Konzept des „Perspektivwechsels“ wird in Kap. II dargestellt.

re Fächer unterrichtet werden. Indirekt unterstreicht somit auch er, dass die Kurse eine Einführung ins Fach leisten sollen, und bezweifelt, dass selbst dieses Ziel mit dem fächerübergreifenden Konzept erreicht wird.

### ***Themenwahl***

Über den Prozess der Themenfindung gibt die Theologielehrende am Anfang der Gruppendiskussion Auskunft. Die Lehrenden haben sich schließlich auf das Thema „Krieg und Frieden“ geeinigt, nachdem es im Vorfeld starke Auseinandersetzungen über die Grenzen der einzelnen Fachdisziplinen gab. Durch das Kursthema sollte eine Klammer über die drei Fächer hergestellt werden, wobei jedes Fach einen eigenen Schwerpunkt setzen sollte. Das Thema bildet zwar insofern eine Klammer, als es allen drei Fächern einen Zugang ermöglicht, aber es bleibt offen, wie eine Verbindung zwischen den Fächern hergestellt werden soll. Für den Geschichtslehrenden rückt das Thema im Kursverlauf sogar so weit in den Hintergrund, dass er es für austauschbar hält, um daran die fachlichen Arbeitsmethoden zu zeigen.

### ***Verhältnis der Fächer***

In einer Passage zu den Kursinhalten wird deutlich, dass mit dem Thema „Krieg und Frieden“ und der Auswahl des Grimmelshausen-Textes die historische Perspektive in den Vordergrund gestellt wird. Das ist sowohl für den Philosophielehrenden als auch für die Theologielehrende unproblematisch, da in ihren Fächern Themen häufig im historischen Kontext behandelt werden. Der Geschichtslehrende seinerseits sieht keine Notwendigkeit, sich auf die anderen Fächer zu beziehen. Im Laufe der Gruppendiskussion zeigt sich, dass die Dominanz des Fachs Geschichte gerade dem Geschichtslehrenden nicht präsent war.

### ***Organisationsform***

Die Lehrenden haben als Organisationsform ein „Rotationsmodell“ (vgl. Kap. II) gewählt: Das Kurshalbjahr wird in gleiche Wochenanteile aufgeteilt. Es gibt drei Kursgruppen. Nach einer Einführungsphase unterrichtet jede/r Lehrende ihr/sein Fach zunächst etwa fünf Wochen lang in einer Kursgruppe. Anschließend wechselt der Kurs sowohl den Lehrenden bzw. die Lehrende als auch die Fachperspektive. Am Ende hat jede Kursgruppe drei Fachperspektiven und die dazugehörigen Fachlehrenden kennen gelernt. Die Lehrenden unterrichten demnach unabhängig voneinander in drei verschiedenen Kursgruppen jeweils ihren Fachteil. Eine gemeinsame „Klammer“ (Dw-42) soll durch das Thema, die Leistungsbewertung mit dem Portfolio und den gemeinsamen Grundlagentext hergestellt werden.

Die Lehrenden stellen im Unterrichtsverlauf fest, dass sich die didaktischen Ziele der Grundkurse behindern: Die Hinführung zur Studienfachwahl führt das fächerübergreifende Arbeiten ad absurdum. Es wird deutlich, dass die Verständigung über das Ziel eines fächerübergreifenden Kurses für die Umsetzung und das Gelingen eines Kurskonzepts große Bedeutung hat.

Die Wahl des Themas war mit einigen Schwierigkeiten verbunden, die damit zu tun hatten, dass FachvertreterInnen die Grenzen ihrer Fächer aufzeigten. Solche Aushandlungen sind bei der Konzeption eines fächerübergreifenden Kurses erforderlich; die Theologielehrende beschreibt diese Aushandlung jedoch als konflikthaft.

Nach der Wahl des Themas wurde eine Organisationsform festgelegt. Dazu gab es für diese neue Kursart allerdings keine Vorgabe (vgl. Kap. II). Die Lehrenden entwickelten ein Modell, das es ihnen ermöglicht, ihre Fachteile unabhängig voneinander zu unterrichten.

#### **2.2.4.2 Orientierungsrahmen**

Mit Orientierungsrahmen bezeichne ich nach der dokumentarischen Methode das generative Sinnmuster, das sich in der Handlungspraxis als Struktur wiederholt zeigt (vgl. Bohnsack 2001, S. 231). Zunächst bleibe ich auf der sinngenetischen Ebene, expliziere das generative Muster begrifflich auf einer abstrakten Ebene und prüfe dann, ob das Orientierungsmuster in verschiedenen (geschilderten) Situationen Relevanz gewinnt (ebd., S. 238). Beim Herausarbeiten der Orientierungsrahmen steht die Ebene des *Wie*, des konjunktiven Wissens, im Vordergrund. Wie die Themen in der Gruppendiskussion verhandelt werden, spiegelt das handlungspraktische Wissen der Akteure wider, das sich nach der dokumentarischen Methode nicht nur im Rahmen der Gruppendiskussion zeigt, sondern darüber hinaus auch die Handlungspraxis als fächerübergreifendes Team charakterisiert.

Den Orientierungsrahmen des fächerübergreifenden Kurses „Krieg und Frieden“ bezeichne ich als „Fragmentierung“. Die Lehrenden zeigen in ihren Äußerungen und Begründungen alle unterschiedliche Muster. Daher beschreibe ich zunächst die Orientierungsmuster der drei Lehrenden.

Die Orientierung des Philosophielehrenden bezeichne ich als „Interesse“: Bereits in seinem ersten Beitrag schildert er sein Interesse an interdisziplinärem Arbeiten. Dieses Interesse zeigt er auch während der Gruppendiskussion, indem er auf die Erwähnung der Rechtfertigungslehre eine emotionale Reaktion zeigt („Da klopft mein Herz“, Fm-1172).

Die Orientierung der Theologin ist ihre „Erfahrung“, gemäß der sie handelt: Die Erfahrung in der Auseinandersetzung bei der Themenfindung wirkt bis in das praktische Unterrichtsgeschehen und die Teamarbeit hinein. Das Team pflegt keinen re-

gen Austausch, durch die Organisationsform geht es weiteren Auseinandersetzungen aus dem Weg. Die Erfahrungen im Kursverlauf erweisen sich für die Lehrende in mehrfacher Hinsicht als belastend: Sie empfindet starken Druck aufgrund der bevorstehenden Studienfachwahl und hat Schwierigkeiten, die aktuelle Kurssituation zu managen, die durch die formale Regelung der Leistungsnachweise entstanden ist.

„Ich bin Fachlehrender“ – so könnte man die Orientierung des Geschichtslehrenden überschreiben. Seine Identität als Fachlehrer motiviert seine Handlungen im Kursunterricht und im Lehrendenteam.

Im Folgenden zeige ich nach einzelnen Themen gebündelt, wie sich diese Orientierungen in der Gruppendiskussion und in der Handlungspraxis enactieren (Bohnsack 2003, S. 136). Anschließend ergänze ich weitere Orientierungsrahmen, die schwächer ausgeprägt und bei mehreren Personen zu beobachten sind.

### ***Die Organisationsform und ihre Implikationen***

Die Lehrenden des Teams haben sich in der Vorbereitungsphase nach intensiven Auseinandersetzungen zunächst für das Kursthema „Krieg und Frieden“ entschieden. Anschließend überlegten sie, in welcher Organisationsform unterrichtet werden soll. Nach Schilderung der Theologielehrenden wurde die Form so gewählt, dass sie für die Lehrenden „sozialverträglich“ ist. Das gewählte Rotationsmodell ermöglicht den Lehrenden, ihre Fachphasen getrennt voneinander zu unterrichten. Dies führte im Kursverlauf dazu, dass die Inhalte der Kursteile der KollegInnen wenig transparent waren. Dadurch fiel es insbesondere dem Geschichtslehrenden in seinem Unterricht schwer, zu den bereits unterrichteten Fachperspektiven Bezüge herzustellen. Die einzelnen Fachteile wurden „auseinandergelegt“, innerhalb der Kurse fand keine Begegnung der Fächer und der Fachlehrenden statt, der Kurs zerfiel in einzelne Teile.

Der Geschichtslehrende hat davon profitiert, dass er seine Kurseinheit innerhalb kurzer Zeit in drei verschiedenen Kursen wiederholte. Er betont, dass er dadurch die Gelegenheit hatte, die Vermittlung seines fachspezifischen Teils erheblich zu verbessern.

Eine Verbindung der verschiedenen Schwerpunkte in den Fächern sollte schließlich über das Portfolio hergestellt werden, das als Form der Leistungsbewertung gewählt wurde. Der eigentliche fächerübergreifende Ansatz wurde somit durch ein formales Instrument verfolgt. Es blieb den KollegiatInnen überlassen, durch die Sammlung der einzelnen Leistungsnachweise Kohärenz herzustellen. Die Erbringung der Leistungsnachweise in den drei Fachteilen wurde zu einem Korsett, das dem praktischen Unterricht sehr enge Grenzen auferlegte. Die Theologielehrende berichtet von Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieses Modells im Unterricht. Das aktuelle Unterrichtsgeschehen, das sie als „Kurskrise“ bezeichnet, lässt sie zweifeln, ob das fächerübergreifende Konzept gelungen ist. Die Krise erklärt sie mit dem Verhalten der

KollegiatInnen, die nicht zu ihren Referaten erschienen und Unmut äußerten. Sie fühlt sich stark unter Druck, weil sie befürchtet, als „schlechte Kursmanagerin“ dazustehen, was sich ihrer Ansicht nach direkt auf die Studienfachwahl der KollegiatInnen auswirken kann. Die Wahl wirkt auf sie wie ein Machtinstrument der KollegiatInnen: ‚Wenn du schlechten Unterricht machst, dann wählen wir dein Fach nicht.‘

### **Teamarbeit**

In der Gruppendiskussion erfahre ich zunächst nichts über den Prozess der Teamfindung. Gleich zu Anfang entsteht eine Irritation, weil der Philosophielehrende behauptet, das Kurscurriculum nicht zu kennen. Später erklärt er, dass er erst mit Beginn des Schuljahrs zum Team gekommen ist. Demnach hatte das Team keine gemeinsame Vorbereitungsphase.

Die Entstehung des Kurskonzepts war von Auseinandersetzungen geprägt. Wie aus der Anzahl der Namen auf dem Kurscurriculum zu schließen ist, fanden diese Auseinandersetzungen in einer größeren Gruppe von Lehrenden des Fachbereichs statt. Der Prozess der Verständigung auf ein Thema hat viel Zeit und Energie gekostet. Die nächsten Planungsschritte bezogen sich darauf, wie der Kurs organisatorisch so umgesetzt werden kann, „dass es auch für uns sozialverträglich ist“ (Dw-32). Dieser Ausdruck deutet darauf hin, dass ein Weg gesucht wurde, der keinen Streit provoziert. Die Lehrenden haben schließlich ein Modell gewählt, das ihnen ermöglichte, die Fachperspektiven getrennt voneinander zu unterrichten. Jede/r konnte sich unabhängig von den anderen auf den Unterricht vorbereiten.

Die Lehrenden des Teams erleben eine Spannung zwischen Autonomie und sozialer Eingebundenheit. Die unabhängige Planung und Durchführung der einzelnen Unterrichtssequenzen ermöglicht ihnen Autonomie. Auch in der Gruppendiskussion wird deutlich, dass die Lehrenden jeweils ihre eigene Meinung vertreten und dass es über die Inhalte der Kursabschnitte der anderen Lehrenden keine Absprachen und wenig Wissen gibt. Genau an diesem Punkt stellen die Lehrenden ein großes Defizit fest: Es gab zu wenig Austausch untereinander. Motiviert durch die Lücke, die sich fachlich auftut, stößt der Geschichtslehrende in der Gruppendiskussion einen Austausch über die fachlichen Perspektiven an. Der Philosophielehrende, der großes Interesse daran hat, dass sich die Lehrenden in den Kursen als Fachvertreter begegnen und sich auseinandersetzen, bringt die Idee einer gemeinsamen Kurssitzung ein. Diese Idee wird zunächst von allen engagiert diskutiert und entwickelt, letztlich führt sie aber nicht zu einem konkreten Plan, und es bleibt offen, ob sie irgendwann praktisch umgesetzt werden wird. Praktische Fragen wie die festgelegte Form der Leistungsbewertung und die mangelnde Zeit für Teamarbeit führen schnell wieder zu Ernüchterung.

### ***Ambivalenz der Kongruenz von Person und Fach***

Die angedachte gemeinsame Kurssitzung basiert auf der Vorstellung, dass die Lehrenden als Personen für ihr jeweiliges Fach stehen. Dies werten die Lehrenden als Chance und als Gefahr zugleich.

Dass die Fächer über die Personen vermittelt werden, ist schon durch die gewählte Organisationsform angelegt: Jede Lehrperson unterrichtet in dem jeweiligen Kursabschnitt ihre Fachperspektive. Dadurch lernen die KollegiatInnen mit jeder neuen Lehrkraft ein neues Fach kennen. In der Gruppendiskussion bedauern die Lehrenden, dass die Trennung der Fachteile den fächerübergreifenden Ansatz stark einschränkt. Der Philosophielehrende drückt dies so aus: „Nie macht hier mal jemand irgend 'ne schöne theologische Bemerkung, nie macht jemand 'ne schöne historische“ (Fm-1181f.). Die „Stimmen“ der anderen Fächer sind für die KollegiatInnen und für die Lehrenden nicht hörbar. Würden die Lehrenden als Fachvertreter gemeinsam in einer Kurssitzung auftreten und ihre Fächer vertreten, könnte der Kontrast zwischen den Fächern auch den KollegiatInnen deutlich werden. Damit käme eine persönliche Ebene ins Spiel, die die abstrakten Fächer anschaulich machen und Interesse an den anderen Fächern wecken könnte.

Allerdings hegen die Lehrenden trotzdem Zweifel, ob die KollegiatInnen von so einer Begegnung tatsächlich profitieren würden, aber ihnen wird klar, dass zumindest sie Spaß daran hätten. An dieser Stelle der Gruppendiskussion, die eine hohe interaktive Dichte mit vielen Sprecherwechseln aufweist, kommen die drei Orientierungen zusammen: Der Philosophielehrende interessiert sich für die anderen Disziplinen und könnte in einer solchen Kurssitzung direkt mit den anderen Fachvertretern kommunizieren. Der Geschichtslehrende bleibt in seiner Fachidentität und kann aus dieser Position heraus agieren. Die Theologielehrende erlebt an dieser Stelle eine positive Erfahrung im Team.

Die Gefahr der Kongruenz von Person und Fach zeigt sich dagegen für die Theologielehrende zum Zeitpunkt der Studienfachwahl sehr deutlich. Die Entscheidung der KollegiatInnen für oder gegen ein Studienfach hängt vom Unterricht und von der Sympathie für die oder den Fachlehrenden ab. Dies empfindet die Theologielehrende als starke Belastung.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Dies hängt mit der Funktion der Kurse zusammen, die gleichzeitig eine Grundlage für die Studienfachwahl vermitteln und fächerübergreifend die Perspektiven der Fächer gegenüberstellen sollen. Einige Wochen vor Ende des Kurshalbjahrs wählen die KollegiatInnen ihre Fächer erneut. Fächer mit schwacher Nachfrage stehen vor der Wahl unter besonderem Druck.

### ***Divergenz der Ziele dieser Kursart***

Die Zieldivergenzen der Kursart werden in diesem Kurs wie folgt begründet: Die KollegiatInnen lernen in fächerübergreifenden Kursen ihre Studienfächer kennen, deren Wahl sie am Ende des Kurshalbjahrs bestätigen oder korrigieren. Wenn die Kurse an die Studienfächer und sogar an die Wahl der Studienfächer gebunden sind, dann ist nach Meinung der Lehrenden der Platz für das Fächerübergreifende nicht richtig gewählt. Als Gegenhorizont nimmt die Theologielehrende Bezug auf die fächerübergreifenden Grundkurse in der Hauptphase, die von den Studienfächern unabhängig sind und eine andere Funktion haben (vgl. Boller u.a. 2007b).

Der fächerübergreifende Ansatz soll im Konzept des Kurses „Krieg und Frieden“ stark über die Form der Leistungsbewertung umgesetzt werden: Die KollegiatInnen erbringen in jedem Kursabschnitt einen Leistungsnachweis und sammeln diese Leistungsnachweise in ihrem Portfolio. Dies soll dazu dienen, „die Verknüpfung der einzelnen Sequenzen zu unterstützen und deren fächerübergreifende Perspektive für die KollegiatInnen transparent zu machen und von Sequenz zu Sequenz weiter zu tragen“ (Kurscurriculum 2002, S. 9). Dieses Ziel wird schließlich durch die praktische Umsetzung der Leistungserbringung ausgehebelt. Den KollegiatInnen wird der Zusammenhang der Fachteile durch die Leistungsnachweise allein nicht ersichtlich. Die Theologielehrende berichtet, dass die KollegiatInnen sich entziehen, weil sie den Aufbau des Kurses in seiner Komplexität nicht nachvollziehen können. Das Gelingen des fächerübergreifenden Ansatzes hängt, zugespitzt formuliert, von der Zuverlässigkeit der KollegiatInnen bei den Referaten ab.

Während die Theologielehrende dem fächerübergreifenden Ansatz der Kursart gegenüber am Anfang positiv eingestellt war, verändert sich ihre Haltung durch die Erfahrungen im Kursverlauf. Die Bindung der Kurse an die Studienfachwahl führt ihrer Ansicht nach zu einer Überbetonung der Fachperspektiven, die der Idee des fächerübergreifenden Ansatzes zuwiderläuft. Diese Divergenz der Ziele weckt in ihr grundsätzliche Zweifel, ob der fächerübergreifende Unterricht in dieser Phase der Ausbildung den richtigen Ort hat. Dies wird noch verstärkt durch den Druck der Studienfachwahl, den sie durch die Kongruenz von Person und Fach als sehr belastend empfindet, und die Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung des fächerübergreifenden Ansatzes in Bezug auf die Form der Leistungsnachweise.

Für den Philosophielehrenden zeigt sich die Zieldivergenz der Kursart auf einer anderen Ebene. Er bringt selbst Interesse an fächerübergreifendem Arbeiten mit. Aus den unterrichteten Kursgruppen schildert er überwiegend Desinteresse der KollegiatInnen an seinem Fach. Seine Schlussfolgerung lautet, dass die KollegiatInnen nicht am Anfang ihrer Ausbildung mit Fächern konfrontiert werden sollten, für die sie sich nicht interessieren. Die Verbindung der Fächer sei für sie ohnehin eine Überforderung. Solange sie noch kein Verständnis der einzelnen Fächer hätten, seien sie nicht in der Lage, die Verbindungen zwischen den einzelnen Fachteilen nachzuvollziehen. Der Gradmesser für einen gelungenen fächerübergreifenden Unterricht scheint für

den Lehrenden das Interesse der KollegiatInnen zu sein. Er überträgt seinen eigenen Orientierungsrahmen auf die KollegiatInnen.

Der Geschichtslehrende dagegen formuliert keine Spannung bei der Umsetzung seines Kursziels, denn dieses besteht darin, seine Fachperspektive zu vermitteln. Er blendet den fächerübergreifenden Ansatz vollständig aus und bleibt seiner Perspektive als Fachlehrender verhaftet. Auch im Hinblick auf die KollegiatInnen hält er es für besser, wenn sie die Ausbildung sogleich mit ihren Studienfächern beginnen. Sein Interesse besteht darin, seinen Fachunterricht zu verbessern. Seine Bereitschaft, an dem fächerübergreifenden Kurskonzept mitzuarbeiten, wertet er selbst als Versuch, sich dieser neuen Perspektive zu öffnen. Im praktischen Unterrichtsgeschehen verfolgt er aber nur das Ziel, guten Fachunterricht zu geben. Die Entscheidung über das Gelingen der fächerübergreifenden Kurse delegiert er an die KollegiatInnen: Sie sollen letztendlich sagen, ob der Ansatz bei ihnen angekommen ist.

In der Art und Weise, wie der Lehrende an den Kurs herangeht, und seiner Haltung zum fächerübergreifenden Unterricht sehe ich folgende Parallele: Der Geschichtslehrende probiert zum ersten Mal aus, eine Unterrichtssequenz dadurch zu verbessern, dass er sie mehrfach kurz hintereinander unterrichtet. Ihm war bisher nicht klar, was eine ‚gute‘ Einführung in sein Fach beinhaltet. Für das neue Kurskonzept muss er zunächst in seiner Fachperspektive Sicherheit gewinnen. Diese Sicherheit stellt sich durch die Wiederholung und Optimierung der Unterrichtseinheit ein. Ohne diese Voraussetzung kann er sich auf das fächerübergreifende Konzept nicht einlassen. Auch die KollegiatInnen haben am Anfang der Kurse keine Sicherheit in Bezug auf die Fächer. Somit sind auch sie damit überfordert, eine fächerübergreifende Perspektive einzunehmen, solange die fachliche Perspektive noch nicht gesichert ist.

### ***Fächerübergreifendes Prinzip versus Fachprinzip***

Abschließend fasse ich zusammen, wie sich die Orientierungsrahmen, die in dieser Gruppendiskussion handlungsleitend sind, auf den fächerübergreifenden Unterricht auswirken.

Der fächerübergreifende Ansatz in diesem Kurskonzept, an dem drei Fächer und ihre Fachlehrenden beteiligt sind, soll durch inhaltliche und formale Merkmale realisiert werden: das Kursthema „Krieg und Frieden“, den gemeinsamen Text und vor allem die Leistungsbewertung in Form eines Portfolios. Bei der Themenfindung wurde offenbar vor allem aus den verschiedenen Fachperspektiven argumentiert. Die Organisationsform wurde so gewählt, dass die fachlichen Teile unabhängig voneinander unterrichtet werden können. Die Lehrenden haben Interesse an fächerübergreifendem Arbeiten, nutzen aber keinen Austausch mit den FachkollegInnen, um Bezüge zu den anderen Fächern herzustellen. Ohne diesen Austausch kann das mangelnde Wissen über die anderen fachlichen Zugänge nicht kompensiert werden. Die Umsetzung des fächerübergreifenden Konzepts in getrennten Fachteilen wird als eine mög-



liche Ursache für die Schwierigkeiten der KollegiatInnen gewertet, das fächerübergreifende Konzept zu verstehen. Dazu kommt, dass die Lehrenden es für verfrüht halten, den KollegiatInnen mehrere Fächer nahezubringen, bevor diese fachliche Grundkenntnisse erworben haben.

Das Fachprinzip spielte bereits bei der Aushandlung des Kursthemas eine große Rolle. Ein Lehrender verwirklicht in dem Kurs ausschließlich eine Einführung in sein Fach. Die Bindung an die Studienfachwahl rückt ebenfalls die Fachperspektive in den Vordergrund: Die KollegiatInnen sollen nach den Kursen in der Lage sein, eine begründete Entscheidung für ein Studienfach zu fällen. Die Organisationsform manifestiert eine Kongruenz von Person und Fach: Alle Fachlehrenden unterrichten ihr Fach in den Kursen. Der Kurs ist so aufgebaut, dass die Fachlehrenden unabhängig voneinander unterrichten können. Ohne den Austausch im Team verstärkt sich der Druck auf die einzelnen Personen, die sowohl für ihr Fach stehen als auch mit der Umsetzung der Leistungsbewertung den fächerübergreifenden Bezug garantieren sollen.

### **2.3 Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen der Grundkurse „Krieg und Frieden“**

Auch zu diesem zweiten Fall wurden Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen geführt. Die Auswertung erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse. Im Mittelpunkt stehen dabei die Wahrnehmungen der fächerübergreifenden Kurse durch die KollegiatInnen. Im Folgenden beschreibe ich zunächst die Ausgangslage der Gruppendiskussion und das Material. Anschließend stelle ich die Ergebnisse der Inhaltsanalyse nach den einzelnen Hauptkategorien vor.

Vom ersten zum hier untersuchten zweiten Durchgang der fächerübergreifenden Grundkurse mit dem Thema „Krieg und Frieden“ gab es einen Wechsel im Lehrenteam: Im Schuljahr 2003/04 übernahm ein anderer Philosophielehrender den philosophischen Fachteil.

#### **2.3.1 Beschreibung der Ausgangslage und des Materials**

In den Grundkursen mit dem Thema „Krieg und Frieden“ wurden Gruppendiskussionen mit drei Kursgruppen geführt. Dabei wurde der gleiche Leitfaden zugrunde gelegt wie bei den Gruppendiskussionen der „Familien“-Kurse (vgl. Kap. IV.1 und Anhang B). Die Gruppendiskussionen, an denen insgesamt 46 KollegiatInnen teilgenommen haben, wurden im Januar 2004 jeweils in der letzten Kurssitzung des ersten Schulhalbjahrs geführt (vgl. Kap. II) und dauerten zwischen 25 und 35 Minuten (vgl. Anhang E).

In diesen Kursen war es schwer, die KollegiatInnen zu den Gruppendiskussionen zu motivieren, da sie zu diesem Zeitpunkt durch die Evaluationen der Kurse am Oberstufen-Kolleg in viele Untersuchungen und Befragungen involviert waren. Dennoch äußerten sich die Kursgruppen ausführlich zu den einzelnen Fachphasen und dem Zusammenhang von Fachthemen und Kursthema. Sie gaben eine differenzierte Einschätzung des Kurses als fächerübergreifender Grundkurs am Oberstufen-Kolleg und zogen zum Teil Vergleiche zu anderen Grundkursen der Eingangsphase.

Für die Inhaltsanalyse der Gruppendiskussionen wurden nach dem Schritt der Zusammenfassung und Codierung Themen ausgewählt, die für die Didaktik des fächerübergreifenden Unterrichts relevant sind und die an die Ergebnisse der Gruppendiskussionen der Lehrenden und die Interpretation des Kurscurriculums anschließen: Differenzen der Fächer, das Verhältnis von Kursthema und fachlichen Perspektiven, Unterrichtsmethoden und Mitbestimmung der KollegiatInnen sowie Organisationsform des fächerübergreifenden Kurses.

### 2.3.2 Differenzen der Fächer

Die KollegiatInnen sind in der Lage, die Unterschiede zwischen den Fächern differenziert zu beschreiben. Sie erkennen sie vor allem an den Themen der Fachperspektiven und an den Arbeitsmethoden. Die Fächer waren im Unterrichtsverlauf klar voneinander abgegrenzt, so dass die einzelnen Fachteile für die KollegiatInnen eindeutig zu erkennen waren. Insbesondere die Verbindung von Fach und Lehrendem half ihnen, die fachlichen Zugänge klar zu unterscheiden. Die KollegiatInnen können die Unterschiede der drei Fächer im Vergleich miteinander benennen. Das zeigt das folgende Zitat:

*Km1: Ich glaube, beim Philosophie-Teil ist das aber auch mehr so, dass man Gruppenarbeit weniger braucht, weil man die Diskussion im Kurs hat. Und da ist halt Interaktion mit dem Kurs und die Erkenntnisse, die da kommen über einen Text oder eine Aussage, die finden halt immer im Kurs statt, da muss man nicht eine besondere Arbeitsmethode vorweisen, das ist dann halt Philosophie, so wird Philosophie gemacht. Da hat keiner eine allgemein gültige Erkenntnis, sondern die erwächst aus den Diskussionen. Ja, und im geschichtlichen Teil, würde ich sagen, da ist es halt so, dass man da die Diskussionen weniger halt im Kurs führt, sondern man bekommt halt, wie schon gesagt, Daten und bekommt Ereignisse gegeben und kann sich aber aufgrund des Vorwissens und unterschiedlichen Beweggründen und Denkweisen der unterschiedlichen Zeit seine Gedanken selber zu machen. Und bekommt Aussagen über die Handlungen verschiedener Persönlichkeiten, ob jetzt Wallenstein oder so was. Und kann sich selber dann noch denken, in welchem Kontext er das gemacht hat. (GD-6/73).*

Dieser Kollegiat beschreibt die Arbeitsweisen, die er bei der Bearbeitung der Fächer kennen gelernt hat. In Philosophie wurden Erkenntnisse in den Diskussionen im Kurs gewonnen, das Diskutieren an sich wird als das Mittel der Erarbeitung beschrieben. In Geschichte dagegen sieht der Kollegiat die Vermittlung von Daten und Ereignissen im Vordergrund, die von den KollegiatInnen selbstständig weiterverarbeitet werden.

Auf die Frage, was die Fragestellung der Fächer sei, geben die KollegiatInnen in den drei Gruppendiskussionen verschiedene Antworten, die sich aber in den Kernaussagen sehr ähneln.

Die KollegiatInnen erkennen, dass sich die Denkweise in der Philosophie von der der anderen Fächer unterscheidet. Für einige KollegiatInnen war es überraschend zu erleben, dass Philosophie systematisch und strukturiert vorgeht und dass dort viel mit Texten gearbeitet wird. Aber auch das Diskutieren wurde dem Fach Philosophie zugeordnet. Hierbei erlebten die KollegiatInnen, dass beim Diskutieren Erkenntnisse entstehen.

*Kw3: Dass es nicht so ein Labor-Fach ist, wie immer gesagt wird. Von wegen man setzt sich hin, man denkt darüber nach, keine Ahnung, „Was ist Krieg? Und warum wird Krieg geführt?“. Und dann diskutiert man ein bisschen darüber. Sondern dass es sehr textgebundenes Arbeiten ist und dass man echt gründlich diese philosophischen Texte lesen muss, um dann das rauszukriegen. Also, das ist auch sehr systematisch und strukturiert. Und nicht so frei. Und aber Siegfried meinte auch selber, dass dadurch das Diskutieren ein bisschen kurz gekommen ist und dass das im Studienfach das anders ist. Ich fand's auch nicht so schlimm, ich hatte es nur anders erwartet (GD-6/140).*

In der Fachphase Theologie lernen die KollegiatInnen etwas über die Sicht der Bibel auf das Thema „Krieg und Frieden“. Sie lernen, dass der 30-jährige Krieg ein Religionskrieg war und welche Rolle die Religion für die Menschen in der Zeit spielte. Auch wie es überhaupt zu Kriegen kommt, wurde in der theologischen Perspektive besprochen.

*Kw1: Ich meine, der 30-jährige Krieg ist ja entstanden als Religionskrieg, und deswegen passte das gut mit rein (...) und wie wir darüber geredet haben, über die Menschen zu dieser Zeit. Also wir haben/ mit der Theologie auf den 30-jährigen Krieg (...), wie die Menschen damals gelebt haben, ja, aber (2) wie soll ich das erklären. (...) wie gedacht wurde, wie die Religion gelebt wurde (GD-5/29).*

(...)

*Kw2: Ja, ich glaube einfach, dass in Theologie so die Frage war, wie es überhaupt dazu kommen kann, dass Krieg entsteht, und in Philosophie, warum der Mensch eigentlich so ist, dass er das anfängt aus irgendwelchen Gründen. Ja und Geschichte (2), ich weiß nicht (...), Geschichte weiß ich nicht so (GD-5/31).*

Der Kurs, bei dem der historische Teil erst am Ende lag, hat wahrgenommen, dass auch in Theologie und Geschichte historische Aspekte eine Rolle spielen:

*Km1: Geschichte als letzter Teil war vielleicht ein bisschen unspektakulär, weil man dann noch genug von den ersten beiden Themen mit drin hatte. Wenn man das ganz am Anfang gemacht hätte, dann wäre das vielleicht gut gewesen, weil Philosophie und Theologie sind nicht so unbedingt, dass man nur sich dann auf die Geschichte, was passiert ist, bezieht, weil, sondern, dass man da auch ein bisschen was anderes macht. Aber es sind immer noch Anteile von Geschichte natürlich mit drin. Muss ja sein, sonst kann man das ja nicht bearbeiten. Darum wäre das ganz am Anfang besser gewesen, als das ganz am Ende zu machen (GD-5/94).*

In Geschichte haben die KollegiatInnen vor allem das methodische Vorgehen im Fach gelernt, die Arbeit mit Quellen, den Unterschied von Primär- und Sekundärliteratur. Die chronologische Sicht sowie Fakten und Daten waren für die KollegiatInnen

ebenso zu erkennen. In Bezug auf das Spezifische des Faches ist meines Erachtens die Aussage der KollegiatInnen zentral, dass Geschichte nicht nur etwas Vergangenes ist, sondern dass sie auch Einfluss auf die Gegenwart hat.

*I: (...) Habt ihr ein Bild von Geschichte bekommen, was das Fach beinhaltet? Gibt es so was wie eine zentrale Fragestellung der Geschichte, des Faches Geschichte, bei euch im Kurs jetzt?*

*Km3: Ja, inwieweit man das auf heute beziehen kann und welchen Einfluss frühere Geschehnisse auf die Gegenwart haben.*

*Kw1: Dass man nicht abschließend sagen kann, das ist Vergangenheit. Das ist nicht so (GD-6/135-137).*

Die KollegiatInnen haben ein Bewusstsein darüber erlangt, dass historische Geschehnisse sich bis in die Gegenwart hinein auswirken. Dies wurde ihnen im historischen Teil des Kurses vermittelt.

Insgesamt erkennen die KollegiatInnen also klare Unterschiede zwischen den Fächern und sind in der Lage, die Arbeitsweisen und die Themen der einzelnen Fachperspektiven zu beschreiben.

### **2.3.3 Der fächerübergreifende Ansatz des Kurses**

Bereits auf die offene Frage zu Beginn der Gruppendiskussion, um was es in diesem Kurs ging, geben die KollegiatInnen in allen drei Kursen das für sie Besondere dieses Kurses wieder: Drei verschiedene Fachperspektiven richten sich auf ein Thema, das dadurch jeweils um neue Aspekte ergänzt wird.

*Km1: Ja, ich fand das, dass wir den fächerübergreifenden Unterricht insgesamt hatten, dass wir dann drei Fächer haben und ein Thema, „Krieg und Frieden“, und dann hatten wir einen Reader und alles in einem Raum, und dann hat sich das abgewechselt, so fand ich sehr schön.*

*I: Was fandst du denn da so schön dran, was war denn das Besondere daran?*

*Km1: Ja, das eine Thema aus drei verschiedenen Sichtweisen zu sehen halt. Es war irgendwie nie ausgelutscht so, aber du hörst immer wieder was Neues aus einem neuen Winkel dazu, zum Staunen, sag ich mal (GD-4/12-14).*

Die Faszination dieses Kurses bestand darin, dass das Thema aus drei verschiedenen Sichtweisen betrachtet wurde, was den Kurs interessant machte und den KollegiatInnen jeweils neue Perspektiven auf das Thema erschloss.

*Kw5: Ich fand das gerade super, dass wir drei Fachlehrer hatten, weil man hat genau die Unterschiede gesehen/*

*Km1: Und auch unterschiedliche Arbeitsmethoden kennen gelernt/*

*Kw5: Ja, genau. Und man hat diese Themen mal von einer ganz anderen Seite gesehen, wie man da vorher gar nicht mit gerechnet hat. Und das fand ich eben besonders gut daran.*

*Km2: Ich glaube auch, wenn man halt ein einzelnes Thema mit diesen drei Möglichkeiten betrachtet, kann man pragmatisch ausdrücken und sagen, dass wir halt ein Problem haben, das wir mit drei verschiedenen Werkzeugen irgendwie angehen (GD-6/33-36).*

In diesem Auszug wird auch deutlich, dass die KollegiatInnen die verschiedenen Perspektiven der Fächer erkannt haben, u.a. dadurch, dass die drei Fachlehrenden unterrichtet haben.

Die KollegiatInnen verwenden zur Beschreibung der Vorgehensweise im Kurs verschiedene Begriffe und Bilder: drei Blickwinkel auf ein Thema, drei verschiedene Werkzeuge für die Problembearbeitung (s. Zitat GD-6/36), drei verschiedene Blickweisen auf ein Geschehen.

Genau dieses Vorgehen zeichnet für die KollegiatInnen den fächerübergreifenden Kurs aus: Die drei Fächer passten ihrer Meinung nach gut zusammen und ergänzten sich bei der Bearbeitung des Themas. Gleichzeitig konnten die KollegiatInnen die drei Fächer auseinanderhalten, sie „zeichneten sich ab“, wie es der Kollegiat im folgenden Zitat ausdrückt:

*Kw3: Ich find das von allen Fächern ziemlich gut, so wie das gemacht wurde, weil das von allen fächerübergreifenden Kursen, die ich hab, das war, wo ich fand, das am meisten zusammengepasst hat. Also, ich hatte ein Geschehen sozusagen und dann drei verschiedene Blickweisen da drauf. Und dadurch hatte man dann letztendlich dann am Schluss einen ganz allgemeinen Blick da drauf. So. Und hat dann alle Sachen, die da irgendwie mitspielen und über die/ mit denen man da drüber reden kann, hatte ich einen Einblick davon. Und das fand ich eigentlich gerade gut so.*

*Km2: Ja, ich finde auch, dass sich die einzelnen Studienfächer in dem Kurs hier am besten abgezeichnet haben (GD-6/15-16).*

In den Gruppendiskussionen vergleichen die KollegiatInnen den Kurs an einigen Stellen mit anderen Grundkursen der Eingangsphase, die sie ebenfalls besuchen. Als ein Kollegiat das Gelingen des Kurses darauf zurückführt, dass das Thema „Krieg und Frieden“ gut gewählt sei, stellt ein anderer im Vergleich zu anderen Grundkursen heraus, dass darüber hinaus auch „das Zusammenspiel passen muss“:

*Km1: Das liegt aber auch da dran, dass die Thematik einfach gut gewählt war. Also, wenn wir jetzt Krieg betrachten, da haben wir in jedem dieser Fächer/ haben wir da wirklich gute Ausführungen. (Wenn es Hobbes betrifft) und was den Zustand der Menschen betrifft und warum man den Krieg vermeiden möchte, (was zum Teil Thema der Ausführungen war). Oder wenn wir Geschichte betrachten, wo wir den 30-jährigen Krieg noch mal in der chronologischen Sicht und mit den ganzen Geschehnissen betrachten. Oder wenn wir halt Theologie betrachten, weil der 30-jährige Krieg ja eigentlich im Kernpunkt der Glaubensfrage geschehen ist. Ich glaube insofern, aufgrund der Thematik hat sich das sehr gut kombiniert.*

(...)

*Km2: Also, ich denke, wenn man jetzt Krieg und Frieden oder den 30-jährigen Krieg einfach so, ohne jetzt irgendwelchen Fächerhintergrund behandeln würde, dann würde man das ungefähr aus diesen Blickwinkeln betrachten. Deswegen denke ich, dass diese Fächer sich von Grund auf gut ergänzen.*

*I: Aha. Was wolltest du noch sagen?*

*Km3: Ich denke aber, mit der Thematik hat das gar nicht so viel zu tun, weil zum Beispiel dieses „Popmusik aus sozialwissenschaftlicher Perspektive“<sup>110</sup>, das sind ja auch einmal Soziologie, Wirtschaft und Jura. Das kann man alles mit einbinden. Und die haben das nicht so gut gemacht. Zum Beispiel Jura wurde nur Jura gemacht, das hatte gar nichts mit Popmusik zu tun. Im wirtschaftlichen Teil genauso. Ja, der Teil, der darauf bezogen war, war einfach Soziologie. Und (der Rest hat einfach drauf), ja, egal, das machen wir.*

*I: Also, du meinst, dass es wirklich okay ist, wenn alle drei Perspektiven an ein Thema drangehen quasi. Also, man hat ein Überthema, und die drei Fächer sagen was dazu. Und du meinst/*

*Km3: Ja, ich meine ja, das Zusammenspiel muss passen. Weil das hat hier, das fand ich so gut, hat hier halt gepasst. Irgendwie haben sich die Lehrenden vielleicht auch gut untereinander verständigt. Was bei diesem Popmusik(-Kurs) halt nicht so war (GD-6/23-30).*

In dieser Passage entfalten die KollegiatInnen mehrere Gründe, warum das Thema und die Fächer in diesem Kurs für sie gut zusammengepasst haben: Die Fächer ergänzen sich bei der Bearbeitung des Themas. Durch die drei verschiedenen Fachperspektiven differenziert sich für die KollegiatInnen das Bild von dem Thema immer stärker, ohne dass es dabei zu Wiederholungen kommt. Im Vergleich zu einem anderen Kurs stellen die KollegiatInnen weiter fest, dass die Wahl des Themas allein nicht ausreicht, um einen fächerübergreifenden Kurs zu konzipieren, in dem drei verschiedene Fachperspektiven vermittelt werden. In dem anderen Kurs (zum Thema „Popmusik“) sehen sie keine Verbindung zwischen den einzelnen Fachteilen und dem Kursthema. Der Kollegiat führt das bessere Zusammenspiel im Kurs „Krieg und Frieden“ darauf zurück, dass sich die Lehrenden möglicherweise „gut untereinander verständigt“ hätten. Er geht demnach davon aus, dass es Absprachen zwischen den Lehrenden gab, die dafür gesorgt haben, dass sich die Fachperspektiven auf das Thema gut ergänzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich für die KollegiatInnen die drei fachlichen Perspektiven auf das Thema gut ergänzt haben, die einzelnen Fachteile klar zu erkennen waren und das Thema so gewählt war, dass sich die Sicht der KollegiatInnen darauf durch die verschiedenen Fachperspektiven sukzessive erweitert hat.

### **2.3.4 Methoden des Unterrichts und Möglichkeiten der Mitbestimmung**

Die KollegiatInnen ordnen die Unterrichtsmethoden den verschiedenen Fachteilen zu: In Theologie wurde in Gruppen gearbeitet, in Philosophie hauptsächlich diskutiert und mit Texten gearbeitet, in Geschichte gab es eine Exkursion, Arbeit mit Primär- und Sekundärliteratur und Vorträge durch den Lehrenden. In einem Fach haben die

---

<sup>110</sup> Hierbei handelt es sich um einen weiteren Grundkurs der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg (vgl. Kap. II).

KollegiatInnen jeweils ein Referat gehalten, das Fach für diesen Leistungsnachweis konnten sie frei wählen. In Geschichte hat der Lehrende zudem eine explizite Anleitung gegeben, wie sie ein Handout zum Referat gestalten und mit Medien arbeiten. Nur ein Kollegiat meint, dass in seinem Kurs „alles gleich“ gewesen sei, d.h., die Methoden in den drei Teilen seien dieselben gewesen (vgl. GD-4/95).

Auf die Frage nach Möglichkeiten der Mitbestimmung verweisen die KollegiatInnen auf die Referatsthemen, die sie sich selbst aussuchen konnten. Die Hausarbeit wurde im ersten Kursteil geschrieben; in welchem Fach sie geschrieben wurde, hing also von der Reihenfolge der Fächer in den Kursen ab. Für die Hausarbeit standen drei Themen zur Auswahl; hier bewerten die KollegiatInnen die Mitbestimmung als sehr eingeschränkt. Im Zusammenhang mit Mitbestimmungsmöglichkeiten werden zudem die Diskussionen in Philosophie erwähnt, wo die KollegiatInnen von sich aus weitere Themen und Beispiele mit aktuellen Bezügen einbringen konnten, die im Unterrichtsverlauf wieder aufgegriffen wurden.

### 2.3.5 Organisationsform

Unter der Hauptkategorie Organisationsform stelle ich die Aussagen zu den Themen „Reihenfolge der Fächer“, „Fachwechsel und Lehrendenwechsel“ und „Schnittstelle“ vor.

Die drei Kurse haben die fachlichen Phasen jeweils in unterschiedlicher Reihenfolge durchlaufen. Auf die Frage, ob die Reihenfolge für den Kurs angemessen war und „passte“, äußert die Kursgruppe mit der Abfolge *Geschichte*, *Theologie*, *Philosophie*, dass es gut gewesen sei, mit dem Geschichtsteil zu beginnen. Hier würde mit Fakten und Daten die Basis für alles Weitere gelegt, mit diesem Hintergrundwissen finde man besser ins Thema hinein (vgl. GD-4/158-162). Ein anderer Kurs, bei dem der Geschichtsteil am Ende stand, spricht sich ebenfalls für das Fach Geschichte in der ersten Phase aus. Dies wird damit begründet, dass die historischen Umstände auch bei den anderen beiden Fächern eine Rolle gespielt hätten, dadurch habe der historische Teil wenig Neues zu bieten gehabt („Geschichte als letzter Teil war vielleicht ein bisschen unspektakulär, weil man dann noch genug von den ersten beiden Themen mit drin hatte“, GD-4/94).

Mit jedem Wechsel von einem Fach zum nächsten war auch ein Lehrendenwechsel verbunden. Hierin sehen die KollegiatInnen Vor- und Nachteile. Für den Unterricht bei dem jeweiligen Fachlehrenden spricht, dass der Lehrende sich mit seinem Fach auskennt und es so am besten unterrichten kann. Diese Aussage entfalten die KollegiatInnen wiederum im Vergleich zu anderen Grundkursen der Eingangsphase. Sie geben ein Beispiel eines Kurses, in dem ein Lehrender alle Fächer unterrichtet hat. In diesem anderen Kurs hat es ihrer Ansicht nach offensichtlich nicht gut funktioniert, weil der Lehrende sein eigenes Fach zu stark vertreten hat:

*Km1: Ja, wie [Name eines anderen Kollegiaten] gerade sagte, in Naturwissenschaften haben wir eben nur einen Lehrer, der dann über weiß nicht wie viele Fächer was erzählen soll. Und wenn der halt aus einem Fachbereich kommt, ist klar, dass der seinen Fachbereich natürlich als das Nonplusultra anpreist. Gerade, wenn er da auch einen Dokortitel (...) oder wer weiß was hat. Das ist für ihn halt das Nonplusultra, da hat er schon gelernt, das ist sein Fach. Und dann finde ich es besser, wenn dann irgendwann gesagt wird, jetzt kommt ein Wechsel, und das Fach macht dann halt ein Lehrer, der dieses Fach wiederum als sein Nonplusultra, also ... halt ein Geschichtslehrer in Geschichte, in Theologie ein Theologielehrer und ein Philosophielehrer in Philosophie. Einfach weil die es besser rüberbringen können, als wenn wir ein Geschichtslehrer da hinstellen würden, der soll uns was über Theologie erklären (GD-4/230).*

Wenn die KollegiatInnen die jeweiligen Fachlehrenden im Unterricht ihres eigenen Fachs kennen lernen, erkennen sie auch die Arbeitsmethoden besser, was die Differenz der Fächer deutlicher macht:

*Kw5: Ich fand das gerade super, dass wir drei Fachlehrer hatten, weil man hat genau die Unterschiede gesehen/*

*Km: Und auch unterschiedliche Arbeitsmethoden kennen gelernt/*

*Kw5: Ja, genau. Und man hat diese Themen mal von einer ganz anderen Seite gesehen, wie man da vorher gar nicht mit gerechnet hat. Und das fand ich eben besonders gut daran (GD-6/33-35).*

Dem setzt ein anderer Kollegiat seine Erfahrungen mit einem Kurs entgegen, in dem ebenfalls alle Fächer von einem Lehrenden unterrichtet wurden: Zuerst sei er gegenüber diesem Modell auch skeptisch gewesen, aber schließlich habe er es als positiv wahrgenommen:

*Km: Ja, weil wenn man einen Lehrer hat, so denke ich auch, dass das Problem so ein bisschen ist, dass der sich mit den andern beiden Fächern dann nicht so auskennt. Und hauptsächlich sein Fach erklärt, das hatte ich in „Familie“ so. Aber letztendlich war das dann doch kein Problem. Und hab' gemerkt, dass es auch funktionieren kann. Und dass ein Lehrer da auch gar nicht so schlecht sein kann und das auch vermitteln kann. Von da habe ich da gute Erfahrungen gemacht (GD-4/145).*

Dieser Kollegiat hat also mit dem anderen Modell gute Erfahrungen gemacht. In einer späteren Passage benennt er auch noch einmal die entscheidende Bedingung: Es komme darauf an, ob der Lehrende die anderen Fächer auch vermitteln könne.

Als Nachteil des Lehrendenwechsels sehen die KollegiatInnen, dass sie sich mit jedem Fach auf einen neuen Lehrenden einstellen müssen. Zwar würden durch den Lehrendenwechsel die Unterschiede zwischen den Fächern für sie deutlicher, gleichzeitig würde aber die Anstrengung größer, weil sie sich bei jedem Lehrenden neu beweisen müssten. Der Druck, innerhalb von fünf Kurswochen eine Leistung zu zeigen, die der Lehrende bewerten kann, wird vor allem in einem Kurs als sehr hoch beschrieben:

*Km: (...) Fritz hat letzte Woche zum Beispiel noch gesagt, nachdem er Hausaufgaben aufgegeben hat und das noch niemand gemacht hat, dass er so einen Kurs eigentlich noch nicht so kennen gelernt hat. Und Kerstin wird wahrscheinlich komplett das Gegenteil von dem behaupten, was er sagt. Weil, ich denke, das ist ja ein totaler Unterschied, wenn nur ein Lehrer da ist, lernt er halt doch mehr die Stärken und die Schwächen kennen, und so ein anderer Lehrender, der jetzt als Drittes reinkommt,*



wenn man auch nicht mehr so motiviert ist, denkt dann: Ja, der Kurs hat ja auch überhaupt keinen Bock, das war bestimmt vorher auch so (GD-5/135).

Eine andere Kollegiatin ergänzt dies:

*Kw: Zum Beispiel bei der Beurteilung, also mussten wir jeden Teil bestehen, und bei Fritz zum Beispiel, der hatte, also, eine Woche war der nicht da, und er konnte sich gar kein Bild von uns machen. So richtig, was wir können und was wir nicht können. Von einem Test, wenn man den zum Beispiel verhauen hat, und Referat auch schon gehalten hat, dann hat man gar keine Möglichkeit mehr zu beweisen, dass man es ja eigentlich doch kann. Das war ein bisschen zu kurz, dann muss man in diesen vier, fünf Wochen entscheiden, bestanden oder nicht bestanden. Weil jeder hat mal eine schlechte Woche. Und wenn eine Woche schlecht war, dann wirkt sich das gleich negativ auf die (Bewertung) (GD-5/141).*

Die KollegiatInnen konnten aufgrund der Abfolge im Kurs klar trennen, welche Fachperspektive gerade behandelt wurde. In den Sitzungen, in denen von einer Fachperspektive zur nächsten gewechselt wurde, stellten die Lehrenden einen Bezug zur vorherigen Phase her. Diese Sitzung wurde methodisch jeweils gleich gestaltet. Die KollegiatInnen berichten, dass sie Fragen auf einem Zettel beantworten mussten. Dabei ging es darum, was sie bis dahin zum Thema „Krieg und Frieden“ gelernt hatten und was sie von der nächsten fachlichen Bearbeitung erwarteten. Diese Sitzungen werden in den drei Gruppendiskussionen ganz unterschiedlich bewertet. Eine Kursgruppe hat sie als zähe und ermüdende Wiederholung erlebt, weil die Unterrichtsmethode immer die gleiche war. Nach dieser einführenden Sitzung seien die Themen der jeweiligen Fachperspektive behandelt worden, und die KollegiatInnen hätten kaum Bezüge von einem Fach zum anderen wahrgenommen:

*Km1: Ich fand das jedenfalls nicht, dass die Fächer ineinander übergegriffen haben. Ich finde, die Lehrenden hatten sehr wenig das im Blick, was der Vorgänger gemacht hat oder was der Nachfolger hinlegt. Ich fand, es war immer ein ganz klarer Bruch. Also, ich hab' in Theologie nicht erlebt, dass das Geschichtliche noch mal aufgegriffen wurde oder dass ein Gedanke aus der Theologie aufgegriffen wurde, sondern ich fand, das war immer ganz klar getrennt. Da war auch überhaupt keine Absprache oder für mich kein Konzept zu sehen, wo ich das ... (GD-4/83).*

*Km2: Ja. Also, was heißt Bruch? Also, es wurde dann immer vom nachhergehenden Lehrer noch mal dann gefragt, was wir gemacht haben im Fach davor, also, was wir gelernt haben, was für Methoden wir angewandt haben, was wir gut fanden, was wir schlecht fanden. Noch mal so rückblickend, reflektierend. Aber dann ging's eigentlich los mit dem Speziellen von dem Fach, und dann wurden die anderen schon eher aus der Sicht gelassen. Und teilweise war es dann auch echt so ... ja gut, war jetzt nicht schlimm, aber kam auch so raus halt, Propaganda eben fürs Studienfach (GD-4/86).*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die KollegiatInnen die Organisationsform klar beschreiben können: Die drei Fachperspektiven werden von den jeweiligen Fachlehrenden nacheinander unterrichtet. In jedem Teil lernen die KollegiatInnen neue Arbeitsmethoden und neue Aspekte des Themas „Krieg und Frieden“ kennen. Sie erleben die Lehrenden als ExpertInnen ihres Fachs. Die kurze Zeit von fünf Wochen für die einzelnen Fachphasen setzt sie unter Druck, weil sie dadurch bei jedem Fachlehrenden in kurzer Zeit die Leistung zeigen müssen, die für das Bestehen des Kurses in jedem Teil erforderlich ist.

## 2.4 Fallbeschreibung: Der Grundkurs „Krieg und Frieden“

Das Fach im Zentrum – auf diese Kurzformel lässt sich dieser fächerübergreifende Grundkurs bringen. Bereits im Kurscurriculum nimmt die Darstellung der Fachthemen einen breiten Raum ein. In der Gruppendiskussion der Lehrenden werden didaktische Entscheidungen aus den Fächern heraus und mit Blick auf die Orientierung für die Studienfächer begründet. Auch die KollegiatInnen in den Kursgruppen beschreiben, dass die Fächer klar konturiert und ohne Bezugnahme aufeinander vermittelt wurden. Die Art und Weise, wie die Fächer unterrichtet wurden, deuten sie zum Teil als „Propaganda für das Studienfach“.

Das Kurscurriculum lässt sich wie folgt zusammenfassen: Die Fachvertreter suchen nach einem gemeinsamen Thema. Sie wählen nach längeren Auseinandersetzungen ein Thema, das eine „Klammer“ für die drei Fächer bildet und Schwerpunktsetzungen in jedem Fach ermöglicht. Das Verbindende der drei Fächer, das den KollegiatInnen vermittelt werden soll, wird mit dem Begriff „Traditionen“ gefasst. In der Darstellung im Kurscurriculum fallen die Fachteile auseinander, es gibt keine Gesamtkonzeption, auch nicht auf der didaktischen Ebene der Kursorganisation. Folgerichtig wird als Organisationsform das Rotationsmodell gewählt, d.h., die Fachphasen werden in den Kursgruppen nacheinander unterrichtet; so können die Lehrenden ihre jeweiligen Fachteile unabhängig voneinander unterrichten. Die fächerübergreifende Klammer soll mit dem Portfolio als Leistungsbewertungsinstrument hergestellt werden, das die KollegiatInnen über alle Fachteile führen.

In der Gruppendiskussion der Lehrenden steht als Ziel die Einführung ins Fach im Zentrum. Den Einstieg in die Gruppendiskussion bestimmt die problematische Themenwahl. Der Bezug auf den gemeinsamen Begriff „Traditionen“ wird nicht mehr erwähnt. Im Kursverlauf, insbesondere in der Zeit kurz vor der Studienfachwahl der KollegiatInnen, verdrängt das Ziel der Orientierung auf die Fächer den fächerübergreifenden Ansatz. Der aus dieser Zieldivergenz resultierende Konflikt spitzt sich durch das gewählte Instrument der Leistungsbewertung zu: Die Verbindung der Fächer über das Portfolio droht zu misslingen, die Leistungsbewertung erweist sich als Korsett der Kursorganisation, der Kurs zerfällt in die einzelnen Fachteile.

Die KollegiatInnen, die im zweiten Durchgang der Kurse befragt wurden, nehmen die Fragmentierung nicht in dem Maße wahr, wie die Lehrenden sie im ersten Durchgang beschreiben. Im Gegensatz zu den Lehrenden, die jeweils nur ihren Fachteil in drei Kursgruppen unterrichten, lernen sie nacheinander alle drei Fachperspektiven kennen. Das gewählte Thema ist in ihren Augen für einen fächerübergreifenden Kurs geeignet. In den einzelnen Fachteilen stehe zwar das jeweilige Fach im Mittelpunkt, und es würden kaum Bezüge zu den anderen Fächern hergestellt, dennoch seien die drei Fächer durch das gemeinsame Kursthema verbunden. Die KollegiatInnen können die Differenzen und Gemeinsamkeiten der Fächer in Abgrenzung voneinander beschreiben. Dadurch, dass sie die Fächer im direkten Vergleich sehen, werden ihnen die verschiedenen Arbeitsweisen, Methoden und Themen deutlich. Aus ihrer

Sicht ergänzen sich die Fächer in Bezug auf das Thema, so dass sich ihnen verschiedene Facetten des Themas erschließen.

Über das Verhältnis der Fächer im Rahmen des Kurses werden sich die Lehrenden erst im Verlauf des Kurses bewusst. Der gemeinsame Ausgangspunkt, die historische Epoche des 30-jährigen Krieges, beeinflusst die Wahl der fachlichen Vertiefungen in Theologie und Philosophie; so entsteht insgesamt der Eindruck, dass Geschichte den Kurs dominiert. Die KollegiatInnen benennen solche Fachdominanzen jedoch nicht, auch wenn sie erkennen, dass Theologie und Philosophie auch historische Anteile haben.

Der Kursaufbau wirkt der Dominanz eines Fachs im Kurs entgegen, indem er für alle Fächer den gleichen zeitlichen Umfang vorsieht. Das Rotationsmodell wurde aber in erster Linie gewählt, um den Kurs möglichst „sozialverträglich“ zu gestalten, was in diesem Fall bedeutet, dass die Lehrenden ihren Unterricht unabhängig voneinander gestalten können. Dass die Fächer von den jeweiligen Fachlehrenden unterrichtet werden, erweist sich im Kursverlauf als Chance und Gefahr zugleich: Die KollegiatInnen erleben die Fachlehrenden als ExpertInnen für ihr Fach und lernen die Lehrenden für die jeweiligen Studienfächer auch als Personen kennen. Die Kongruenz von Person und Fach setzt die Lehrenden zum Teil stark unter Druck, denn dadurch, dass sie ihr Fach repräsentieren, fühlen sie sich persönlich dafür verantwortlich, ob die KollegiatInnen sich bei der Studienfachwahl für oder gegen das Fach entscheiden.

Die KollegiatInnen sehen die Vorteile des Rotationsmodells darin, dass sie in jedem Fach einen Fachlehrenden im Unterricht erleben. Als Nachteile beschreiben sie den Druck, sich bei jedem Lehrenden neu beweisen zu müssen, und die kurze Zeit, die ihnen dafür zur Verfügung steht. Im zweiten Durchgang wird eine „Schnittstellensitzung“ im Übergang von einer Fachperspektive zur nächsten neu implementiert. Diese Sitzung dient den KollegiatInnen zufolge einem Rückblick auf das, was in den anderen Fachperspektiven jeweils bis dahin erarbeitet wurde. Die KollegiatInnen können dieser Sitzung nicht viel abgewinnen, weil sich bei jedem Fachwechsel dasselbe wiederhole. Zudem werde die Verbindung der Fächer im weiteren Unterricht in der Fachperspektive gar nicht mehr erwähnt, daher wirke diese Sitzung im Gesamtablauf isoliert.

### 3 Fallkontrastierung „System – Modell – Programm“

Der fächerübergreifende Grundkurs der Eingangsphase mit dem Thema „System – Modell – Programm“ wird als dritter Fall kontrastierend analysiert. Als zentrale Dokumente werden das Kurscurriculum beschrieben und die Gruppendiskussion mit dem Lehrendenteam dokumentarisch interpretiert. Anschließend werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse von drei Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen dargestellt.

Der Zeitstrahl zeigt, zu welchen Zeitpunkten welche Dokumente erstellt und welche Daten erhoben wurden (vgl. Kap. II):

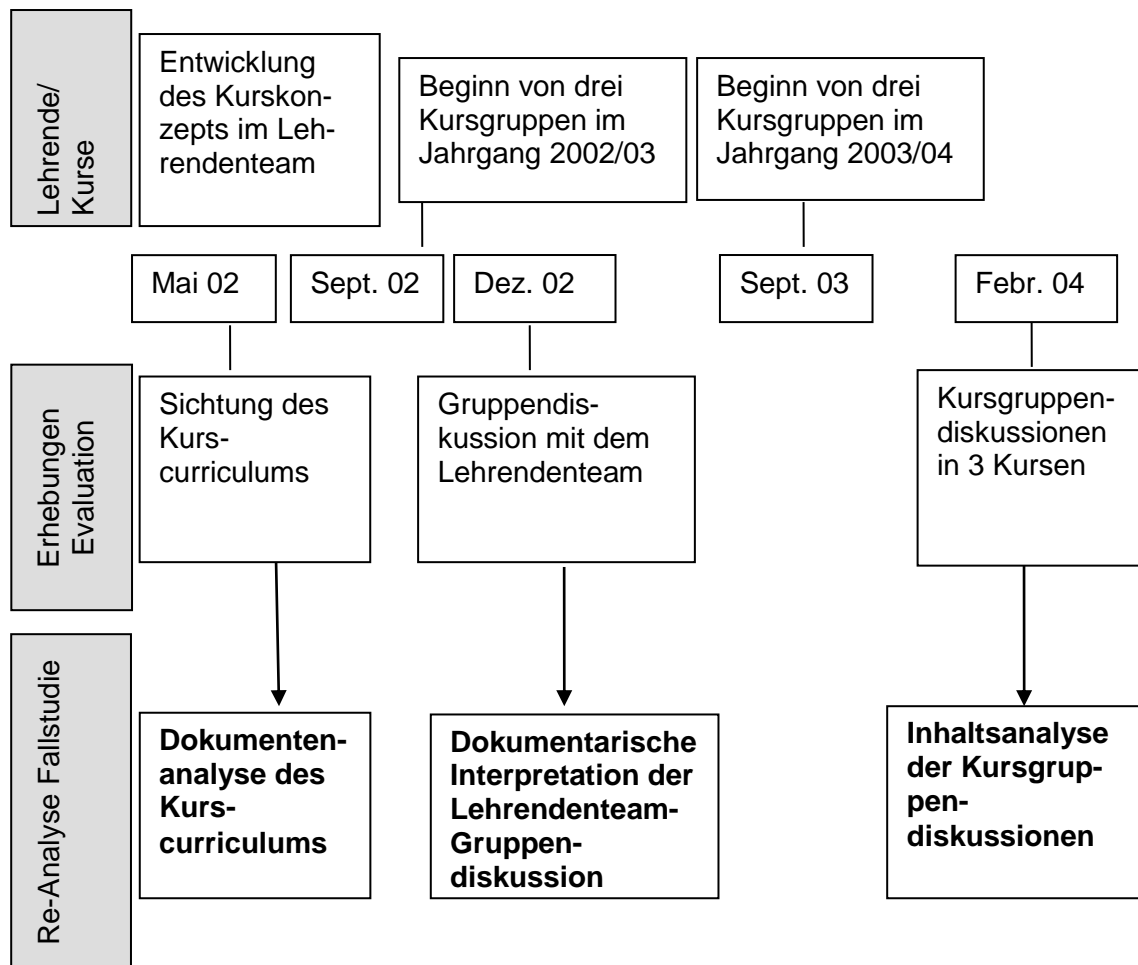


Abbildung 15: Zeitstrahl der Erhebungen im Fall „System – Modell – Programm“

Es werden Daten aus zwei Kursdurchgängen analysiert: Das Kurscurriculum wurde von einem Team von drei Lehrenden der Fächer Informatik, Mathematik und Technik erarbeitet. Mit diesem Konzept starteten die ersten vier Kurse im ersten Halbjahr der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg. Etwa nach der Hälfte der Kurszeit wurde eine Gruppendiskussion mit dem Lehrendenteam geführt. Aus organisatorischen und schulischen Gründen bestand das Lehrendenteam im zweiten Durchgang aus drei Lehrenden, von denen zwei gegenüber dem ersten Team neu hinzugekommen waren. Gruppendiskussionen mit Kursgruppen wurden im zweiten Durchgang geführt.

### 3.1 Das Kurscurriculum „System – Modell – Programm“

Das Kurscurriculum wurde im Mai 2002 von drei Lehrenden der Fächer Informatik, Mathematik und Technik erstellt. Es trägt den Titel „System – Modell – Programm. Ein Rahmenkonzept zum fächerintegrierenden Arbeiten in Mathematik, Informatik und Technik (M.I.T.)“.<sup>111</sup> Der Text gliedert sich in fünf Abschnitte; die didaktischen Überlegungen nehmen den größten Raum ein.

Zunächst wird hergeleitet, woher die Idee stammt, einen Kurs mit diesen drei Fächern zum Bau von Robotern zu entwickeln. Aus dem Konzept eines Forschers aus den USA, das einen spielerischen Einstieg ins Programmieren ermöglichen soll, wurde die Idee aufgegriffen, mit Hilfe eines Lego-Technik-Baukastens kreatives Handeln mit den drei Fächern anzuregen. „Die beteiligten Fächer erhoffen sich z.B. **durch die Programmierung** eines Roboters einen ‚spielerischen‘ Einstieg in die Informatik, durch das Trio **Messen, Steuern und Regeln** einen Zugang zur Technik und durch die **Beschreibung funktionaler Zusammenhänge bei Bewegungsabläufen** ein besseres Verständnis für Mathematik“ (Kurscurriculum SMP 2002, S. 2, Hervorhebungen im Original). Die Autoren weisen darauf hin, dass es eine kontroverse Diskussion gab, bevor sie sich auf das Thema geeinigt haben. Als Alternative wurde das Thema „Graphentheorie“ erwogen, das mit den Themen Konstruktion, Abstraktion und Formalisierung eine Verbindung der drei Fächer bietet. Gegen dieses Thema habe schließlich gesprochen, dass Technik hierbei nur eine Zuliefererfunktion habe und dass die Schwerpunkte Abstrahieren und Formalisieren die KollegiatInnen überfordern könnten.

Im zweiten Abschnitt, den didaktischen Überlegungen, wird zunächst ein Bezug zu den Rahmenplänen der drei Fächer in NRW hergestellt. Die zentralen Konzepte der Fächer werden mit dem Kurskonzept verbunden, und es wird konstatiert, dass „in dieser Thematik die Ideen der beteiligten Fächer wiederzufinden sind“ (ebd., S. 4).

Nach dem Konzept soll der Kurs den KollegiatInnen eine Orientierung über die beteiligten Fächer geben, und zwar sowohl denen, die am Beginn der Ausbildung eines dieser Fächer als Studienfach gewählt haben, als auch denen, die keines der Fächer gewählt haben. In Bezug auf die StudienfachkollegiatInnen wird insbesondere auf die Arbeitsmethoden der drei Fächer hingewiesen, die im Kurs zum Einsatz kommen: „Dadurch, dass konstruktive, formalisierende und abstrahierende Elemente im Wechselspiel zusammen, aber auch trennend die Unterschiedlichkeit der beteiligten Fächer widerspiegeln, ist eine Orientierung sichergestellt“ (ebd.). Weiterhin werden die Anschlussmöglichkeiten an die auf den Kurs folgende Studienfachausbildung angesprochen.

Die Lernziele werden im Kurscurriculum untergliedert in den fachlichen, den methodischen und den sozialen Bezug. Die fachlichen Lernziele (differenziert nach den drei

---

<sup>111</sup> Das Kurscurriculum wird im Text abgekürzt mit „Kurscurriculum SMP 2002“ bezeichnet.

Fächern) werden pro Fach in einem Satz benannt: In Technik sollen die KollegiatInnen die Sprache der Technik anwenden lernen. Durch die Entwicklung von Robotersteuerungen sollen sie „die fundamentale Idee *Algorithmus*“ (ebd., S. 5) verstehen. In Mathematik sollen sie durch mathematische Beschreibungen von Bewegungen funktionale Zusammenhänge erkennen, interpretieren und anwenden. Die methodischen Lernziele sind nach den verschiedenen Arbeitsphasen bei der Konstruktion der Roboter untergliedert (Konzeption, Entwurf und Ausarbeitung). In der Gruppenarbeit sollen die KollegiatInnen soziales Lernen durch Zuhören und Spielen einüben.

Schließlich wird die Organisation und Durchführung des Kurses skizziert. Der Kurs teilt sich in drei Abschnitte: *Erfahrung mit Robotern*, *Auf der Suche nach Robotern* und *Entdecken und Realisieren lernen*, wobei der erste Abschnitt 10-12 Kurswochen dauert, der zweite eine und der letzte sieben. Im dritten Abschnitt steht das selbstständige Erarbeiten von Problemlösungen mit Robotern in Gruppenarbeit im Mittelpunkt. Die Gruppen arbeiten sowohl arbeitsteilig als auch arbeitsgleich; dabei soll „eine Herausbildung von zu früher Spezialisierung vermieden“ werden (ebd., S. 7).

Die Leistungsbewertung, die im vierten Abschnitt des Kurscurriculums beschrieben wird, erfolgt anhand einzelner kleiner Leistungsnachweise wie z.B. der Herstellung von Produkten, der Durchführung und Protokollierung von Experimenten oder einer Diskussionsleitung (vgl. ebd.). Diese Form der flexiblen und vielfältigen Leistungserbringung entspreche dem Konzept eher als eine Klausur am Ende des Kurses.

Dadurch, dass Konstruktion, Formalisierung und Abstraktion bei der Entwicklung eines Roboters, bei dessen Bau, bei der Formulierung der Steuerung in einer abstrakten Programmiersprache bis hin zur mathematischen Beschreibung von Bewegungsabläufen immer berücksichtigt werden, glauben wir, dass die Fachinhalte entsprechend in den Leistungsnachweisen wiederzufinden sind. Ebenso verhält es sich mit fächerübergreifenden Aspekten, da die Konzeption in sich fachübergreifend angelegt ist (ebd., S. 8).

Den Leistungsnachweisen kommt somit die Funktion zu, sowohl die fachlichen Inhalte sicherzustellen als auch den fächerübergreifenden Aspekt des Kurskonzepts zu verdeutlichen. Offen bleibt an dieser Stelle, welches Konzept von fächerübergreifendem Unterricht diesem Kurs zugrunde liegt.

Geplant ist, das Konzept in drei Durchläufen zu erproben und durch formative Evaluation zu optimieren.

Der letzte Abschnitt wirft einen Blick über das Oberstufen-Kolleg hinaus auf die Anwendung der Konzeption auf Kurse in der Sekundarstufe II allgemein. Es wird eingeräumt, dass die Fächer Informatik und Technik an Regeloberstufen zu der Zeit nur vereinzelt angeboten werden und dass die Anschaffung des Materials eine Kostenfrage darstellt. Die Lehrenden hätten dennoch die Intention, „mittels des interdisziplinären Ansatzes **M.I.T.** Informatik und Technik neben der Mathematik zu mehr Verbreitung zu verhelfen“ (ebd., S. 9, Hervorh. im Original).

### **Kommentar zum Kurskonzept**

Der Aufbau des Kurscurriculums folgt den Vorgaben des Oberstufen-Kollegs für die Konzeptionen der fächerübergreifenden Grundkurse der Eingangsphase. Das Konzept „M.I.T.“, das dem Grundkurs als Vorbild dient, wird sehr ausführlich hergeleitet. Es wird deutlich, dass die Fächer gleichberechtigt beteiligt sein sollen, die zentralen Elemente der einzelnen Fächer (Formalisieren, Konstruieren, Abstrahieren) werden wiederholt benannt. Mit großer Überzeugung stellen die Lehrenden dar, dass das Konzept für alle Zielgruppen gleichermaßen Orientierung gebe und dass es die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer zeigen könne. Etwas vage bleibt bei der Beschreibung der Organisation und Durchführung, wie die einzelnen Lernziele erreicht werden sollen. Dieser Eindruck setzt sich bei den „unterschiedlichen Leistungsnachweisformen“ fort: Diese werden zwar im Einzelnen benannt, aber es wird nicht ausgeführt, wie dabei die Fächer zusammenwirken bzw. wie die KollegiatInnen mit den Fachmethoden arbeiten. Lediglich im Abschnitt Leistungsbewertung wird auf das Fächerübergreifende der Konzeption hingewiesen, allerdings ohne den didaktischen Ansatz differenziert zu beschreiben. Die Form der Gruppenarbeit wird ebenfalls nicht spezifiziert, jedoch wird eine Gefahr des Konzepts angesprochen, mit dem Hinweis, dass „stets sicher zu stellen (ist), dass eine Herausbildung von zu früher Spezialisierung vermieden wird“ (Kurscurriculum SMP 2002, S. 7). Dies deutet darauf hin, dass die Lehrenden auf die Gruppenbildung und den Verlauf der Gruppenzusammenarbeit Einfluss nehmen, damit alle KollegiatInnen Gelegenheit erhalten, in allen Tätigkeitsbereichen aktiv zu sein. Als grobe Ziele der Gruppenarbeit werden „Festlegung eines Entwicklungsauftrages, Konstruktion und Entwicklung eines Roboters, Bau und Erprobung“ genannt, aber wie die Gruppen daran arbeiten sollen, wird nicht näher erläutert.

### **3.2 Der Grundkurs „System – Modell – Programm“ aus der Sicht der Lehrenden**

Die Gruppendiskussion mit dem Lehrendenteam wurde am 18.12.2002 geführt und dauerte 45 Minuten. An dem Gespräch nahmen die drei Lehrenden teil, die den Kurs im ersten Durchgang unterrichteten. Der Grundkurs zum Thema „System – Modell – Programm“ integrierte die Fächer Mathematik, Technik und Informatik. Zwei Lehrende unterrichteten jeweils eine Kursgruppe, einer leitete zwei Kursgruppen, so dass insgesamt vier Kurse zum Thema unterrichtet wurden.

Die Gruppendiskussion wurde im Rahmen der Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg geführt (vgl. Kap. II). Der zeitliche Rahmen von einer Dreiviertelstunde, der durch die Lehrenden vorgegeben wurde, ließ eine ausführliche Entfaltung der Themen nicht zu. Daher wurden einige Aspekte sehr knapp behandelt und nicht durch Nachfragen vertieft.

## Zitationsweise

Die Zitationsweise ist in diesem Fall „System – Modell – Programm“ (SMP) wie folgt aufgeschlüsselt:

Gm: Mathematiklehrender, „Erhart“

Hm: Informatiklehrender, „Silvio“

Jm: Techniklehrender, „Harald“

### 3.2.1 Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion

In der folgenden Fallbeschreibung fasse ich in einer formulierenden Interpretation den gesamten thematischen Verlauf der Gruppendiskussion zusammen. In einem zweiten Schritt werden einzelne Themen vertiefend dargestellt, sowohl auf der Ebene der Inhalte als auch hinsichtlich der Diskursorganisation und der negativen und positiven Gegenhorizonte (vgl. Kap. III). Dabei verlasse ich die Chronologie der Gruppendiskussion, um die Orientierungsrahmen herauszuarbeiten, die dann durch verschiedene Passagen der Gruppendiskussion validiert werden.

Tabelle 14: Übersicht über die Gruppendiskussion der Lehrenden im Fall „System – Modell – Programm“

Zeile	Thema
1-79	Eingangsfrage der Interviewerin mit Bezug auf das Kurskonzept, Eingangsstatements der Lehrenden
80-174	Kurszusammensetzung: KollegiatInnen mit und ohne Studienfach, Paralleldiskurs: Werbeveranstaltung Informatik
175-196	Frageimpuls: Haltung zum Grundkurskonzept, Kurszusammensetzung
197-237	Besonderheit des Fachs Mathematik
238-305	Kurskonzept und Differenzierungsideen
306-375	Heterogenität der KollegiatInnen: mit und ohne Studienfach
376-503	Didaktisches Konzept Gruppenarbeit
504-604	Heterogenität der KollegiatInnen: Migrationshintergrund
605-671	Niveau des Kurskonzepts, Überforderung
672-775	Lehrerrolle und Gruppenarbeitsmodell
776-863	Dominanz der Fächer, Zusammenhang von Person und Fach
864-887	Kursthema und Fächer



888-944	Besonderheit von Mathematik
945-982	Zusammenwirken der Fächer, Differenz von Forschungslogiken
983-1080	Evaluation, Weiterentwicklung des Kurskonzepts, Auswahl der Lehrenden im kommenden Semester
1081-1097	Schlussstatement zur Teamarbeit

Die Interviewerin eröffnet die Gruppendiskussion mit einer allgemeinen Frage zum Kurskonzept. Daraufhin geben alle drei Lehrenden nacheinander ein Eingangsstatement ab, in dem sie jeweils unterschiedliche Themen fokussieren: die Rolle des Fachs Mathematik, die Anfälligkeit des Kurskonzepts durch den Einsatz von Technik, Repräsentation aller Fächer im Kurs, die Zusammensetzung der Kursgruppen und der Vergleich mit einem Probelauf in einem anderen Kurs.

Die Kurszusammensetzung wird von den Lehrenden in einer längeren Passage erläutert: In allen Kursen sind KollegiatInnen, die eines der beteiligten Fächer als Studienfach gewählt haben, zusammen mit denen, die andere Fächer gewählt haben. Dies bewerten die Lehrenden unterschiedlich. Der Techniklehrende Jm argumentiert für eine „Entmischung“ der Kurse, d.h. dafür, dass die Nicht-Fächler von den Fächlern getrennt werden. Der Informatiklehrende Hm hat andere Erfahrungen gemacht: Er berichtet, dass sich in seinem Kurs gerade die Nicht-Fächler stark engagierten und einige sich für das Fach Informatik entschieden hätten. Darauf nimmt der Techniklehrende Jm die Rolle des Fachs Informatik auf und erinnert daran, dass externe Gremien<sup>112</sup> des Oberstufen-Kollegs in Beratungsgesprächen bereits auf die Gefahr hingewiesen hatten, dass Informatik den Kurs dominieren könnte. Eine Dominanz seines Fachs wehrt vor allem Hm entschieden ab. Der Mathematiklehrende Gm argumentiert ebenfalls für eine Mischung der KollegiatInnen.

Die Lehrenden sehen eine Schwierigkeit des Fachs Mathematik darin, dass es parallel zum Grundkurs noch einen Basiskurs Mathematik<sup>113</sup> gibt, der einer anderen Systematik folgt. Die Mathematikkenntnisse der KollegiatInnen nehmen die drei Lehrenden wiederum sehr unterschiedlich wahr.

Auf die Frage der Interviewerin nach ihrer Haltung zum Grundkurskonzept allgemein äußern sich alle Lehrenden positiv und ergänzen lediglich, dass die Gruppen „teilweise homogenisiert“ werden sollten. Im Folgenden entwickeln sie Ideen für Differenzierungen; für die Informatik-KollegiatInnen etwa könnte eine solche ihrer Meinung nach bei den Programmiersprachen sinnvoll sein. Eine Differenzierung im Bereich Mathematik hält der Informatiklehrende dagegen für nicht sinnvoll.

<sup>112</sup> Wissenschaftlicher Beirat, vgl. Kap. II.

<sup>113</sup> Zum Konzept der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg vgl. Kap. II.

Ausführlich erläutern die Lehrenden gemeinsam ihr didaktisches Konzept der Gruppenarbeit. In dieser Diskussionsphase greifen ihre Aussagen ineinander, bis das Konzept vollständig erklärt ist. Zentral für ihr Grundkurskonzept ist das Gruppenarbeitsmodell.<sup>114</sup>

In Bezug auf Heterogenität der KollegiatInnen gehen die Beobachtungen der Lehrenden auseinander. Der Techniklehrende berichtet aus seiner Kursgruppe von Schwierigkeiten zwischen KollegiatInnen unterschiedlicher ethnischer Herkunft. Die anderen beiden Lehrenden sehen dieses Problem in ihren Gruppen nicht. Einen Zusammenhang zwischen diesem Problem und dem Kurskonzept weist der Informatiklehrende vehement zurück.

Auf die Frage der Interviewerin, ob die KollegiatInnen sich im Kurs über- oder unterfordert fühlen, geben die Lehrenden verschiedene Beobachtungen aus ihren Kursgruppen wieder. Durch den Anspruch des Kurses, der an den „Arbeitsverfahren in Mathematik, Technik und Informatik“ festgemacht wird, seien einige KollegiatInnen an ihre Grenzen gekommen. Es wird aber auch auf den allgemeinen Leistungsdruck in den anderen Fächern in der Eingangsphase verwiesen. Anschließend beschreiben die Lehrenden ihre Rolle in diesem Kurs: Das Konzept der Gruppenarbeit ermögliche einerseits eine individuelle Betreuung, andererseits bedeute es aufgrund der unterschiedlichen Anfragen und Probleme der KollegiatInnen eine Herausforderung und einen hohen Aufwand. Das Kursklima bewerten der Informatik- und der Mathematiklehrende in ihren Kursgruppen insgesamt als sehr gut.

Starkes Engagement löst die Rückfrage der Interviewerin nach der Dominanz des Fachs Informatik aus, die der Informatik- und der Techniklehrende sofort verneinen. Wiederum betont der Informatiklehrende, dass die KollegiatInnen das so gesehen hätten, weil sie jede Arbeit am Rechner mit Informatik gleichsetzten. Die Lehrenden hätten in den Kursen die Perspektiven aller drei Fächer expliziert. Der Mathematiklehrende ergänzt dazu, dass er in seinem Kurs schon mehr Mathematik gemacht habe. Das weist der Techniklehrende für sein Fach zurück. Dass Mathematik und Technik weniger wahrgenommen wurden, führt er auf die bereitgestellten Materialien zurück: Für diese beiden Fächer lägen nur „wenig ausgearbeitete Selbstlernmaterialien“ vor. Da die KollegiatInnen in den Gruppenarbeiten die Bearbeitungswege selbst finden und sich die notwendigen Materialien selbst zusammensuchen mussten, seien bestimmte Aspekte untergegangen, z.B. der Konstruktionsaspekt, der für Technik einschlägig ist. Dadurch würden die Fächer unterschiedlich stark wahrgenommen.

Auf die Frage, ob das Thema geeignet sei, um in die drei Fächer einzuführen, stimmen alle Lehrenden zu, wobei der Mathematiklehrende hinsichtlich des Themas „leidenschaftslos“ ist, für Mathematik und auch für Informatik hätte es ebenso gut ein anderes Thema sein können. Wieder wird nun die Besonderheit von Mathematik im

---

<sup>114</sup> Das Gruppenarbeitskonzept wird in der vertiefenden Analyse rekonstruiert.

Kurs angesprochen. Die Lehrenden geben wieder, dass sie, angeregt durch einen Vortrag über verschiedene Wissenschaftskulturen, den KollegiatInnen die Herangehensweisen der drei Fächer erläutert haben.

Zum Ende der Gruppendiskussion werden Fragen der Evaluation der Kurse besprochen. Die Lehrenden geben Einblick in ihre weiteren Planungen, vor allem in die Frage, wer die Kurse im nächsten Durchgang übernimmt. Das Team trifft sich jeden Mittwoch zu einer Teamsitzung. Im Schlussstatement betont der Informatiklehrende schließlich die gute Zusammenarbeit im Team, was der Mathematiklehrende bestätigt.

### 3.2.2 Vertiefende Analysen

Im Folgenden werden ausgewählte Passagen der Gruppendiskussion durch eine reflektierende Interpretation vertiefend analysiert. Inhaltlich knüpft die Analyse an die Themen aus den beiden anderen Fällen an; zusätzlich werden weitere Aspekte aufgegriffen, die die bisherigen Orientierungen ergänzen und erweitern. Dabei folgt die Darstellung grundsätzlich der Diskursorganisation der Gruppendiskussion, also dem sequenziellen Ablauf. Abweichend werden thematisch zusammengehörige Passagen im selben Abschnitt interpretiert.

Nach den Eingangsstatements analysiere ich eine Passage, in der die Lehrenden das didaktische Konzept der Gruppenarbeit beschreiben. Diese wird ergänzt um weitere Passagen, in denen über den fächerübergreifenden Ansatz und die Didaktik des Kurses gesprochen wird. Diese Themen werden in der Gruppendiskussion nicht systematisch bearbeitet, sondern tauchen an verschiedenen Stellen auf. Das Kurskonzept wird anhand der Aussagen der Lehrenden rekonstruiert. In den anschließenden vertiefenden Analysen werden von den Lehrenden benannte Probleme bei der Durchführung und Ansätze zu ihrer Lösung dargestellt.

#### 3.2.2.1 Eingangsstatements zum Kurskonzept

Nach der offenen Frage der Interviewerin zu Beginn der Gruppendiskussion geben alle drei Lehrenden ein in etwa gleich langes Statement ab. Diese Passage wird im Folgenden interpretiert.

*I: (...) euer Konzept, so wie es ist, ist es das? Hat's sich bewährt? Habt ihr schon große Fragen da dran? Und dann vertiefen wir das bei den einzelnen Fragen.*

*Gm: Wir haben es neulich in der Mathe-Fako<sup>115</sup> diskutiert. Da kam dann der Hinweis, man müsste auch zur sozialwissenschaftlichen Seite hin noch was anbieten. Also Orientierung für das Wahlfach Mathematik. Keine Frage, das kann man noch dazunehmen.*

---

<sup>115</sup> Fachkonferenz Mathematik.

*Und ich hab' dann aber vorgetragen, dass ich diese Kombination für Mathematik, Technik, Informatik, wo ich mir die Physik noch dabei vorstellen könnte, wenn es sie denn gäbe, wirklich ideal denke. Wir haben jetzt natürlich Lehrgeld bezahlt. Im methodischen Sinn, dass wir realistischer geworden sind, was ist da möglich, was weniger. Weil es schon eine hochanfällige Sache ist, mit so viel Rechnern und neuer Technik und so, das kann ja an allen Ecken und Enden haken. Aber da haben wir schon ganz schön was auf die Reihe gekriegt, finde ich, hier. Und mit ein paar Hängern, die es da einfach gibt beim ersten Mal. Und ist eine hoch anspruchsvolle Sache. Aber ich finde, es bewährt sich. Ich finde, es ist eine gute Orientierung, um über diese drei Fächer so einen Grundkurs in der Einführungsphase zu machen.*

*Hm: Das Problem bei diesem Modell ist ja auch, und so haben wir das auch in unserer internen Sitzung (beschrieben), werden die Fächer entsprechend repräsentiert. Ich stehe, wie Erhart sagt, genauso hinter diesem Modell. Wir haben Lehrgeld bezahlt. Das muss sich jetzt in dem nächsten Kurs dann, entsprechend muss man das einfließen lassen. Wo wir eben zum Beispiel sehen, wie stark werden die einzelnen Fächer da repräsentiert. Dadurch, ich hatte das letzte Woche gesagt, dass wir sehr viel an Rechnern arbeiten, hat man automatisch immer so den Blick, wir machen Informatik. Dass wir ein bisschen mit Robotern bauen, wir machen auch noch ein bisschen Technik. Mathe? Machen wir gar nicht. Das heißt, da werden wir deutlicher dran arbeiten müssen, wo eben der informatische Teil nicht zurückgedrängt wird. Der ist ja gar nicht größer da! Nur dadurch, dass wir eben an den Rechnern/ schon dass wir an den Rechnern arbeiten, macht den Eindruck, wir machen hier mehr Informatik als alles andere, überdeutlich. Und das wird wohl eine Sache sein, wo wir, da haben wir auch drüber gesprochen, dass wir das ein bisschen ausgleichen. Allein die/, die Optik dazu.*

*Jm: Also ich, meine Haupteinfahrung war, dass ich im Kopf hatte, wir machen einen Orientierungskurs für Kollegiaten, die wissen, dass sie Informatik, Mathe oder Technik studieren wollen. Und dafür haben wir uns ein Thema gesucht. Und haben dann Methoden überlegt und Inhalte festgelegt. Und Silvio hat vorhin darauf hingewiesen, nicht zu viel, es ist ja immerhin ein Erster. Die Praxis zeigt aber, dass die Realität noch mal weit von unseren Vorstellungen entfernt war. Weil wegen seines Anspruchs ich mir unsicher war, was man machen kann, haben wir einen Probelauf im GU vorher gemacht. Allerdings mit Fünft- und Siebent-Semester-Kollegiaten. Also Ende Sechst- und Ende Viert-Semester. Und das lief wie so ein Traumkurs. Das Thema war vorgegeben, das Ziel war vorgegeben. Und den Weg haben sie sich zum Teil noch selbst gesucht (SMP/1-47).*

Der Mathematiklehrende Gm beginnt seine Proposition mit einem Gegenhorizont: In der Fachkonferenz seines Fachs wurde er damit konfrontiert, dass zur Orientierung auf das Studienfach Mathematik auch ein Grundkurs angeboten werden sollte, der Mathematik mit sozialwissenschaftlichen Fächern verbindet. Dagegen greift der jetzt entwickelte Grundkurs „System – Modell – Programm“ Mathematik in einem technischen Kontext auf.<sup>116</sup> Gm respektiert den Vorschlag der Fachkonferenz, hält aber das Konzept des fächerübergreifenden Grundkurses „System – Modell – Programm“ dagegen. Er vertritt gegenüber seinen Fachkonferenzkollegen, dass er sich die Kombination der drei Fächer Mathematik, Technik und Informatik „wirklich ideal den-

---

<sup>116</sup> Zur Erinnerung: Die Grundkurse der Eingangsphase haben die Funktion, eine Orientierung über mehrere Studienfächer am Oberstufen-Kolleg zu geben, die mit dem zweiten Halbjahr der Ausbildung beginnen.

ke“. Diese Äußerung zeigt eine hohe Identifikation mit dem Kurskonzept, das in seinen Augen den Zweifeln und Angriffen seiner Fachkollegen standhält.

Dabei räumt er ein, dass nicht alles ideal verlaufen sei: „Wir haben jetzt natürlich Lehrgeld bezahlt. Im methodischen Sinn, dass wir realistischer geworden sind, was ist da möglich, was weniger“ (Gm-10-12). Lehrgeld zahlen steht für „mit Mühe und mancherlei Enttäuschungen lernen“ (Wahrig Deutsches Wörterbuch 2000, S. 812). Der Lehrende spricht hier für seine Kollegen mit („Wir“). Diese Formulierung zeigt eine Haltung von Lernbereitschaft. Weitergedacht könnten folgende Gedanken dahinterstehen: *Wir waren selbst noch in der Ausbildung. Natürlich hatte das erste Mal seinen Preis. Unsere Ziele waren ganz schön hoch und jetzt sehen wir erst, was realistisch ist. Den Preis mussten wir bezahlen. Aber es hat sich gelohnt. Unterm Strich haben wir eine gute Sache gemacht. Wir haben ganz schön was geleistet, das ist uns gut gelungen.*

Auf welche Methoden Gm sich dabei bezieht, wird nicht expliziert; hier können die Methoden der Fächer gemeint sein oder die Unterrichtsmethoden. In diesem Zusammenhang verweist er darauf, dass man erst in der Umsetzung sehen kann, wie das, was man sich vorher theoretisch ausgedacht hat, in der Praxis funktioniert. Als Begründung für die Schwierigkeiten bei der Durchführung weist er auf die Anfälligkeit der Technik hin. Trotz dieser Schwierigkeiten kommt er zu dem Schluss, dass das Team gute Arbeit geleistet und viel erreicht habe, gerade weil das Kurskonzept „eine hoch anspruchsvolle Sache“ sei; seine persönliche Bewertung lautet: „ich finde, es bewährt sich“. Als Konklusion formuliert Gm: „Ich finde, es ist eine gute Orientierung, um über diese drei Fächer so einen Grundkurs in der Einführungsphase zu machen.“ Damit greift er das übergeordnete Ziel dieser Kursart auf, das der Kurs seiner Ansicht nach erreicht.

Gms erstes Statement ist also geprägt von Überzeugung und einer hohen Identifikation mit dem Kurskonzept. Er kann auf die Leistungen des Teams („wir“) mit Wertschätzung zurückblicken.

Der Informatiklehrende Hm formuliert in seiner Proposition als Erstes ein Problem. Er unterstreicht, dass es sich um eine gemeinsame Problembeschreibung handle, da sie in der Teamsitzung bereits besprochen worden sei. Als Problem formuliert er: „wie stark werden die einzelnen Fächer da repräsentiert“ (Hm-24). Gms Haltung zum Konzept wird von ihm voll bestätigt und persönlich bekräftigt („Ich stehe, wie Erhart sagt, genauso hinter diesem Modell“, Hm-21). Dabei nimmt Hm die Metapher „Lehrgeld bezahlt“ wieder auf und betont, dass die gewonnenen Erkenntnisse im nächsten Durchgang umgesetzt werden müssten. Dies bezieht er wiederum auf seine eigene Proposition zur Repräsentanz der einzelnen Fächer. In den folgenden Sätzen beschreibt er, dass in den Kursgruppen die Arbeit an Rechnern mit Informatik gleichgesetzt und Roboter bauen mit Technik verbunden werde, aber Mathematik werde nicht wahrgenommen. In seinen Aussagen differenziert er nicht, von welchem „wir“ jeweils die Rede ist; so wird nicht ganz deutlich, wann er das Lehrendenteam meint, wann

sich und seine Kursgruppe und wann er Äußerungen seiner KollegiatInnen wiedergibt. Hm selbst teilt die Wahrnehmung, dass im Kurs mehr Informatik gemacht werde, nicht („Der [Informatik-Anteil, C.H.] ist ja gar nicht größer da!“, Hm-29). Die Aufgabe des Lehrendenteams sieht er darin, „dass wir das ein bisschen ausgleichen. Allein die/ die Optik dazu“ (Hm-33). Es gehe also darum, den KollegiatInnen besser zu vermitteln, dass die Anteile der Fächer ausgeglichen sind, denn faktisch seien sie gleich. Die beiden Statements von Hm und Gm stimmen also darin überein, dass beide hinter dem Kurskonzept stehen und dass sich im ersten Durchgang Probleme gezeigt haben, für die sie nun Lösungen suchen. Der Informatiklehrende geht in seinem ersten Statement bereits in Verteidigungshaltung in Bezug auf den Anteil seines Fachs im Rahmen des Kurses. Ihm ist es sehr wichtig zu betonen, dass das Fächerverhältnis ausgeglichen ist.

Im letzten Eingangsstatement spricht der Techniklehrende Jm einen weiteren grundlegenden Aspekt der Kursdurchführung an: Seine Vorstellung von einem Orientierungskurs sei ursprünglich gewesen, dass dort KollegiatInnen unterrichtet würden, die eines der beteiligten Fächer als Studienfächer gewählt haben, also bereits ein Interesse an einem der Fächer mitbringen. Das Thema wurde seiner Meinung nach für diese Zielgruppe ausgewählt. Der Kurs sollte nicht mit Methoden und Inhalten überfrachtet werden – und hier bezieht er sich auf die Aussage des Informatiklehrenden –, da es sich um einen „Ersten“ handle; damit ist vermutlich das erste Semester der neuen Ausbildung am Oberstufen-Kolleg gemeint, es könnte sich aber auch auf den ersten Durchlauf der Kurse beziehen. Wie der Mathematiklehrende spricht auch Jm davon, dass die Realität im Kurs von den vorherigen Vorstellungen „weit entfernt war“. Seine Vorstellungen vom Anspruch des Kurses unterstreicht er durch einen Vergleich: Um das Kurskonzept zu testen, hatte er den Kurs mit einer anderen Kursgruppe bereits durchgeführt. Hierbei handelte es sich um einen Projektunterricht von drei Wochen<sup>117</sup> mit KollegiatInnen im vierten und sechsten Semester des „alten“ Oberstufen-Kollegs. Diese Erfahrung bewertet der Techniklehrende als „Traumkurs“, bei dem sowohl thematisch als auch von der Zielsetzung her alles gestimmt habe. Darüber hinaus hätten die KollegiatInnen ihre Lösung eigenständig umgesetzt („Und den Weg haben sie sich zum Teil noch selbst gesucht“, Jm-45). Diese Kursdurchführung bestimmt seine Vorstellung davon, wie das Kurskonzept in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann. Ziele und Thema waren vorgegeben, und die KollegiatInnen haben darüber hinaus viel Eigeninitiative auf dem Weg der Umsetzung bzw. Durchführung gezeigt.

Auf Nachfrage der Interviewerin erläutert der Techniklehrende im anschließenden Abschnitt die Ziele des Kurses und schildert, wie und mit welchem Einsatz die Kolle-

---

<sup>117</sup> Der Gesamtunterricht (GU) in der früheren Ausbildung am Oberstufen-Kolleg war ein fächerübergreifender Projektunterricht, der jeweils für drei Wochen am Ende eines Schulhalbjahrs jahrgangsübergreifend stattfand (vgl. Kap. II und Emer/Rengstorf 2006).

giatInnen im Probekurs die Aufgaben umgesetzt haben. Dabei scheint das Engagement weit über den normalen Unterricht hinausgegangen zu sein („So mit Methoden, die letzte Woche jede Nacht mit Schlafsack zu einem hin und die Nacht durchgearbeitet“, Jm-55-56).

Die Differenz zu dem fächerübergreifenden Grundkurs der Eingangsphase führt schließlich der Informatiklehrende aus: Auch in diesem Kurs soll so ein Projekt durchgeführt werden, aber er meint, dass der Kurs nicht so eine Qualität erreichen wird wie die von Jm geschilderte.

Als Konklusion dieser Passage kann die folgende Aussage des Techniklehrenden gesehen werden:

*Jm: Ich sag's noch mal: Wir hatten Träume. Wir haben sie auf ein etwas realistisches Maß zurückgestutzt, Ende Mai. Wir haben einen Probelauf im Juni gemacht. Und sind geerdet worden im Kurs (SMP/77-79).*

Das Kurskonzept entspricht also für den Techniklehrenden Jm der Idealvorstellung eines fächerübergreifenden Unterrichtsarrangements. Die Metapher des Traums deutet darauf hin, wie der Kurs reibungslos und ohne Probleme ablaufen könnte. Das Konzept wurde dann von den Lehrenden an die Realität angepasst. Der Probelauf hat gezeigt, dass es so funktioniert. Der Grundkurs brachte sie schließlich zurück auf den Boden der Tatsachen. So wurde das quasi vollkommene Konzept mit seinen sehr hohen Ansprüchen schließlich auf ein machbares Maß zurückgestuft. In dieser Schilderung kommt eine große Enttäuschung bei der Durchführung in den aktuellen Grundkursen zum Ausdruck. Das Konzept, das so wunderbar laufen könnte, wird von den KollegiatInnen nicht mit vollem Einsatz umgesetzt. Dies führt Jm im Weiteren darauf zurück, dass drei Viertel der KollegiatInnen gar kein Interesse an den Fächern hätten und den Kurs „nur als Pflichtkurs irgendwie abreißen“ (SMP 82).

### **3.2.2.2 Das didaktische Konzept der Gruppenarbeit**

Das Thema „Gruppenarbeit“ wird von den Lehrenden selbst angestoßen. Zuvor haben sie über die Heterogenität der Kursgruppen gesprochen, insbesondere über Beobachtungen zu Geschlechterdifferenzen. Der Informatiklehrende Hm berichtet gerade von einer Mädchengruppe in seinem Kurs. Daraufhin fordert ihn der Techniklehrende auf: „Erzähl noch mal, was Gruppe ist“ (Jm-378). Nun erläutert zunächst Hm, dann alle drei gemeinsam, das Gruppenarbeitskonzept:

*Hm: (...) Wir haben das bei der/, mal überlegt, dass wir jedem/, also Gruppen bilden, immer vier, weil das dann auch mit unseren Rechnern und so weiter ganz gut klappt. Jeder bekommt eine Aufgabe, die nur der oder die hat.*

*Jm: Aufgaben im Sinne einer Funktion.*

*Gm: Arbeitsteilig.*

*Jm: Also Verantwortliche für Material, verantwortlich für Konstruktion, für Informationsaustausch mit anderen Gruppen.*

*Hm: Protokollant.*

*I: Ja. Also ihr so habt richtig so eine angeleitete Gruppenarbeit gemacht, wo ihr zugeteilt habt oder so.*

*Jm: Ja, richtig.*

*Hm: Ja, da waren die für verantwortlich. Das heißt, ,wenn der Kasten nicht aufgeräumt ist, dann bist du für verantwortlich‘. ,Wenn das Protokoll nicht geschrieben ist, dann bist du dafür verantwortlich‘. Zusätzlich hatten alle noch mal die Aufgabe, zu programmieren, zu konstruieren und zu mathematisieren. Das heißt, das sind alle Aufgaben/*

*I: Das Gemeinsame.*

*Hm: Das Gemeinsame.*

*Jm: Ja. Das gemeinsame Thema und eine Funktion innerhalb der Gruppe (SMP/390-418).*

Die Lehrenden haben das Gruppenarbeitskonzept gezielt entwickelt, um zu verhindern, dass einzelne Gruppenmitglieder sich nicht an der Arbeit beteiligen. Innerhalb der Gruppen werden die Aufgaben und Funktionen auf die einzelnen KollegiatInnen verteilt, so dass die Verantwortlichkeiten klar geregelt sind. Gemeinsam wird dann an der Aufgabe gearbeitet. Es gibt vier verschiedene Funktionen innerhalb der Gruppe: Jeweils eine Person ist verantwortlich für das Material, die Konstruktion, den Informationsaustausch und das Protokoll. Die Aufgabe, die im Programmieren, Konstruieren und Mathematisieren besteht, haben aber alle zu erfüllen. In dieser Aufgabe spiegeln sich die drei Fächer Informatik, Technik und Mathematik wider.

Die Lehrenden beschreiben hier das theoretische Konzept für die Zusammenarbeit der KollegiatInnen, das sie sich überlegt haben. Die Gruppenarbeit ist durchdacht vorbereitet, um alle KollegiatInnen in die Arbeit einzubeziehen. Einzelne haben feste Funktionen und Verantwortlichkeiten, die der Gruppe dienen. So soll sicher gestellt werden, dass alle sich beteiligen und es niemanden gibt, der nur „mitgeschleift“ (Jm-382) wird.

Im weiteren Verlauf berichten die Lehrenden, wie sie das Konzept angeleitet und umgesetzt haben. Die KollegiatInnen erhalten ein „Arbeitsblatt“, auf dem eine Anleitung steht und die Teamfunktionen vorgestellt werden (Teammanager, Informationsspezialist usw.). Die KollegiatInnen können sich ihre jeweilige Funktion aussuchen. Die Gruppen bilden sich selbstständig; wie das genau geschieht, wird nicht näher beschrieben. Der Informatiklehrende schließt nun an seinen Bericht über die Mädchengruppe am Anfang der Passage an. Diese Gruppe hat sich nicht aktiv gefunden, sondern sich aus den vier Mädchen gebildet, die übrig waren, nachdem alle anderen sich zu Gruppen zusammengefunden hatten. „Da haben die gesagt: Ja, dann machen wir das auch zusammen. Und das war am Anfang ein bisschen schwierig“ (Hm-436-438). Bei dieser Mädchengruppe hat die Zusammenstellung der Gruppe also nicht „nach Plan“ funktioniert. Sie bildeten eine Restgruppe, der nichts anderes übrig blieb, als zusammenzuarbeiten. Ob auch in dieser Gruppe die Funktionen eingeteilt wurden, wird nicht erwähnt. Der Informatiklehrende berichtet dann aber weiter, dass diese Mädchengruppe besonders schnell gearbeitet habe und sorgfältig an die Aufgaben herangegangen sei.



Anschließend führt der Techniklehrende das Gruppenarbeitskonzept noch weiter aus. Auch für diese Gruppenarbeitsform gab es ein Vorbild aus den USA. Jm berichtet, dass das amerikanische Konzept neben den Funktionen in der Gruppe noch eine gegenseitige Bewertung der Gruppenmitglieder beinhaltet. Darauf hat das Lehrenteam aber verzichtet. Eine Kollegiatin habe sich dennoch bei der Abgabe des Gruppenarbeitsprodukts über die Gruppenarbeit geäußert (s.u.).

Der Mathematiklehrende ergänzt zum Aspekt der Gruppenbildung, dass er in seiner Kursgruppe versucht habe, die Gruppen in Bezug auf Programmiererfahrung, Geschlecht und Migrationshintergrund möglichst heterogen zusammenzusetzen:

*Gm: Ich kann zur Gruppenbildung sagen, ich habe am Anfang, als wir erstmals Gruppeneinteilung gemacht, gesagt: ‚So, ich mische möglichst weitgehend Leute mit Programmiererfahrung, Leute ohne.‘ Und meinerseits hier geguckt, männlich, weiblich. Migrant und nicht, und so weiter. Und von mir aus das möglichst/. Und gesagt, eine Halbzeit. Und in der zweiten Halbzeit machen wir’s neu. Und da war dann die Vorgabe, dann sortieren, also die wirklich Interesse am Programmieren, damit die nachher auch Java. Und ansonsten ein bisschen auch nach Interesse. Und dann lief das praktisch so, die, die miteinander wollten, waren schnell in ihren Gruppen drin, nach den Vorgaben. Und die anderen, die übrig blieben, waren dann eben die anderen Gruppen. Das habe ich nicht weiter thematisiert. Ich habe mir da vorher Sorgen gemacht, dass Leute ausgegrenzt werden. Das war nicht das Thema. Die, die miteinander wollten, haben sich schnell dann zusammengefunden. Und die anderen waren eben auch eine Gruppe (SMP/490-503).*

Als ein Kriterium für die Gruppenzusammensetzung nennt der Mathematiklehrende explizit die Programmiererfahrung. Er selbst hat versucht, auch in Bezug auf Geschlecht und Migrationshintergrund Heterogenität sicherzustellen. Gm hat den Gruppenbildungsprozess aber nur insoweit gesteuert, als er den KollegiatInnen die Funktionen und die Kriterien der Gruppenzusammensetzung vorgestellt hat, die Gruppenfindung hat er dann ihnen überlassen. Die Gruppen sollten in der ersten Besetzung zunächst für die erste Kurshälfte zusammenarbeiten. Seine Befürchtung, dass in diesem Gruppenfindungsprozess KollegiatInnen ausgegrenzt würden, hat sich nicht bestätigt. Die Gruppenbildung nach Sympathie hätte schnell funktioniert, und die anderen KollegiatInnen hätten dann ebenfalls Gruppen gebildet, das sei unproblematisch verlaufen.

Auch mit dem Gruppenarbeitskonzept haben die Lehrenden sich ein Modell überlegt, was theoretisch funktioniert. Wenn die KollegiatInnen es „richtig“ machen, müsste die Gruppenarbeit reibungslos verlaufen: Die Gruppen sind so eingeteilt, dass alle KollegiatInnen für bestimmte Funktionen verantwortlich sind. Sie sind aufeinander angewiesen, jeder muss seinen Beitrag zur Gruppenarbeit leisten.

Wie sehr die Lehrenden von dem Gruppenarbeitskonzept überzeugt sind, kommt in der folgenden Proposition zum Ausdruck:

*Jm: Also, wir haben das in den Ansätzen prima eingeführt. Und zum Teil hat es auch funktioniert (SMP/451-452).*

An der Anleitung konnte das Konzept aus der Sicht der Lehrenden nicht scheitern, weil sie es „prima eingeführt“ hätten. Inwieweit es gelungen ist, wird unterschiedlich

geschildert: In einer Kursgruppe fanden sich die KollegiatInnen selbstständig in heterogenen Gruppen, in einer anderen Kursgruppe blieb eine „Restgruppe“, die im Verlauf der Gruppenarbeit aber auch gut zusammengearbeitet hat. In einer Kursgruppe ist das Konzept jedoch offenbar gescheitert; der Techniklehrende schildert, was ein Mädchen am Ende berichtet hat:

*Jm: ‚Sie haben mich alle sitzen lassen. Keiner hat das gemacht, was er übernommen hatte.‘ Und das habe ich dann im Kurs auch problematisiert, wo wir eigentlich hinwollten. Und was dann so als Variante davon daraus entstanden ist. Und dass es klar sein muss, dass eine Gruppe, die aus vier Leuten besteht, anders bewertet wird als eine Gruppe, von der das Produkt von einer Person gemacht wird. Dass es in die Bewertung natürlich auch mit eingeht. Und dass wir darüber uns noch mal verständigen müssen. Also da müssen wir noch, ja (SMP/479-486).*

In dieser Arbeitsgruppe wurde erst am Schluss sichtbar, dass drei der vier Gruppenmitglieder ihre Aufgaben nicht erledigt und sich an der Gruppenarbeit nicht beteiligt haben, sondern eine Kollegiatin das Produkt allein erstellt hat. Dies nimmt der Techniklehrende zum Anlass, dass die Anleitung der Gruppenarbeit im Team noch einmal besprochen werden muss. Dieses Beispiel zeigt, dass das Gruppenarbeitskonzept zwar theoretisch sinnvoll und auch „in den Ansätzen prima eingeführt“ (Jm-451) ist, aber in der Praxis nicht immer so umgesetzt wird, wie es gedacht war.

### **3.2.2.3 Der fächerübergreifende Ansatz und die Kursdidaktik**

Über den Kursaufbau, die eingesetzten Methoden und den fächerübergreifenden Ansatz wird in der Gruppendiskussion nicht ausführlich gesprochen. Um das Kurskonzept zu rekonstruieren, arbeite ich im Folgenden aus einzelnen Passagen der Gruppendiskussion die Darstellungen der Lehrenden dazu heraus.

Es handelt sich um einen projektorientierten Kurs, in dem die drei Fächer Mathematik, Informatik und Technik integrativ in die Problemlösung einfließen sollen. Den Kern des didaktischen Ansatzes in diesem Kurs bildet das Gruppenarbeitskonzept. Die KollegiatInnen müssen in Gruppenarbeit bestimmte Aufgaben lösen, die sich auf den Bau von Robotern mit dem Lego-Baukasten „Robolab“ beziehen. Die Roboter müssen so programmiert werden, dass sie bestimmte Figuren fahren. In den Unterrichtsstunden erhalten die KollegiatInnen jeweils Arbeitsaufträge, die sie in ihren Gruppen mit Hilfe von Arbeitsmaterialien selbstständig lösen. Darüber hinaus halten die KollegiatInnen Referate. Davon berichten die Lehrenden ganz knapp am Ende der Gruppendiskussion:

*Gm: Und so haben wir jetzt gut ausgewählt, auch ausgetauscht und so Kurzreferate über verschiedene, wo (...), was ist Mathematik. Ja, unabhängig von dem, was wir hier machen oder so. Oder allein das Thema, was sind Roboter, bis zur Suchmaschine, ist auch ein Roboter, ja? Also das war wirklich interessant (SMP/943-946).*

Die Kurzreferate, die die KollegiatInnen halten, gehen über die Aufgaben zu den Robotern hinaus. Darin werden allgemeine Fragen zu den Fächern thematisiert („Aber

die Grundidee, wir haben schon/ also so über Referate zum Beispiel, so größere Horizonte, die auch nicht so ans Gerät gebunden sind“, SMP/935-937).

An zwei Stellen in der Gruppendiskussion berichten die Lehrenden, wie sie die Fächer aufeinander bezogen und dies in den Kursen diskutiert haben:

*Hm: Den ersten Teil, den wir gemacht haben, haben wir sogar noch so 'n/, wo wir so eine Zusammenfassung, könnt ihr euch dran erinnern? Wo wir gesagt haben mal: ‚Was ist Technik?‘ Haben wir den Begriff des Systems. ‚Was ist Mathematik?‘ Den Begriff der Funktion. ‚Was ist Informatik da dran?‘ Einfach dieses, diese Vorgehensweise. Also da haben wir das noch mal zusammengeholt. Da ist das erste Mal das Wort ‚Informatik‘ in der Form, dass das in eine systematische Lösung von Problemen rangeht, dass es einen Plan gibt. Dass der Begriff des Systems für die Technik zentral ist. Und der Begriff der Funktion ein zentraler Begriff in der Mathematik ist. Da haben wir das auseinander gemischt (SMP/802-811).*

Dieser Abschnitt ist in der Gruppendiskussion eingebettet in die Diskussion um die Dominanz des Fachs Informatik (vgl. Abschnitt 3.2.2.7). Nach einem ersten Unterrichtsabschnitt geben die Lehrenden eine Zusammenfassung, in der sie die zentralen Begriffe der Fächer einführen. Den Fächern wird jeweils ein Begriff zugeordnet, der im Kurs zentral ist: „System“ zu Technik, „Funktion“ zu Mathematik, „Abstraktion“ zu Informatik. Hier wird das, was bei der Lösung der Aufgaben zusammenwirkt, „auseinandergemischt“, d.h. für die KollegiatInnen expliziert.

An einer anderen Stelle der Gruppendiskussion erwähnt Hm einen Vortrag, den KollegiatInnen in einer Kursgruppe gehalten haben. In diesem Vortrag wurde auf einen Artikel Bezug genommen, der die verschiedenen Sichtweisen der wissenschaftlichen Fächer thematisiert:

*Hm: Oder da war ein Artikel, weil da so ein toller Vortrag war, den ich gehört habe von zweien, von dem Markl eben, so eine Art bildungstheoretischer Aspekt, wo es darum geht, gibt es diese verschiedenen Kulturen<sup>118</sup> (...).*

*Gm: Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften.*

*Hm: Das ist ja auch darin gewesen. Und es waren/*

*Gm: Es gibt die Geisteswissenschaften und die Empirische. Es gibt nur die Harten und Weichen und so.*

*I: Ach so. Ah ja.*

*Hm: Da war eben ein Vortrag über genau das. Und genau das müssen wir ausdiskutieren.*

*I: Von den Kollegiaten?*

*Jm: Ja. Erhart hat den Artikel aus dem Spiegel. Dieser ‚Snow-Artikel‘: der Schnee von gestern. Der Kampf der Kulturen.*

*I: Ach so. Den kenn' ich gar nicht.*

*Jm: Und dass man das heute anders sehen muss.*

*Hm: Das haben wir dann versucht zu übertragen, weil es darum geht, Mathematik, Informatik, Technik, was heißt dieses Zusammendenken und so (SMP/948-974).*

---

<sup>118</sup> Markl, Hubert (2002): Schnee von gestern. In: Der Spiegel 32/2002, S. 62-63.

In dieser Passage sind alle drei Lehrenden aktiv beteiligt. Sie rekonstruieren gemeinsam, was in dem Artikel behandelt wurde. Darin wird ein „bildungstheoretischer Aspekt“ zur Diskussion gestellt. Die wissenschaftlichen Richtungen werden als „verschiedene Kulturen“ bezeichnet, und die Polarisierung in „harte“ und „weiche“ Wissenschaften angesprochen. Dieses Thema ist nach Ansicht des Informatiklehrenden auch für den Kurs mit seinem fächerübergreifenden Zugang relevant („genau das müssen wir ausdiskutieren“). Offen bleibt hier, ob diese Diskussion im Lehrendenteam oder mit den KollegiatInnen geführt werden sollte. Die Frage, die in einer solchen Diskussion zu klären ist, beschreibt er im Schlusssatz: „weil es darum geht, Mathematik, Informatik, Technik, was heißt dieses Zusammendenken“. Die einzelnen wissenschaftlichen Zugänge und Methoden sollen nicht getrennt und einander gegenübergestellt werden, das Ziel ist vielmehr, diese Fächer zusammenzuführen.

Die Diskussion wird an dieser Stelle der Gruppendiskussion nicht fortgesetzt. Somit bleiben die beiden Vorgehensweisen „Auseinandermischen“ und „Zusammendenken“ für das fächerübergreifende Konzept dieses Kurses nebeneinander stehen. Einerseits haben die Lehrenden den Fächern zentrale Begriffe zugeordnet, so dass für die KollegiatInnen deutlich wird, was die Fächer jeweils zur Lösung der praktischen Aufgaben im Kurs beitragen. Andererseits soll das Zusammenspiel der drei Fächer deutlich werden. Eine polarisierende Gegenüberstellung, ausgedrückt durch „harte und weiche Wissenschaften“, sollte zugunsten eines „Zusammendenkens“ aufgelöst werden. In dieser Spannung steht der fächerübergreifende Ansatz dieses Kurses: Auf der einen Seite steht die Frage, welchen spezifischen Beitrag die Fächer jeweils leisten und wie dieser erkennbar wird, auf der anderen die Frage, wie die Fächer beim Lösen der Aufgaben zusammenwirken.

#### **3.2.2.4 Lehr-/Lernverständnis und Leistungsanforderung**

Mit dem Gruppenarbeitskonzept verbinden die Lehrenden ein bestimmtes Lernverständnis, das in der folgenden Passage deutlich wird. Die Interviewerin fragt danach, ob die KollegiatInnen über- oder unterfordert seien. Darauf antwortet der Informatiklehrende:

*Hm: Also ich habe den Eindruck, dass sie sich überfordert fühlen. Ich bin aber dann dem entgegengegangen, indem ich versucht habe zu überzeugen, dass es immer Sinn macht, immer 110 Prozent zu lernen, um 100 Prozent zu erreichen. Das ist das Ziel. Das heißt, ich habe denen auch ganz klar dargelegt, was ich unter Lernen verstehe. Lernen heißt nicht wiederholen, was ich schon kann. Sondern Lernen heißt, Grenzen zu überschreiten. Das heißt, über die 100 Prozent hinauszugehen, mit dem Ziel, wenigstens 100 Prozent zu erreichen.*

*I: Also eher hohes Niveau.*

*Hm: Ja. Aber auch ausreichend Hilfen geben, das zu erreichen. Und nicht eben nur wiederkäuend irgendwas machen, dann lernt man nichts. Und sie müssen ein gewisses/ wenn wir Orientierung auch machen/ ein gewisses Arbeitsverfahren in Mathematik, Technik, Informatik, da sehe ich das einfach so, da können wir das nur erreichen, indem man eben versucht, auch seine Grenzen anzureißen. Das ist auch deutlich ge-*

*worden, und zum Teil kam es zu Überforderung. Wenn man sich die Leistungsnachweise anguckt, die kommen, in Form von schriftlichen Leistungsnachweisen, ich hab' euch ja diesen einen gezeigt, den ich sehr, sehr sorgfältig fand, ein Gruppenleistungsnachweis. Oder die mündlichen Leistungsnachweise, die sind sehr sorgfältig ausgearbeitet, sehr sorgfältig vorbereitet. So dass man sagt, die nehmen das auch an! Und von daher ist es immer so relativ, wenn sie sagen, ‚Ich bin überfordert‘. Weil, das größte Problem ist, der Druck von den anderen Fächern ist ja auch hoch. ‚Ich muss eine Klausur schreiben, ich muss da 'n Test schreiben, ich muss noch 'ne Klausur schreiben.‘ Zum Beispiel die ganze Konzentration von Klausuren und Tests in dieser Woche, ist eine viel größere Überforderung als die Überforderung, die wir hier machen. Zumindest nehmen wir das jetzt wahr (SMP/631-647).*

Hms Verständnis von Lernen besteht darin, die KollegiatInnen an ihre Grenzen heranzuführen und ihnen zu helfen, diese zu überschreiten, um einen Lernfortschritt zu erzielen. Dies hängt mit dem Ziel zusammen, eine Orientierung über die Fächer zu geben und die dazugehörigen Arbeitsverfahren zu vermitteln. Dieses Lernverständnis hat der Lehrende gegenüber den KollegiatInnen transparent gemacht. Ihnen stünden ausreichend Hilfen zur Verfügung, um dieses Ziel zu erreichen. Hm meint, dass die KollegiatInnen dieses Niveau in den Kursen erreichen könnten. Dennoch räumt er ein, dass manche KollegiatInnen sich überfordert fühlen. Das gehört aber nach seinem Lernverständnis dazu („Lernen heißt, Grenzen zu überschreiten“). Er führt die wahrgenommene Überforderung hauptsächlich darauf zurück, dass die KollegiatInnen zu diesem Zeitpunkt im Halbjahr durch die Prüfungsdichte stark unter Druck stünden.

Das Kurskonzept passt vom Anspruch her zu dem, was in den Fächern als Orientierung vermittelt werden soll. Die KollegiatInnen sind nach Ansicht der Lehrenden durchaus in der Lage, die geforderten Leistungen zu erbringen. Die Überforderung ist durch externe Faktoren bedingt: die Klausuren und Tests, die in den anderen Fächern und Kursen verlangt werden. Hier wiederholt sich das Argumentationsmuster: Das Konzept ist stimmig, die Probleme kommen von außen.

Dies bestätigt auch die anschließende Passage, in der der Techniklehrende Hms Argument fortführt:

*Jm: Ich/, also erstmal auf dein Letztes: Also wir/, ein projektorientierter Kurs, der nicht vom Lehrervortrag lebt, sondern von einem Arbeitsauftrag für die Stunde, woran weitgehend selbstständig gearbeitet wird und wir ihnen im Wesentlichen helfen, wie sie mit den Materialien zum Ziel kommen, ist von der Struktur her sehr viel freier, als wenn einer an der Tafel predigt. Und die Kollegiaten merken das sofort. Also wenn sie in Druck sind, gleich kommt ein Vokabeltest in Spanisch, dann gibt es immer welche, die in der Ecke sitzen und Vokabeln lernen. Und eben nicht am Projekt was tun. Wo man eingreifen (muss) und sagt, ‚Was machst du da eigentlich, jetzt hör' mal auf‘.*

*I: Aber sonst fängst du Über- oder Unterforderung durch individuelle Betreuung ab? So wie ich das jetzt verstanden habe.*

*Jm: Ja. Also ich hätte zur Über- oder Unterforderung gesagt, die/, das Problem ist, dass die Kollegiaten, die überfordert sind, das gar nicht merken! Die sind, ja, deren Problem ist, dass (sie) nicht mal wahrnehmen, was sie nicht können und wie weit sie entfernt sind (SMP/651-667).*

Den KollegiatInnen wird in den Gruppen ein hohes Maß an selbstständigem Arbeiten abverlangt. Manche KollegiatInnen nutzen den dadurch entstehenden Freiraum, um sich den Aufgaben zu entziehen und sich z.B. auf Prüfungen in anderen Kursen vorzubereiten. Das Kurskonzept, das solche Freiheiten erlaubt, wird von den KollegiatInnen also nicht immer so umgesetzt wie geplant. Zur Frage der Überforderung bemerkt Jm, dass manche KollegiatInnen die eigene Überforderung gar nicht wahrnehmen. Das heißt, dass er ein Bild davon hat, was die KollegiatInnen im Kurs leisten müssen, und er gleicht dies mit der Leistung ab, die die KollegiatInnen zeigen. Er kann somit einschätzen, dass das Leistungsniveau nicht erreicht wird („wie weit sie entfernt sind“). Hier setzt sich das Bild fort, das er von den Kursteilnehmern hat: Sie bringen kein Interesse mit, und sie merken außerdem nicht, wenn sie den Anforderungen nicht gewachsen sind.

### **3.2.2.5 Die Rolle der Lehrenden**

Die Rolle der Lehrenden wurde bereits im Abschnitt zum Gruppenarbeitskonzept angesprochen. Die folgende Passage gibt das Verständnis der Lehrenden von ihrer Rolle im Kurs wieder:

*Hm: Und ich will noch mal was, weil du das eben gerade gesagt hast, die individuelle Betreuung ist hier erheblich größer als in anderen Kursen. Denn die teilen sich in Kleingruppen auf, davon lebt der Kurs. Und Jens<sup>119</sup>, der ja bei mir hospitiert, sieht das dann auch immer, dass man in die Gruppen reingeht, dass man plötzlich mit vier redet. Und damit auch (auf) vier Leute ganz anders eingehen kann. Als wenn man jetzt nur 20, mit 20 Leuten redet, wo dann vielleicht sechs hinten runterfallen. Und dort findet dann eine individuelle Betreuung, um eben diese Grenze zu überschreiten. Und die Grenzen sind individuell. Es gibt Leute, die sagen, ‚Ich bin mit Robolab zufrieden, das muss ich erstmal peilen‘. Und andere sind eben zufrieden, wenn sie noch mehr Java können und so was. Und das muss man eben/, da muss eben individuell eben/*

*Jm: Ja, aber kannst du dir vorstellen, was wir hier flitzen?*

*I: Ja, ja.*

*Jm: Erhart hat es ja zwischen den Zeilen angedeutet. Der Rechner stürzt ab. Ein Programm tut nicht das, was es soll.*

*I: Ja, ich hab’ das ja bei dir auch erlebt.*

*Jm: Die Infrarotschnittstelle sendet nicht. Die Akkus sind leer.*

*I: Ihr seid hoch anfällig, was die Technik angeht.*

*Jm: Ja. Ja, ja. Es ist anspruchsvoll, aber auch fehleranfällig. Und du bist als Lehrer unheimlich gefordert. Weil wir sind ja nur am Rennen. Also so ein Tafelvortrag ist sehr entspannend für mich (SMP/673-700).*

Die beiden Lehrenden greifen hier unterschiedliche Aspekte ihrer Lehrendenrolle auf: Hm beschreibt seine Rolle bei der Unterstützung der Gruppenarbeiten. Dadurch, dass in den Gruppen nur vier KollegiatInnen sind, sei eine individuelle Betreuung

---

<sup>119</sup> Name des Kollegen geändert.

besser möglich als in der gesamten Kursgruppe. Dadurch kann er auf die individuellen Lernschritte eingehen. Erst dieses Lernsetting ermöglicht, die „Grenzüberschreitung“ zu begleiten, die oben schon beschrieben wurde.

Der Techniklehrende Jm stellt dagegen seine Rolle als Problemlöser für die Gruppen dar. Er nennt vor allem technische Probleme, die bei der Bearbeitung der Aufgaben in den Gruppen auftreten: Hard- und Softwareprobleme, technische Probleme mit den verwendeten Geräten. Das ständige Gefragtsein und Eingreifenmüssen erlebt er als hohe Anforderung an sich als Lehrenden. Für ihn sei es einfacher, frontal zu unterrichten, als sich in dieser Weise um die einzelnen Belange der Gruppen zu kümmern. Sein Lernverständnis drückt Jm im folgenden Abschnitt aus:

*Jm: Ja, also Unterrichtsmaterialien. Silvio hatte einige Tutorials gemacht. Das heißt, da kannst du einer Vierer-Gruppe, bei der es klemmt, sagen, ‚Du kannst jetzt nicht zu Papi kommen, lös’ mal meine Aufgabe. Ich zeig’ dir, wo’s im Rechner steht, und du liest da jetzt nach, was es zu dem Thema gibt; und wenn du die Antwort gefunden/, nicht findest, dann kommst du in einer (halben) Stunde noch mal wieder‘ (SMP/715-720).*

Jm verweist die KollegiatInnen bei ihren Fragen auf die bereitgestellten Unterrichtsmaterialien, die „Tutorials“. Er nimmt die Aufforderung der KollegiatInnen als Erwartung wahr, dass er ihre Probleme lösen soll. Diese Rolle als helfender Vater („zu Papi kommen“) lehnt er ab. Vielmehr will er die KollegiatInnen dazu bringen, die Aufgabe mit Hilfe der Materialien selbstständig zu lösen. Die folgende Aussage zeigt aber, dass die KollegiatInnen mit den Selbstlernmaterialien nicht in der Weise umgehen, wie er es sich vorstellt:

*Jm: Aber es gibt natürlich auch Beobachtungen, dass es völlig unterschiedliche Arbeitsstile gibt. Also was wir noch im Studium gelernt haben, wenn man etwas nicht weiß, liest man nach. Und man geht der Sache auf den Grund. Und die Kids sagen, ‚Sag mal, Alter, was soll denn das jetzt? Das probiert man aus, und in zwei Sekunden hab’ ich das. Soll ich da erst ’n Buch wälzen? Geht das nicht, geht das nicht, das geht! Okay.‘ ‚Ja, weißt du auch, warum das geht?‘ ‚Ja, ist doch völlig un(wichtig), Hauptsache es funktioniert!‘ (SMP/767-773).*

Als Gegenhorizont bringt der Lehrende seine eigene Studiererfahrung ein: Er habe noch gelernt, mit Hilfe der Literatur einer „Sache auf den Grund“ zu gehen. Die KollegiatInnen arbeiteten aber ganz anders. In einem wiedergegebenen Dialog zeichnet er nach, wie er ihre Arbeitsweise wahrnimmt: Der Hinweis auf die Lernmaterialien wird zurückgewiesen, stattdessen werden schnelle Lösungen erwartet, bei denen eben nicht nach dem Grund gefragt wird. Das Problem ist dann gelöst, wenn „es funktioniert“. Wiederum zeigt der Techniklehrende anhand eines Beispiels, dass sich seiner Wahrnehmung nach die KollegiatInnen seines Kurses von denen aus dem Probekurs unterscheiden, die sich stark engagiert haben.

Auch der Mathematiklehrende äußert seine Sicht auf die Gruppenarbeit und seine Rolle als Lehrender:

*Gm: Und da hat sich das [Gruppenarbeitskonzept, C.H.] bewährt. Weil da könnte ein Lehrender gar nicht, die unter/, die erklären sich untereinander sehr viel. Gerade Rechnerhandhabung, wie man an dem arbeitet. Und es gibt so Unterschiede. Und so ha-*

*ben wir das am Anfang ja gemischt, wer hat Erfahrung. Und das ging aber auch wechselseitig. Also das sind ja nicht immer die, die schon mal programmiert haben, die auch gut protokollieren können, die eine Gruppe zusammenhalten. Das hat sich wirklich bewährt. Und ist ein sehr gutes Kursklima geworden (SMP/749-755).*

Gm sieht den Gewinn des Gruppenarbeitskonzepts darin, dass sich die KollegiatInnen untereinander helfen und sich gegenseitig etwas erklären. Aus seiner Sicht nehmen die KollegiatInnen den Lehrenden Betreuungsarbeit ab, die diese für alle Gruppen gar nicht leisten könnten. Er bekräftigt, dass dies der Intention der Gruppenarbeit entspreche. Mit diesem Ziel seien die Gruppen zusammengesetzt worden: Nicht alle müssten alles können, sondern durch die verschiedenen Funktionen habe jeder sein Spezialgebiet und leiste seinen Beitrag für die Gruppe. Dies führe zu einem guten Kursklima. Dieser letzte Aspekt wird vom Informatiklehrenden ausdrücklich bestätigt: „Ich wollte auch mal sagen, ein richtig angenehmes Kursklima“ (SMP/761).

### **3.2.2.6 Probleme mit Mathematik**

Den Ausgangspunkt für die Fächerkombination und das Thema bildeten die Überlegungen der Lehrenden zum Ziel des Kurses. Die drei Fächer sollten gleichberechtigt vertreten sein. Dies wäre bei der Wahl des Alternativthemas „Graphentheorie“ nicht der Fall gewesen, weil das Fach Technik dann nur eine Zuliefererfunktion gehabt hätte (vgl. Kurscurriculum SMP, S. 2). Der Mathematiklehrende sieht „diese Kombination für Mathematik, Technik, Informatik“ als „wirklich ideal“ an (Gm-9-10). Dies gelte insbesondere für das Ziel, in einem Grundkurs Orientierung über diese drei Fächer zu geben (vgl. Gm-17-18). In der Gruppendiskussion bestätigen alle Lehrenden, dass das Thema des Grundkurses geeignet sei, um in die drei Fächer einzuführen:

*I: Ihr hattet ja auch gestritten um dieses Thema. Ist denn dieses Thema jetzt geeignet, um in die Fächer einzuführen?*

*Jm: Ja, ich finde, ja.*

*Hm: Ganz klar, ja.*

*I: Mhm, also auch in Mathe.*

*Gm: Also, mein Mathe war da leidenschaftslos. Es ging ja drum, die Techniker wollten Robotik haben. Informatik und Mathe, man hätte sich genauso gut auf „Graphentheorie“ einigen können.*

*I: Ja, genau.*

*Gm: Das war nicht das Problem.*

*I: Nee, nee, deswegen frage ich ja jetzt nach diesem Thema. Weil es ja auch da eine Diskussion drum gab.*

*Gm: Doch, ich finde, es ist geeignet. Ja (SMP/866-868).*

Während die beiden anderen Lehrenden der Frage nach der Eignung des Kursthemas ohne Zögern zustimmen, hält sich der Mathematiklehrende Gm zunächst zurück und weicht auf Nachfrage darauf aus, dass das Thema gewählt worden sei, um dem Fach Technik besser gerecht zu werden. Als Themenalternative, die bereits im Kurs-



curriculum erwähnt wird, nennt er „Graphentheorie“. Er zieht sich darauf zurück, dass er selbst keine Präferenz hatte („leidenschaftslos“) und sich der Themenwahl der anderen angepasst hat. Die Aussage „Das war nicht das Problem“ könnte so gedeutet werden, dass im Team eine Einigung auf das Thema „Graphentheorie“ ebenso möglich gewesen wäre und nicht zu problematischen Auseinandersetzungen geführt hätte. Es könnte auch bedeuten, dass das Thema „Graphentheorie“ im Fach Mathematik auch ohne Probleme hätte bearbeitet werden können. Schließlich stimmt auch er zu, dass das Thema geeignet sei. Dieses kurze Zögern und die Erwähnung der Diskussion bei der Suche nach einem geeigneten Kursthema lassen vermuten, dass sich der Mathematiklehrende nicht vehement in die Diskussionen eingebracht hat, sondern den Wünschen der anderen Teammitglieder gefolgt ist und inzwischen auch selbst mit Überzeugung hinter dem Kurskonzept steht. Dennoch haben sich Probleme mit dem Fach Mathematik im Kursverlauf ergeben, die er im Laufe der Diskussion beschreibt. Das Problem liegt darin, dass es neben dem Mathematikanteil im Grundkurs auch den Basiskurs Mathematik gibt:

*Gm: Die besondere Schwierigkeit bei Mathe ist es, es läuft ja ein richtiger Mathe-Kurs noch nebenher.*

*I: Ja, das ist noch eine besondere Schwierigkeit.*

*Gm: Und da ist einerseits die Erwartung, immer dazu auch sich drauf zu beziehen, was wir auch tun, ja. Und so was gibt schon Interferenzen. Und die sind noch mehr oder weniger gut, ist uns aber, denke ich, gelungen. Und zum anderen, die große Orientierung auf Mathematik ist auch insofern schwer, als alle meinen, ‚Das kenn’ ich doch schon, hab’ ich schon immer in der Schule gehabt‘. Während Informatik und Technik ist für die meisten, glaube ich, neu (SMP/197-207).*

Hier greift Gm zwei Aspekte auf: Die KollegiatInnen erwarten, dass im Grundkurs ein Bezug zum Mathematik-Basiskurs hergestellt wird. Dieser Erwartung versuchen die Lehrenden gerecht zu werden, was ihres Erachtens auch gelingt. Zusätzlich hat der Grundkurs die Aufgabe, auf das Studienfach Mathematik vorzubereiten und eine Orientierung darüber zu geben. Diese „große Orientierung“ werde dadurch erschwert, dass die KollegiatInnen sich auf ihre Erfahrungen mit der bisherigen Schulmathematik bezögen. Im Gegensatz zu den Fächern Informatik und Technik meinten sie, den Unterricht in Mathematik bereits zu kennen und eine Vorstellung davon zu haben.

Der Techniklehrende greift die Schwierigkeiten mit dem parallelen Mathematik-Basiskurs auf und erläutert sie mit einem Beispiel. Die KollegiatInnen würden im Grundkurs „System – Modell – Programm“ behaupten, dass sie bestimmte mathematische Themen, wie z.B. Funktionen, noch nicht kennen. Auf Nachfrage bei einem anderen Mathematikkollegen, der einen Basiskurs unterrichtet, erfahre er aber, dass dies nicht stimme. Darin zeigten sich die sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse und Grundlagenkenntnisse der KollegiatInnen im Bereich Mathematik und die Schwierigkeiten, das Wissen aus dem Mathematik-Basiskurs im Grundkurs anzuwenden.

Die Komplexität der Anforderungen in Mathematik zu differenzieren, halten die Lehrenden nicht für möglich, wie folgender Vergleich mit dem Fach Informatik zeigt:

*Hm: Ja. Also ein Beispiel, wir haben zwei Programmierumgebungen. Eine, die der Informatiker weniger benutzt. (...) Und eine, die der/, wo der Informatiker mehr mit arbeitet. Und wir haben jetzt bei dem Umstieg von dieser rein symbolischen Betrachtung zur textuellen Betrachtung, haben einige Leute ein Problem. Da haben wir gesagt: Ja, warum bleiben wir mit ein paar Leuten nicht in diesem Bereich? Die denken schon, ja, programmtechnisch, algorithmisch und so weiter. Aber eben diese Umsetzung, dieser Abstraktionsschritt, den machen die nicht mit oder müssen die nicht mitmachen. Dass wir da eben so auf dieser Ebene Separierungen hinkriegen, das müsste man mal eben gucken. Mit der Mathematik eine Differenzierung hinzukriegen, halte ich für/, das geht nicht!*

*Jm: Geht gar nicht (SMP/273-283).*

Der Informatiklehrende Hm beschreibt in diesem Abschnitt Überlegungen dazu, für KollegiatInnen mit Vorkenntnissen in Informatik die Programmiersprachen zu differenzieren. In Bezug auf die Informatik hält er eine solche Differenzierung für sinnvoll. Eine entsprechende Differenzierung in Mathematik halten dagegen sowohl er als auch der Techniklehrende für unmöglich.

Beide Lehrenden räumen auf eine direkte Frage der Interviewerin ein, dass Mathematik in dem Kurs zu kurz gekommen sei. Nur der Mathematiklehrende schränkt dies damit ein, dass er in seinem Kurs mehr Mathematik eingebracht habe:

*Gm: Das ist wahrscheinlich auch der Fachunterschied. Vermutlich hab' ich's etwas mehr gemacht.*

*I: Weil du der Mathematiker bist. Ja, klar.*

*Gm: Harald bei Technik mehr. [lacht]*

*Jm: Das ist richtig.*

*I: Also du würdest klar sagen, Mathe war/, ist zu kurz gekommen?*

*Gm: Das war bei mir bestimmt nicht, aber/*

*I: Ja, in deinem Kurs jetzt.*

*Jm: Ich habe den Eindruck. Bei mir ist aber auch/, bei mir ist auch Technik zu kurz gekommen.*

*I: Tatsächlich? [lacht]*

*Jm: Das liegt aber daran, dass in Mathe und Technik wenig ausgearbeitete Selbstlernmaterialien vorlagen. Da gab es Arbeitsaufträge. Und das Ziel vorgegeben, sie sollten den Weg selber finden. Und das war, wie die Erfahrung zeigt, ein zu anspruchsvoller Weg für das Gros der Kollegiaten. Man muss da sehr viel kleinschrittiger, wie Silvio immer sagt [lacht], vorgehen. Das besser absichern (SMP/824-849).*

Während der Mathematiklehrende, von sich ausgehend, vermutet, dass bei ihnen allen im Kurs das jeweils eigene Fach stärker betont worden sei, meint der Techniklehrende, dass in seinem Unterricht auch Technik nicht genügend vorgekommen sei. Er begründet das damit, dass es für Mathematik und Technik nicht genügend ausgearbeitete Materialien zum Selbstlernen gab, die die KollegiatInnen nutzen konnten. Für Informatik dagegen seien die Materialien bereits fertiggestellt. Dies habe den Eindruck verstärkt, dass Informatik den Kurs dominiere (vgl. Jm-715).

Die Lehrenden führen hier unterschiedliche Argumente an, um das wahrgenommene Ungleichgewicht der Fächer zu erläutern: Gm sieht im Vergleich zu seinem Mathe-

matik-Basiskurs, was die KollegiatInnen überhaupt in Mathematik leisten können. Als Mathematiklehrender kann er darauf didaktisch anders eingehen, daher vermutet er, dass er in seinem Kurs mehr Mathematik gemacht hat. Die beiden anderen Lehrenden halten eine Differenzierung der mathematischen Anforderungen nicht für möglich. Die Aneignung bzw. Anwendung mathematischen Wissens wird durch fehlende Selbstlernmaterialien erschwert.

Etwas später in der Gruppendiskussion erläutert der Mathematiklehrende Gm die Schwierigkeiten mit dem parallelen Mathematik-Basiskurs wie folgt:

*Gm: Die Schwierigkeit daran ist, Mathematik im parallel laufenden Basiskurs. Mathematik wird da systematisch aufgebaut. Und eingegrenzt an einer genauen didaktisch sinnvollen Spur entlang. Und wir gehen sehr komplex dran. Und da muss er immer sagen, also in Mathe lernt er das Richtige, aber das verwenden wir hier schon mit. Und jetzt noch mal den Unterschied. Und da tue ich mich leichter, weil ich natürlich beides kenne. Also ich kann sagen, ‚hier/*

*I: Ja, du machst auch einen Basiskurs.*

*Gm: ‚Ich weiß das, du machst das so und so gut.‘ Nee, aber ich weiß, wie das also/. Und hier, da gehen wir drüber hinaus. Und das ist eine Funktion, und das wäre aber eine Relation und so weiter, und kann das natürlich genauer zuordnen. Insofern hat man da, wie ich vorhin schon sagte, so Interferenzen, wo man sich noch mal genauer überlegen muss, was jemand, der das sonst auch macht, leichter kann, als jemand, der so die mathedidaktischen Erfahrungen so nicht in dem Maße hat. Da können wir auch nachbessern. Aber die Grundidee, wir haben schon, also so über Referate zum Beispiel, so größere Horizonte, die auch nicht so ans Gerät gebunden sind. Also das Vorurteil „Computer gleich Informatik“, hat Silvio schon hinlänglich gesagt, das ist so ’n bisschen so die Prägung. [...] Und so haben wir jetzt gut ausgewählt, auch ausgetauscht und so Kurzreferate über verschiedene, wo (...), was ist Mathematik. Ja, unabhängig von dem, was wir hier machen oder so. Oder allein das Thema, was sind Roboter, bis zur Suchmaschine, ist auch ein Roboter, ja? Also das war wirklich interessant (SMP/916-945).*

Die Mathematik, die im Kurs eingesetzt wird, ist ungleich komplexer als die in den Mathematik-Basiskursen. Dies bereitet den KollegiatInnen Gm zufolge Schwierigkeiten, aber auch den Lehrenden bei der Vermittlung, wenn sie nicht gleichzeitig wüssten, was die KollegiatInnen in den Basiskursen lernen. Hier sieht Gm Nachbesserungsbedarf beim Konzept („wo man sich noch mal genauer überlegen muss, was jemand, der das sonst auch macht, leichter kann, als jemand, der so die mathedidaktischen Erfahrungen so nicht in dem Maße hat“). In dieser Aussage kommt eine Differenz zwischen den Fachlehrenden zum Ausdruck: Er als Mathematiklehrender – und zugleich als Lehrperson eines Mathematik-Basiskurses – kennt sich in der Didaktik der Mathematik besser aus als die anderen Lehrenden, die diese mathematikdidaktische Erfahrung nicht haben. Er erwähnt hier außerdem eine methodische Möglichkeit, nämlich fachliche Themen über Referate zu vertiefen, so dass die Vermittlung nicht ausschließlich am Computer stattfindet und dann mit Informatik gleichgesetzt wird, auch wenn die aktuellen Inhalte einem anderen Fach zugeordnet sind.

Gegen Ende der Gruppendiskussion macht der Techniklehrende einen Vorschlag in Bezug auf die Mathematik im Kurskonzept:

*Jm: Ich stelle mir auch vor, wenn wir die Anfangsschwierigkeiten und die Erfahrungen aus diesem Jahr umsetzen und mit der Technik und ‚Informatik‘, in Anführungszeichen, schneller durchkommen, haben wir das Handwerkszeug, um in der ersten Hälfte Vorlauf in den Mathebasiskursen zu schaffen. Und dann auf unserer Basis auch (diese) Mathematisierung am Ende zu machen. Es macht keinen Sinn, die Mathematik zu weit nach vorne zu ziehen, weil die noch voll mit den Begriffsbildungen und Einschleifungen gemeinsamer Begriffe in den Basiskursen kämpfen. Aber wir hatten/ Du kennst ja dieses Herz da, das ist unsere Rennstrecke. Da muss man ein Modell machen, da kann man eine Funktion, ein Parameter darstellen, alles Mögliche machen. Wir wollten Navigation im Raum, also Triangulieren. Einen Leuchtturm oder so anpeilen. Und dann den Kurs und den Winkel und die Richtung vermessen. Also man kann in diesem Projekt viel Mathematik, auch praxisnah, auf dem Niveau, was sie jetzt gerade können, nämlich mit Geraden und Parabeln und Dreiecken und Sinus und Kosinus umgehen, könnte man was machen, gegen Ende des Kurses (SMP/890-905).*

Jm schlägt vor, den Kurs inhaltlich so zu strukturieren, dass die KollegiatInnen den Unterricht in den Mathematik-Basiskursen in der ersten Hälfte des Halbjahrs als Vorlauf haben, um zunächst die Grundkenntnisse zu erwerben und einzuüben. Seines Erachtens bietet das Kurskonzept ausreichend Möglichkeiten, Mathematik anzuwenden, auch im Rahmen der Kenntnisse, die die KollegiatInnen im Laufe des ersten Halbjahrs der Ausbildung erlernen; das jeweilige „Handwerkszeug“ aus den Mathematik-Basiskursen könnte dann gleich eingesetzt werden.

### **3.2.2.7 Probleme mit der Dominanz des Fachs Informatik**

Wie ein roter Faden zieht sich das Thema der Dominanz des Fachs Informatik durch die Gruppendiskussion. Der Informatiklehrende Hm geht bereits in seinem Eingangstatement darauf ein, dass die KollegiatInnen die Arbeit an den Computern mit Informatik gleichsetzten, dadurch entstehe bei ihnen der Eindruck, dass die Fächer im Kurs nicht gleichwertig repräsentiert seien (vgl. Hm-24-33).

Die Wahrnehmungen des Informatik- und des Techniklehrenden in Bezug auf Informatik gehen auseinander. Als der Informatiklehrende Hm davon spricht, dass sich zwei KollegiatInnen aus seiner Kursgruppe neu für Informatik als Wahlfach entscheiden hätten, nimmt der Techniklehrende Jm dies zum Anlass, an einen Rat der externen Gutachter (Wiss. Beirat, vgl. Kap. II) zu den Curricula der Grundkurse zu erinnern:

*Jm: Wenn du in den alten Protokollen guckst, wo wir damals die Konzepte für den GK vorgestellt haben, hat uns entweder die Frau S. oder Herr W. ins Protokoll geschrieben: ‚Passt auf, dass das keine Wahlveranstaltung für Informatik wird. Das sieht doch aus wie ein Programmierkurs und nicht wie ein Technikkonstruktions- oder Mathematikmodellbildungskurs.‘ Also ein Außenstehender, der das Konzept sieht, sieht sofort, sah sofort die Gefahr, es könnte dominiert werden durch einen/. Ich war so selbstbewusst, das kommt gar nicht in Frage, ich weiß schon, was wir in Technik machen/*

*I: Und jetzt beobachtet ihr es doch/.*

*Jm: Und wir sehen, dass aber in den Köpfen der Kollegiaten das tatsächlich so ist. Das liegt nicht am Thema! Das liegt auch an den Materialien.*

*Hm: Ja. Aber das Programmieren kam/, wir machen erst/, seit drei Wochen programmieren wir, seit drei Wochen! Das heißt, zwölf Wochen haben wir keine Informatik gemacht./*

*Jm: Aber andere Sachen.*

*Hm: Und deshalb habe ich ja eingangs gesagt, wir arbeiten so oft an den Rechnern. Und die interpretieren/, sehen, ‚Rechner: hat nicht mit Technik zu tun. Da muss Schraubendreher/ und so weiter. Die machen Informatik die ganze Zeit, obwohl wir ehrlich nicht programmiert haben! Das ist ja ein Phänomen, wo/*

*Jm: Ja, wir haben jetzt Datenerfassung, etwas, was typisch eigentlich für einen Physiker oder für einen Ingenieur ist, gemacht. Haben dann die Messdaten in einen Rechner eingegeben, aber das haben die alles im Kopf als Informatik abgebucht (SMP/145-173).*

Der Techniklehrende greift die kritischen Anmerkungen der externen Berater auf, die auf der Basis des Kurscurriculums auf die Gefahr hingewiesen haben, dass Informatik diesen Kurs dominieren könnte. Damals habe er diese Kritik von sich gewiesen. Nun beobachte er aber die Wahrnehmung der KollegiatInnen, die „im Kopf“ die Arbeit an den Rechnern als Informatik verbuchten. Der Informatiklehrende bekräftigt, dass diese Deutung der KollegiatInnen falsch sei: Es werde zwar an den Rechnern gearbeitet, dabei handle es sich aber nicht um Programmieren. Der Techniklehrende sieht das Problem nicht im Thema des Kurses, sondern bei den Materialien: Die „Tutorials“ in Informatik stünden den KollegiatInnen bereits zur Verfügung, für die anderen Fächer nicht.

Die Frage der Dominanz des Fachs Informatik spitzt sich zu, als im Zusammenhang mit der Integration der Fächer erneut die Sprache darauf kommt:

*I: Ihr hattet vorhin schon so 'n bisschen angedeutet, dass vielleicht Informatik diesen Kurs dominiert.*

*Hm: Nee, nicht Informatik dominiert.*

*Jm: Nein, das Bild.*

*Hm: Der Eindruck, man würde Informatik machen, nicht (...).*

*I: Genau. Weil da müsstet ihr ja permanent immer sagen, ‚Das ist jetzt aber das und das; und das ist jetzt nicht Informatik; und wir benutzen jetzt nur den Rechner als Instrument‘ oder so. Um diese Dominanz irgendwie rauszukriegen, oder? Weil das ist ja die Beobachtung, die Kollegiaten würden das so bezeichnen.*

*Hm: Ja, aber das Problem ist, wir haben keine Informatik gemacht.*

*I: Ja, ja, aber/*

*Hm: Den ersten Teil, den wir gemacht haben, haben wir sogar noch so 'n/, wo wir so eine Zusammenfassung, könnt ihr euch dran erinnern? Wo wir gesagt haben mal: ‚Was ist Technik?‘ Haben wir den Begriff des Systems. ‚Was ist Mathematik?‘ Den Begriff der Funktion. ‚Was ist Informatik da dran?‘ Einfach dieses, diese Vorgehensweise. Also da haben wir das noch mal zusammengeholt. Da ist das erste Mal das Wort ‚Informatik‘ in der Form, dass das in eine systematische Lösung von Problemen rangeht, dass es einen Plan gibt. Dass der Begriff des Systems für die Technik zentral ist. Und der Begriff der Funktion ein zentraler Begriff in der Mathematik ist. Da haben wir das auseinander gemischt. Bis dahin haben wir über Informatik in der Form nie geredet. Ne? Das heißt, es gibt keine Dominanz der Informatik, des Faches. Da würde ich aber Wert drauf legen! Das Problem ist, wie kriegt man das in den Köpfen raus, dass wir*

*sagen, wenn wir an den Rechner gehen, muss es nicht Informatik sein. Sondern es kann auch Technik sein, es kann Mathe oder es kann auch andere sein. Das ist die Problematik! (SMP/778-815).*

Hier bringt Hm mit Jms Hilfe das Problem auf den Punkt: Nicht das Fach Informatik habe dominiert, sondern die KollegiatInnen hätten das Bild gewonnen, dass an den Rechnern nur Informatik gemacht würde. Hm legt viel Wert darauf, dass dies nicht missverstanden wird. Er führt aus, wie die Lehrenden den KollegiatInnen die Differenz der Fächer erläutert haben. Im ersten Teil des Kurses hätten sie eine „Zusammenfassung“ gegeben, in der sie die einzelnen Fachaspekte dargelegt hätten. Die Fächer würden zu bestimmten Begriffen in Beziehung gesetzt: System stehe für Technik, Funktion für Mathematik, die „planvolle Vorgehensweise“ für Informatik. Durch diese Erläuterungen würden die fachlichen Zugänge für die KollegiatInnen „auseinandergemischt“, so dass die einzelnen Aspekte der Fächer sichtbar und benennbar würden. Der Lehrende greift hier den Vorwurf der Dominanz des Fachs Informatik erneut auf und wehrt ihn mit der Begründung ab, dass der Begriff „Informatik“ bei diesen Erläuterungen zum ersten Mal gefallen sei und nicht im Zusammenhang mit den Aufgaben, die die KollegiatInnen an den Rechnern lösen müssten. Den KollegiatInnen wird aber offenbar nicht klar, worum es in Informatik geht. Für sie ist das Arbeiten mit dem Computer Informatik. Eine Differenz der verschiedenen Arbeitsweisen ist für sie nicht wahrnehmbar.

Die Dominanz des Fachs Informatik ist aus der Sicht der Lehrenden nicht durch das Kurscurriculum begründet. Ebenso wenig sei in der Durchführung des Unterrichts der Anteil der Informatik größer als der der anderen Fächer. Die Lehrenden stehen zu ihrem Konzept und verteidigen es im Vorfeld wie in der Durchführung gegen den Vorwurf, dass das Fach Informatik überrepräsentiert sei. Zwar räumen sie an verschiedenen Stellen ein, dass sowohl Mathematik als auch Technik „optisch“ stärker wahrnehmbar gemacht und auch stärker systematisch eingeführt werden müssten (vgl. Hm-35). Mit den für Informatik entwickelten Selbstlernmaterialien hätten die KollegiatInnen jedoch mehr Möglichkeiten, sich die Fachkenntnisse im Kurs anzueignen.

### **3.2.2.8 Probleme in der Zusammensetzung der Kursgruppen**

Das didaktische Konzept dieses Kurses sieht vor, dass die Kursgruppen von einem Lehrenden durchgängig unterrichtet werden. Es werden vier Kurse angeboten, in denen KollegiatInnen mit und ohne Wunsch, eines der drei Fächer als Studienfach zu wählen, zusammen unterrichtet werden. Innerhalb der Kurse werden außerdem nach einem didaktischen Gruppenarbeitskonzept Gruppen gebildet (vgl. Abschnitt 3.2.2.2). Die Lehrenden sprechen in der Gruppendiskussion über die Unterschiede zwischen ihren Kursgruppen. Während sowohl der Mathematik- als auch der Informatiklehrende von einem guten Kursklima und guten Lernleistungen der KollegiatInnen – gerade auch derer ohne Studienfachwunsch – berichten, stehen für den Techniklehrenden Schwierigkeiten innerhalb der Kursgruppen im Vordergrund.

Ein Schlüssel für Jms Wahrnehmung dieser Schwierigkeiten liegt bereits in seinem Eingangsstatement: Er hatte erwartet, dass dieser Grundkurs ein Orientierungskurs für KollegiatInnen sei, die für ihre Ausbildung am Oberstufen-Kolleg eines der Fächer Mathematik, Informatik und Technik gewählt hätten. Für diese Zielgruppe sei der Kurs konzipiert worden (vgl. Jm-39f.). In der Kursdurchführung erlebt er aber, dass „ein Großteil der Kollegiaten, so ein Viertel bis ein Drittel, gar nicht interessiert an einem Studium in einem dieser drei Fächer [sind], sondern die wollen das nur als Pflichtkurs irgendwie abreißen“ (Jm-80-82). Daher plädiert er dafür, das Konzept beizubehalten, aber die Kurse zu „entmischen“, d.h. einen Extrakurs zu bilden für die KollegiatInnen, die keines der Fächer gewählt haben. Denn diese KollegiatInnen „haben mir zum Teil, indem sie Schwalben gebaut haben, mit Krampen geschossen haben, einfach die Kursstunden kaputt gemacht“ (Jm-90-92).

Die beiden anderen Kollegen berichten aus ihren Kursen ganz andere Erfahrungen: Durch diese Mischung hätten sich KollegiatInnen für eines der Studienfächer begeistern lassen. Der Techniklehrende wertet dies als ein klares Argument gegen eine Entmischung. Als die Lehrenden kurz darauf nach ihrer generellen Haltung zum fächerübergreifenden Grundkurskonzept in der Eingangsphase der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg gefragt werden, befürwortet er das Konzept, nimmt aber die vorher angesprochene Einschränkung wieder auf:

*Jm: Ein ‚Aber‘ gibt es natürlich insofern, weil ich sage, wenn das nicht klappt mit der Integration der/, nur (inf-), dann zwar das Konzept behalten, aber/*

*I: Trennen.*

*Jm: aber teilweise Homogenisieren der Gruppen, indem man Außenstehende rausnimmt (SMP/251-257).*

Jm spricht sich dafür aus, die Zielgruppen zu trennen, wenn die „Außenstehenden“ – damit sind die KollegiatInnen gemeint, die Studienfächer außerhalb der Fächergruppe Informatik, Mathematik und Technik gewählt haben – sich nicht in die Kurse integrieren lassen. Er schlägt vor, homogene Gruppen zu bilden, um das Kurskonzept erfolgreich umsetzen zu können.

Weitere Erfahrungen mit Heterogenität in der Kursgruppe machte der Techniklehrende in Bezug auf KollegiatInnen mit Migrationshintergrund. Er berichtet von Konflikten zwischen KollegiatInnen-Gruppen, die so weit eskaliert sind, dass die Kollegleitung informiert wurde. Dies sei neu, auch für das Fach Technik, in dem es auch sonst üblich sei, dass viele Nichtmuttersprachler im Kurs seien. Der Lehrende erzählt weiter, dass die KollegiatInnen, als er in den Konflikt eingreifen wollte, das Problem heruntergespielt hätten („war doch nur Fax“, Jm-538). Daraufhin bringen die anderen Lehrenden ihre Sicht ein:

*Hm: Also ich muss sagen, ich kriege das ja auch so mit, ich habe diese Beobachtung nie, nie machen können.*

*Gm: Ich auch nicht.*

*Hm: Also ich bin, ich sehe das nicht so.*

*Gm: Das kommt drauf an, ().*

*Hm: Ich glaube, das ist eher ein am OS-weites Problem. Je nachdem, welche Volksgruppe zusammenkommt, kann das passieren. Und eben nicht eins, was ursächlich vielleicht auch mit dem Modell oder mit den Wahlfächern zu/, Studienfächern zu tun hat. Weil, wie gesagt, also ich mache, ich kann das definitiv sagen, ich mache die Erfahrung nicht, also es ist/*

*Gm: Immer wenn's mehr als (zwei virulente Gruppen sind), hast du die Probleme. ().*

*Jm: Also wir hatten Technik, wie du sagtest, früher auch bis zu 80 Prozent Leute ohne Deutsch als Muttersprache, mit einer fremden Muttersprache. Und das war nie ein Problem. Also wir haben nie ethnische Spannungen im Kurs gehabt. Das ist der erste Kurs, wo mir das passiert ist. Bis dahin ist die Kollegleitung zum Teil einge(). Sie sind dann hingegangen, haben sich bei der Kollegleitung beschwert. Da war ich natürlich sauer, hab' gesagt, 'Warum kommt ihr nicht zu mir? Müsst ihr außen petzen? Solche Probleme regeln wir doch erstmal intern, bevor ihr die Welt verrückt macht' (SMP/538-563).*

Der Techniklehrende ist von den Konflikten zwischen den KollegiatInnen in seinem Kurs überrascht. Dass die streitenden KollegiatInnen sich schließlich an die Kollegleitung gewendet haben, wertet er als einen Vertrauensbruch. Er erwarte, dass die KollegiatInnen mit Problemen zu ihm kämen.

Die anderen Lehrenden kennen solche Konflikte aus ihren Kursen nicht. Der Informatiklehrende wertet diese Art von Konflikten als ein allgemeines Problem am Oberstufen-Kolleg und schließt einen Zusammenhang mit dem Kurskonzept und den Fächern aus:

*Hm: Also das ist, wie gesagt, da müssen wir gucken, das ist kein SMP- oder System-Modell-Programm-Problem. Absolut nicht! (Hm-590-591).*

Auch hier wird die Tendenz deutlich, Probleme, die in den Kursen auftreten, mit Problemen außerhalb des Kurskonzepts zu erklären.

### **3.2.2.9 Zusammenarbeit im Lehrendenteam**

Als letzten Aspekt rekonstruiere ich die Zusammenarbeit der Lehrenden. Die Art der Zusammenarbeit in diesem Team enacted sich in der Gruppendiskussion darin, dass die Sprecher sich häufig abwechseln und dass sie sich in ihren Redebeiträgen stark aufeinander beziehen. Diese Diskursorganisation wird bei den bereits interpretierten Passagen deutlich: Bei der Schilderung des Gruppenarbeitskonzepts greifen die Redebeiträge ineinander. Gemeinsam konstruieren die Lehrenden für die Interviewerin ein Bild davon, wie die Gruppen in den Kursen angeleitet werden und zusammenarbeiten. Dieses Konzept stellen sie – wie das fächerübergreifende Konzept als Ganzes – als einen idealen Ansatz für funktionierende Gruppenarbeit dar. Trotz seines teilweisen Scheiterns, das der Techniklehrende ebenfalls beschreibt, halten die Lehrenden mit hoher Überzeugung an dem Konzept fest.

Die gemeinsame Überzeugung wird an verschiedenen Stellen deutlich, an denen die Lehrenden auf die Redebeiträge der anderen Bezug nehmen, sie aufgreifen und ergänzen (vgl. SMP/1-47; 673-700; 927-937). Aus den unterschiedlichen Erfahrungen



mit den Kursgruppen ergeben sich verschiedene Sichtweisen zu einzelnen Fragen, z.B. zur Zusammensetzung der Kurse. Bei der Wahl des Themas gab es unterschiedliche Vorschläge, schließlich stehen aber alle Lehrenden hinter dem gewählten Thema. Hinsichtlich des Konzepts sind sich die Lehrenden in den Grundfragen einig: Die Fächer passen gut zusammen, das Kursthema ist geeignet, um eine Orientierung über die drei Fächer zu geben, das Gruppenarbeitskonzept führt theoretisch und bei richtiger Anwendung zum gewünschten Ergebnis.

Ganz am Ende der Gruppendiskussion wird die Zusammenarbeit expliziert:

*Hm: Also wir sind ja eigentlich, ich finde, ganz normal als Schlusswort, weil ich muss wirklich dann gehen, ich finde, wir arbeiten insgesamt ziemlich homogen. Wir sprechen sehr viel miteinander. Wir revidieren viele Sachen. Sind auch nicht böse, wenn die einen Sachen dann da/. Sind aus meiner Sicht sehr selbstkritisch. Auch sehr selbstkritisch geworden, mit was unsere Ansprüche angeht. Wir versuchen zum Teil, eben andere Wege zu gehen, wo wir gesagt haben, nee, so können wir das nicht mehr weitermachen. Und ich finde, dass wir, wenn wir irgendwann im März dazu kommen und den Abschlussbericht zu machen für unser/, wo wir unsere eigene Arbeit reflektieren, daraus dann eben die Prognosen für das nächste Mal. Und ich bin mir sicher, dass wir da sehr gut/ Auch wenn wir uns käbbeln gelegentlich, finde ich, haben wir, ist es nie so, dass ich widerwillig in eure Sitzungen, also in die Sitzungen mit euch reingegangen bin oder in den Kurs reingegangen bin. Ja, und ich finde das/. Und ich stehe hundertprozentig hinter dem Konzept. Es muss eben optimiert werden. Und das ist unsere Aufgabe in den nächsten drei Jahren.*

*Gm: Ich würde das auch so sehen (SMP/1083-1099).*

In diesem Schlusssstatement bündelt der Informatiklehrende seine Erfahrungen in der Zusammenarbeit im Lehrendenteam. Er beschreibt die Arbeitsweise des Teams als homogen und interaktiv. Auch bei Meinungsverschiedenheiten werde die Kommunikation aufrechterhalten. In Bezug auf die gemeinsamen Ansprüche („unsere Ansprüche“) räumt er ein, dass Veränderungen nötig seien, was ihnen aber mit einer selbstkritischen Herangehensweise auch gelinge. Die Zusammenarbeit verläuft offenbar nicht immer reibungslos („auch wenn wir uns käbbeln gelegentlich“), doch sie trägt und ist emotional angenehm. Getragen wird dies vor allem durch das überzeugende Konzept („ich stehe hundertprozentig hinter dem Konzept“), auch wenn eine Optimierung nötig ist. Die Zustimmung des Mathematiklehrenden schließt die Gruppendiskussion ab.

In diesem Statement fasst der Informatiklehrende zusammen, was sich in der gesamten Gruppendiskussion gezeigt hat: die interaktive und homogene Zusammenarbeit, die Notwendigkeit, auf die Punkte im Konzept zu schauen, die sich im Unterrichtsverlauf als schwierig erwiesen haben, und die bei allen Schwierigkeiten weiterhin hohe Überzeugung von dem Unterrichtskonzept.

### 3.2.3 Didaktische Entscheidungen und Orientierungsrahmen

In diesem Abschnitt bündele ich die Interpretationen der Gruppendiskussion auf der Ebene des „Was“, der Inhalte, indem ich die didaktischen Entscheidungen zum Ziel

des Kurses, zur Themenwahl, zum Verhältnis der Fächer und zur Organisationsform benenne. Die Ebene des „Wie“ wird im Abschnitt zum Orientierungsrahmen beschrieben, der sich in der Gruppendiskussion enaktiert.

### **3.2.3.1 Didaktische Entscheidungen**

#### **Ziele des Kurses**

Die Lehrenden greifen als Ziel ihres Kurskonzepts die Orientierung für die drei Fächer Informatik, Mathematik und Technik und das Zusammenspiel der Fächer bei der Problemlösung auf. In der Gruppendiskussion zeichnet sich durchgängig eine kritische Auseinandersetzung mit den Zielen ab: Im theoretischen Konzept ist die Gleichwertigkeit der Fächer verankert, im Verlauf der praktischen Durchführung nehmen die Lehrenden wahr, dass die KollegiatInnen vor allem Mathematik als Fach kaum wahrnehmen, Informatik dagegen im Kurs als dominant erleben.

#### **Themenwahl**

Für die Themenwahl greifen die Lehrenden auf ein Vorbild aus den USA zurück, ein Kurskonzept, das die drei Fächer optimal verbindet. Der formale Titel „System – Modell – Programm“ verweist auf zentrale Tätigkeiten der drei Fächer; diese werden praktisch mit Bauanleitungen aus einem Lego-Baukasten umgesetzt, indem die KollegiatInnen diese Tätigkeiten in komplexer werdenden Aufgaben anwenden. Daher ist das Thema sehr eng mit der Fokussierung der Aufgaben in den Fächern verbunden. Für dieses Thema spricht, dass zur Lösung der Aufgaben alle Fächer gleichwertig herangezogen werden müssen. Beim Alternativthema „Graphentheorie“ dagegen hätte Technik lediglich eine Zuliefererfunktion gehabt. Diese Themenalternative erwähnt in der Gruppendiskussion nur der Mathematiklehrende. Für sein Fach wäre ein anderes Thema ebenso gut geeignet.

#### **Das Verhältnis der Fächer**

Die Fächer sind im Rahmen des Kurses theoretisch gleichrangig, d.h., das Kurskonzept ist so angelegt, dass sich die Fächer gleichwertig ergänzen. Doch bereits im Vorfeld haben die Lehrenden eine Rückmeldung von externen Experten erhalten, dass Informatik den Kurs dominieren könnte. In der Gruppendiskussion zeigen alle Lehrenden eine starke Tendenz, eine faktische Dominanz des Fachs Informatik zurückzuweisen. Sie führen diesen Eindruck auf die KollegiatInnen zurück, die jede Arbeit an Rechnern mit Informatik gleichsetzten.

Mathematik nimmt im Kurs insofern eine besondere Rolle ein, als sie auch in einem parallelen Mathematikkurs unterrichtet wird, den alle KollegiatInnen als „Basiskurs“ besuchen. Als Mathematiklehrender und dadurch, dass er einen solchen Basiskurs

ebenfalls unterrichtet, kann er die Mathematikkenntnisse der KollegiatInnen besser einschätzen als die beiden anderen Lehrenden.

### **Organisationsform**

Ein Lehrender ist jeweils für einen Kurs verantwortlich, in dem alle drei Fächer zur Lösung des Problems herangezogen werden. Es gibt keine explizite Trennung in bestimmte Fachphasen. Für die Organisation des Kurses spielt ein Gruppenarbeitskonzept eine große Rolle. Die Gruppenarbeit wird von den Lehrenden so angeleitet, dass die Gruppenmitglieder verschiedene Funktionen übernehmen und als Gruppe gemeinsam an der Aufgabe arbeiten. Die Einteilung der Gruppen wird von den Lehrenden unterschiedlich stark gesteuert, die Gruppen sind zum Beispiel in Bezug auf Vorerfahrungen im Programmieren heterogen zusammengesetzt. Die Gruppengröße ermöglicht den Lehrenden eine individuelle Betreuung der KollegiatInnen. Das selbstständige Arbeiten der Gruppen wird durch Selbstlernmaterialien unterstützt. Solche „Tutorials“ stehen den KollegiatInnen bisher nur für das Fach Informatik zur Verfügung; für die anderen Fächer sind sie noch nicht ausgearbeitet, darum wenden sich die KollegiatInnen mit ihren Fragen an die Lehrenden.

Diese Organisationsform setzt voraus, dass die Lehrenden in jedem der beteiligten Fächer Experten sind. Diesem Anspruch hinken die Lehrenden hinterher.

#### **3.2.3.2 Orientierungsrahmen**

In den Eingangstatements der Lehrenden bündeln sich die Themen der gesamten Gruppendiskussion und spannen den Orientierungsrahmen auf. Die Lehrenden vertreten das Kurskonzept, das sie für die drei Fächer Informatik, Technik und Mathematik entwickelt haben, mit großer Überzeugung. Bei einem früheren Probedurchlauf mit KollegiatInnen höherer Semester im alten Oberstufen-Kolleg hatten sie ideale Bedingungen für einen solchen Kurs. Dieses Idealbild prägt ihre Sicht der Unterrichtswirklichkeit, die sie nun in den Grundkursen der Eingangsphase wahrnehmen. Dennoch halten die Lehrenden vehement an dem in ihren Augen idealen Kurskonzept fest und verteidigen es auch gegen Probleme, die sich im Unterrichtsverlauf zeigen, und kritische Fragen, die externe Berater bereits im Vorfeld an das Konzept gestellt hatten. Dabei nehmen sie unterschiedliche Problemfelder wahr, die folgendermaßen zusammengefasst werden können:

- Der Mathematiklehrende sieht eine Schwierigkeit darin, dass die KollegiatInnen parallel zum Grundkurs einen Mathematik-Basiskurs besuchen, in dem das Fach systematisch und kleinschrittig vermittelt wird. Die KollegiatInnen beherrschten die erforderlichen mathematischen Grundkenntnisse noch nicht und seien mit der Komplexität der mathematischen Aufgaben im Grundkurs überfordert.

- Der Informatiklehrende weist immer wieder eine Dominanz des Fachs Informatik im Kurs zurück. Die KollegiatInnen hätten diesen Eindruck, weil sie die Arbeit an den Rechnern mit Informatik gleichsetzten, faktisch sei das aber nicht so. Die fehlenden Mathematikkenntnisse der KollegiatInnen seien ein Problem, aber der inhaltliche Anspruch der Fächer könne nicht herabgesetzt werden. Allerdings meint er auch nicht, dass der Kurs für die KollegiatInnen eine Überforderung sei; wenn sie sich überfordert fühlten, sei das eher auf die allgemeine Leistungs- und Prüfungsdichte am Oberstufen-Kolleg zurückzuführen.
- Der Techniklehrende führt Schwierigkeiten in der Kursdurchführung auf die Zusammensetzung der KollegiatInnen zurück: Wider seine Erwartung seien KollegiatInnen ohne Studienfachwunsch im Kurs, was sich gravierend von den Bedingungen im Probelauf unterscheide. Diesen KollegiatInnen fehlt seines Erachtens das nötige Interesse am Kursthema. Auch ihre Leistungsbereitschaft und ihr Engagement in Bezug auf eigenständiges Lernen ließen zu wünschen übrig. Außerdem zeigten sich in der Kursgruppe Probleme zwischen KollegiatInnen verschiedener ethnischer Herkunft. Technische Probleme erschwerten die Kursdurchführung zusätzlich. Das Ungleichgewicht der Fächer führt der Techniklehrende darauf zurück, dass den KollegiatInnen für die Fächer Mathematik und Technik noch keine ausgearbeiteten Materialien zum Selbstlernen zur Verfügung stehen.

Zusammenfassend bezeichne ich den Orientierungsrahmen dieses Teams als *Idealisierung des fächerübergreifenden Konzepts und Externalisierung von Problemen*. Wie sich der Orientierungsrahmen in der Gruppendiskussion enaktiert, wurde bei der vertiefenden Analyse einzelner Passagen gezeigt.

### **3.3 Gruppendiskussion mit KollegiatInnen der Grundkurse „System – Modell – Programm“**

Die Perspektive der KollegiatInnen auf die fächerübergreifenden Grundkurse mit den Fächern Informatik, Mathematik und Technik wird in Gruppendiskussionen mit drei Kursen erhoben. Diese Kurse fanden im zweiten Durchgang der Ausbildung im Neuen Oberstufen-Kolleg statt (vgl. Kap. II). Vom ersten zum zweiten Durchgang wechselten zwei Lehrende: Für den Informatik- und für den Mathematiklehrenden haben andere Lehrende die Kurse übernommen. Der Techniklehrende blieb derselbe.

#### **3.3.1 Beschreibung der Ausgangslage und des Materials**

An den Gruppendiskussionen in drei Kursen zum Thema „System – Modell – Programm“, die in der letzten Kurssitzung des Schulhalbjahrs 2003/04 im Januar 2004 stattfanden, nahmen insgesamt 45 KollegiatInnen teil. Wie in den anderen Kursen mussten auch hier die KollegiatInnen zu diesem Gespräch erst motiviert werden. Die

Gruppen konzentrierten sich nicht durchgängig auf das Thema, es gab viele Nebengespräche und -geräusche, was die Auswertung erschwerte. Die Gruppendiskussion wurde durch einen Leitfaden strukturiert (siehe Anhang B) und von einem Mitarbeiter des Evaluationsteams geführt.<sup>120</sup> Inhaltlich lieferten die KollegiatInnen differenzierte und detaillierte Beiträge zu den angesprochenen Themen.

Die Gespräche wurden aufgezeichnet und transkribiert (vgl. Anhang E). Sie wurden mit den Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kap. III) nach dem gleichen Kategoriensystem ausgewertet wie die anderen beiden Fälle. Die Ergebnisse werden nach den für die Didaktik der Kurse relevanten Themen gegliedert dargestellt.

### 3.3.2 Das Gruppenarbeitskonzept

Die KollegiatInnen beziehen sich bei ihrer Beschreibung des Kursablaufs und des Zusammenspiels der Fächer vor allem auf die Gruppenarbeit. Das folgende Zitat spiegelt zwei Positionen zum integrativen Konzept wider:

*Kw1: Wir hatten keine Trennung, das war ja zusammen. Bis auf Mathe war dieses, Informatik, Technik haben wir nie getrennt. Weil, wir hatten ja diese Aufgabe mit dem Roboter. Und ich glaube nicht, dass irgendjemand darüber nachgedacht hat, was denn jetzt Technik ist und was da Informatik ist und was Mathe ist. Sondern man hat das einfach gemacht. Und das war sehr ergänzend, das ging ohne einander gar nicht. Also eins ergänzte das andere.*

*Km1: Eigentlich bin ja 'n bisschen anderer Meinung. Weil, wir hatten das ja immer, äh, wir hatten ja nun (drei Gruppen). Da war das immer, also (dann) der eine aus unserer Gruppe, das war sozusagen unser Informatikfachmann, sag' ich mal. Und dann, [lacht] und dann irgendwie ein anderer hat irgendwie die ganze Zeit nur den Roboter konstruiert und das Ganze gebaut. Und es wäre besser, wenn (man) es irgendwie so 'n bisschen mehr so ausgeglichen wäre, dass man/. Dass zum Beispiel der, der die ganze Zeit Informatik gemacht hat, auch mal den anderen erklärt hätte. Oder die einfach mal sagen, ‚Ja, mach das mal, dass du das auch mal kannst beides‘. Sozusagen in allen Bereichen, also dass das ein bisschen mehr, nicht so einseitig ist (GD-8/110-112).*

Die erste Kollegiatin beschreibt, dass die Fächer nicht getrennt unterrichtet würden. Dabei bezieht sie sich auf die Aufgabe, den Roboter zu bauen. Sie schildert, dass für die Lösung der Aufgabe nicht bewusst auf die Fächer zurückgegriffen worden sei, sondern dass sich die Fächer im praktischen Handeln ergänzt hätten. Die KollegiatInnen haben nach ihrer Beobachtung die einzelnen Tätigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe nicht bewusst den Fächern zugeordnet („Ich glaube nicht, dass irgendjemand darüber nachgedacht hat, was denn jetzt Technik ist und was da Informatik ist und was Mathe ist“, GD-8/110). Aus ihrer Sicht haben sich die Fächer dabei gut ergänzt.

<sup>120</sup> Ich danke Denis van de Wetering für seine Mitarbeit bei der Datenerhebung. Teile des Materials wurden bereits veröffentlicht (Henkel/v.d. Wetering 2006).

Dagegen beschreibt ein anderer Kollegiat eine Spezialisierung innerhalb der Gruppen, die sich auf die Fächer zurückbeziehen lässt: Einer in der Gruppe habe programmiert, ein anderer habe konstruiert. Bei dieser Aufgabenteilung ist es ihm zufolge auch geblieben; so hätten die Spezialisten für einen Bereich die jeweiligen Aufgaben immer übernommen, ihr Wissen aber nicht den anderen Gruppenmitgliedern vermittelt. Das hätte er sich ausgeglichener gewünscht.

Die KollegiatInnen berichten, dass sich die Tätigkeiten bei der Lösung der Aufgabe auf Programmieren, Konstruieren und Protokollieren am PC verteilt hätten:

*Km: Gerade weil, in der Gruppe wurden die Aufgaben dann ja so verteilt. Dann einer hat programmiert, einer hat konstruiert, einer hat den ganzen Rechenkram gemacht (GD-7/102).*

Die klare Aufgabenteilung in der einen Gruppe führte dazu, dass sich die Spezialisierung immer weiter ausbaute. Die KollegiatInnen begründen dies damit, dass die Zeit zu knapp war, um die Aufgaben neu zu verteilen oder die Gruppen komplett zu wechseln, weil das wieder Zeit für die Einarbeitung in die Aufgabe und mit der neuen Gruppe erfordert hätte:

*Km: Ja, wir hätten auch mehr rotieren können, aber das ließ die Zeit halt gar nicht zu. Und die Einführung in das Computerprogramm, das haben sich auch nur drei oder, nee, das hat sich einer aus der Gruppe angehört. Und von daher konnten wir das praktisch gar nicht mehr nachholen. Also das hätte dann wieder zu viel Zeit gekostet, sich da reinzuarbeiten (GD-8/162).*

Die KollegiatInnen in dieser Gruppe haben sich die für die jeweilige Tätigkeit erforderlichen Kenntnisse arbeitsteilig angeeignet, so dass ein Wechsel der Aufgaben nicht ohne Weiteres möglich war.

Im nächsten Ausschnitt berichten KollegiatInnen ein ähnliches Vorgehen bei ihrer Gruppenarbeit, führen es aber nicht auf Zeitprobleme zurück:

*Km: (...) Nur, äh, am Anfang gab es dann so/ () vorgegeben, wer was macht so, Programmmanager. Und dann ein Teammanager, der alles so darauf geachtet hat, dass jeder seine (Aufgabe) macht und so. Und dann derjenige, der den Baukasten, und der andere, der den baut. Und die sollten das regelmäßig so wechseln. Aber wir haben das nicht so, eigentlich nicht so gemacht. Wir haben durcheinander gewechselt und so. Das heißt, wer Lust und gerade Bock hatte oder so (wir haben das nicht systematisch gemacht. Und das ging trotzdem).*

*Kw1: Ja. Das hat aber trotzdem ganz gut bei uns in der Gruppe geklappt. Und, also ich war meistens eher so am Scheuchen [lacht]: Der macht das, der macht das, der nächste macht wiederum das andere. Und, ähm, ja, also, ich war eher so mehr der Teammanager, mehr oder weniger durchgehend. Und hab' mal da wo geholfen/ hab' mal da wo geholfen, hab' sozusagen das Loch gestopft. Und, ja, aber es war witzig zum Teil. Es hat aber auch Spaß gemacht. Also es war nicht so stur (...) (GD-9/152-153).*

Die verschiedenen Funktionen in den Gruppen waren vorgegeben, zudem war ein regelmäßiger Wechsel vorgesehen. Die Gruppe hat die Funktionen aber nicht systematisch gewechselt, so dass es zu Spezialisierungen kam. In dieser Gruppe waren die KollegiatInnen mit dem Verlauf zufrieden. Eine andere Gruppe hätte sich dagegen mehr Struktur und eine stärkere Anleitung durch den Lehrenden gewünscht:

*Kw1: Ja, jeder hatte irgendwo seine feste Aufgabe. Aber es wurde halt nicht so drauf geachtet, dass jetzt derjenige, der am Anfang, weiß ich nicht, nur gebaut hat, auch die ganze Zeit durchgehend baut.*

*Kw2: Ja, da finde ich auch, dass man da vielleicht so 'n bisschen mehr System reinbringen soll. Es wurde am Anfang nur erklärt [lacht], ‚Ja, das und das macht ihr‘. Und eigentlich hatte er [der Lehrende, C.H.] auch gesagt, dass wir das nach vier Wochen auch noch mal klären, wer denn der Nächste ist. Aber wir haben dann, äh, (...) ‚Jetzt vier Wochen, du, jetzt könnt ihr ja wieder wechseln‘. Aber dadurch ist das auch chaotisch geblieben (GD-9/155-156).*

Die KollegiatInnen beschreiben ebenfalls eine Arbeitsteilung in ihrer Gruppe. Ihrer Schilderung zufolge hätten nach einem festen Zeitraum die Aufgaben gewechselt werden sollen. Ihres Erachtens hätte der Lehrende zum gegebenen Zeitpunkt daran erinnern müssen. Da dies nicht der Fall war, „ist das auch chaotisch geblieben“. Die KollegiatInnen räumen ein, dass mit einem systematischen Wechsel auch die Spezialisierung hätte ausgeglichen werden können. So jedoch kam es zu Engpässen, wenn eine Funktion vorübergehend nicht besetzt war. In einem geschilderten Fall ermöglichte dies aber wiederum einem Kollegiaten, die Aufgabe eines abwesenden Mitschülers zu übernehmen.

Das Gruppenarbeitskonzept bewerten die meisten KollegiatInnen positiv, weil sie dadurch gelernt hätten, selbstständig als Gruppe zu arbeiten:

*Kw: Nein, also muss ich sagen, das war dann so, da hat mal, also wir haben, also ich hatte, das ist meine Erfahrung, dass ich jetzt so, so richtig mal erfahre, was Gruppenarbeit eigentlich wirklich heißt. Weil wir uns wirklich so eigentlich ergänzt haben. Und wir haben schon effektiv gearbeitet. Und dann hat einer schon konstruiert, während der dann schon das Programm gemacht hat. Und so weiter und so fort. Das war eigentlich sehr gut, muss ich sagen. Das war sehr positiv (GD-8/168).*

Durch die Arbeitsteilung konnte die Gruppe effektiv an der Lösung der Aufgabe arbeiten. Die einzelnen Arbeitsschritte gingen Hand in Hand, so dass jeder in der Gruppe einen Teil zur Lösung beigetragen hat.

Positiv heben die KollegiatInnen hervor, dass sich die Gruppen auch gegenseitig unterstützt hätten.

*Kw: Was ich aber auf jeden Fall gut fand, war, dass sich die Gruppen auch untereinander geholfen haben. Also wirklich, dass nicht nur am Ende der Stunde, dass wir darüber geredet haben, sondern auch während der Stunde, während wir irgendwas gemacht haben, also programmiert oder sonst irgendwas. Dass dann einfach andere Gruppen, weiß nicht, oder wenn wir Probleme hatten, einfach uns gegenseitig geholfen haben (GD-8/247).*

Demnach haben die Gruppen selbstständig, aber nicht unabhängig voneinander gearbeitet. Sie haben sich ausgetauscht und sich auch bei Problemen geholfen. Somit fungierte nicht nur der Lehrende als Ansprechpartner, sondern auch die KollegiatInnen füreinander.

Das Gruppenarbeitskonzept bedingte somit zweierlei: Einerseits wurde integrativ an der Lösung der Aufgabe gearbeitet, die Fächer wurden nicht getrennt herangezogen oder systematisch eingeführt. Andererseits hat die Verteilung der Aufgaben innerhalb der Gruppe zu Spezialisierungen geführt.

### 3.3.3 Integrativer Ansatz

Der integrative Ansatz des Konzepts wird bereits in der ersten zitierten Textstelle (s.o.) angesprochen: Die Fächer wurden nicht getrennt, sondern wirkten bei der Bearbeitung der Aufgaben zusammen.

*Km: Ich wollte sagen, dass die Fächer ja eigentlich recht unterschiedlich ja eigentlich sind. Aber ich fand's eigentlich ganz gut, wie die jetzt hier zusammengebracht werden. Weil es war ja unser Ziel, irgendwie diesen Roboter zu konstruieren. Und der, der könnte jetzt nicht nur alleine aus Technik funktionieren. Und genauso könnte er nicht nur aus nur Informatik funktionieren. Sondern nur so ein Zusammenspiel von den beiden Dingen. Wo Mathe natürlich auch am Rande auch noch so 'n bisschen (reinspielt) (GD-8/104).*

Dieser Kollegiat beschreibt, dass die verschiedenen Fächer alle nötig sind, um die Aufgabe zu lösen. Fachwissen aus allen drei Fächern – wobei er hier Mathematik randständig sieht – wird benötigt, um die Aufgabe zu lösen. Ähnlich äußert es eine andere Kollegiatin:

*Kw: Nee, das war eigentlich so ein großes Fach (im Grunde), die Informatik und Technik. Weil eine ist halt programmieren gegangen, und die anderen haben dann gebaut. Das war irgendwie so zusammenhängend, das Ganze (GD-9/98).*

Diese Kollegiatin sieht Informatik und Technik als ein Fach. Mathematik erwähnt sie nicht. In ihrer Beschreibung der Gruppenarbeit wird deutlich, dass hier ebenfalls nach Fächern arbeitsteilig an der Aufgabe gearbeitet wurde. Dennoch steht für sie im Vordergrund, dass alles zusammenhing und sich zu einem Ganzen fügte.

Genaueren Aufschluss darüber, wie die KollegiatInnen die einzelnen Fächer im Arbeitsprozess wahrgenommen haben, gibt die folgende Passage:

*I: Gab's denn da Unterschiede, wie diese Fächer mit diesem Thema gearbeitet haben? War das bei den einzelnen Fächern irgendwie unterschiedlich? (3) Also habt ihr in Technik was anderes gemacht als in Mathe und in Informatik? Oder war das/*

*Kw2: Wir hatten alles gemischt.*

*I: War alles gemischt.*

*Kw2: Zuerst haben wir mit Konstruiertechnik an/, dann ging's über zur Programmierung, Informatik. Dann Mathematik halt bei der Auswertung. Das war/*

*Km1: Unterschiede hat man gar nicht gemerkt, man hat das automatisch gemacht.*

*Kw2: Ja, genau, das war irgendwie so nur, so durcheinander.*

*Km3: Ja, das war auch mit Mathe für die ganzen Werte umzuprogrammieren ().*

*Kw2: Ich hab's nicht gemacht, die Programme/*

*I: Also ihr wusstet dann manchmal gar nicht so genau, um welches Fach es gerade ging? Oder es war auch nicht wichtig?*

*Kw3: Nee, das hatten wir so unbewusst gemacht.*

*Km2: War ja nicht wichtig.*

*I: Es war nicht wichtig.*

*Kw3: Hat man nicht gesagt, jetzt machen wir Technik und gleich danach sofort (ab) Informatik, also das hat man automatisch gemacht.*



*Kw1: Man hatte eigentlich immer nur das ganze Projekt in Sicht. Also mir ging's jedenfalls so (GD-7/87-101).*

In dieser Passage wird deutlich, dass die KollegiatInnen die einzelnen Tätigkeiten, die sie im Arbeitsprozess ausgeführt haben, klar den einzelnen Fächern zuordnen können: Konstruieren gehört zu Technik, Programmieren zu Informatik und Auswertung zu Mathematik. Die Unterschiede der Fächer wurden beim Arbeiten jedoch nicht bewusst reflektiert, weil das für die Lösung der Aufgabe keine Rolle spielte. Die Aussage der Kollegiatin am Ende dieser Passage bringt es auf den Punkt: „Man hatte eigentlich immer nur das ganze Projekt in Sicht.“ Das, was die Integration der Fächer im Rahmen der Projektarbeit vermitteln sollte, ist somit angekommen.

### 3.3.4 Gewichtung der Fächer

Bei den KollegiatInnen überwiegt der Eindruck, dass in den Kursen vor allem Technik und Informatik vorgekommen seien, Mathematik dagegen wenig. Eine Kollegiatin beschreibt die Gewichtung der Fächer folgendermaßen:

*Kw2: Ich denke, Informatik und Technik passt sehr gut als Studienfach zusammen. Also jetzt unter diesem Kursthema. Mathe liegt ja wirklich außen vor, weil, wie gesagt, wir haben nur eine Funktion ermitteln müssen. Und das ist, glaube ich, für ein Semester ist das wirklich ein bisschen sehr wenig. Und da wirklich eigentlich im Endeffekt die ganze Zeit nur programmiert und zusammengebaut haben, würde ich eher sagen, dass die beiden Themen dann zusammenpassen (GD-9/82).*

Der Anteil von Mathematik im Kurs war nach Meinung dieser Kollegiatin zu gering. Informatik und Technik hätten durch die Tätigkeiten Konstruieren und Programmieren einen Beitrag zum Kursthema geleistet. Dadurch ist offenbar der Eindruck entstanden, dass diese beiden Fächer besser zusammenpassen. In einer anderen Gruppendiskussion meint eine Kollegiatin, die Fächer seien ausgeglichen gewesen, woraus sich der folgende Dialog entwickelt:

*Kw2: Ja, das waren ja/ das eine hat ja auf's andere aufgebaut, sozusagen. Wenn man keinen Roboter konstruiert hat, kann man ja auch keine programmieren und et cetera. Und ich fand, es war ja nicht so, dass wir nur Technik gemacht haben oder nur Informatik. Oder halt nur Mathe. Also es war richtig ausgeglichen. Das fand ich richtig gut.*

*I: Aha. Fanden die anderen das auch ausgeglichen? Also diese drei Fächer, die da drin vorkamen.*

*Kw2: Ich finde, Mathe kam etwas zu wenig, war aber sonst/*

*I: Und hat dir das gefehlt?*

*Kw3: Nein! [lacht] Aber ich meine nur, also das mit dem Bauen und das mit dem Programmieren, das war also viel häufiger der Fall, als wenn man das/ irgendwas ausrechnen musste.*

*Km2: Also gebaut haben wir ungefähr 20 Minuten. Programmiert haben wir danach irgendwie drei Wochen oder so (GD-7/62-70).*

Während eine Kollegiatin das Verhältnis der Fächer als ausgeglichen beschreibt, kam für eine andere Mathematik zu wenig vor. Darauf stellt ein Kollegiat das Verhält-

nis von „Bauen“ und „Programmieren“ ebenfalls als sehr ungleichgewichtig dar („ungefähr 20 Minuten“ zu „drei Wochen“).

Zur Funktion der Kurse äußert sich ein Kollegiat folgendermaßen:

*Km1: Nein, das ist jetzt das erste Semester. Und das soll ja so sein, dass uns das so 'n einen Überblick oder den Einblick in Technik, Informatik und so. Und dann frag' ich mich im Moment, was das damit so zu tun hat. Also, was/, was war da jetzt an Mathe drin? Und was/ das hat mir jetzt irgendwie gar nichts so gebracht, mehr oder weniger. Hat zwar Spaß gemacht, aber was hat mir das gebracht? Gar nichts (GD-7/282).*

Hinsichtlich der Orientierung auf die Studienfächer zieht dieser Kollegiat eine negative Bilanz: Einen Einblick in die Fächer habe ihm dieser Kurs nicht vermittelt. Den mathematischen Anteil habe auch er nicht erkannt. Das sieht dieser Kollegiat anders:

*Km4: Ich finde, eigentlich ist es im Prinzip komplett ein bisschen mathedurchzogen. Es wird jetzt nicht direkt Mathe gemacht. Aber im Prinzip kommt man über mathematische Denkweisen nicht drum herum, wenn man programmieren will. Und im Prinzip lernt man ja theoretisch schon ein bisschen was. Es ist jetzt nur nicht direkt das, was man in dem Studienfach lernt (GD-9/275).*

Der Kollegiat verbindet das Programmieren auf einer übergeordneten Ebene mit Mathematik. Seiner Ansicht nach wird im Kurs durchgängig Mathematik gemacht, da es darum geht, eine bestimmte Denkweise zu lernen. Seine Aussage zeigt ebenfalls, dass der Bezug zur Mathematik nicht explizit hergestellt wurde. Eine direkte Verbindung zu den Inhalten im Studienfach Mathematik kann er nicht erkennen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten: Die KollegiatInnen können die Differenzen der drei Fächer erkennen und beschreiben, welche Tätigkeit bei der Lösung der Aufgaben mit welchem Fach verbunden ist. Die Anteile der drei Fächer werden als ungleich wahrgenommen: Mathematik sei zu wenig vorgekommen, Informatik habe dominiert, so das Fazit eines Kollegiaten:

*Km1: (...) Also, würde ich doch so, so in einer Reihenfolge so, oberste Priorität Informatik, darunter Technik und dann Mathe ganz unten. Weiß ich nicht! Meiner Meinung nach (GD-8/307).*

Diese Einschätzung wird von den meisten KollegiatInnen aus allen drei Kursgruppen geteilt.

Eine Kollegiatin macht folgenden Vorschlag, um die Fächer stärker zu explizieren:

*Kw3: Also, was ich irgendwie logisch fand/, finden würde, um das jetzt zu optimieren, wäre, dass man doch irgendwo bei diesen Robotern und dem Bauen bleibt. Und dann, weiß ich nicht, alle, also ein Projekt bearbeitet, dann einen Block das Technische dran macht, das zweite das Informatische. Im dritten Block oder wie lange man halt dazu braucht, je nachdem, das Mathematische. Das fände ich am logischsten (GD-9/205).*

Dieser Vorschlag zielt auf mehr Transparenz über die Fächer durch eine Strukturierung im Unterrichtsverlauf in fachliche Blöcke. Als logische Reihenfolge der Schritte bei der Bearbeitung der Aufgabe sieht sie Bauen, Programmieren und Auswerten. Diese Reihenfolge wird auch von anderen KollegiatInnen beschrieben.

### 3.3.5 Kursaufbau und Rolle der Lehrenden

In diesem Abschnitt fasse ich die Aussagen der KollegiatInnen zu den Kategorien Aufbau des Kurses, Unterrichtsmethoden und Mitbestimmungsmöglichkeiten zusammen.

Auf die Frage nach dem Ablauf des Unterrichts erhält der Interviewer folgende Antwort:

*Km2: Ja, also Dennis<sup>121</sup> hat ein Thema angegeben. Er hat gesagt, ‚Baut einen Roboter, der das und das kann‘. Und hat uns ein bisschen Material dazu gegeben. Also Infoblätter. Und die Aufgaben (hat er) genau definiert. Was er können muss. Ja, und dann ging’s los halt, dass wir erstmal überlegt haben, wie man so ’n Ding baut, wie man das gestaltet.*

*I: In der Arbeitsgruppe?*

*Km2: Genau (GD-9/124-126).*

Der Kollegiat beschreibt die Vorgehensweise im Kurs: Die Gruppen hätten vom Lehrenden Arbeitsaufträge und Material erhalten, um einen Roboter zu bauen. In der Arbeitsgruppe hätten die KollegiatInnen überlegt, wie sie an die Aufgabe herangehen könnten. Wie sie dabei die Fächer wahrgenommen haben, schildert die Kollegiatin im nächsten Ausschnitt:

*I: Und die einzelnen Fächer, die hatten da nicht irgend so eine bestimmte Phase drin, wenn ich das jetzt richtig verstanden habe?*

*Kw2: Also, die (Anfangsphase) war eigentlich immer, dass erstmal die/, also den Roboter zu bauen. Das war dann ja die Technik. Danach kam automatisch immer das Informatische, das zu programmieren. Und bei der Auswertung halt das Mathe oder dann während der Programmierung schon ein bisschen Mathe. Aber sonst? (GD-7/252-253).*

Die Kollegiatin beschreibt die Phasen im Unterrichtsverlauf als die Phasen des Projekts. Die Arbeitsgruppen hätten den Auftrag erhalten, einen Roboter zu bauen. Diese Bauphase bringt sie mit dem Fach Technik in Verbindung. Daran schloss sich logisch eine Phase der Programmierung an, die sie dem Fach Informatik zuschreibt. Die letzte Phase bestand in der Auswertung, die mit Hilfe des Fachs Mathematik durchgeführt wurde. Die Projekte waren demnach an bestimmten Tätigkeiten orientiert, die in einer bestimmten Reihenfolge umgesetzt wurden. Diese Reihenfolge erscheint der Kollegiatin logisch, die einzelnen Schritte schlüssig aufeinander aufbauend.

Ein anderer Kurs schildert den Kursverlauf so:

*Kw3: Ja, also zu Anfang war’s/, ganz zu Anfang haben wir die Gruppen eingeteilt erstmal. Ja, und, ja dann fing das eigentlich an, dass wir von Projekt zu Projekt gesprungen sind. Also, Projekt eins. Und wenn das abgeschlossen war, dann kamen zwischendurch Referate und/, also das lief alles ineinander über (GD-8/245).*

---

<sup>121</sup> Name des Lehrenden (im 2. Durchgang) geändert.

Zu Beginn des Kurses wurden die Gruppen eingeteilt. In den Gruppen wurde dann an den Bauprojekten gearbeitet; damit bezieht sich die Kollegiatin auf die oben bereits beschriebenen Phasen. Ein Projekt schloss sich an das nächste an. Außerdem hätten die KollegiatInnen Referate gehalten; worum es dabei ging, wird nicht näher erläutert. Ein anderer Kollegiat berichtet zusätzlich von „theoretischen Einweisungen“:

*Km2: Ich wollte nur sagen, normalerweise haben wir uns immer getroffen und haben uns erstmal für zehn Minuten oder so ein Referat angehört. Weil, jeder musste ein Referat mal machen. Und danach wurde in manchen Stunden sozusagen/, immer so eine theoretische Einweisung bekommen. Und dann haben wir darauf Zeit bekommen, um an unserem Projekt zu arbeiten. Das haben wir in Gruppen dann ausgeführt (GD-8/142).*

In diesen Aussagen erschließt sich der Aufbau des Kurses: Die KollegiatInnen haben sich in Arbeitsgruppen zusammengefunden (vgl. Abschnitt 3.3.2). Für die Arbeit an den Projekten erhielten sie Anweisungen, die sie in den Gruppen selbstständig umsetzten. Zusätzlich wurden Referate gehalten. Die Themen dafür konnten die KollegiatInnen auswählen; zum Teil haben sie sich auch selbst Referatsthemen gesucht. In den Gruppendiskussionen wird nicht deutlich, weshalb einige diese Möglichkeit wahrgenommen haben und andere nicht.

Die Gruppen haben in hohem Maße selbstständig gearbeitet:

*Km3: Wir konnten die Aufgaben dann selbstständig machen und überlegen, wie wir das durchführen. Aber sie [die Lehrkraft, C.H.] hat uns schon gesagt, was wir zu tun haben. Und was am Ende dabei rauskommen soll.*

*Kw1: Ich fand, wir hatten trotzdem schon ziemlich viele Freiheiten einfach. Sie [die Lehrkraft, C.H.] hat uns zwar vorgegeben, was wir machen sollten, die Aufgaben, ganz klar. Aber dann konnten wir die so lösen, wie wir wollten. Und hatten da nicht irgendwie, dass sie gesagt hat, ‚Ihr müsst jetzt das und das programmieren‘ und so weiter. Und dass sie uns diese Aufgaben vorgegeben hat, finde ich auch gar nicht so schlimm. Weil (stell dir mal vor), wir hätten uns irgendwas ausdenken müssen, was ein Roboter machen soll. Also mir wäre nichts eingefallen. (Glaube ich) (GD-8/267-268).*

Die Lehrkraft hat den Gruppen Arbeitsaufträge gegeben, den Weg zur Lösung haben die Gruppen selbstständig gestaltet. Den vorgegebenen Rahmen beschreibt die Kollegiatin als angemessen: Die vom Lehrenden gestellte Aufgabe ließ genug Spielraum für verschiedene Lösungswege.

Mit der selbstständigen Arbeitsweise kamen die KollegiatInnen unterschiedlich gut zurecht. Eine Kursgruppe berichtet, dass der Lehrende die Anfangsphase wenig begleitet habe mit der Begründung, er wolle beobachten, wie die KollegiatInnen selbst an die offenen Aufgaben herangingen. Die Herangehensweise in den Gruppen beschreiben die KollegiatInnen zum Teil als „chaotisch“. Der Wunsch nach einer „Musterlösung“ wird geäußert:

*I: Wie seid ihr denn da rangegangen? Wie war denn das so?*

*Kw1: () chaotisch.*

*Km1: Also mir hat gefehlt, dass nach den Projekten irgendwie nochmal so die perfekte Lösung gesagt wurde. Also das war nie.*

*I: Das hättest du dir gewünscht? Dass du noch mal so eine/?*

*Kw1: Nö.*

*I: Nicht?*

*Km1: Ja, doch, so irgendwie, dass/, wie man es perfekt hätte programmieren können. Ja, dann wäre halt ein sehr guter Roboter (...).*

*Km2: Ja, es gibt ja keine Lösung. Hast ja gesehen, dass (jeder das anders gemacht hat).*

*Km1: Ja sicher, aber wie vielleicht eine sehr gute Lösung aussehen würde. Das hat mir gefehlt.*

*Km2: (...). Kannst ja nicht sagen, dass (...).*

*Km1: Ja, aber es gibt auch eine sehr gute Lösung, und es gibt eine sehr schlechte Lösung. Und man weiß nicht, ob vielleicht jede Gruppe von uns eine sehr schlechte Lösung hatte. Und deswegen vielleicht trotzdem alle gleich sind (GD-9/140-150).*

Der Kollegiat meint, dass er von einer Programmierlösung profitiert hätte, die den besten Weg zeigt. Andere widersprechen ihm: Es gebe für die Projekte keine Musterlösung, weil alle Wege unterschiedlich gewesen seien. Hier wird die selbstständige und auch unabhängige Arbeit der Gruppen deutlich. Km1 begründet seinen Wunsch damit, dass eine Musterlösung Aufschluss darüber gegeben hätte, wie gut oder schlecht die eigene Lösung war.

Welche Erfahrungen die KollegiatInnen mit der Selbstständigkeit gemacht haben, zeigt folgende Aussage:

*Kw2: Sagen wir mal so, die Aufgabe war eigentlich ganz korrekt. Wirklich, so/ Ich meine, wir hatten 'ne Chance, wir hatten halt mehrere Wochen Zeit. Konnten arbeiten, hatten 'ne Gruppe. Wir hatten Zeit für die Referate. (Kein Stress gesehen) (auch wirklich) halt. War eigentlich ganz locker da. Nur halt, mir hat ein bisschen die Hilfe von ihm [dem Lehrenden, C.H.] gefehlt, so beim Programmieren. Manche Leute meinten, ‚Ja, wir haben Probleme und so‘. Der hat immer gesagt, ‚Ja, geh‘ mal zu meinem Laptop, geh‘ mal zu meinem Tisch, guck’s dir mal an‘. Aber er hat nicht wirklich so/. Er hat schon darauf geachtet, dass wir alle selbstständig arbeiten innerhalb der Gruppe. Und also, die doch manchmal auf uns alleine gestellt. Aber wir haben unheimlich viel dazugelernt, weil wir mussten selber arbeiten und dadurch kein (Wort zu viel), also wir auch selbstständig geworden sind. Ohne ihn mit einzubeziehen letztendlich. Das war ganz okay (GD-7/26-27).*

Diese Kollegiatin meint, die Gruppen hätten ausreichend Zeit gehabt, an den vorgegebenen Aufgaben zu arbeiten, so dass kein Stress entstanden sei. Insbesondere beim Programmieren hätte sie sich jedoch mehr Unterstützung durch den Lehrenden gewünscht. Dieser hätte sie lediglich darauf hingewiesen, wo sie sich selbst über die Lösung der Aufgaben informieren konnte („Ja, geh‘ mal zu meinem Laptop, geh‘ mal zu meinem Tisch, guck’s dir mal an“). Auf diese Weise hätte er letztlich die Selbstständigkeit in der Gruppenarbeit unterstützt, da die KollegiatInnen auch ohne seine Hilfe weitergekommen seien.

Zur Rolle der Lehrenden gibt es aber auch gegenteilige Äußerungen.

*Km2: Ja, Harald, dem fehlt einfach die informatische Bildung dazu. Der wusste zum Beispiel noch voll wenig Bescheid. Das, was dann/*

*Km3: Der hatte zwar solche dicken Bücher immer, aber/*

*Km2: Die halfen uns ja auch nicht wirklich weiter.*

*I: Also er hat euch dann die Bücher in die Hand gedrückt.*

*Km3: Ja. ‚Und ich wünsch‘ euch viel Spaß dabei‘ (GD-7/168-173).*

Nach Meinung dieser Kollegiaten hatte der Lehrende selbst kein ausreichendes Wissen im Fach Informatik. Auf Bitten der KollegiatInnen um Unterstützung bot er ihnen Materialien („solche dicken Bücher“) an, ließ sie damit aber allein. Die Kompetenz der Lehrenden in Bezug auf fachliche Nachfragen schätzen alle Kursgruppen kritisch ein. In den Gruppendiskussionen entwickeln sie selbst Vorschläge, wie diesem Problem begegnet werden könnte:

*Km1: Aber dann hätten auch zur gleichen Zeit auch beide da sein müssen. Weil, das war ja/, weil es eben nicht so in verschiedene Etappen unterteilt war. Also, zum Beispiel bei „Krieg und Frieden“, das hab‘ ich auch, dass das ist jetzt so in, ähm, in drei Teile unterteilt ist. Und für jedes Teil dann andere Lehrer. Trotzdem, sie werden zusammengefasst, (aber integriert). Hier war das eben alles so noch mehr/, noch mehr verbunden war das eigentlich ja (GD-7/342).*

Dieser Kollegiat schlägt in Bezug auf die fehlenden Fachkenntnisse der Lehrenden vor, dass die Lehrenden für die jeweiligen Fächer gleichzeitig anwesend sind. Er vergleicht dies mit dem Grundkurs „Krieg und Frieden“, wo die Fachteile nacheinander und jeweils von einem Fachlehrenden unterrichtet werden (vgl. Kap. IV.2). Da im Grundkurs „System – Modell – Programm“ nicht in fachliche Phasen unterschieden wurde, sondern das „noch mehr verbunden“ war, hätten die Lehrenden der Fächer durchgehend anwesend sein müssen.

Ein anderer Kollegiat schlägt einen Lehrendenwechsel vor:

*Km1: Ja, man müsste den Lehrenden wechseln. Man müsste einen nehmen, der auch Technik unterrichtet. (Der hätte das Programm aus einer anderen Sichtweise betrachtet) (GD-9/260).*

Der Lehrende in diesem Kurs unterrichtet Mathematik und Informatik, Technik jedoch nicht. Das sehen die KollegiatInnen als Mangel, daher schlagen sie vor, dass ein Lehrender den Kurs übernimmt, der auch im Fach Technik kompetent ist.

Ich fasse zusammen: In diesem Grundkurs arbeiteten die KollegiatInnen in Gruppen an Projektaufgaben. Nach der Anleitung dazu arbeiteten sie innerhalb der Gruppen selbstständig. Die einzelnen Tätigkeiten beim Bau des Roboters ordnen die KollegiatInnen den einzelnen Fächern Technik, Informatik und Mathematik zu. Aus ihrer Perspektive überwog der Anteil von Informatik, da für die Programmierung des Roboters die meiste Zeit benötigt wurde. Möglichkeiten der Mitbestimmung hatten die KollegiatInnen durch Referate, für die sie die Themen auf Wunsch selbst bestimmen konnten, und in der Gruppenarbeit beim selbstständigen Lösen der Aufgaben. In den Gruppen bildete sich zum Teil eine Arbeitsteilung in der Weise heraus, dass einige

KollegiatInnen durchgehend dieselbe Aufgabe wahrnahmen. Kritisch wird die Rolle der Lehrenden gesehen: Dadurch, dass die Kurse jeweils von einer Lehrperson geleitet wurden, fehlten den KollegiatInnen kompetente Ansprechpartner bei fachlichen Fragen.

### **3.4 Fallbeschreibung: Der Grundkurs „System – Modell – Programm“**

Die Lehrenden haben einen Grundkurs mit dem Titel „System – Modell – Programm“ konzipiert, der die Fächer Mathematik, Informatik und Technik integriert. Das Konzept basiert auf einer Idee aus den USA. Die Wahl des Themas wird damit begründet, dass hier alle drei Fächer einen gleichwertigen Anteil hätten. Die einzelnen Tätigkeiten beim Bau eines Roboters, die im Kurscurriculum beschrieben sind, werden fachlichen und auch überfachlichen Kompetenzen zugeordnet. Der fächerübergreifende Ansatz und das Gruppenarbeitskonzept, das für diesen Kurs zentral ist, werden im Curriculum nicht detailliert beschrieben.

In ihrer Gruppendiskussion erklären die Lehrenden die Form der Gruppenarbeit: Die KollegiatInnen schließen sich zu Gruppen zusammen, in denen die einzelnen Mitglieder bestimmte Funktionen auf Zeit übernehmen: Sie sind jeweils verantwortlich für das Material, den Informationsaustausch, das Konstruieren und das Protokollieren. Die Einteilung der Gruppen ist nach Beobachtung der Lehrenden ohne ihre Unterstützung gelungen. Allerdings wechseln in einigen Gruppen die Verantwortlichkeiten nicht, so dass sich zum Teil Spezialisierungen herausbilden.

Bei den KollegiatInnen ist das Bild entstanden, dass Informatik den Kurs überwiege, dies ist nach Ansicht der Lehrenden darauf zurückzuführen, dass die KollegiatInnen die Arbeit an den Computern mit Informatik gleichsetzen, selbst wenn nicht explizit programmiert wird. Die Lehrenden erklären sich die wahrgenommene Dominanz des Fachs Informatik damit, dass den KollegiatInnen für Informatik mehr Materialien zum Selbstlernen zur Verfügung stehen als für die beiden anderen Fächer.

Die Lehrenden schildern, dass sie während der Gruppenarbeitsphase damit befasst sind, die Gruppen zu beraten und technische Probleme zu beheben. An einzelnen Stellen im Kursverlauf thematisieren sie explizit die Perspektiven der Fächer. Ein Lehrender berichtet, dass eine solche Diskussion durch das Referat eines Kollegiaten angeregt worden sei.

Die Lehrenden vertreten in der Gruppendiskussion ihr Kurskonzept mit großer Überzeugung und behaupten wiederholt, dass es gut geeignet sei, um in die Fächer einzuführen. Sie räumen zwar Schwierigkeiten bei der Umsetzung ein, insbesondere was den Anteil von Mathematik und die Anleitung der Gruppenarbeit betrifft. Besonders ein Lehrender verweist auf ein Problem der Kurszusammensetzung: Die Mischung von KollegiatInnen mit Interesse an den Studienfächern und KollegiatInnen ohne entsprechendes Interesse habe die Umsetzung beeinträchtigt.

Die KollegiatInnen stellen bei ihrer Beschreibung des Grundkurses die Gruppenarbeit in den Mittelpunkt: Die Gruppen hätten selbstständig an den Aufgaben zur Konstruk-

tion und Programmierung eines Roboters gearbeitet. Die KollegiatInnen können die einzelnen Tätigkeiten den Fächern zuordnen: Das Konstruieren gehört für sie zu Technik, das Programmieren zu Informatik. Mathematik wird als eher randständig gesehen. Die KollegiatInnen schildern, wie es zu Spezialisierungen innerhalb der Gruppen gekommen ist: Die Zeit habe ein Einarbeiten in eine neue Gruppenfunktion nicht zugelassen, zudem habe die Erinnerung an den Wechsel und die Anleitung dafür gefehlt. Die meisten Gruppen meinen dennoch, dass sie die Kompetenz, selbstständig in einer Gruppe zu arbeiten, ausgebildet hätten.

Über konzeptionelle Änderungen durch die Lehrenden zwischen dem ersten und dem zweiten Durchgang der Grundkurse liegen keine Dokumente vor.

Während die Lehrenden die KollegiatInnen anregen wollten, sich die Lösungen und auch die Lösungswege in der Gruppe selbstständig zu erarbeiten, fehlten den KollegiatInnen zum Teil fachliche Ansprechpartner. Sie bemängeln, dass die Lehrenden nicht auf alle fachlichen Fragen eine Antwort hatten. Dies sollte mit den Selbstlernmaterialien aufgefangen werden; ausgearbeitete Materialien lagen aber zu dem Zeitpunkt nur für das Fach Informatik vor, und es waren auch noch nicht alle Lehrenden damit vertraut. So kritisieren die KollegiatInnen, dass die Lehrenden nicht für alle Fächer gleichermaßen kompetent seien.



## 4 Fallvergleich

In der Gegenüberstellung der Ergebnisse der drei Fälle konzentriere ich mich auf die Perspektive der Lehrenden und differenziere zwei Ebenen: die didaktischen Entscheidungen und die Orientierungsrahmen. In den Gruppendiskussionen erörtern die Lehrenden ihre didaktischen Entscheidungen. Sie erläutern die Ziele des Kurses und berichten, wie sich das Team auf ein Kursthema verständigt hat. Bei der Frage nach dem Verhältnis der Fächer sprechen sie die Nähe der Fächer und die Trennschärfe der fachlichen Grenzen an und diskutieren, welche Fachperspektive ggf. den Kurs dominiert. Auch die Organisationsform wird angesprochen.

Die Orientierungsrahmen stellen die Ebene des konjunktiven Wissens dar, hier geht es also darum, *wie* Entscheidungen getroffen werden. Hierbei arbeite ich heraus, wie das Verständnis von Teamarbeit und die jeweilige Fachidentität auf Entscheidungen wirken und welchen Einfluss die Haltung zum fächerübergreifenden Unterricht hat.

### 4.1 Didaktische Entscheidungen

Die didaktischen Entscheidungen orientieren sich an dem im Theoriekapitel herausgearbeiteten Modell fächerübergreifenden Unterrichts. Im Vergleich der drei Fälle arbeite ich aus den Gruppendiskussionen folgende Themen heraus:

1. Ziele des Kurses
2. Themenwahl
3. Verhältnis der Fächer
4. Organisationsform

#### 4.1.1 Ziele des Kurses

Für die fächerübergreifenden Grundkurse der Eingangsphase wurden vom Oberstufen-Kolleg bestimmte Ziele festgelegt, die allen Grundkursen zugrunde liegen. Diese institutionelle Zielsetzung der Kursart bezieht sich auf drei Schwerpunkte:

- Breite Orientierung über das Fächerspektrum eines Aufgabenfeldes
- Überprüfung und, soweit nötig und möglich, Revision der bei der Bewerbung vorgenommenen Studienfachwahl
- Allgemeine Grundlegung für die mit dem 2. Semester beginnenden Studienfächer<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> Vgl. Kap. II: Diese Ziele wurden von Ludwig Huber, dem damaligen wissenschaftlichen Leiter des Oberstufen-Kollegs, im hausinternen Mitteilungsblatt „Extrablatt“ vom 03.12.2001 dargelegt und schließlich in die Ausbildungs- und Prüfungsordnung aufgenommen (vgl. Huber 2001b).

Die Grundkurse sollen also die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kursfächer aus einem Aufgabenfeld zeigen und eine Orientierung über diese Fächer geben. Sie sollen den KollegiatInnen eine fundierte Entscheidung für ihr Studienfach bzw. ihre Studienfächer ermöglichen, die dann für ihre weitere Laufbahn am Oberstufen-Kolleg verbindlich ist. In didaktischer Hinsicht stehen damit verschiedene Ziele nebeneinander: Einerseits sollen die Gemeinsamkeiten der Fächer thematisiert, andererseits soll in einzelne Fächer eingeführt werden (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006). In den in der Fallstudie interpretierten Fällen nehmen die Lehrenden auf diese Institutionsziele Bezug. Dabei gewichten sie die Ziele in den Kurscurricula und im Unterrichtsverlauf jeweils unterschiedlich.

Im „Familien“-Kurs klingen in der Formulierung der Ziele stark die Ziele an, die für die Konzeption der fächerübergreifenden Kurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg allgemein vorgegeben sind: Die Lehrenden wollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie sowie die Grenzen dieser Fächer zeigen und den KollegiatInnen eine begründete Entscheidung für ein Studienfach ermöglichen. Dabei stellen sie die Vermittlung des Kurs-themas in den Vordergrund: Die KollegiatInnen sollen etwas über das Thema „Familie“ lernen. Schließlich soll an diesem Thema exemplarisch das jeweils Spezifische der Fächer gezeigt werden. Das Team des Kurses „Familie“ hat sich also die allgemeinen Ziele der fächerübergreifenden Grundkurse zu eigen gemacht und legt großen Wert auf die Vermittlung des Themas. Als Leitidee kann daher von einer *Themenorientierung* gesprochen werden.

Im Kurs „Krieg und Frieden“ stellen die Lehrenden die Einführung in das Fach ins Zentrum. Daraus folgt, dass die Vertreter der beteiligten Fächer Geschichte, Philosophie und Theologie vor allem versuchen, den KollegiatInnen jeweils ihr Fach nahezubringen. Ziel dieses Kurses ist, den KollegiatInnen eine begründete Entscheidung für ein Studienfach zu ermöglichen. Daher bezeichne ich dieses Ziel als *Fachorientierung*. Diese setzt wiederum die Lehrenden stark unter Druck, da die Fachentscheidung der KollegiatInnen von ihrer Präsentation des Fachs in diesem Kursverbund abhängt. Die Konzentration auf dieses Kursziel verdrängt den fächerübergreifenden Ansatz. Eine Lehrende versucht, fächerübergreifende Bezüge herzustellen, stellt aber fest, dass dieses Ziel sowohl aufgrund der Kursorganisation als auch wegen des Drucks der Studienfachwahl kaum zu realisieren ist.

Auch im Grundkurs „System – Modell – Programm“ stehen die Lehrenden hinter dem Ziel, Orientierung über die drei Studienfächer Informatik, Mathematik und Technik zu geben. Sie halten den Kurs für geeignet, um in die drei Fächer einzuführen. In der Gruppendiskussion formulieren die Lehrenden Bedenken, ob diese Einführung für alle drei Fächer gleichermaßen gelungen sei. Eine Überfrachtung des Kurses durch divergente Ziele sehen sie dagegen nicht. Das Kurskonzept stellt die Lösung einer komplexen Aufgabe in den Mittelpunkt, zu der alle drei Fächer einen Beitrag leisten.

### 4.1.2 Themenwahl

Die nächste zentrale Entscheidung, die die Lehrenden bei der Kursentwicklung treffen müssen, ist die Wahl des Kursthemas. Das Thema muss so gewählt sein, dass es für alle beteiligten Fächer relevant ist. Wie diese Entscheidung im Einzelnen getroffen wird, zeigt die Gegenüberstellung der drei Fälle.

Den Lehrenden des Kurses „Familie“ ist es „erstaunlich leicht“ gefallen, sich auf ein Kursthema zu einigen; das wird bereits im Kurscurriculum so beschrieben und von den Lehrenden in der Gruppendiskussion bestätigt. Als Gemeinsamkeit ihrer drei Fächer formulieren die Lehrenden, dass alle sich mit dem Menschen und den Bedingungen des menschlichen Zusammenlebens beschäftigen (vgl. Kurscurriculum Familie 2002). Das gewählte Kursthema „Familie“ bildet eine starke Klammer für die drei Fächer, die alle zu den Sozialwissenschaften gehören. Da es für alle drei Fächer relevant ist, eignet es sich für die Vertiefungen in jedem einzelnen Fach.

Im Kurs „Krieg und Frieden“ verlief die Themenwahl problematisch. Schon im Kurscurriculum werden Auseinandersetzungen um die Themenformulierung beschrieben (vgl. Kurscurriculum „Krieg und Frieden“ 2002). Die Konflikte entstanden daraus, dass sich die Fachvertreter vor allem für ihr jeweiliges Fach einsetzten. Die Konflikte bestanden insbesondere zwischen den Geschichts- und den Theologielehrenden.<sup>123</sup> Die Historiker wollten, dass bereits der Titel einen Bezug zu einer historischen Epoche herstellt, der aber in der gewählten Themenformulierung „Krieg und Frieden“ nicht enthalten war. Die im Curriculum genannten Unterthemen der drei beteiligten Fächer sind eindeutig deren Fachgebieten Geschichte, Philosophie und Theologie zugeordnet (einschließlich der Fachmethoden, vgl. Kurscurriculum „Krieg und Frieden“ 2002). In der Gruppendiskussion spielt das Kursthema kaum eine Rolle.

Das Thema „System – Modell – Programm“ wurde von den Lehrenden deshalb gewählt, weil es die zentralen Tätigkeiten aller beteiligten Fächer verknüpft. Die Lehrenden beschreiben die Themenwahl als unproblematisch. Bei der Lösung von Aufgaben setzten die KollegiatInnen Konzepte aus den drei Fächern ein.

### 4.1.3 Das Verhältnis der Fächer im Kurs

Mit dem Verhältnis der Fächer sind die Grenzen der Fächer und ihre Trennschärfe im fächerübergreifenden Kurs gemeint. Die Fächer können sehr trennscharf oder die Fächergrenzen können fließend sein. Es gibt Fächer, die sich grundsätzlich interdisziplinär verstehen. Fächer können gemeinsame Themen behandeln, sie können sich überschneiden, was auch zu Abgrenzungsproblemen führen kann. Im Folgenden

---

<sup>123</sup> An der Konzeption des Kurses waren insgesamt sieben Lehrende aus den drei Fächern beteiligt.

wird gegenübergestellt, wie die Lehrenden der drei Fälle jeweils über das Verhältnis der Fächer verhandeln.

Die Lehrenden des „Familien“-Kurses verstehen sich alle als Sozialwissenschaftler. Der fächerübergreifende Kurs betont die Gemeinsamkeiten der Sozialwissenschaften. Die Fächer arbeiten konzentrisch auf das Thema hin, wobei sich die fachlichen Perspektiven ergänzen. Im Gegenzug fällt es den Lehrenden offenbar schwer, die Unterschiede zwischen den Fächern und deren Abgrenzungen voneinander wahrzunehmen. Sie haben zum Teil Schwierigkeiten, das jeweils Spezifische ihres Fachs zu benennen.

Im Kurs „Krieg und Frieden“ scheint das Verhältnis der Fächer nicht explizit geklärt worden zu sein und wirkt daher wenig transparent. Der Unterricht in den einzelnen Fachteilen verläuft isoliert voneinander; den Unterricht in den jeweils anderen Fächern kennen die Lehrenden nur lückenhaft. Inhaltlich dominiert das Fach Geschichte den Kurs. Der Geschichtslehrende stellt keine Bezüge über sein Fach hinaus her. Die anderen beiden Kurslehrenden (Theologie und Philosophie) passen ihre Fachdarstellungen inhaltlich der historischen Epoche an, was genuin ihren Fächern entspricht, da ihre Themen häufig im historischen Kontext behandelt werden.

Im problemorientierten Kurskonzept „System – Modell – Programm“ liefern die drei Fächer jeweils ihren Beitrag zur Lösung einer komplexen Aufgabe. Theoretisch sind diese Beiträge gleich gewichtet, in der praktischen Umsetzung entsteht auf verschiedenen Ebenen der Eindruck, dass das Fach Informatik den Kurs dominiert. In der Gruppendiskussion der Lehrenden zeigt sich das darin, dass vor allem der Informatiklehrende den Vorwurf zurückweist, sein Fach dominiere den Kurs. Er begründet diesen Eindruck der KollegiatInnen damit, dass diese die Arbeit an den Rechnern mit Informatik gleichsetzten, auch wenn der Rechner für Berechnungen (Mathematik) oder die Auswertung von Daten (Technik) genutzt werde. Auch das den KollegiatInnen zur Verfügung gestellte Selbstlernmaterial verstärkte dieses Ungleichgewicht, da solche „Tutorials“ nur für Informatik ausgearbeitet vorlägen, für die anderen beiden Fächer noch nicht. Kritisch sehen die Lehrenden den Anteil des Fachs Mathematik: Die KollegiatInnen verfügen ihrer Meinung nach noch nicht über die notwendigen mathematischen Kenntnisse, die sie für die komplexen Problemstellungen benötigen, die erwerben sie erst im parallel laufenden Mathematik-Basiskurs.

#### **4.1.4 Organisationsform**

In Bezug auf die Gestaltung der Kursorganisation haben die jeweiligen Kursteams großen Spielraum. Lediglich folgende Vorgaben galten für alle Kurse: Alle angebotenen Studienfächer sind in mindestens einem Grundkurs vertreten; die Planung des

jeweiligen Unterrichtskonzepts findet in einem Lehrendenteam statt; es sind mindestens zwei Fächer eines Aufgabenfeldes beteiligt.<sup>124</sup>

Zwei der drei hier untersuchten Kurstypen haben als Organisationsform das Rotationsmodell gewählt (vgl. Kapitel II): Nach einer allgemeinen Einführung in das Kurs-thema werden die drei Fachperspektiven nacheinander unterrichtet. In den Darstellungen des Ablaufs in den Curricula der betreffenden Grundkurse zeigen sich jedoch Unterschiede. Das Curriculum des Kurses „Familie“ zeigt den geplanten Kursablauf in einer Tabelle mit allen Phasen (Einführungsphase, Fachphasen, Abschlussphase). Das Curriculum des Kurses „Krieg und Frieden“ dagegen enthält für jedes Fach eine eigene Tabelle, die selbst die gemeinsamen Kursphasen nicht übereinstimmend darstellt.

Die Lehrenden des „Familie“-Teams haben sich für diese Organisationsform entschieden, damit die KollegiatInnen beim Unterricht der Fachperspektiven die jeweiligen Fachlehrenden kennen lernen. Im Unterrichtsverlauf stellen sie fest, dass die Zeit, die sie in den jeweiligen Kursen verbringen, zu kurz sei, um die Kursgruppen richtig kennen zu lernen. Im zweiten Unterrichtsdurchgang ändern sie die Organisationsform daher dahingehend, dass ein Kurs durchgängig von einer Lehrperson unterrichtet wird und die Fachlehrenden für eine Sitzung an der Schnittstelle von einem Fach zum nächsten den Kurs besuchen (Hospitationsmodell).

Das Team des Kurses „Krieg und Frieden“ begründet die Wahl dieser Organisationsform damit, dass diese „sozialverträglich“ sei; damit meinen sie den Umstand, dass der Unterricht in voneinander unabhängigen Fachphasen das geringste Konfliktpotenzial bietet und die wenigsten Absprachen untereinander erfordert. In der Gruppendiskussion bewerten sie diese Organisationsform negativ, mit der Begründung, die Zeit für die jeweiligen Fächer sei zu kurz.

Der Grundkurs „System – Modell – Programm“ sieht keine zeitlich getrennten expliziten Fachphasen vor, sondern integriert die drei Fächer funktional zur Lösung von Aufgaben (Integrationsmodell, vgl. Kapitel II). In jedem Kurs unterrichtet ein Lehrender jeweils alle Fächer. Innerhalb der Kurse arbeiten die KollegiatInnen in selbstständigen Gruppen, was den Lehrenden ermöglicht, individuell auf die Fragen der Gruppen einzugehen. Dieses Modell bedingt, dass der Lehrende Experte für alle Fächer sein muss, was aus der Perspektive der KollegiatInnen nicht zufriedenstellend eingelöst wurde.

---

<sup>124</sup> Dies war der Stand zu Beginn der neuen Ausbildung am Oberstufen-Kolleg zum Winterhalbjahr 2002.

## 4.2 Orientierungsrahmen

An den didaktischen Entscheidungen lassen sich die Orientierungsrahmen der drei Fälle herausarbeiten. Der Orientierungsrahmen kennzeichnet das gemeinsame Erleben des Lehrendenteams. Beschrieben wird er mit einer spezifischen Kombination von Erfahrungsräumen, die sich in einem Fall als homologes Muster wiederholen. Die Erfahrungsräume, die sich in den drei Fällen herausarbeiten lassen, sind

- die Teamarbeit (Vorerfahrungen, Teamkonstellation, Handlungsformen in der Kooperation),
- die Haltung zum fächerübergreifenden Unterricht (Vorerfahrungen mit fächerübergreifendem Unterricht, Idealvorstellung von fächerübergreifendem Unterricht, Einstellung zu Konzepten fächerübergreifenden Unterrichts wie dem Perspektivenwechsel) und
- die Fachidentität (Verständnis des eigenen Fachs, Identität als Fachbereich).

Die Lehrenden des „Familie“-Kurses verstehen sich alle als Sozialwissenschaftler, d.h., sie identifizieren sich eher über den Fachbereich als über die einzelnen Fächer. Dies zeigt sich bei der Wahl des Kursthemas, beim Verhältnis der Fächer und bei der Organisationsform. Der Unterricht im Fachverbund stellt keine Bedrohung für die einzelnen Fächer dar, sondern der fächerübergreifende Kurs betont ihre Gemeinsamkeiten als sozialwissenschaftliche Fächer. Durch die Identifikation mit dem Fachbereich entsteht eine Teamidentität („Wir sind alles drei Sozialwissenschaftler“). Die inhaltliche Nähe der Fächer vereinfacht die Zusammenarbeit. Die Teamarbeit wird positiv erlebt, als Gegenhorizont werden andere, negative Teamerfahrungen genannt (Vergleich mit einer „abgestandenen Ehe“). Das fächerübergreifende Zusammenarbeiten wirkt neu und erfrischend. Die positive Zusammenarbeit zeigt sich in einer schnellen Einigung auf ein gemeinsames Thema. Das Thema „Familie“ als gemeinsame Klammer der Kurseinheiten spielt eine große Rolle im gesamten Kursverlauf. Es spiegelt die Gemeinsamkeiten der Fächer wider und eignet sich für fachliche Vertiefungen. Die intensive Zusammenarbeit als Team manifestiert sich weiter in regelmäßigen Teamsitzungen, in denen sich die Lehrenden über den Unterricht in den Kursgruppen austauschen.

Die Lehrenden sind offen für fächerübergreifendes Arbeiten, sie stellen auch sonst im eigenen Fachunterricht Bezüge zu anderen Fächern her. Der Kurs wird mit Interesse, Motivation und Neugier entwickelt. Ihr interdisziplinäres Verständnis des eigenen Fachs trägt weiter zu Offenheit für fächerübergreifende Zusammenarbeit bei. Kritisch gesehen wird dagegen der Anspruch fächerübergreifenden Unterrichts, den KollegiatInnen das Verbindende und das Trennende der Fächer verständlich zu machen. Dies sei am Anfang der Ausbildung eine Überforderung für die KollegiatInnen.

Bei einzelnen Entscheidungen bezüglich der Kursorganisation setzt sich die Fachorientierung durch: Damit die Kollegiatinnen im Kurs einen realistischen Eindruck von

der Kursarbeit im Fach Frauenstudien erhalten, wird eine Kursgruppe ausschließlich mit weiblichen Kursteilnehmenden gebildet. Das Ziel, die Unterschiede der Fächer zu zeigen, erweist sich als problematisch für die Lehrenden, die selbst die für die einzelnen Fachperspektiven gewählten inhaltlichen Schwerpunkte als austauschbar ansehen. Die mangelnde Konturierung der einzelnen Fächer wirft die Gefahr auf, dass die Fächergrenzen sich quasi auflösen.

Der kollektive Orientierungsrahmen, der sich für diesen Fall herauskristallisiert, ist *fächerübergreifender Unterricht durch Identifikation mit der Fächergruppe*.

Die didaktischen Entscheidungen für den Kurs „Krieg und Frieden“ sind stark von der Fachidentität der Lehrenden beeinflusst. Bei der Entwicklung des Kurscurriculums gab es Konflikte. Die Gefahr, dass die Fachteile auseinanderfallen, wurde bereits in der Entwicklungsphase gesehen. Bei der Wahl des Themas argumentierten die Lehrenden vor allem mit Blick auf ihre jeweiligen Fächer. Auch die Organisation des Kurses betont die Trennung der Fächer: Der Unterricht verläuft nach den einzelnen Fachteilen getrennt. Bezüge über das eigene Fach hinaus zu den anderen Fächern des Kursverbands werden nur insoweit hergestellt, wie es für die Vermittlung der Unterthemen im eigenen Fach erforderlich ist. Eine Identität als Fächergruppe wird in der Gruppendiskussion nicht deutlich.

Nach der Entwicklungsarbeit am Kurscurriculum findet im Kursverlauf kein Austausch im Team statt. Das erklärt, dass die Lehrenden über die Unterrichtseinheiten der jeweils anderen Fachlehrenden nichts wissen. Als das Bindeglied in diesem Team erweist sich das Curriculum, genauer: die klare Aufteilung der Fachanteile im 5-Wochen-Rhythmus und die Organisation der Leistungserbringung, die im Unterrichtsalltag dann allerdings wie ein Korsett wirkt. Das Fächerübergreifende in diesem Kurs wird auf die festgelegte Form der Leistungserbringung reduziert, das Portfolio; die einzelnen Sequenzen im Portfolio zu verknüpfen, bleibt den KollegiatInnen selbst überlassen. Die Lehrenden delegieren so die Herstellung fächerübergreifender Bezüge an die KollegiatInnen.

Ein interdisziplinäres Verständnis des eigenen Fachs sowie Interesse am interdisziplinären Unterrichten wird nur in Ansätzen beschrieben. Die Idee fächerübergreifenden Unterrichts sehen die Lehrenden eher als ein theoretisches Ideal, das in der Praxis nicht umsetzbar ist. Sie kritisieren am Konzept der fächerübergreifenden Grundkurse, dass die KollegiatInnen dadurch mit Fächern konfrontiert würden, die sie nicht interessieren. Wegen dieser Kritik wird vorgeschlagen, dass die KollegiatInnen am Anfang der Ausbildung ausschließlich in ihre gewählten Fächer eingeführt werden sollten. Angesichts der Zieldivergenz der Kursart entscheiden sich die Lehrenden also eindeutig zugunsten der Fachorientierung.

Den Orientierungsrahmen dieses Falls bezeichne ich als *Fragmentierung des fächerübergreifenden Unterrichts*.

Die Lehrenden des Kurses „System – Modell – Programm“ treten als Team auf, das das entwickelte Kurskonzept nachdrücklich vertritt. Sie verbindet die feste Überzeugung, dass das Konzept geeignet sei, die drei Fächer zu repräsentieren und zu integrieren. Der Teamzusammenhalt basiert auf der gemeinsamen Überzeugung vom Kurskonzept, weniger auf der Zugehörigkeit zum selben Fachbereich wie beim „Familie“-Team. Probleme im Kursverlauf werden von den Lehrenden kritisch diskutiert. Hierin unterscheidet sich das Team von dem im Fall „Krieg und Frieden“, das im Kursverlauf eine Konfrontation vermeidet. Bei der Diskussion von Problemen zeigt sich eine Tendenz, die Ursachen in den Rahmenbedingungen oder in der Umsetzung durch die KollegiatInnen zu suchen. Dabei werden Vergleiche zu einer anderen Kursdurchführung gezogen, bei der das Kurskonzept optimal angenommen und umgesetzt wurde. So wird die vermeintliche Dominanz des Fachs Informatik nicht mit dem Konzept oder der Aufgabenstellung in Verbindung gebracht, sondern auf die Wahrnehmung der KollegiatInnen zurückgeführt. Auch die beobachtete Ausbildung von Spezialisierungen sei theoretisch nicht vorgesehen, sondern ergebe sich daraus, dass die KollegiatInnen das Gruppenarbeitskonzept nicht nach Anleitung umsetzen. Der geringe Anteil von Mathematik wird darauf zurückgeführt, dass die KollegiatInnen im parallelen Basiskurs Mathematik die Grundlagen kleinschrittig und systematisch vermittelt bekämen, im Grundkurs „System – Modell – Programm“ aber bereits komplexe Anwendungen verlangt würden.

Die Fachidentität spielt in diesem Team eine untergeordnete Rolle. Identitätsstiftend wirkt hier vor allem die Überzeugung vom Kurskonzept. In Bezug auf fachspezifische Fragen sind die Lehrenden im Kursverlauf aufeinander angewiesen, da jeweils ein Lehrender eine Kursgruppe allein unterrichtet. Dies soll durch Selbstlernmaterialien aufgefangen werden, die den KollegiatInnen zum Lösen der Aufgaben zur Verfügung stehen. Hier räumen die Lehrenden ein, dass Nachholbedarf bestehe, da bisher nur für Informatik ausreichend Materialien vorlägen. Auch hier delegieren die Lehrenden die Verantwortung an die KollegiatInnen: Bei Fragen verweisen sie auf diese Selbstlernmaterialien und verlangen, dass die KollegiatInnen sich die Lösungen selbst erarbeiten.

Der Orientierungsrahmen für diesen Fall lässt sich als *Idealisierung des fächerübergreifenden Konzepts und Externalisierung von Problemen* fassen.



## **Kapitel V: Beitrag zur Entwicklung einer Theorie fächerübergreifenden Unterrichts und Anregungen für die Praxis**

Im vorigen Kapitel habe ich anhand von drei Fällen den Prozess der Entwicklung und Erprobung neuer fächerübergreifender Grundkurse am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld empirisch untersucht. Aus den Kurscurricula der drei Kurse sowie Gruppendiskussionen mit Lehrenden und Lernenden wurden die didaktischen Entscheidungen und die Orientierungsrahmen der Lehrendenteams herausgearbeitet. In diesem letzten Kapitel werden nun die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengefasst (V.1). In einem zweiten Schritt werden daraus allgemeine Bedingungen und Faktoren für die Planung und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe abgeleitet und mit dem Modell einer fächerübergreifenden Didaktik zusammengeführt, das im ersten Kapitel entwickelt wurde (V.2). Schließlich werden anhand der empirischen Ergebnisse Anregungen für die Entwicklung und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts in der Praxis formuliert (V.3). Mit einem Ausblick auf mögliche Anschlussforschungen endet dies Kapitel (V.4).

### **1 Empirische Ergebnisse: Fächerübergreifenden Unterricht entwickeln und erproben**

Im Theorieteil wurden bestimmte Bereiche herausgearbeitet, in denen für den fächerübergreifenden Unterricht jeweils Festlegungen getroffen werden müssen. Entsprechend richtete sich die Untersuchung auf folgende Fragen:

1. Welche Ziele wurden für den jeweiligen fächerübergreifenden Kurs festgelegt?
2. Wie haben die Lehrenden das Thema ausgewählt?
3. Wie beschreiben die Lehrenden das Verhältnis der Fächer zueinander im Kurs?
4. Welche Organisationsform wurde für den Unterricht entwickelt?
5. Welche Aushandlungen haben die Lehrenden zu den didaktischen Entscheidungen geführt und wie begründen sie die jeweiligen Entscheidungen?

Die didaktischen Entscheidungen wurden anhand von drei Fällen aus dem empirischen Material rekonstruiert. Im Folgenden werden die Entscheidungen zu den Zielen des fächerübergreifenden Unterrichts, der Themenwahl, dem Verhältnis der Fächer und der Organisationsform quer zu allen Fällen zusammenfassend betrachtet und die Begründungen für Entscheidungen sowie die diese beeinflussenden Faktoren wie das Fachverständnis, die Haltung zum fächerübergreifenden Unterricht und die Kooperation der Lehrenden herausgearbeitet.

### **1.1 Ziele der fächerübergreifenden Grundkurse am Oberstufen-Kolleg**

Gemäß dem theoretischen Modell ist zu erwarten, dass die erste didaktische Entscheidung zu den Zielen getroffen wird.

Die Ausgangslage in den untersuchten Fällen war die, dass für die Kursart, nämlich fächerübergreifende Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg, bestimmte Ziele durch die Institution vorgegeben waren (vgl. Kap. II). Diese Ziele waren: breite Orientierung über das Fächerspektrum, Hinführung zu einer begründeten Studienfachwahl, Grundlegung der Fächer für die weitere Ausbildung im Studienfach. Die Schülerinnen und Schüler sollten also am Anfang der Ausbildung in fächerübergreifenden Kursen mehrere Fächer eines Aufgabenfeldes kennenlernen. Dabei sollte ihnen sowohl das der Fächergruppe Gemeinsame (Grundbegriffe und -methoden) vermittelt werden als auch exemplarisch die spezifische Arbeitsweise der einzelnen Fächer. Die Grundkurse sollten ihnen ermöglichen, ihre vor der Ausbildung anvisierte Wahl ihrer Studienfächer zu festigen oder zu revidieren. Schließlich sollten sie die inhaltliche Basis für die weitere Ausbildung in den Studienfächern legen.

Die Entwicklungsarbeit der Lehrenden für die jeweiligen Kurse setzte demnach an, als die oben genannten übergeordneten Ziele bereits festgelegt waren. Ihre Aufgabe war, einen fächerübergreifenden Kurs für die jeweilige Fächergruppe zu entwickeln, der diese Zielvorgaben umsetzt. Insofern stellt sich hier die Frage, wie die Lehrenden bei ihrer eigenen Formulierung der Kursziele mit diesen institutionellen Vorgaben umgehen, ob sie sie übernehmen oder sie explizit aushandeln und inwieweit sich ihre eigenen Ziele mit diesen Vorgaben decken.

Zunächst ist festzuhalten, dass fast alle Lehrenden in den Gruppendiskussionen die vorgegebenen Ziele als Kursziele deklarieren und für ihr Kurskonzept in Anspruch nehmen, dass es diese Ziele umsetzt. Allerdings werden auch Skepsis und Widerspruch zu den Zielen der Kursart in dieser Phase der Ausbildung geäußert. So wird explizit eingewendet, die Kurse seien an dieser Stelle der Ausbildung fehlplatziert, denn es stelle zu hohe Ansprüche an die KollegiatInnen, gleich zu Beginn der Ausbildung innerhalb eines Kurses mehrere Fächer und zusätzlich deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten kennenzulernen. Auch ihre Beobachtung, dass die KollegiatInnen an den Fächern innerhalb des Kurses, die sie nicht als Studienfach gewählt haben, kein Interesse zeigten, werten die Lehrenden als Indiz dafür, dass die KollegiatInnen mit fächerübergreifenden Kursen am Beginn der Ausbildung überfordert seien. Eine Lehrende hinterfragt in der Gruppendiskussion den Platz der fächerübergreifenden Kurse am Anfang der Ausbildung und vergleicht diese Kurse mit denen der Hauptphase, die unabhängig von der Studienfachbindung konzipiert sind. In einem Fall ziehen die Lehrenden aus dieser Kritik die Konsequenz, sich vor allem auf das Ziel der Fachorientierung zu konzentrieren. In einem anderen Fall wird aus dem gleichen Grund beschlossen, den Schwerpunkt des Kurses auf die Gemeinsamkeiten der Fächergruppe zu legen. Diese Lösung wird von dem Lehrendenteam ge-

wählt, das sich sehr stark mit der Fächergruppe identifiziert („Wir sind alles Sozialwissenschaften“). In beiden Fällen zeigt die Diskussion und nicht zuletzt die Entscheidung, jeweils einen der beiden Aspekte zu priorisieren, dass beide gleichzeitig nach Ansicht der Lehrenden im gegebenen Rahmen nicht umzusetzen sind.

Zudem stehen die Ziele, einerseits über die Fächer zu orientieren, um eine begründete Studienfachwahl zu ermöglichen, und andererseits Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer zu vermitteln, aus Sicht der Lehrenden gegeneinander. Diese beiden Ziele gleichzeitig zu verfolgen erwies sich in der praktischen Durchführung als kaum zu lösender Spagat, vor allem weil dahinter unterschiedliche Interessen stehen und sie jeweils zu anderen Schwerpunkten im Unterricht führen. Fachorientierung bedeutet, in das jeweilige Fach einzuführen und einen realistischen Eindruck von der Arbeit im Studienfach zu vermitteln; dafür werden Bezüge zu den anderen Fächern nicht unbedingt gebraucht. Dahinter steht nicht zuletzt die Absicht, die KollegiatInnen für das eigene Studienfach zu gewinnen; Formulierungen wie „Propaganda für das Studienfach“ lassen darauf schließen, dass die KollegiatInnen diese Absicht auch deutlich wahrgenommen haben. Dies betrifft besonders die Kurse, in denen die Fachteile nacheinander von den jeweiligen Fachlehrenden unterrichtet wurden. In dieser Organisationsform stehen die Lehrenden jeweils für ihr Fach, so dass die Entscheidung für oder gegen ein Studienfach eng mit der Person des Fachlehrenden verknüpft ist. Diese Kongruenz von Fach und Person hat insbesondere eine Lehrende als sehr belastend empfunden; ihr zufolge hat sich dies auch auf den Unterricht ausgewirkt und den Schwerpunkt auf die Fachorientierung verstärkt.

Um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer einer Fächergruppe zu zeigen, wäre zunächst ein gemeinsames Verständnis unter den Lehrenden über die Überschneidungen bzw. Unterschiede und die Besonderheiten der einzelnen Fächer nötig. Ein solches kann nicht als selbstverständlich angenommen werden; die Untersuchung zeigt aber, dass eine Verständigung darüber kaum stattgefunden hat, der Punkt wurde in der Regel nur angerissen oder Klarheit darüber implizit vorausgesetzt.

Neben diesen explizit geäußerten Kritikpunkten vertreten die Lehrenden aber wie gesagt die Ansicht, dass die institutionell vorgegebenen Ziele mit ihren Kurskonzepten erreicht werden können. Sie greifen diese Ziele auf, gewichten sie zwar zum Teil neu, lehnen sie aber nicht grundsätzlich ab. Eine Priorisierung der Ziele erfolgte erst im Unterrichtsverlauf; insbesondere rückte die Fachorientierung in den Vordergrund, als die Entscheidung der KollegiatInnen für die Studienfachwahl anstand.

Über die allgemeinen Ziele der Kursart hinaus werden in den Kurscurricula noch kursspezifische Ziele benannt, zum Beispiel methodische oder soziale Lernziele; da in den Gruppendiskussionen hauptsächlich die übergreifenden Ziele thematisiert wurden, wurden die kursspezifischen nicht aufgegriffen und vertieft.

Im Folgenden gehe ich darauf ein, wie die weiteren didaktischen Entscheidungen getroffen und begründet werden, und arbeite heraus, auf welche Ziele diese Entscheidungen tatsächlich hinwirken, welche Probleme sich dabei ergeben und wie diese wiederum auf die Ziele zurückwirken.

## 1.2 Themenwahl

In Bezug auf die Themen für die fächerübergreifenden Kurse am Oberstufen-Kolleg gab es folgende institutionelle Vorgaben: Das Thema sollte einerseits das Interesse der Lernenden wecken und andererseits geeignet sein, in die jeweiligen Fächer einzuführen (vgl. Huber 2001b). Damit hatten die Lehrenden großen Spielraum bei der Wahl des Themas.

In den Daten zeichnen sich drei verschiedene Ansätze zur Wahl eines Kursthemas ab, die wiederum sehr eng mit den vorgegebenen Zielen zusammenhängen: vom Fach aus, von der Fächergruppe aus oder vom Thema selbst aus.

Das Team, in dem sich die Lehrenden sehr stark mit der Fächergruppe identifizierten („Wir sind alles Sozialwissenschaften“), konnte sich schnell und unkompliziert für ein Thema entscheiden. Bei einer solchen Identifikation mit dem Fächerverbund, dem Fachbereich oder der Fächergruppe sehen die Lehrenden ihre Fächer nicht in Konkurrenz zueinander, sondern als verschiedene Facetten derselben Sache. Da hier besonders die Gemeinsamkeiten der Fächer betont wurden, ließ sich problemlos ein Thema finden, das für alle Fächer relevant und bedeutsam ist („Familie“). Probleme ergaben sich in diesem Team erst bei der Frage nach fachspezifischen Vertiefungsthemen, weil die Trennschärfe der einzelnen Fächer als so schwach empfunden wurde, dass im Prinzip jedes Fach jedes der Unterthemen hätte behandeln können.

Die Lehrenden, denen es vor allem darum ging, die Bedeutung der Einzelfächer zu stärken, stellten bei der Themenwahl entsprechend das Fach in den Fokus. Ein potenzielles Thema wurde vor allem daraufhin geprüft, ob es für das jeweils eigene Fach taugt, ob daran eine fachspezifische Perspektive gezeigt werden kann und ob es für die weitere Ausbildung im Fach grundlegend ist. Bei diesem Ansatz ist das gewählte Thema austauschbar, solange die Spezifik der einzelnen Fächer daran gezeigt werden kann, z.B. mit dem Ziel, Orientierung für die Studienfachwahl zu geben. Den Lehrenden dieses Teams, die zwischen ihrem Fach und den anderen Fächern nur wenige Gemeinsamkeiten sahen, fiel es offenbar schwerer, in Bezug auf das Thema Kompromisse einzugehen. In diesem Fall zeigten sich bereits in der Planungsphase Probleme bei der Themenwahl; so vertrat zum Beispiel der Historiker die Auffassung, dass schon in der Benennung des Themas ein historischer Aspekt enthalten sein sollte. Schließlich lösten die Lehrenden das Problem durch ein sehr

weit gefasstes Oberthema, nämlich „Krieg und Frieden“, und eine Organisationsform, die es ihnen ermöglichte, unabhängig voneinander zu unterrichten – also im Grunde in Form von Einzelfachunterricht. Im Unterricht selbst setzte sich dann auch die Fachorientierung stark durch: Die Lehrenden behandelten das Thema jeweils aus der Perspektive ihres Fachs und stellten kaum Bezüge zu den anderen Fächern her. Der thematische Oberbegriff spielte letztlich kaum eine Rolle, geblieben ist lediglich ein gemeinsamer Text aus einer bestimmten historischen Epoche als Ausgangspunkt.

Dieser Fall zeigt, dass eine starke Fachorientierung im negativen Fall zu einer Fragmentierung führen kann: Die einzelnen (Fach-)Teile des Kurses brechen auseinander, die Bezüge der Fächer zueinander und zum Thema werden nicht deutlich. Damit geht die Spezifik des fächerübergreifenden Unterrichts, die Kohärenz des Kurses, durch die Kombination verschiedener Zugänge zu einem Thema verloren.

Einen dritten Ansatz zur Themenwahl wählten die Lehrenden des Kurses mit dem eher formalen Thema „System – Modell – Programm“. Sie stellten die Bearbeitung des Themas als solches ins Zentrum. Hier war das Ziel des Kurses die Lösung eines konkreten Problems, nämlich Bewegungsabläufe für einen Roboter konstruieren, berechnen und programmieren, und die Fächer, die als Teil eines größeren Ganzen gesehen werden, leisteten dazu jeweils ihren Beitrag. Diesen Ansatz wählten die Lehrenden, weil sie von dem problemorientierten Kurskonzept selbst überzeugt waren. Das gewählte Thema begründete den Fächerverbund: Für die Umsetzung dieses problemorientierten Kursthemas wurden die Fächer Informatik, Mathematik und Technik benötigt. Bei diesem Ansatz ist die Integration der Fächer im Rahmen des Kurses von vornherein vorgesehen. Im Gegenzug besteht möglicherweise die Gefahr, dass das Ziel, die Fachperspektiven zu verdeutlichen, in den Hintergrund tritt, besonders wenn dabei die spezifischen Beiträge der jeweiligen Fächer zur Bearbeitung der Fragestellung oder zur Lösung des Problems nicht mehr erkennbar sind. Dieses Problem zeigte sich besonders deutlich in den Äußerungen der KollegiatInnen. Für sie war zum Teil nicht erkennbar, welches Fach welchen Beitrag zur Lösung des Problems leistete.

Wie die verschiedenen Fälle zeigen, bietet also jeder der Ansätze zur Themenwahl Vorteile für einen fächerübergreifenden Ansatz, birgt aber gleichzeitig bestimmte Probleme. Für eine produktive Integration der Fächer muss das Thema so gewählt werden, dass bei seiner Bearbeitung einerseits die Fächer zusammenspielen und sich ergänzen, andererseits dennoch die verschiedenen Fachperspektiven klar voneinander unterschieden werden können, damit deutlich wird, welchen Beitrag jedes Fach zur Bearbeitung des Themas oder Problems leistet und wie sich dieser Beitrag zu dem der anderen Fächer verhält. Dies erfordert zum einen ein klares Fachverständnis und eine Explizierung der jeweiligen Fachperspektiven (vgl. Rabenstein

2003); zum anderen spielt dabei die Organisationsform eine Rolle. Sie muss so gewählt werden, dass die Fächer produktiv abgegrenzt und gleichzeitig die Perspektiven auf das Thema hin integriert werden, damit weder die Spezifik der jeweiligen fachlichen Zugänge verloren geht noch die Bezüge der Fächer aufeinander.

### **1.3 Verhältnis der Fächer**

Das allgemeine Ziel der fächerübergreifenden Kurse, den KollegiatInnen eine Orientierung über die beteiligten Studienfächer zu geben, legt ein gleichwertiges Verhältnis der Fächer in den Kursen nahe. Wie die Lehrenden das Verhältnis der Fächer innerhalb der jeweiligen Kurse sehen, zeigt sich in Auseinandersetzungen über die Dominanz von Fächern in den Kursen, über die Grenzen der Fächer und über die Trennschärfe der Fächer im Fächerverbund. Die Frage des Fächerverhältnisses im Kurs wird einerseits stark vom Fachverständnis bestimmt und hängt andererseits eng mit der Organisationsform zusammen, in der dieses Verhältnis umgesetzt wird.

Das Lehrendenteam des Kurses „Krieg und Frieden“ hat das Verhältnis der Fächer im Kurs als gleichrangig konzipiert, was auf der organisatorischen Ebene sichtbar wird: Für alle Fachperspektiven wurde gleich viel Zeit eingeplant und die Fachteile wurden zeitlich nacheinander und getrennt voneinander unterrichtet. Allerdings gab es dazu in der Entwicklungsphase offenbar unterschiedliche Ansichten: Der Vorschlag des Geschichtslehrenden, in der Formulierung des Themas von vornherein einen historischen Bezug einzubauen, weist dem Fach Geschichte offenkundig eine dominante Rolle als Leitfach im Fächerverbund zu; diese wurde von den Lehrenden der Fächer Philosophie und Theologie jedoch abgelehnt. Die Lehrenden berichten, dass diese in der Planungsphase geführte Diskussion mit kontroversen Ansichten darüber verbunden war, wie sich die Fachdisziplinen voneinander abgrenzen; diese werden aber in der aktuellen Gruppendiskussion nicht noch einmal genannt. Die Diskussion wurde offenbar nicht zu Ende geführt, d.h., über die Anteile der Fächer und ihre Bezüge zueinander wurde keine explizite Entscheidung getroffen. In der Reflexion räumen die Theologielehrende und der Philosophielehrende allerdings ein, dass bei ihrer Behandlung der Themen im Kursverlauf der historische Anteil überwogen habe. Dies begründen sie damit, dass das Thema „Krieg und Frieden“ bei der Vermittlung der Fachperspektive einen historischen Zugang nahegelegt hätte. Faktisch kamen somit bei den fachlichen Vertiefungen die Überschneidungen mit dem Fach Geschichte zum Tragen. Der Geschichtslehrende dagegen hat sich ausschließlich auf sein Fach konzentriert und – mangels Kenntnis der anderen Fachperspektiven – keine Bezüge zu den anderen Fächern hergestellt. Beides führte dazu, dass letztlich doch die historische Perspektive den Kurs dominierte.

Die Auseinandersetzung über das Verhältnis der Fächer im Kurs führte in diesem Fall zu einer starken Abgrenzung der Fächer. Gleichrangigkeit setzte sich durch, aber nur formal in der Organisation. Die Fachlehrenden dieses Teams nahmen den

Aushandlungsprozess offenbar sehr negativ wahr, denn sie wählten letztlich eine Organisationsform, die die Kommunikation untereinander weitgehend begrenzte und weitere Auseinandersetzungen vermied, indem sie die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts unabhängig von den Teamkollegen ermöglichte. Ohne den Austausch hatten sie jedoch keine Kenntnis über die Inhalte der anderen Fächer. Jenseits der groben Verständigung über die historische Epoche konnten sie in ihrem Fachunterricht also kaum Bezüge zu den Inhalten der anderen Fachteile im Kurs herstellen. Die ungelöste Frage nach dem Verhältnis der Fächer und ihre pragmatische Lösung durch die Organisationsform führten zu einer Fragmentierung des gesamten Kurses.

In einem anderen Fall („Familie“) waren die Voraussetzungen gegenläufig: Hier wurden von vornherein nicht die Anteile der einzelnen Fächer betont, im Vordergrund stand vielmehr die Vermittlung des Themas. Dies zeigt sich zum einen daran, dass den fachlichen Phasen genauso viel Zeit eingeräumt wurde wie der allgemeinen Einführung ins Thema „Familie“. Zum anderen heben die Lehrenden vor allem die Gemeinsamkeiten der Fächer hervor, was sich u.a. darin äußert, dass sie meinen, jedes fachliche Unterthema hätte auch von jedem anderen Fach aus entfaltet werden können. Die Unterschiede zwischen den Fächern lassen sich also nicht an den inhaltlichen Schwerpunkten festmachen. Die Lehrenden können zwar die historischen, ethnologisch-kulturellen und soziologisch-ökonomischen Themen, die im einführenden Teil behandelt werden sollten, in der Gruppendiskussion eindeutig bestimmten sozialwissenschaftlichen Fächern zuordnen; es fällt den meisten von ihnen jedoch schwer, das Spezifische ihres Fachs zu formulieren. Dieses Verschwimmen der Fächergrenzen erschwert es, die Fächer an sich in ein Verhältnis zu setzen und zu gewichten.

Probleme in Bezug auf die Gleichrangigkeit der Fächer zeigen sich bei der Themeneinführung: Hier sieht der Pädagogiklehrende in der nachträglichen Betrachtung eine Dominanz des Fachs Frauenstudien, die er auf die ausgewählten Texte zurückführt. An dieser Dominanz einer Fachperspektive im Kurs äußert er vorsichtige Kritik. Die Psychologielehrende meint ebenfalls, dass ihr Fach im einführenden Teil durch die dafür gewählten Themen zu kurz gekommen sei; sie findet dies aber nicht problematisch.

Wenn also die Fachgrenzen so verschwimmen, dass nicht mehr die einzelnen Fächer, sondern nur noch der Fächerverbund erkennbar ist, können die Spezifika der einzelnen Fächer nicht mehr herausgearbeitet werden. Auf die formulierten Ziele des fächerübergreifenden Unterrichts bezogen heißt das, dass eine so starke Betonung der Gemeinsamkeiten das Ziel der Fachorientierung gefährdet.

Im dritten Fall war das didaktische Konzept so angelegt, dass die drei Fächer Informatik, Mathematik und Technik jeweils gleiche Beiträge zur Lösung der Aufgaben leisten sollten. Die Lehrenden hielten das Kurskonzept zudem für geeignet, in jedes

der drei Fächer einzuführen. Ihre Vorstellung, dass die Fächer im Kurs gleichrangig sein sollten, zeigt sich u.a. darin, wie über die vermeintliche Dominanz eines Fachs, die sich im Kursverlauf manifestierte, verhandelt wurde: In der Kursdurchführung ergab sich das Problem, dass die KollegiatInnen die drei Fächer nicht in gleicher Weise wahrnahmen, sondern ein Fach (Informatik) stärker und eines (Mathematik) praktisch gar nicht. Der Informatiklehrende wies eine Dominanz seines Fachs im Kurs zurück und führte das Problem darauf zurück, dass die KollegiatInnen jede Arbeit am Rechner automatisch mit Informatik gleichsetzten; die anderen Lehrenden begründeten es eher damit, dass nur für Informatik Selbstlernmaterialien vorlägen. Die schwache Wahrnehmung des Fachs Mathematik wurde damit erklärt, dass die KollegiatInnen in der für die Aufgaben erforderlichen Mathematik noch zu wenig Grundkenntnisse hätten, denn die wurden in dem gleichzeitig stattfindenden Basis-kurs Mathematik erst vermittelt. Das Ungleichgewicht der Fächer im Kurs führte nicht dazu, dass das Verhältnis der Fächer neu ausgehandelt wurde; vielmehr entwarfen die Lehrenden Lösungen, die dennoch eine Gleichrangigkeit der Fächer herstellen würden. Zunächst versuchten sie offenbar, im Unterricht Transparenz über die Fachperspektiven herzustellen; als das nicht die gewünschte Wirkung erzielte, erwogen sie, für die zukünftige Durchführung des Kurses die Rahmenbedingungen zu ändern: Es müssten Selbstlernmaterialien für die anderen Fächer erstellt und die mathematischen Anforderungen an den Basiskurs angepasst werden.<sup>125</sup> Das Fächerverhältnis im laufenden Kurs nachzujustieren erwies sich als schwierig bis unmöglich. Nachdem die KollegiatInnen einmal ein Fach als dominant wahrgenommen hatten, konnte dies von den Lehrenden nicht mehr ausgeglichen werden.

Die Analysen zeigen also, dass fast alle Lehrenden in den Teams einer prinzipiellen Gleichrangigkeit der Fächer in den Kursen zustimmen, wie sie das Ziel der Orientierung über die beteiligten Fächer nahelegt, auch wenn sie sie faktisch unterschiedlich gestalten. (Vermeintliche) Dominanz eines Fachs im Kurs wird grundsätzlich kritisch gesehen, und die Lehrenden versuchen sie zu vermeiden oder zu beheben.

Im Zusammenhang mit der Frage der Gewichtung der Fächer spielt auch Konkurrenz eine Rolle; dieser Aspekt deutet sich in den Daten gelegentlich an. Die Konkurrenz hängt mit dem Ziel der fächerübergreifenden Grundkurse zusammen, im Hinblick auf die Studienfachwahl in die einzelnen Fächer einzuführen. Wenn im Fächerverbund Fächer zusammenkommen, die von den KollegiatInnen bei der Wahl der Studienfächer zu Beginn der Ausbildung ungleich stark nachgefragt werden, ist der Druck, die KollegiatInnen nach dem 1. Halbjahr im Fach zu halten, unterschiedlich hoch. Das Fach Geschichte zum Beispiel ist am Oberstufen-Kolleg immer stark nachgefragt und muss sich keine Sorgen darum machen, ob es als Studienfach für den neuen Jahr-

---

<sup>125</sup> Ob diese angedachten Änderungen durchgeführt wurden, kann anhand der Daten nicht festgestellt werden.



gang wieder zustande kommt. Auch die Psychologielehrende braucht nicht um den Bestand ihres Fachs zu fürchten, wenn dieses im Kurs nicht gleichrangig repräsentiert ist: Das Fach ist stark nachgefragt, so dass sie nicht fürchten muss, KollegiatInnen zu verlieren. Dagegen kämpft Theologie als „kleines“ Fach um jeden Kollegiaten und jede Kollegiatin, der oder die das Fach gewählt hat. Das erklärt, warum sich die Theologielehrende im Laufe des Kurses zunehmend unter Druck gefühlt hat, dass der Kurs auch im Sinne einer Festigung der Studienfachwahl gelingt. Vor diesem Hintergrund ist auch verständlich, dass Konkurrenz entsteht, wenn der Anteil eines Fachs im Kurs aus irgendeinem Grund den der anderen Fächer übersteigt.

#### 1.4 Organisationsform

In den drei untersuchten Fällen haben die Lehrendenteams für ihre fächerübergreifenden Kurse alle unterschiedliche Organisationsformen entwickelt. Im Folgenden arbeite ich heraus, welche Gründe sie für die jeweils gewählte Form anführen, welche Probleme sich bei der Aushandlung zeigten und welche Vor- und Nachteile bei den verschiedenen Formen sichtbar werden.

Im Fall „Krieg und Frieden“ haben sich die Lehrenden für ein Rotationsmodell<sup>126</sup> entschieden, d.h., sie haben ihre fachlichen Perspektiven (Geschichte, Philosophie und Theologie) nacheinander und unabhängig voneinander unterrichtet. Die Kurswochen wurden in fachliche Phasen eingeteilt, um eine gleichwertige Behandlung der Fachperspektiven sicherzustellen. Die Lehrenden begründeten diese additive Organisationsform damit, dass sie ihnen viel Spielraum lasse, ihren jeweiligen Fachteil im fächerübergreifenden Kurs frei zu gestalten, und ihnen weitere Auseinandersetzungen über die Gewichtung der Fachdisziplinen erspare (das umschreiben sie mit dem Begriff „sozialverträglich“). Das hatte einerseits zur Folge, dass jeder Lehrende sich auf seinen fachlichen Schwerpunkt konzentrieren konnte, ohne sich mit den Kollegen absprechen und einigen zu müssen. Andererseits wurden jedoch die Inhalte der Fächer, die Schwerpunktthemen der fachlichen Phasen und die möglichen Bezüge zu den anderen Fächern nicht weiter besprochen. Wie sich gezeigt hat, besteht bei dieser Organisationsform die Gefahr, dass die Kohärenz des gesamten Kurses leidet, besonders wenn die Aushandlungen von Konkurrenz und Rechtfertigung geprägt sind und die Lehrenden wenig über die Inhalte der anderen Fächer wissen.

Um die Schwäche dieser Organisationsform, nämlich den fehlenden Bezug der Fächer aufeinander, zu beheben, führten die Lehrenden bei der ersten Revision des

---

<sup>126</sup> Die Organisationsformen wurden von den Lehrenden des Oberstufen-Kollegs für die neue Kursart entwickelt. In der Evaluation wurden die verschiedenen Modelle empirisch rekonstruiert und mit den genannten Bezeichnungen versehen (vgl. Kap. II).

Konzepts eine „Schnittstellensitzung“ ein. In dieser Unterrichtsstunde tragen die KollegiatInnen zusammen, was sie aus den bisher behandelten Fachperspektiven über das Thema gelernt haben. Anschließend wird die nächste Fachperspektive unterrichtet. Für die KollegiatInnen stand diese Kurssitzung isoliert neben den Unterrichtsabschnitten, in denen sie fachlich gelernt haben. Das Ziel dieser Änderung, Kohärenz herzustellen, wurde somit aus der Sicht der KollegiatInnen nicht erreicht.

Für die KollegiatInnen war eine weitere Schwierigkeit bei der additiven Variante, dass sie innerhalb kurzer Zeit mit verschiedenen Lehrenden zusammenarbeiteten. Das hing im vorliegenden Fall insbesondere damit zusammen, dass sie für jeden Fachteil eine eigene Leistung erbringen mussten. Die kurzen Fachphasen ließen ihnen zudem wenig Spielraum, ihre Leistung bei den einzelnen Lehrenden zu verbessern, zum Beispiel durch mündliche Mitarbeit. Dies setzte die KollegiatInnen stark unter Druck. Die Lehrenden ihrerseits sahen sich zeitlich kaum in der Lage, am Ende des Kurses die fachlichen Einzelleistungen der KollegiatInnen in einem Portfolio gemeinsam zu bewerten, wie es ursprünglich geplant war. Dieses Problem wiegt in Bezug auf die Ziele des fächerübergreifenden Grundkurses umso schwerer, als mit dieser Form der Leistungsbewertung die Kohärenz des gesamten Kurses, nämlich der Bezug der Fächer zum Thema, gesichert werden sollte.

Wenn für einen fächerübergreifenden Kurs eine rein additive Organisationsform gewählt wird, müsste also u.a. nach Formen der Leistungsbewertung gesucht werden, die sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch dem Arbeitsaufwand der Lehrenden Rechnung tragen. Um das Ziel des fächerübergreifenden Unterrichts zu erreichen, ist außerdem darauf zu achten, wie Bezüge zwischen den Fächern hergestellt werden können.

Im Fall „Familie“ unterrichteten die Lehrenden zunächst ebenfalls nach dem Rotationsmodell. Diese Organisationsform hatten sie gewählt, damit die KollegiatInnen auch die jeweiligen Fachlehrenden kennen lernen. Die fachlichen Phasen innerhalb des gesamten Kurses beschränkten sich auf einen relativ kurzen Zeitraum von insgesamt acht Wochen. In der Durchführung stellten die Lehrenden jedoch fest, dass sie in der relativ kurzen Unterrichtszeit zu wenig Kontakt zu den Kursgruppen aufbauen konnten. Um den Kontakt zu intensivieren, entwickelten sie für den Folgekurs eine Variante der Rotation: das Hospitationsmodell. Nach diesem Modell unterrichtet ein Lehrender alle Fächer, nur beim Fachwechsel kommt der jeweilige Fachlehrende für eine gemeinsame Sitzung in den Unterricht, damit die KollegiatInnen trotzdem einen Lehrenden des Fachs kennen lernen. Dieses Modell erfordert intensiven Austausch unter den Lehrenden und die teaminterne Vermittlung der fachlichen Perspektiven. Die Lehrenden meinten, eine Vermittlung der anderen Fächer sei ihnen deswegen möglich, weil sie Interessen über ihre eigene Disziplin hinaus hätten und auch in ihrem gewöhnlichen Fachunterricht interdisziplinäre Bezüge herstellten. Zur Vorbereitung der Unterrichtseinheiten in den anderen Fächern intensivierten die Lehrenden

ihren bereits bestehenden Austausch im Team, um die Inhalte der Fachperspektiven unterrichten zu können. Die Auswirkungen dieser Variante ließen sich empirisch aus der Sicht der KollegiatInnen beobachten: Die Daten zeigen, wie sie diese Variante wahrgenommen haben. Sie meinen, dass zwar in den fachfremden Unterrichtsabschnitten das eigene Fach der Lehrenden sichtbar geblieben sei, bescheinigen diesen aber eine kompetente Vermittlung der für sie fachfremden Fächer.

Das Hospitationsmodell setzt also voraus – und dies war in dem untersuchten Fall gegeben –, dass sich die Lehrenden auf die fachfremden Inhalte einlassen und sie sich aneignen. Zum Gelingen tragen der intensive Austausch mit den KollegInnen im fächerübergreifenden Grundkursteam und ein weites Fachverständnis bei. Kritisch hinterfragt werden muss, ob bei diesem Modell die Konturen der einzelnen Fächer klar genug zu erkennen sind.

Für den Kurs „System – Modell – Programm“ wählten die Lehrenden das Integrationsmodell, bei dem ein Lehrender alle Fächer integrativ unterrichtet (hier: Informatik, Mathematik und Technik). Ihre Gründe für die Wahl dieser Organisationsform sind aus den Daten nicht zu ersehen. Der Unterricht basierte im vorliegenden Fall auf einem Konzept, nach dem die KollegiatInnen vorwiegend in Gruppen arbeiten und die Lehrenden vor allem die Funktion eines Beraters für diese Gruppen übernehmen. Fachwissen wurde in Referaten durch die KollegiatInnen vermittelt, innerhalb der Gruppen weitergegeben oder durch Selbstlernmaterialien angeeignet. In der Untersuchung zeigte sich, dass die Lehrenden die fachlichen Voraussetzungen der KollegiatInnen nicht in allen Fächern beurteilen konnten. Die KollegiatInnen verfügten noch nicht über die mathematischen Kenntnisse, die notwendig gewesen wären, um die Aufgaben zu lösen. Die Lehrenden wiesen fachliche Anfragen der KollegiatInnen zum Teil von sich und verwiesen auf die Selbstlernmaterialien. Diese lagen jedoch nur für Informatik vor, so dass ein Ungleichgewicht der Fächer entstand.

Bei dieser Organisationsform sollte sichergestellt sein, dass der Lehrende, der einen Kurs komplett übernimmt, sich in allen Fachteilen auskennt. Die zu behandelnden Fachinhalte muss er sich in Eigenarbeit oder im Austausch mit den Fachkollegen aneignen. Wenn er nicht über hinreichende Fachkenntnis verfügt und gleichzeitig kein Fachlehrer für den direkten Austausch zur Verfügung steht, besteht die Gefahr, dass fachliche Fragen der KollegiatInnen unbeantwortet bleiben. Als ein Vorteil dieser Organisationsform in Verbindung mit dem Gruppenarbeitskonzept zeigte sich, dass die KollegiatInnen sich gegenseitig unterstützten und Wissen austauschten, gerade dort, wo der Lehrende als Fachfremder das Fachwissen nicht vermitteln konnte.

Inwieweit konnten nun die eingangs formulierten Ziele der fächerübergreifenden Grundkurse – vor allem aus Sicht der Lehrenden – mit der jeweiligen Organisationsform erreicht werden?

Das Rotationsmodell wurde von den Lehrenden gewählt, um eine Gleichwertigkeit der Fächer sicherzustellen und den Unterricht unabhängig voneinander gestalten zu können. Das Ziel der Fachorientierung konnte auf diese Weise erreicht werden – mit der Einschränkung, dass wegen der Kürze der Fachphasen jeweils nur Ausschnitte der fachlichen Zugänge vermittelt werden konnten. Auch die fachkompetente Vermittlung ist in dieser Variante sichergestellt, weil das Fach von einem bzw. einer Fachlehrenden unterrichtet wird. Schwierigkeiten zeigten sich hinsichtlich der Kohärenz des Gesamtkurses, nämlich die Bezüge der Fächer aufeinander und auf das Thema herzustellen. Dieses Problem wurde von den Lehrenden erst bei der Kursdurchführung erkannt und konnte erst im zweiten Durchgang verändert werden. Die KollegiatInnen waren dennoch in der Lage, die Perspektiven der Fächer auf das Thema zu verbinden. Schwierigkeiten sahen sie dagegen in dem kurzen Kontakt mit den Lehrenden, der sie in Bezug auf die Leistungsbewertung unter Druck setzte.

Diesen Nachteil, den begrenzten Kontakt mit den KollegiatInnen, sahen die Lehrenden eines anderen Kurses als so gewichtig an, dass sie aus dem Rotationsmodell die Variante des Hospitationsmodells entwickelten. Durch intensiven Austausch im kollegialen Team konnten sie die Fachlichkeit sichern, so dass das Ziel der Fachorientierung auch hier größtenteils erreicht werden konnte. Da den Lehrenden als Ziel des Kurses besonders die Vermittlung des Themas wichtig war, rückte die Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer in den Hintergrund. Die Gemeinsamkeiten zu benennen und zu vermitteln erwies sich als unproblematisch. Als weitaus problematischer stellte es sich heraus, die Fächer voneinander abzugrenzen, was bereits bei der Durchführung nach dem Rotationsmodell aufgefallen war. Für die KollegiatInnen markierte die Hospitationssitzung mit dem Besuch des bzw. der Fachlehrenden einen Einschnitt und Wechsel zu einem neuen Kursabschnitt, auch wenn der Unterricht in der Hand einer oder eines Lehrenden blieb. Sie erkannten das neue Thema, die fachliche Perspektive konnten sie dennoch nicht immer trennscharf benennen.

Im dritten Fall hat sich das Integrationsmodell für das Ziel der Problemorientierung nach Meinung der Lehrenden als sehr geeignet erwiesen. Die fachlichen Perspektiven ergänzten sich bei der Problemlösung. Das Ziel der Fachorientierung war mit dieser Organisationsform jedoch schwer zu verwirklichen, was zum einen mit der eingeschränkten Kompetenz der Lehrenden in den anderen Fächern zusammenhing und zum anderen mit der mangelnden Transparenz in Bezug auf die verschiedenen Fachanteile. Das kursspezifische Ziel der Schüleraktivierung durch die Gruppenstruktur konnte wiederum erreicht werden.

### **1.5 Weitere Einflussfaktoren**

Nachdem ich aus den Daten herausgearbeitet habe, wie die Lehrenden die didaktischen Entscheidungen für die fächerübergreifenden Grundkurse am Oberstufen-

Kolleg getroffen haben, gehe ich im Folgenden auf Faktoren ein, die quer zu den bisher diskutierten Aspekten liegen und die Konzeption und Durchführung des fächerübergreifenden Unterrichts beeinflussen, nämlich das Fachverständnis, die Haltung zum fächerübergreifenden Unterricht und die interdisziplinäre Kooperation. Diese Faktoren werden von den Lehrenden nicht als solche benannt und meist auch nicht explizit ausgehandelt, sie zeigen sich aber in den Klärungen um die didaktischen Entscheidungen.<sup>127</sup>

### 1.5.1 Fachverständnis

Unter Fachverständnis verstehe ich, wie die Lehrenden ihr Fach definieren, d.h., wie sie Zusammenhänge mit und Grenzen zu anderen Fächern sehen und wie sie die besondere Perspektive ihres Fachs beschreiben. Ein solches Verständnis vom eigenen Fach zu haben und es gegenüber den anderen Lehrenden zu explizieren, kann als eine Voraussetzung für die Zusammenarbeit im fächerübergreifenden Unterricht und dessen Konzeption gesehen werden (vgl. Herzmann 2001), besonders weil bereits bei den Zielen ein Fokus auf den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Fächer liegt. Meine Fallstudie zeigt aber, dass das Fachverständnis durchaus nicht immer so klar ist und auch nicht immer explizit diskutiert wird. An zwei Fällen in den Daten lässt sich herausarbeiten, wie das Fachverständnis die Aushandlungen der Lehrenden und die didaktischen Entscheidungen beeinflusst.

In einem Fall bewirkte die starke Identifikation mit der Fächergruppe, dass vor allem die Gemeinsamkeiten der Fächer betont wurden („Wir sind alles Sozialwissenschaften“). Empirisch wurde die starke Übereinstimmung der Fächer daran sichtbar, dass die Lehrenden feststellten, dass jedes fachlich gewählte Unterthema auch von jedem anderen Fach hätte unterrichtet werden können. Diese Verschmelzung der Fachperspektiven verstellte den Blick auf die Unterschiede der Fächer. In der Untersuchung zeigt sich, dass es den Lehrenden nicht gelungen ist, die Fächer so voneinander abzugrenzen, dass das jeweils Spezifische daran deutlich wurde. Nur eine Fachlehrende (Frauenstudien) konnte das Besondere ihrer Fachperspektive explizieren. Die proklamierte Übereinstimmung der Grundbegriffe und Methoden vereinfachte es den Lehrenden, sich auf ein gemeinsames Thema zu einigen. Das Ziel, die Unterschiede der Fächer zu zeigen, scheiterte aber an der wenig ausformulierten Kontur der einzelnen Fächer.

---

<sup>127</sup> Weitere Faktoren, die den fächerübergreifenden Unterricht beeinflussen, sind die schulischen Rahmenbedingungen wie zum Beispiel Deputate und Stundenentlastung für die Entwicklungsarbeit am fächerübergreifenden Unterricht; diese waren jedoch in der empirischen Untersuchung nicht zentral.

In einem anderen Fall nutzt der Geschichtslehrende den fächerübergreifenden Kurs dazu, selbst eine komprimierte Einführung in das Fach Geschichte zu entwickeln und sukzessive zu optimieren. Durch den Aufbau des Kurses nach dem Rotationsmodell hat er die Möglichkeit, seinen Fachteil dreimal hintereinander (in verschiedenen Kursen) zu unterrichten. Er nutzt die so kurz aufeinanderfolgende Wiederholung des gleichen Unterrichtsstoffs dazu, sich selbst immer klarer darüber zu werden, wie eine Einführung in das Fach Geschichte unterrichtet werden kann, und reduziert und fokussiert die Vermittlung auf geschichtswissenschaftliche Methoden. Das spricht eher dafür, dass er sich der Grundlagen seines Fachs in der Beschäftigung damit für den Unterricht erst (wieder) vergewissern muss.

In der Gruppendiskussion beschreibt der Lehrende diese Erfahrung so, dass ihm erst im Laufe der drei Unterrichtsdurchgänge zunehmend klar geworden sei, welche Grundlagen er im Rahmen eines solchen Einführungskurses vermitteln könne. Erst als er sich die zu vermittelnden Inhalte erarbeitet hat, zeigt er Bereitschaft, sich auf die anderen Fächer einzulassen. Dieser Entwicklungsprozess zeigt, wie sich der Lehrende zunächst mit dem eigenen Fachanteil beschäftigt und sich dann erst für die anderen Fächer öffnet. Aus dem Beispiel kann der Schluss gezogen werden, dass die Bereitschaft, sich auf den fächerübergreifenden Unterricht einzulassen, eine klare Vorstellung vom eigenen Fach voraussetzt. Das Beispiel lässt außerdem vermuten, dass sich die Sicherheit des Lehrenden im eigenen Fach und in der Beschäftigung mit den anderen Fächern mit weiteren Unterrichtsdurchgängen erhöhen wird.

Die Theologielehrende entfaltet ihr Fachverständnis an der – erst in der Gruppendiskussion aufgekommenen – Frage des Geschichtslehrenden, ob sie ihr Fach in diesem Kurs anders unterrichte als ohne den fächerübergreifenden Ansatz. Sie erläutert, dass sie Theologie in diesem Kurs mit einem historischen Zugang lehre, weil das Thema dies nahelege. Eine historische Verankerung der theologischen Themen sei nicht ungewöhnlich, da die Themen ihres Fachs oft im historischen Kontext betrachtet würden. Aber sie könne das Fach auch aus einer genuin theologischen Perspektive lehren (systematische Theologie). Diese Passage zeigt exemplarisch, dass es unterschiedliche Zugänge zur Vermittlung eines Fachs geben kann. Die Theologielehrende wählt für das Thema des fächerübergreifenden Unterrichts aus den Möglichkeiten die aus, die am besten zur Fächerkombination passt. Ebenso deutlich wird hier aber, dass das Lehrendenteam diese Auseinandersetzung über die fachlichen Schwerpunkte und Perspektiven nicht vorab geführt hat, so dass nicht alle Lehrenden im Unterrichtsverlauf Bezüge zu den anderen Fächern herstellen konnten.

Klarheit über das eigene Fach schafft Transparenz über dessen Beitrag im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts. Um das Verhältnis der Fächer zueinander zu bestimmen und im fächerübergreifenden Kurs Kohärenz herzustellen, ist es aber auch nötig, das eigene Fachverständnis den FachkollegInnen zu vermitteln. Und möglicherweise bildet sich ein klares Fachverständnis auch erst in der diskursiven Aushandlung mit den KollegInnen der anderen Fächer.

### 1.5.2 Haltung zum fächerübergreifenden Unterricht

Wie die empirische Untersuchung zeigt, werden die didaktischen Entscheidungen auch von der Haltung der Lehrenden zum fächerübergreifenden Unterricht bzw. konkret zu den fächerübergreifenden Grundkursen der Eingangsphase am Oberstufenkolleg beeinflusst. Dies wird im Folgenden an Beispielen ausgeführt.

Der Geschichtslehrende argumentiert dafür, dass die KollegiatInnen am Anfang der Ausbildung vor allem in ihre gewählten Fächer eingeführt werden. Er gibt in der Gruppendiskussion zu, dass er selbst für die Orientierung auf die Studienfächer reine Fachkurse als sinnvoller erachtet. Entsprechend verfolgt er von den vorgegebenen Zielen der Kurse ausschließlich das der Fachorientierung konsequent. Auf die fächerübergreifenden Bezüge lässt er sich – zum Teil aus mangelnder Erfahrung und Sicherheit – nicht ein. Für eine Auseinandersetzung mit den anderen Fächern fehlt ihm der Austausch mit den KollegInnen, der nicht stattgefunden hat.

Der Philosophielehrende nimmt bei den KollegiatInnen wahr, dass sie sich für sein Fach gar nicht interessieren. Dies hängt seiner Meinung nach damit zusammen, dass in dem Kurs Fächer verbunden werden, für die die KollegiatInnen sich nicht gleichermaßen interessieren. Das Ziel der fächerübergreifenden Kurse, nämlich den KollegiatInnen mehrere Studienfächer eines Aufgabenfeldes gleichzeitig vorzustellen, geht seines Erachtens an den Interessen der KollegiatInnen vorbei, die sich bei der Anmeldung ja bereits für zwei Studienfächer entschieden haben. Nun werden sie mit weiteren Fächern konfrontiert, was die meisten KollegiatInnen ihm zufolge nicht nachvollziehen können. Daher lehnt er den fächerübergreifenden Unterricht in dieser Ausbildungsphase und in dieser Fächerkombination ab.

Sein persönliches Interesse beschreibt dieser Lehrende durchaus als interdisziplinär. In seinem – isolierten – Unterricht der Fachperspektive vermisst er die Begegnung mit den anderen Fächern. Als in der Gruppendiskussion die Idee formuliert wird, eine gemeinsame Sitzung zu gestalten, in der sich die Fachlehrenden mit ihren Perspektiven begegnen, blüht er regelrecht auf. Er scheut letztendlich aber den Aufwand, der für eine praktische Umsetzung dieser Idee nötig wäre, und setzt sich nicht für die Weiterentwicklung der Konzeption ein.

Während ihre beiden Kollegen dem Konzept von Anfang an kritisch gegenüberstanden, bekommt die Theologielehrende erst durch die Erfahrungen im Kursverlauf Zweifel daran. Zunächst war sie von dem Konzept überzeugt, als sich jedoch einerseits praktische Probleme im Unterrichtsverlauf durch das Rotationsmodell ergeben, andererseits das Ziel der Studienfachorientierung die fächerübergreifenden Ziele verdrängt, fragt sie, ob die Kurse in dieser Ausbildungsphase nicht fehlplatziert seien. Ihre Kritik setzt somit gezielt an der Entscheidung über die Organisationsform und an den Zielen der fächerübergreifenden Grundkurse an. Sie plädiert dafür, die mit den Kursen verbundenen Ziele in dieser Ausbildungsphase zu hinterfragen und den fächerübergreifenden Ansatz nicht mit dem Ziel der Studienfachorientierung in der Eingangsphase zu verbinden.

Die Lehrenden des Kurses „Familie“ formulieren ihre positive Haltung gegenüber dem fächerübergreifenden Konzept. Diese begründen sie mit der gewinnbringenden konzeptionellen Arbeit mit den KollegInnen der sozialwissenschaftlichen Fächer. Der Prozess der Themenfindung, der Austausch im Team über den konkreten Unterricht im Verlauf des Schuljahres sowie die leichte Zugänglichkeit zu den konkreten Unterrichtsthemen motivieren die Lehrenden und verstärken ihre Überzeugtheit von dem Konzept. Kritik übt eine Lehrende jedoch an dem Anspruch, der mit dem fächerübergreifenden Ansatz in dieser Ausbildungsphase verbunden ist. Trotzdem überwiegt die Bereitschaft, sich auf den fächerübergreifenden Unterricht einzulassen und gemeinsam als Team in die Entwicklungsarbeit zu investieren. Die positive Haltung begründet sich daher durch die konkrete Zusammenarbeit und die guten Erfahrungen, z.B. bei der Themenwahl.

Diese Beispiele verdeutlichen, wie die Haltung von Lehrenden sich auf die didaktischen Entscheidungen und den Unterricht auswirkt. Lehrende, die von vornherein mit einer kritischen bis ablehnenden Haltung an den fächerübergreifenden Unterricht herangegangen sind, haben in die fächerübergreifenden Ziele und die Bezüge der Fächer aufeinander wenig investiert. Die Haltung wird außerdem durch die konkrete Erfahrung im Unterricht beeinflusst. Eine positive Einstellung gepaart mit positiven Erfahrungen im Kursverlauf erhöht die Bereitschaft, sich für das Konzept und seine Optimierung einzusetzen.

### **1.5.3 Interdisziplinäre Kooperation**

Die beteiligten Lehrenden hatten die Aufgabe, gemeinsam mit KollegInnen verschiedener anderer Fächer einen fächerübergreifenden Unterricht zu entwickeln. Wie sie diese Zusammenarbeit gestalten, war aber den jeweiligen Lehrendengruppen selbst überlassen. Den Schilderungen der Lehrenden ist zu entnehmen, dass die einzelnen Teams unterschiedlich intensiv zusammengearbeitet und die fächerübergreifende Kooperation unterschiedlich erlebt haben. Im Folgenden soll der Zusammenhang vom Verständnis als Team und der Qualität der Zusammenarbeit mit den didaktischen Entscheidungen skizziert werden.

Im vorigen Abschnitt habe ich bereits herausgearbeitet, dass die positive Haltung der Lehrenden im Team „Familie“ zum fachübergreifenden Unterricht darin begründet lag, dass sie aus ihrer Kooperation einen Gewinn gezogen haben. Konkret macht der Pädagogiklehrende dies daran fest, dass er diese Teamarbeit mit der Zusammenarbeit z.B. in der Fachkonferenz vergleicht, die schon so eingeübt und vorhersehbar sei, dass sie ihm nichts Neues mehr biete. In der für ihn neuen fächerübergreifenden Zusammenarbeit profitiere er besonders von dem konkreten Austausch über die Unterrichtsentwicklung und den durchgeführten Unterricht selbst. Manifest wird die Zu-



sammenarbeit in regelmäßig stattfindenden Teamtreffen, bei denen sich die Lehrenden über den aktuellen Stand in den Kursen austauschen und Unterrichtsmaterialien besprechen und gemeinsam entwickeln. Dies ist umso wichtiger, weil die Lehrenden ab dem Wechsel zum Hospitationsmodell im zweiten Durchgang auch die Inhalte der jeweils anderen Fächer vermitteln. Durch den intensiven Austausch stehen die FachkollegInnen für Fragen zu den fachfremden Themen zur Verfügung.

Allerdings lassen die in der Gruppendiskussion angesprochenen Themen darauf schließen, dass im Team keine explizite Aushandlung über die fachlichen Perspektiven auf das Thema „Familie“ stattfand. Der Austausch im Team bzw. die Aushandlung von Entscheidungen wurde im Entwicklungsprozess unterbrochen, als ein Teil der Lehrenden auf der organisatorischen Ebene eine Entscheidung für ein Fach durchsetzen wollte, ohne sie mit allen Teamkollegen auszuhandeln. Die positive Teamerfahrung überwiegt aber letztlich solche punktuellen Meinungsdivergenzen.

In einem anderen Fall stellt die Theologielehrende die Zusammenarbeit im fächerübergreifenden Team als von vornherein problematisch dar. Sie berichtet von Kontroversen bereits bei der Themenfindung. Die konfliktreiche Ausgangslage hat dazu geführt, dass in Bezug auf die gemeinsamen Inhalte nur minimale Absprachen getroffen wurden. Darüber hinaus wählten die Lehrenden eine Organisationsform, die es ihnen erlaubte, unabhängig voneinander vorzubereiten und zu unterrichten. Die Theologielehrende wählt für diese sparsame Form der Zusammenarbeit den Begriff „sozialverträglich“. Eine inhaltliche Auseinandersetzung über die Beiträge der einzelnen Fächer fand im weiteren Entwicklungsprozess offenbar nicht statt. Der Geschichtslehrende wird sich erst im Unterrichtsprozess darüber klar, was er in seinem fachlichen Teil in den Mittelpunkt stellt. Somit hätte er diese konkreten Fachinhalte den KollegInnen auch nicht vorab zur Verfügung stellen können; zu einem späteren Zeitpunkt gab es dafür allerdings keinen organisatorischen Ort. Im Laufe der Gruppendiskussion zeigt sich, dass die Lehrenden durchaus Interesse am interdisziplinären Austausch haben. Letztendlich wird das Potenzial der interdisziplinären Kooperation in diesem Team aber nicht genutzt.

Das Lehrendenteam des Kurses „System – Modell – Programm“ zeigt sich in der Gruppendiskussion diskussionsbereit und vom Kurskonzept überzeugt. Der Informatiklehrende hebt die gute Zusammenarbeit im Team hervor. Diese besteht für ihn darin, verschiedene Meinungen auszuhalten, um Entscheidungen zu ringen und letztlich gemeinsam an der gleichen Sache zu arbeiten. In dieser Gruppendiskussion formulieren die Lehrenden die fachlichen Perspektiven ihrer Fächer und deren jeweilige Beiträge zur Problemlösung. Diese Klarheit in der Abgrenzung der Fächer zeigt sich in der Umsetzung im Unterricht aber nicht. Den KollegiatInnen wurden diese Fachperspektiven bei der Bearbeitung der Aufgaben nicht (hinreichend) deutlich.

Diese Beispiele zeigen den Einfluss der interdisziplinären Kooperation auf die Konzeption und Durchführung des fächerübergreifenden Unterrichts. In einem Fall wird

gerade die Zusammenarbeit mit einem neuen Team, also außerhalb der gewohnten Arbeitskontakte im eigenen Fach, als bereichernd erlebt. Eine solche Zusammenarbeit fördert demnach die Bereitschaft, sich zu engagieren und Zeit und Energie in die Kooperation mit den neuen Kollegen zu investieren. In dem speziellen Fall waren sich die Personen zum Teil schon persönlich bekannt, hatten aber auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung und -durchführung offenbar vorher nicht zusammengearbeitet. Diese Kooperation hatte den Effekt, dass die Lehrenden sich auf die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Fächer konzentrierten, und führte auf der inhaltlichen Ebene schnell zu tragfähigen Entscheidungen (z.B. bei der Themenwahl). Die unterschiedlichen fachlichen Hintergründe der Lehrenden kamen für das Herausarbeiten der Differenzen der Fächer allerdings nicht hinreichend deutlich zum Ausdruck.

Die Explizierung der Fachperspektiven und -grenzen im Team und ein Bewusstsein über die fachlichen Beiträge zur Problemlösung führen aber nicht automatisch dazu, dass der fächerübergreifende Kurs gelingt, wie der dritte Fall zeigt. Hier erforderte die gewählte Organisationsform, dass jeder Lehrende alle drei Fächer vermittelt. Die inhaltlichen Voraussetzungen dafür wurden in der interdisziplinären Teamarbeit aber nicht geschaffen. Die Lehrenden konnten das Kurskonzept mit Aufgaben und Arbeitsmethoden entwickeln, blieben aber in der Unterrichtspraxis hinter ihrem Anspruch zurück, alle Fächer gleichermaßen vermitteln zu können.

In einem anderen Team führten die Konflikte am Anfang der Entwicklungsarbeit dazu, dass die Zusammenarbeit im Team ausgeblieben ist. Die gewählte Organisationsform verstärkte die Distanz der Teammitglieder, was zur Folge hatte, dass kein inhaltlicher Austausch stattfand und der ungünstig verlaufenden Kursentwicklung nicht gemeinsam entgegengewirkt wurde. Daran wird deutlich, wie eine unzureichende Teamarbeit die Kursentwicklung und den Unterrichtsverlauf beeinflussen kann. Ohne fortlaufenden Austausch im Team kann so ein Kurs scheitern und das Ziel des fächerübergreifenden Unterrichts verfehlt werden.

Zwei der Fälle zeigen, dass die positive Zusammenarbeit die Bereitschaft erhöht, sich für das fächerübergreifende Kurskonzept zu engagieren und sich über die Weiterentwicklung kontinuierlich auszutauschen.

## **2 Bausteine einer fächerübergreifenden Didaktik: Revision des theoretischen Modells**

Im Folgenden greife ich das didaktische Modell, das ich im Theoriekapitel entworfen habe, wieder auf und gleiche es mit den Ergebnissen meiner empirischen Studie ab, um zu überprüfen, welche Aspekte durch die Empirie bestätigt werden und an welchen Stellen das Modell ggf. geändert, ergänzt oder variiert werden muss.

Ich hatte am Modell von Labudde u.a. (2005) kritisiert, dass es alle didaktischen Entscheidungen zum fächerübergreifenden Unterricht nebeneinanderstellt und der Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung somit beliebig ist. Dagegen hatte ich in meinem didaktischen Modell eine Hierarchie der konzeptionellen Entscheidungen entworfen, nach der erst die Ziele festzulegen sind, dann das Verhältnis der Fächer, dann die Themenwahl und erst zuletzt die Organisationsform. Die empirischen Ergebnisse bestätigen im Wesentlichen mein Modell der didaktischen Entscheidungen. Modifikationen ergeben sich in Bezug auf die Reihenfolge von Verhältnis der Fächer und Themenwahl. Außerdem zeigen die Analysen, dass die Entscheidungsprozesse insgesamt viel stärker rekursiv als linear verlaufen. Schließlich zeigt sich, dass der Kooperation der Lehrenden eine besondere Bedeutung zukommt. Dieser Aspekt kommt in meinem Modell zwar vor, steht aber bisher eher im Hintergrund.

Mein didaktisches Modell setzt an einer Stelle an, wo die Fächer, die im Unterricht kombiniert werden sollen, bereits feststehen. Da es für eine Unterrichtsentwicklung konzipiert wurde, die nach der Festlegung der Fächer einsetzt, liefert es keine Kriterien für die Kombination von Fächern.

Welche Fächer an dem fächerübergreifenden Unterricht beteiligt sind, hängt von den institutionellen Rahmenbedingungen und Vorgaben ab oder auch von der Initiative von (einzelnen) Lehrenden. Für didaktische Fragen ist relevant, ob es sich um eine Initiative aus einem Fach heraus handelt, ob eine Koppelung von Fächern innerhalb eines Aufgabenfeldes geplant ist oder gar eine fachbereichsübergreifende. Von hier aus entscheidet sich, welche Fachlehrenden jeweils miteinander kooperieren und die didaktischen Entscheidungen treffen.

Beim fächerübergreifenden Unterricht der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg war die Auflage, dass Fächer aus demselben Aufgabenfeld kombiniert werden sollten. Die Analysen zeigen, dass nicht zwangsläufig nahe zusammenliegende Fächer für den fächerübergreifenden Unterricht geeignet sind; so erwies sich bei einer Kombination sozialwissenschaftlicher Fächer die mangelnde Abgrenzung der einzelnen Fächer als Nachteil, auch wenn die Nähe der Fächer die Themenwahl erleichterte. Bei einer anderen Kombination nahmen die Lehrenden deutliche Unterschiede im Interesse der KollegiatInnen an den einzelnen Fächern wahr, was die Motivation der KollegiatInnen für den Unterricht beeinträchtigte. Manche Fächer ergänzten sich sinnvoll in Bezug auf das Thema, legten aber eine bestimmte Bearbeitungsreihenfolge im Unterricht nahe, die in der gewählten Organisationsform nicht in allen Kursen eingehalten werden konnte. Es kann sinnvoll sein, die Fächer erst nach dem Thema festzulegen, wenn z.B. ein Thema oder Problem im Mittelpunkt des Unterrichts stehen soll, wie es hier bei der Fächerkombination Mathematik, Technik und Informatik der Fall war.

Zur Anzahl der beteiligten Fächer hat die Evaluation am Oberstufen-Kolleg gezeigt, dass an einem Kurs maximal vier Fächer beteiligt sein sollten, damit jedes Fach ei-

nen Beitrag zur Bearbeitung des Themas leisten kann und als Fach erkennbar bleibt (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006).

Nach meinem theoretischen Modell betraf die erste didaktische Entscheidung die Ziele des jeweiligen fächerübergreifenden Kurses. Das bestätigt sich in der Empirie; die Daten lassen erkennen, wie wichtig Klarheit in diesem Punkt für die weitere Entwicklung des Unterrichtskonzepts ist. Bei der Entscheidung über die Ziele ist vor allem zu klären, aus welchem Grund und wozu fächerübergreifend unterrichtet werden soll. Besonders ist darauf zu achten, dass nicht zu viele Ziele gleichzeitig angestrebt werden, die letztendlich den Kurs überfrachten oder sich gegenseitig behindern. So hat meine Untersuchung gezeigt, dass das Aufzeigen sowohl der Gemeinsamkeiten und Unterschiede als auch der Spezifika verschiedener Fächer im Rahmen eines Kurses didaktisch problematisch ist und die SchülerInnen überfordert. Als ungünstig erwies sich auch, dass die Kurse gleichzeitig die Studienfachwahl bestätigen oder revidieren sollten; dadurch trat das Ziel, fächerübergreifend an einem Thema oder Problem zu arbeiten, zum Teil zugunsten der Fachvermittlung in den Hintergrund.

Ausgehend von den Zielen des fächerübergreifenden Vorhabens treffen die Lehrenden die weiteren didaktischen Entscheidungen. Hier sah das Modell zunächst eine Entscheidung über das Verhältnis der Fächer vor, um diese zu gewichten und ggf. ein Leitfach festzulegen. Die empirischen Ergebnisse zeigen demgegenüber, dass die Reihenfolge der Entscheidungen an dieser Stelle nicht eindeutig zu bestimmen war: Die Lehrenden *können* zuerst das Verhältnis der Fächer aushandeln und festlegen und anschließend ein Thema suchen, an dem dieses Fächerverhältnis am besten gezeigt werden kann; das bietet sich z.B. an, wenn bereits ein Fach als Leitfach feststeht oder die Gleichrangigkeit der Fächer fest vorgegeben ist. Sie können sich nach Festlegung der Ziele aber auch zunächst über ein Thema verständigen und anhand dessen entscheiden, welchen Beitrag die Fächer dazu leisten, ob diese Beiträge gleichwertig sind oder das Thema ein Leitfach begründet und ob es eine inhaltlich schlüssige Reihenfolge gibt, in der die Fächer das Thema bearbeiten sollten. Hier ergeben sich möglicherweise auch schon erste Konsequenzen für die Organisationsform.

Die Wahl des Themas und das Verhältnis der Fächer stehen also in einem engen Wechselverhältnis. Daher revidiere ich mein Modell dahingehend, dass diese beiden didaktischen Entscheidungen nebeneinanderstehen. Die Daten zeigen sowohl eine Gleichzeitigkeit der beiden Entscheidungen als auch ein wiederholtes Aushandeln im weiteren Prozess. Allerdings machen sie auch deutlich, dass es ausgesprochen schwierig ist, über das Fächerverhältnis abstrakt, d.h. ohne ein konkretes Thema, zu verhandeln.

Zuletzt wird dann die Organisationsform gewählt. Hier manifestiert es sich, wenn wichtige Aspekte zuvor noch nicht hinreichend klar entschieden wurden. Welche Va-

arianten hier möglich sind, hängt stark von den Freiräumen bzw. Einschränkungen in der Unterrichtsorganisation ab. Mögliche Modelle sind in der Literatur zum fächerübergreifenden Unterricht bereits beschrieben (vgl. Henkel/v.d. Wetering 2006, Häsing 2009, Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011). Die Wahl der Organisationsform kann zu einer Revision vorheriger Entscheidungen führen. Beispielsweise ist es möglich, dass die einzelnen Fächer oder die Ziele anders gewichtet werden müssen, etwa wenn Teamteaching nicht möglich ist oder Fachkurse aufgrund der Stundentafel nicht parallel stattfinden oder zusammengelegt werden können. Es ist daher unerlässlich, sich zu vergewissern, dass die gewählte Organisationsform geeignet ist, um die Ziele zu erreichen und das festgelegte Verhältnis der Fächer zu verwirklichen.

Wie sich in den bisherigen Ausführungen schon andeutet, betrifft eine alte Erkenntnis, die sich auch hier bestätigt, die starken Wechselwirkungen zwischen den didaktischen Entscheidungen: Einmal getroffene Entscheidungen haben Konsequenzen für die weiteren Entscheidungen – aber diese wirken auch wieder auf die bereits getroffenen Entscheidungen zurück und begrenzen womöglich deren Spielraum. Nicht nur in Bezug auf die Themenwahl und das Verhältnis der Fächer, sondern auch bei den anderen konzeptionellen Entscheidungen vollzieht sich die Unterrichtskonzeption viel stärker rekursiv als linear. Die beteiligten Lehrenden müssen demnach bereits bei der Planung eines fächerübergreifenden Kurses mit rekursiven Prozessen rechnen und sich darauf einstellen, dass jede Entscheidung rückwirkend mit den bereits getroffenen Entscheidungen abgeglichen werden muss.

Gegenüber dem in der Theorie entwickelten Modell lässt sich nach der empirischen Analyse zudem deutlicher beschreiben, welche bedeutende Rolle den Lehrkräften im fächerübergreifenden Unterricht zukommt. Die einzelnen Fachlehrenden stehen vor der Herausforderung, ein fächerübergreifendes Team zu bilden. In welcher Form und wie eng oder intensiv sie kooperieren, müssen sie selbst aushandeln und festlegen. Wie gut die Zusammenarbeit funktioniert, hängt u.a. auch damit zusammen, wie sie zustande gekommen ist, z.B. ob die Fachlehrenden zum fächerübergreifenden Unterricht verpflichtet wurden, ob sie sich die Teampartner selbst ausgesucht haben, ob die Zusammenarbeit auf früheren gemeinsamen Erfahrungen basiert oder ganz neu anfängt. Je nach Vorgeschichte und Ausgangslage variiert die Zeit, die für die Abstimmungen über die Bedingungen der Zusammenarbeit eingeplant werden muss (vgl. Szlovák u.a. 2006).

Die Lehrenden haben die Aufgabe, die didaktischen Entscheidungen zu treffen. Die Empirie zeigt, dass sie dies nicht immer und in allen Punkten explizit tun. Die Aushandlung von Entscheidungen wird nicht unbedingt als bewusster und transparenter Schritt wahrgenommen und zu Ende diskutiert. Insbesondere die Entscheidungen zum Verhältnis der Fächer und zur Themenwahl verlangen von den Lehrenden, dass sie den Beitrag ihres jeweiligen Fachs zum Thema oder zur Problemstellung explizit benennen und in die Planung einbringen können. In den Daten deutet sich an, dass

Transparenz über die Fächer, ihre Grenzen und Überschneidungen nicht abstrakt vorab hergestellt werden kann, sondern im Prozess weiter ausgehandelt werden muss. Je nach Zielsetzung des fächerübergreifenden Unterrichts müssen die Fächer gegebenenfalls neu ins Gleichgewicht gesetzt werden. Daher erfordert ein fächerübergreifender Unterricht Absprachen und Austausch der Lehrenden nicht nur vor, sondern auch (möglichst regelmäßig) während einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit.

Im didaktischen Modell wird daher die Teambildung der Fachlehrenden als eigener Schritt hervorgehoben; ihre Kooperation rückt stärker in den Vordergrund.

Nicht zuletzt beeinflussen auch die institutionellen Rahmenbedingungen, etwa Vorgaben und Bedingungen der Schule sowie die Richtlinien und Rahmenvorgaben des Landes, die didaktischen Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Unterrichts (vgl. Kap. I.2.1). Bereits die Kombination der Fächer kann durch Vorgaben eingeschränkt sein wie in meinem empirischen Beispiel (nur Fächer aus demselben Aufgabenfeld). Auch die Ziele eines fächerübergreifenden Unterrichts können von den Rahmenbedingungen beeinflusst sein. Im Oberstufen-Kolleg beispielsweise haben die fächerübergreifenden Kurse der Eingangsphase festgelegte Funktionen innerhalb der Ausbildung der KollegiatInnen. Festlegungen kann es außerdem hinsichtlich der Stundenanteile geben, wenn der fächerübergreifende Unterricht im Rahmen des regulären Stundenplans geplant ist; dann stehen die Wochenstunden für Grund- und Leistungskurse vermutlich fest. Auch die fachlichen, methodischen und sozialen Voraussetzungen der beteiligten SchülerInnen rechne ich zu den Rahmenbedingungen.

Alle diese Rahmenbedingungen erscheinen als Hintergrundfolie bei der Planung eines fächerübergreifenden Unterrichts, weil diese einerseits für jede Unterrichtsplanung gelten, andererseits je nach fächerübergreifendem Unterrichtsvorhaben mehr oder weniger Einfluss auf die Konzeption haben.

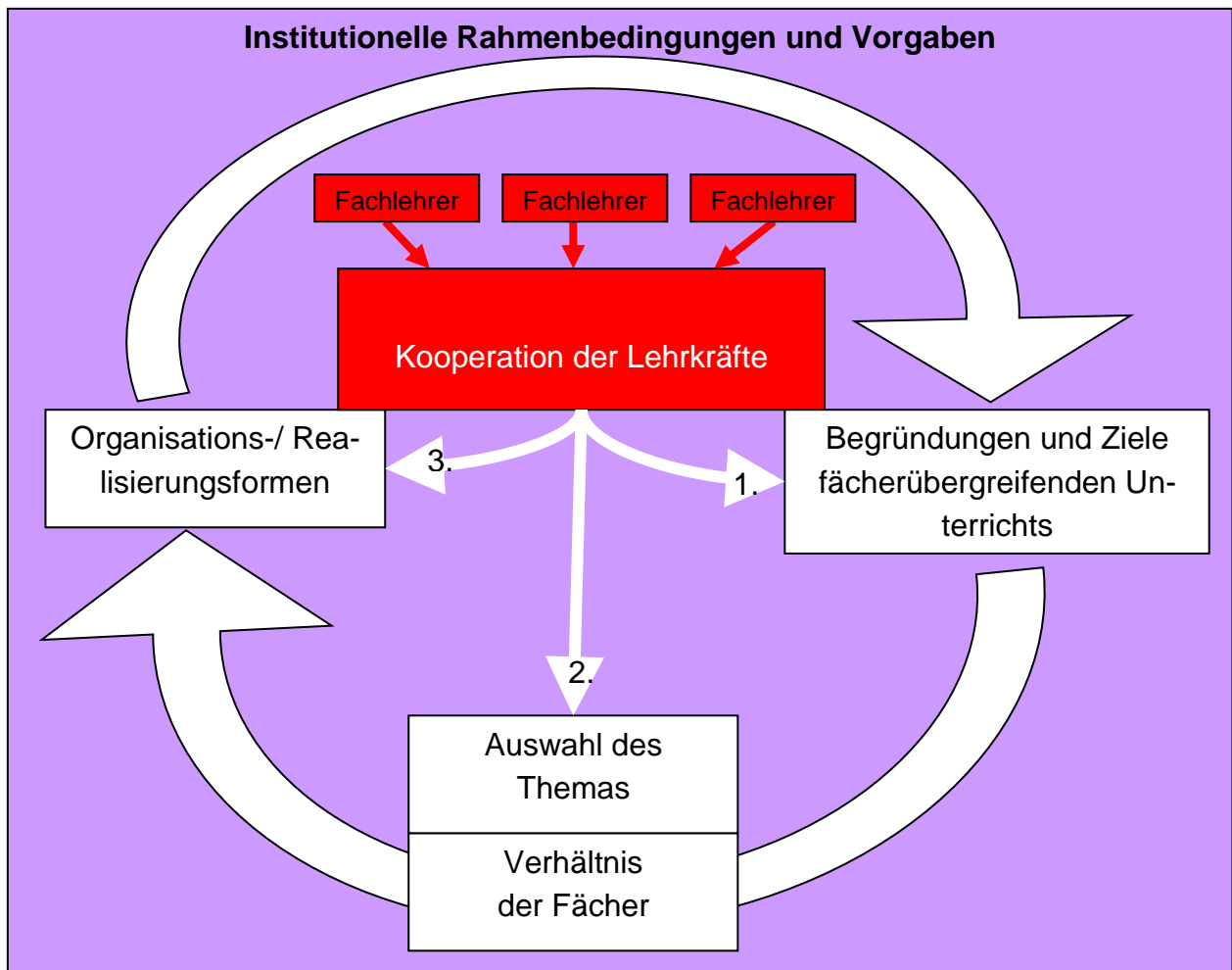


Abbildung 16: Revidiertes Modell einer fächerübergreifenden Didaktik

### 3 Praktische Hinweise und Anregungen für die Konzeption und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe

In diesem Teil werden konkrete Hinweise für die Konzeption und Durchführung eines fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe formuliert, die sich aus den empirischen Ergebnissen und dem (revidierten) didaktischen Modell ergeben. Die theoretischen Überlegungen sollen hier heruntergebrochen werden auf die Unterrichtswirklichkeit von Lehrenden. Entlang der didaktischen Bausteine werden Fragen formuliert, die als Leitfaden für die konkrete Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe dienen können.<sup>128</sup>

<sup>128</sup> Leitfäden und Checklisten zur Planung und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts finden sich auch bei Szlovák u.a. 2006 und Caviola u.a. 2011.

### 3.1 Rahmenbedingungen

Bei der Planung des fächerübergreifenden Unterrichts sollten wie bei jeder Unterrichtsplanung möglichst viele Informationen über die Situation und die Rahmenbedingungen gesammelt werden, die Einfluss auf den Unterricht haben (vgl. Fink 2003). Die Analyse der Rahmenbedingungen ermöglicht, die Leitlinien für den speziellen Kurs oder die Unterrichtseinheit festzulegen. Zum Kontext gehören gesetzliche und schulische Vorgaben, Kooperationspartner innerhalb und außerhalb der Schule, die Schülerschaft und die Lehrkräfte. Konkret ist folgenden Fragen nachzugehen:

- Inwiefern ist fächerübergreifender Unterricht im jeweiligen Bundesland in den Richtlinien und Lehrplänen der Fächer verankert? Ist er obligatorisch? Sind dafür bereits Fächerkombinationen und Themen festgelegt oder vorgeschlagen?
- Welche institutionellen Vorgaben und Festlegungen gibt es zum fächerübergreifenden Unterricht in der Schule? Erfolgt die Planung z.B. im Rahmen einer Profiloberstufe?
- Ist mit dem fächerübergreifenden Unterricht eine Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen verknüpft, z.B. einer Universität, einer öffentlichen Einrichtung oder der Wirtschaft (etwa zur Berufsorientierung)?
- Welche Vorerfahrungen gibt es an der Schule mit fächerübergreifendem Unterricht? Gibt es bereits erprobte Konzepte?
- Welche Erfahrungen mit dem fächerübergreifenden Unterricht bringen die Lehrenden mit? Welches Vorwissen und welche besonderen Interessen haben sie?
- Welche Schülergruppen nehmen an dem fächerübergreifenden Unterricht teil: ein (Fach-)Kurs, mehrere Kurse, der gesamte Jahrgang, die gesamte Oberstufe (z.B. in einer jahrgangsübergreifenden Projektwoche)?
- Welche Voraussetzungen sollten die Schülerinnen und Schüler haben und welche bringen sie mit (z.B. Methodenwissen, Recherchekompetenz, Gruppenarbeitserfahrung, fachliches Wissen)?
- Wie viele Unterrichtseinheiten oder Stunden sind für den fächerübergreifenden Unterricht vorgesehen oder stehen zur Verfügung? Kompakt oder über mehrere Unterrichtswochen gestreckt?

### 3.2 Kombination der Fächer

Welche Fächer an einem fächerübergreifenden Unterricht beteiligt werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Ein erster entscheidender Punkt dafür ist, von wem die Initiative ausgeht. So zeigen Berichte aus der Praxis, dass fächerübergreifender Unterricht oft von einzelnen Lehrenden initiiert wird, die sich aus Interesse an fächer-



übergreifendem Arbeiten zusammentun. Die Fächerkombination, mit der sie starten, entsteht hierbei eher zufällig.

In anderen Fällen spielen vor allem institutionelle Vorgaben eine Rolle (wie z.B. in Profiloberstufen oder am Oberstufen-Kolleg). Wichtig ist auch, ob die Ziele oder das Thema für einen fächerübergreifenden Unterricht vor der Fächerkombination festgelegt werden. Die folgenden Fragen sind demnach je nach konkreter Ausgangslage unterschiedlich relevant.

- Welche institutionellen und gesetzlichen Vorgaben gelten für die Fächerkombination? Ist diese frei wählbar? Sollen Fächer aus einem Aufgabenfeld kombiniert werden oder über die Aufgabenfelder hinweg?
- Wie viele Fächer sollen an dem fächerübergreifenden Unterricht beteiligt werden? (Empfehlung: maximal vier)
- Welche inhaltlichen Gründe sprechen für welche Fächerkombination? Wenn das Ziel oder das Thema des fächerübergreifenden Unterrichts bereits feststeht: Legt es eine (bestimmte) Fächerkombination nahe?

### **3.3 Kooperation der Lehrenden**

Die empirische Studie hat gezeigt, dass die Lehrenden als Hauptakteure den größten Einfluss auf die Gestaltung und das Gelingen des fächerübergreifenden Unterrichts haben. Auf ihre Kooperation sollte daher großer Wert gelegt und für die Zusammenarbeit ausreichend Zeit eingeplant werden. Wichtige Fragen richten sich auf die Ausgangsbedingungen der Zusammenarbeit und die Bedingungen der Teamarbeit:

- Wie wird entschieden, welche Lehrenden am fächerübergreifenden Unterricht beteiligt sind? Können sich die Lehrenden selbst dafür entscheiden oder sind sie zur Teilnahme/Kooperation verpflichtet? Sind Revisionen möglich?
- Welche Erfahrungen und Interessen haben die Lehrenden bezüglich Interdisziplinarität?
- Welche Erfahrungen haben die beteiligten Lehrenden mit Teamarbeit und welches Interesse haben sie daran?
- Wie findet die Kontaktaufnahme unter den beteiligten Lehrenden statt (z.B. informell oder bei einer Planungskonferenz o.Ä.)?
- Ist für die Planung, Absprache, Reflexion und Evaluation des fächerübergreifenden Unterrichts ein eigenes Zeitkontingent vorgesehen? Stehen den Lehrenden dafür bestimmte Zeiten und Orte zur Verfügung (gibt es z.B. festgelegte Kooperationszeiträume wie Koordinationsstunden o.Ä.)?

### 3.4 Ziele

Die Ziele des fächerübergreifenden Unterrichts bilden in meinem Modell den didaktischen Ausgangspunkt für die konzeptionelle Planung der Unterrichtseinheit. Hier müssen einerseits bereits vorgegebene Ziele der Oberstufe oder des Ausbildungsabschnitts einbezogen und andererseits die Konsequenzen der fächerübergreifenden Zielsetzung für die weiteren Planungsschritte überlegt werden. Weitere Prüffragen beziehen sich darauf, inwiefern mehrere Ziele kompatibel sind. Die hier formulierten Fragen greifen auch die Stichworte aus den theoretischen Konzepten fächerübergreifenden Unterrichts wieder auf (vgl. Kap. I.4).

- Liegt für die betreffende Schulstufe eine Gesamtkonzeption vor, die grundlegende und umfassende Vorgaben hinsichtlich der Ziele beinhaltet (z.B. Profile)?
- Welches der (theoretischen) Ziele wie ganzheitliches Lernen, Problemorientierung, Reflexion von Perspektiven oder Kultivierung der Lernfähigkeit (vgl. Kap. I.4) soll mit dem fächerübergreifenden Unterricht (vorrangig) erreicht werden?
- Welches Ziel oder welche Ziele werden mit dem konkreten fächerübergreifenden Kurs oder der Unterrichtseinheit verfolgt? Wie verhalten sich diese Ziele zu anderen Zielen der Schulstufe?
- Wenn mehrere Ziele verfolgt werden: Wie verhalten sich diese Ziele zueinander, sind sie gleichrangig oder hat eins Priorität? Sind diese Ziele vereinbar? Oder widersprechen oder behindern sie sich?
- Sind die anvisierten Ziele des Kurses mit der gewählten Fächerkombination erreichbar?
- Welche (inhaltlichen, sozialen, methodischen) Voraussetzungen verlangt das Ziel von den Schülerinnen und Schülern?
- Welchen Raum haben die Schülerinnen und Schüler, um bestimmte Ziele einzubringen und zu verfolgen?

Bei allen weiteren didaktischen Entscheidungen ist rekursiv zu fragen, inwiefern die Ziele erreicht werden können oder ggf. revidiert, reduziert oder neu priorisiert werden müssen.

### 3.5 Fragen zur Themenwahl

Bei der Themenwahl müssen wieder die Rahmenbedingungen, die Fächerkombination und die Ziele fächerübergreifenden Unterrichts einbezogen werden. Damit sind bereits Vorgaben, aber auch Spielräume benannt, die die Themenwahl einschränken oder ihr eine Richtung geben. Meine empirische Studie hat gezeigt, dass das gewählte Thema offen genug und gleichzeitig hinreichend spezifisch sein sollte, damit

die Fächer nicht zu stark eingeschränkt werden, aber auch nicht beliebig mit der Themenvorgabe umgehen können. Ist der Bezug der Fächer zum Thema zu schwach, könnte das die Kohärenz des fächerübergreifenden Unterrichts gefährden. Die Fragen zielen darauf, für die beteiligten Fächer ein konkretes Thema auszuhandeln, mit dem das vereinbarte Ziel erreicht werden kann.

- Welche institutionellen Vorgaben gibt es zur Themenwahl (Jahrgangsthemen, Richtlinien und Vorgaben, Oberthema-Konzept)? Woran soll sich die Themenwahl orientieren: am Fach, an der Fächergruppe oder am Thema selbst (z.B. Schlüsselprobleme)?
- Wer entscheidet (über) das Thema? Wer ist an der Themenwahl beteiligt?
- Was soll anhand des Themas im fächerübergreifenden Unterricht getan bzw. erreicht werden (z.B. Reflexion von Perspektiven, Problemorientierung)?
- Ist das Thema in allen Fächern relevant (z.B. in den Richtlinien/Lehrplänen)? Woran schließt es an bzw. was schließt im Curriculum daran an? Liefert der Unterricht zu diesem Thema relevante Bausteine für jedes Fach?
- Wie stark überschneiden sich die Fächer hinsichtlich des Themas? Welchen Beitrag leisten sie jeweils zur Bearbeitung des Themas?
- Was gewinnen die SchülerInnen durch die Behandlung des Themas in einem fächerübergreifenden Unterricht?

Ein Vorschlag für ein mögliches Vorgehen zur Themenwahl ist: Die Lehrenden sammeln zunächst jeder für sich in einem Brainstorming Vorschläge. Diese können aus dem Curriculum, den Richtlinien, der Fachsystematik oder der Lebenswelt stammen. Anschließend wird in einer gemeinsamen Runde gesammelt, was die Fächer miteinander verbindet. Wo überschneiden sie sich? Dann nennen die Lehrenden die Themen, die sie sich überlegt haben. Jeder, der ein Thema einbringt, begründet dessen Eignung für die Fächergruppe und erläutert die Überschneidungen mit den anderen Fächern.

### **3.6 Verhältnis der Fächer**

Das Fächerverhältnis bestimmt sich danach, welchen Beitrag die beteiligten Fächer zum Thema oder zur Lösung des Problems leisten sollen. Diese Gewichtung muss so gewählt werden, dass die anvisierten Ziele des fächerübergreifenden Unterrichts erreicht werden können. Die zentralen Fragen beziehen sich einerseits auf das inhaltliche Verhältnis der Fächer, andererseits auf die formale Seite der Fächergewichtung:

- Sind die Perspektiven auf das Thema/Problem gleichwertig? Oder gibt es ein Leitfach?

- Wie stark grenzen sich die Fächer voneinander ab? Gibt es inhaltliche Überschneidungen (z.B. Methoden, Grundbegriffe)? Ergänzen sich die Fächer (in Bezug auf das Thema) oder widersprechen sie sich?
- Stehen Fächer in Konkurrenz zueinander (quantitativ, inhaltlich, sozial)?
- Welche (zeitlichen) Anteile sollen die Fächer bei der Bearbeitung des Themas haben?
- Kann das gewählte Verhältnis der Fächer (z.B. quantitativ gleiche Anteile) organisatorisch umgesetzt werden?

### 3.7 Organisationsform

Die Wahl der Organisationsform für den fächerübergreifenden Unterricht hängt zum einen stark von den formalen Rahmenbedingungen ab: Wie eng der organisatorische Rahmen vorgegeben ist, bestimmt darüber, wie viel Spielraum für den Aufbau und Ablauf des fächerübergreifenden Unterrichts besteht. Zum anderen richtet sie sich wiederum an den vorherigen Entscheidungen aus: der Fächerkombination, dem Verhältnis der Fächer und den Zielen.

- Welche organisatorischen Aspekte sind institutionell festgelegt? Wie viel organisatorischen Spielraum haben die Lehrenden?
- Wie viele Stunden soll der fächerübergreifende Kurs umfassen und über welchen Zeitraum ist eine Unterrichtseinheit angelegt?
- Welche Organisationsform ist für das Ziel, das Verhältnis der Fächer, das Thema am besten geeignet?
- Wie viele Fächer werden kombiniert? Welche quantitativen Anteile sollten sie jeweils haben?
- Sollen die Fächer parallel, nacheinander oder integriert unterrichtet werden?
- Sollen die Schülerinnen und Schüler in Einzelkursen unterrichtet werden? Gibt es eine (jahrgangsübergreifende) Mischung von Fachkursen?
- Sollen die Fachteile von den jeweiligen Fachlehrenden unterrichtet werden? Oder unterrichtet eine Lehrperson alle Fachteile?
- Ist Teamteaching geplant?
- Wie schränkt die Organisationsform wiederum die Ziele, das Verhältnis der Fächer und das Thema ein?

Nach der Wahl der Organisationsform müssen für die Gesamtkonzeption nochmals alle vorherigen Entscheidungen rekursiv überprüft werden. Diese Fragen entlang des didaktischen Modells geben der Planung eines fächerübergreifenden Unterrichts ein

Gerüst. Darauf können weitere didaktische (Fein-)Planungen aufbauen, z.B. zu Unterrichtsmethoden und Leistungsbewertung.

## 4 Ausblick

In meiner Studie habe ich einen bestimmten Typus fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe analysiert: Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld. In dieser langjährigen Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen gehört das fächerübergreifende Lernen seit ihrer Gründung zum Ausbildungskonzept. Die fächerübergreifenden Grundkurse basieren somit auf der langen Tradition des Oberstufen-Kollegs mit fächerübergreifendem Unterricht, den theoretischen Arbeiten dazu und den praktischen Erfahrungen damit. Gleichzeitig wurde bei der Umstrukturierung die gesamte Ausbildung stärker an die Regeloberstufe angeglichen, und die Entwicklungsarbeit musste sich an diesen Vorgaben orientieren.

Der hier untersuchte Typ fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg in dieser Phase der Ausbildung ist dennoch einzigartig und nicht mit anderen Kursen vergleichbar. Aber die didaktischen Schritte zur Planung eines fächerübergreifenden Unterrichts sind auf andere Kontexte übertragbar. Vergleichbar ist auch die Entwicklungsarbeit der Lehrenden an neuen fächerübergreifenden Kursen: Die Fächer müssen nach bestimmten Kriterien kombiniert werden, die Ziele der Institution auf verschiedenen Ebenen diskutiert und praktisch umgesetzt, organisatorische Bedingungen überlegt und bereitgestellt werden. Da die Lehrenden in dieser Entwicklungsarbeit die Hauptakteure waren, habe ich sie ins Zentrum meiner Untersuchung gestellt.

Ich habe für die Analyse eine qualitative, rekonstruktive Methode gewählt, weil der Gegenstand noch wenig empirisch erforscht ist. Die Methode eignete sich, um die Entscheidungsprozesse diskursiv zu beschreiben und die Orientierungsrahmen der Lehrendenteams herauszuarbeiten. Das methodische Setting der Fallstudie wurde gewählt, um verschiedene Datensorten und Perspektiven zu erheben und die Ergebnisse zueinander in Beziehung zu setzen. Dadurch entstand ein breites Bild vom Gegenstand. Diese methodische Basis inklusive der Auswertungsmethoden war geeignet, die Daten in der Tiefe auf die Fragestellung hin zu analysieren und zu interpretieren. Mit der Triangulation der Daten und dem Herausarbeiten der Orientierungsrahmen konnte eine Verallgemeinerung über den Einzelfall erreicht werden. Die Datengrundlage lässt aber keine Verallgemeinerungen im quantitativen Sinne zu. Die herausgearbeiteten Dimensionen der didaktischen Entscheidungen und der Einflussfaktoren für die Zusammenarbeit schaffen jedoch eine Basis, um ggf. quantitative Erhebungen mit Lehrenden zu entwickeln.

Meine Arbeit bietet sowohl eine theoriegestützte Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts als auch Hinweise für die praktische Konzeption fächerübergreifenden Unterrichts für Lehrende an Oberstufen. Aus theoretischen Überlegungen habe ich zunächst ein didaktisches Modell entwickelt, das die Bausteine und die einzelnen Schritte bei der Konzeption fächerübergreifenden Unterrichts aufzeigt. Die bildungstheoretischen Begründungen für fächerübergreifendes Lernen werden zu den Zielen der Oberstufe in Beziehung gesetzt. Die empirische Studie zeigt, wie Lehrende unter bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen fächerübergreifende Kurse entwickelt und erprobt haben. Anhand der Ergebnisse der Datenanalyse habe ich anschließend mein didaktisches Modell erweitert und präzisiert. Das Modell versteht sich nicht als die einzig mögliche Theorie und auch nicht als abgeschlossenes Theoriegebilde. Im Gegenteil bietet es Anschlussmöglichkeiten für weitere theoretische Überlegungen und empirische Studien.

Theoretisch ungeklärt ist die Verortung einer fächerübergreifenden Didaktik. Wer beschäftigt sich mit einer solchen Didaktik? Die jeweiligen Fachdidaktiken? Die Fächer an sich? Oder die allgemeine Didaktik? Es war nicht das Ziel meiner Arbeit, zu klären, wo solche didaktischen Fragen theoretisch behandelt werden sollten. Die fehlende theoretische Verortung hat aber zur Folge, dass es im Curriculum für Lehramtsstudierende keinen Ort gibt, wo fächerübergreifende Didaktik gelernt werden kann. Obwohl in der Regel neben Bildungswissenschaften zwei Fächer studiert werden, wird an keiner Stelle in der Ausbildung systematisch über die Perspektiven der Fächer nachgedacht und die Reflexion von Perspektiven eingeübt.

Die Arbeit bietet Anschlusspunkte für weitere empirische Studien. Didaktische Fragen, die in dieser Arbeit offen geblieben sind, beziehen sich auf Unterrichtsmethoden und Leistungsbewertung: Welche Unterrichtsmethoden eignen sich besonders für fächerübergreifenden Unterricht? Welche Formen der Leistungsbewertung sind für Unterrichtseinheiten einsetzbar, an denen zwei oder mehr Fächer beteiligt sind? Weiterhin wurden zwar Kriterien für die Themenwahl benannt, aber welche Gegenstände für fächerübergreifenden Unterricht geeignet sind, bleibt damit noch offen.

In Bezug auf die Kooperation der Lehrenden habe ich herausgearbeitet, dass das Wissen über die Annahmen, Methoden und Grenzen des eigenen Fachs für die Kooperation im interdisziplinären Team ein wichtiger Faktor ist. Ein klares fachliches Bewusstsein entsteht aber möglicherweise erst in der Auseinandersetzung mit KollegInnen aus anderen Fächern. Aufschlussreich wären hier genauere Untersuchungen dazu, wie sich die Fachlichkeit in interdisziplinären Kooperationen auswirkt.

Weiterhin bietet es sich an, das hier vorgelegte didaktische Modell an anderen Schulformen zu überprüfen, um zu sehen, ob sich die Konzeptionsschritte bestätigen oder welche Differenzen ggf. für andere Organisationsformen wie z.B. Profilerbestufen beobachtet werden.

Schließlich kann meine Studie nichts darüber sagen, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler im fächerübergreifenden Unterricht tatsächlich erwerben und ob sie die konkreten Kursziele erreichen. Die Leistung eines fächerübergreifenden Unterrichts für die Ziele der Oberstufe wird sich generell am Output der Lernenden messen lassen müssen. Am Oberstufen-Kolleg wurde zum Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht bereits ein theoretisches Modell entwickelt, das in Ansätzen auch schon empirisch überprüft ist (vgl. Boller u.a. 2007b, Hahn 2011).

Nicht zuletzt kann der Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. In meiner Studie habe ich die Schülerperspektive hinzugezogen, aber nicht umfassend ausgewertet. Die Daten aber lassen eine differenzierte Sicht der Schülerinnen und Schüler auf fächerübergreifende Unterrichtseinheiten erwarten, deren Untersuchung Aufschluss nicht nur über selbstständiges Lernen (vgl. Stübiger u.a. 2006) geben kann, sondern auch über das Einüben in Urteilsprozesse und über den bewussten Umgang mit Fachperspektiven.

In der Struktur der gegenwärtigen Oberstufe sehe ich drei Anknüpfungspunkte meiner Überlegungen für die Entwicklung fächerübergreifenden Unterrichts:

Fächerübergreifender Unterricht kann einen Rahmen für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Oberstufe schaffen. Wenn man die gesetzlichen Rahmenvorgaben für die Oberstufe liest, scheint der Begriff Wissenschaftspropädeutik auf dem Rückzug zu sein (vgl. Huber 2009b). In den Vereinbarungen zur Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe, die seit 1972 fortgeschrieben werden, findet der Begriff neben den Zielen Studierfähigkeit und vertiefter Allgemeinbildung weiterhin seinen Platz (vgl. KMK 2012, S. 5). Auch in der Realisierungsform wird der fächerübergreifende Unterricht weiterhin erwähnt: „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt“ (ebd.). Es stellt sich nach wie vor die Frage, wie Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe gelehrt und gelernt werden kann. Hahn argumentiert dafür, dass neben die fachliche Vermittlung die Transzendierung der Fachlichkeit und Perspektivenreflexion treten muss (vgl. Hahn 2009). Der Weg in die Praxis führt Hahn zufolge über die Verbindlichkeit von wissenschaftspropädeutischen Zielen in Form von Kompetenzmodellen (vgl. Bessen u.a. 2010). Für die didaktische Realisierung solcher Kompetenzmodelle liefert meine Studie Bausteine für die Entwicklung und Durchführung eines fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe. Die Verbindung zu den bereits erstellten und zum Teil erprobten Kompetenzmodellen steht noch aus.

Eine Chance für fächerübergreifenden Unterricht liegt in neuen Unterrichtsformen wie Seminafächern und Profilen (vgl. Hahn 2009, S. 33). Das Seminafach, das in den meisten Bundesländern angebotene „Fach“ für die Vermittlung von Methodenkompetenz und wissenschaftliche Arbeitstechniken (vgl. Huber/Kurnitzki 2012), bietet Spielraum für die Wahl der Themen und Verknüpfung von Fächern. In dieser

Unterrichtsform könnten fächerübergreifende Vorhaben verwirklicht werden, zu denen mein Ansatz einer Didaktik Ansatzpunkte liefert.

Profile in Oberstufen oder Profiloberstufen: Diese Organisationsform, in der Fächer über einen längeren Zeitraum fest gekoppelt werden (vgl. Bastian u.a. 2000, Feurle u.a. 2012), hat stillschweigend Einzug in die Oberstufe gehalten, ohne dass sie bislang theoretisch unterlegt oder empirisch erforscht ist (mit Ausnahme der Forschungen in Hamburg, vgl. Bastian u.a. 2000, Herzmann 2001, Rabenstein 2003, und Bielefeld, vgl. Feurle u.a. 2012). Auch für diese Organisationsform kann meine Arbeit theoretische und praktische Bausteine bereitstellen.

Das hier entwickelte Modell bietet konkrete Anhaltspunkte für die Entwicklung eines fächerübergreifenden Unterrichts. Dabei müssen immer die lokalen Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution und ihrer Mitglieder (Lehrende sowie SchülerInnen) erhoben und bedacht und die hier gegebenen Hinweise auf die spezifische Situation übertragen werden. Lehrerhandeln ist im Alltag immer von Kontingenzen und Paradoxien geprägt (vgl. Boller 2009, Herzmann 2001).

Aber auch wenn das Modell konkrete Schritte zur Entwicklung fächerübergreifender Kurse beschreibt, ist damit noch nichts über deren Gelingen gesagt. Ich habe herausgearbeitet, welchen zentralen Stellenwert das Lehrendenteam hat, das den fächerübergreifenden Unterricht entwickelt und durchführt, Hinweise für die Zusammenarbeit gegeben und die konzeptionellen Planungsschritte benannt. Wie die konkrete Zusammenarbeit verläuft, bleibt dennoch offen; das hängt zum großen Teil von sozialen Faktoren und den persönlichen Einstellungen der Lehrenden zu Interdisziplinarität und zu den KollegInnen ab. Zusammenarbeit kann nicht verordnet werden (vgl. Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011). Das hier entwickelte didaktische Modell bietet Lehrenden aber einen Rahmen für die Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe, der ihnen hilft, die Herausforderungen der Entwicklungsarbeit als interdisziplinäres Team zu bewältigen.



## Literaturverzeichnis

- Altrichter, H./Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Artmann, M./Herzmann, P./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2011): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II. Forschung, Didaktik, Praxis. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 11. Immenhausen bei Kassel.
- Bastian, J./Combe, A./Gudjons, H./Herzmann P./Rabenstein, K. (2000): Profile in der Oberstufe. Fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg. Hamburg.
- \*Bathe, S./Dietz, H.-F./Kemper, A./Wäcken, M. (2002): Grundkurs Familie. Konzept eines Grundkurses für die Eingangsphase (GK-E) für die Fächer Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld.<sup>129</sup>
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M., S. 100-150.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (o.J.): Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenz in PISA. Online: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Problemloesen.pdf> (Stand: 05.04.2013)
- Beckmann, A. (2003): Fächerübergreifender Unterricht. Konzept und Begründung. Hildesheim u.a.: Franzbecker.
- Benner, D. (1990): Wissenschaft und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., H. 4, S. 597-620.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., H. 1, S. 68-90.
- Benner, D. (2009): Erziehung – Unterricht – Bildung. Für eine bildungstheoretisch ausgewiesene Kooperation von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Bildungsforschung. In: Arnold/K.-H./Blömeke, S./Messner, R./Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht. Bad Heilbrunn. S. 47-53.
- \*Bessen, J./Fabeck, H. v./Feurle, G./Habigsberg, A./Hahn, S./Kraft, M./Thormann, E. (2010): Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht der Hauptphase. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld.
- Binggeli, H./Denier, M./Grassi, A./Koch, R./Labudde, P./Meyer, M./Grassi, K. R./Schären, B./Scharnhorst, U./Szlovák, B./Wild-Näf, M. (2005): Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsbildung. SIBP Schriftenreihe Nr. 28. Zollikofen.
- Blankertz, H. (1982): Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, Stuttgart, S. 321-339.
- Blumbach, M./Heymann, H. W./Huber, L./Machui, T. v./Schneider, M. (2000): Bildung braucht guten Grund. Beiträge zur Reform der Grundkurse in der gymnasialen Oberstufe und im beruflichen Gymnasium. Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 225-252.

---

<sup>129</sup> Die mit \* gekennzeichneten Publikationen sind unveröffentlichte Manuskripte des Oberstufenkollegs und im Anschluss an die Literaturliste in einer eigenen Zusammenstellung aufgelistet.

- Bohnsack, R. (2001a): Dokumentarische Methode. In: Hug, T. (Hg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Hohengehren, S. 326-345.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Opladen.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2001): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Opladen, S. 303-307.
- Bohnsack, R./Schäffer, B. (2001): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Opladen, S. 309-321.
- Boix Mansilla, V. (2005): Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change* 37 (1), p. 14-21.
- Boix Mansilla, V./Dawes Duraisingh, E. (2007): Target assessment of student's interdisciplinary work: an empirically grounded framework proposed. *The Journal of Higher Education*, 78 (2), p. 215-237.
- Boller, S. (2009): *Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten.* Wiesbaden.
- Boller, S./Dietz, H.-F./Geweke, M./Hahn, S./Kublitz-Kramer, M. (2007a): Kompetenzen für das fächerübergreifende Arbeiten in der Oberstufe. In: *TriOS*, 2. Jg., H. 2, S. 15-25.
- Boller, S./Dietz, H.-F./Geweke, M./Hahn, S./Kublitz-Kramer, M. (2007b): Orientierungsrahmen für die Konzeption, Durchführung und Evaluation fächerübergreifender Grundkurse in der Hauptphase. In: *TriOS*, 2. Jg., H. 2, S. 25-35.
- Boller, S./Henkel, C./Keuffer, J. (2006): Formative Evaluation in der Schul- und Unterrichtsforschung am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. In: Rahm, S./Mammes, I./Schratz, M. (Hrsg.): *Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Schulpädagogische Forschung*, Bd. 2. Innsbruck u.a. S. 55-67.
- Bortz, J./Döring, N. (2001): *Forschungsmethoden und Evaluation.* 3., überarb. Aufl., Berlin.
- Brinkmüller-Becker, H. (Hrsg.) (2000): *Fächerübergreifender Unterricht in der Sek. II. Projekte und Materialien für das Fächernetz Deutsch.* Berlin.
- Caemmerer, C. (2005): Eine Überprüfung der Wirksamkeit der Basiskurse Deutsch am Oberstufen-Kolleg. In: Glässing, G./Henkel, C. (Hrsg.): *Schulinterne Evaluation. Prinzipien und Beispiele.* AMBOS 49. Bielefeld, S. 153-171.
- Caviola, H./Kyburz-Graber, R./Locher, S. (2011): *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen.* Bern.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005): *Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld.* Bad Heilbrunn.
- Derbolav, J. (1982): Grundbildung. In: Blankertz, H. u.a. (Hrsg.): *Sekundarstufe II. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 9.2. Stuttgart, S. 277-282.
- Duncker, L. (2005): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: Duncker, L./Sander, W./Surkamp, C. (Hrsg.): *Perspektivenvielfalt im Unterricht.* Stuttgart, S. 9-20.
- Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.) (1997): *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens.* Bd. 1: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg.
- Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.) (1998): *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele.* Bad Heilbrunn/Obb.
- Emer, W./Rengstorf, F. (2006): *Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg.* Bielefeld.
- Expertenkommission KMK (1995): *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission.* Bonn.

- Feurle, G./Kraft, M./Thormann, E. (2011): Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: Artmann, M./Herzmann, P./Rabenstein, K. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II: Forschung, Didaktik, Praxis. Immenhausen bei Kassel, S. 251-265.
- Feurle, G./Fabeck, H. v./Guschker, B./Habigsberg, A./Hahn, S./Thormann, E. (2012): Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten im Oberstufen-Kolleg. In: Hahn, S./Klewin, G. (Hrsg.): Interdisziplinarität. In: TriOS, 7. Jg., H. 2, S. 73-93.
- Fink, L. D. (2003). Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. San Francisco.
- Flick, U. (1990): Fallanalysen – Geltungsbegründung durch systematische Perspektiven-Triangulation. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg, S. 184-203.
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek.
- Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. 2. Aufl., Weinheim.
- Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek.
- Franzen, G./Schülert, J. (1986): Das Konzept einer neuen Allgemeinbildung in der Entwicklung und Erprobung. In: Hoffmann, B. (Hrsg.): Allgemeinbildung. Erprobungen – Entwicklungen – Erfahrungen. Bielefeld, AMBOS 22, S. 1-101.
- Fuchs, H.-W. (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., H. 2, S. 161-179.
- Fuchs, H.-W. (2004): Gymnasialbildung im Widerstreit. Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz. Frankfurt/Main.
- Geigle, M. (2005): Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht: Eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie. Hamburg.
- Giesecke, H. (1997): Was ist ein „Schlüsselproblem“? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis „neuem Allgemeinbildungskonzept“. In: Neue Sammlung 37/4, S. 563-583
- Glässing, G. (2005): Das Konzept der Forschung am Oberstufen-Kolleg. Historische Entwicklungen, Chancen und Grenzen. In: Glässing, G./Henkel, C. (Hrsg.): Schulinterne Evaluation. Prinzipien und Beispiele. AMBOS 49. Bielefeld, S. 33-55.
- Glässing, G./Henkel, C. (Hrsg.) (2005): Schulinterne Evaluation. Prinzipien und Beispiele. AMBOS 49. Bielefeld.
- Glässing, G./Henkel, C. (2005a): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Schulinterne Evaluation. Prinzipien und Beispiele. AMBOS 49. Bielefeld, S. 5-10.
- Glässing, G./Schwarz, H.-H./Volkwein, K. (Hrsg.) (2011): Basiskompetenzen Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung. Mit Praxismaterial als Download. Weinheim und Basel.
- Golecki, R. (1995): Fächerübergreifender Unterricht auf der Sekundarstufe II als unverzichtbarer Beitrag zu einer wohlverstandenen Wissenschaftspropädeutik. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 42. Jg. 4, S. 10-20.
- Golecki, R. (1999) (Hrsg.): Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe. Bad Heilbrunn/Obb.
- Golecki, R. (1999a): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe. Bad Heilbrunn/OBB., S. 11-17.
- Golecki, R. (1999b): Ziele und Formen fächerverbindenden Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe. In: Ders. (Hrsg.): Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe. Bad Heilbrunn/OBB., S. 19-41.
- Gudjons, H. (1997): Verbinden - koordinieren - übergreifen: Qualifizierter Fachunterricht oder fächerübergreifendes Dilettieren? In: Pädagogik, 49. Jg., H. 9, S. 40-43.

- Hahn, S. (2008): Wissenschaftspropädeutik: Der „kompetente“ Umgang mit Fachperspektiven. In: Keuffer, J./Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim und Basel, S. 157-168.
- Hahn, S. (2009): Wissenschaftspropädeutik in der Sekundarstufe II: Bildungsgeschichtlicher Rückblick und aktuelle Entwicklungen. In: Hahn, S./Klewin, G. (Hrsg.): Wissenschaftspropädeutik. In: TriOS, 4. Jg., H. 2, S. 5-37.
- Hahn, S. (2011): Der fächerübergreifende Unterricht am Bielefelder Oberstufen-Kolleg: Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen. In: Artmann, M./Herzmann, P./Rabenstein, K. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II: Forschung, Didaktik, Praxis. Immenhausen bei Kassel, S. 137-161.
- Hameyer, U. (2004): Bildungsstandards – vergessene Geschichte. In: Journal für Schulentwicklung, H. 4, S. 8-19.
- Häsing, P. (2009): Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Studie. Kassel.
- Heiligenmann, U. (1989): Einzelfallstudie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. H. 1, S. 175-192.
- Henkel, C. (2004): Fächerübergreifende Grundkurse als Gegenstand von LehrerInnenforschung, Evaluation und Wissenschaft. Ein Beispiel einer Kooperation am Bielefelder Oberstufen-Kolleg. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck, S. 133-145.
- Henkel, C. (2005a): Evaluation im Kontext von Praxis- und Grundlagenforschung. Die Konstellation dieser Forschungstypen am Beispiel von fächerübergreifenden Grundkursen am Oberstufen-Kolleg. In: Glässing, G./Henkel, C. (Hrsg.): Schulinterne Evaluation. Prinzipien und Beispiele. AMBOS 49. Bielefeld, S. 13-31.
- Henkel, C. (2005b): Evaluation fächerübergreifenden Unterrichts. Ein Beispiel für die Evaluation eines Kurskonzeptes am Oberstufen-Kolleg. In: Glässing, G./Henkel, C. (Hrsg.): Schulinterne Evaluation. Prinzipien und Beispiele. AMBOS 49. Bielefeld, S. 113-138.
- Henkel, C. (2011): Didaktische Anregungen zur Konzeption fächerübergreifenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe: Theoretische Ansätze und empirische Modelle. In: Artmann, M./Herzmann, P./Rabenstein, K. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II: Forschung, Didaktik, Praxis. Immenhausen bei Kassel, S. 112-136.
- Henkel, C./Keuffer, J. (2005): LehrerInnenforschung, Evaluation und Grundlagenforschung am Oberstufen-Kolleg. Implementation von Ergebnissen einer formativen Evaluation in die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Eckert, E./Fichten, W. (Hrsg.): Schulbegleitforschung: Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen. Münster, S. 243-262.
- \*Henkel, C./Kloos, H./Wetering, D. v. d. (2004): Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase: Modelle fächerübergreifender Grundkurse am Oberstufen-Kolleg. Ergebnisse aus dem Winterhalbjahr 2003/04. Unveröffentlichtes Manuskript. Juni 2004. Bielefeld.
- \*Henkel, C./Wetering, D. v. d. (2005): Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg. Abschlussbericht 2002-2005. Unveröffentlichtes Manuskript. Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Henkel, C./Wetering, D. v. d. (2006): Studienfächerorientierung und fächerübergreifender Unterricht. Abschlussbericht zur Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg 2002-2005. In: TriOS, 1. Jg., H. 2, Bielefeld, S. 5-58.
- Hentig, H. v. (1971): Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm. Stuttgart.
- Hentig, H. v. (1972): Magier oder Magister? Stuttgart.
- Hentig, H. v. (1980): Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart.
- Hentig, H. v. (1996/2004): Bildung. Ein Essay. Hanser-München/Beltz-Verlag-Weinheim und Basel.
- Hentig, H. v. (2003): Ein deutsches College? (1986). In: Ders.: Wissenschaft. Hamburg. S. 227-264.

- Hentig, H. v. (2004): Der Lehrer-Forscher reconsidered. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck, S. 21-34.
- Herrlitz, H.-G. (1982): Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süvernschen Reform. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2, Stuttgart, S. 89-107.
- Herrmann, U. (2004): Alternativen zum Schwindel mit „Bildungsstandards“ – Ein Zehn-Punkte-Programm. In: Die Deutsche Schule, 96. Jg., H. 2, S. 134-137.
- Herzmann, P. (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen.
- Herzmann, P./Artmann, M./Rabenstein, K. (2011): Forschungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II: Ausgangspunkte, Befunde und Perspektiven. In: Dies. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II. Forschung, Didaktik, Praxis. Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Band 11. Immenhausen bei Kassel, S. 23-45.
- Herzmann, P./Rabenstein, K. (2011): Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Zur Notwendigkeit der Reflexion von Fachperspektiven. In: Artmann, M./Herzmann, P./Rabenstein, K. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II. Forschung, Didaktik, Praxis. Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 11. Immenhausen bei Kassel, S. 95-111.
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) (1998): Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht auf der Oberstufe. Wiesbaden.
- Heymann, H. W./Lück, W. v./Meyer, M./Schulze, T./Tenorth, H.-E. (1990): Allgemeinbildung als Aufgabe der öffentlichen Schule. Bilanz einer Diskussion. In: Heymann, H. W./Lück, W. v. (Hrsg.): Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche. Bielefeld, S. 9-20.
- Hildenbrand, B. (1999): Fallrekonstruktive Familienforschung. Opladen.
- Hiller-Ketterer, I./Hiller, G. G. (1997): Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive. In: Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Bd. 1: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg, S. 166-195.
- Hoffmann, B. (Hrsg.) (1986): Allgemeinbildung. Erprobungen – Entwicklungen – Erfahrungen. AMBOS 22. Bielefeld.
- Hoffmann, B. (1994): Über das historisch-genetische Verstehen der (Natur-) Wissenschaften. In: Krause-Isermann, U./Kupsch, J./Schumacher, M. (Hrsg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. AMBOS 38. Bielefeld, S. 111-133.
- Huber, L. (1994): Wissenschaftspropädeutik und Fächerübergreifender Unterricht – Eine unerledigte Hausaufgabe der allgemeinen Didaktik. In: Meyer, M. A.; Plöger, W. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim, S. 243-253.
- Huber, L. (1995): Die gymnasiale Oberstufe in überregionaler bildungstheoretischer Perspektive. In: Fuhrmann, E. (Hrsg.): Chancen und Probleme der gymnasialen Oberstufe. Stuttgart, S. 18-36.
- Huber, L. (1996): Abriß, Sanierung oder Neubau? Zum Bericht der KMK-Expertenkommission „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“. In: Die Deutsche Schule, 88. Jg., H. 1, S. 37-47.
- Huber, L. (1997a): Organisationsformen des fächerübergreifenden Unterrichts. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe: Lernen über Differenzen. Soest, S. 53-75.
- Huber, L. (1997b): Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht. In: Hänsel, D. (Hrsg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim; Basel, S. 31-53.
- Huber, L. (1998a): Fächerübergreifender Unterricht – auch auf der Sekundarstufe II? In: Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Bad Heilbrunn/Obb., S. 18-33.

- Huber, L. (1998b): Allgemeine Studierfähigkeit, basale Fähigkeiten, Grundbildung. Zur aktuellen Diskussion um die gymnasiale Oberstufe. In: Messner, R./Wicke, E./Bosse, D. (Hrsg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Weinheim/Basel, S. 151-181.
- Huber, L. (2000): Wissenschaftspropädeutik, allgemeine Studierfähigkeit und ihre unterrichtliche Umsetzung in den Grundkursen. In: Blumbach, M. u.a.: Bildung braucht guten Grund. Beiträge zur Reform der Grundkurse in der gymnasialen Oberstufe und im beruflichen Gymnasium. Wiesbaden, S. 17-45.
- Huber, L. (2001): Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 307-331.
- \*Huber, L. (2001a): Auf der Suche nach „Orientierungswissen“. Oder: Was geschieht im OS-Curriculum jenseits der Spezialisierung? Unveröffentlichtes Manuskript vom 13.6.2001. Bielefeld.
- \*Huber, L. (2001b): Beginnen wir mit der Entwicklung der Grundkurse für die Eingangsphase! In: OS-Extrablatt Nr. 203 vom 03.12.2001, S. 1-2.
- \*Huber, L. (2002a): Entwicklung der Grundkurse hier: Einteilung der Felder. Unveröffentlichtes Manuskript vom 17.1.2002. Bielefeld.
- \*Huber, L. (2002b): Entwicklungsarbeit an den Grundkursen der Eingangsphase (GK-E). Unveröffentlichtes Manuskript vom 28.01.2002. Bielefeld.
- \*Huber, L. (2002c): Wie sollte das Produkt der Grundkursentwicklung dargestellt werden? Ein Vorschlag. Unveröffentlichtes Manuskript vom 17.03.2002. Bielefeld.
- Huber, L. (2004a): Stoff, Raum und Zeit für individuelle Bildung! Thesen zur Rettung und Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. In: Die Deutsche Schule, 96. Jg., H. 1, S. 23-31.
- Huber, L. (2004b): Nationale Standards und Gymnasiale Oberstufe. In: Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Bildung und Standards. Die Deutsche Schule, 8. Beiheft. Weinheim, S. 145-151.
- Huber, L. (2004c): LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck, S. 35-57.
- Huber, L. (2005a): Lehrerinnen- und Lehrerforschung an den Bielefelder Versuchsschulen: von den Konzepten zu den Mühen des Alltags. In: Huber, L./Tillmann, K.-J.: Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen. Bielefeld, S. 49-76.
- Huber, L. (2005b): Die Umstrukturierung des Oberstufen-Kollegs zu Beginn des Jahrtausends. In: Huber, L./Tillmann, K.-J.: Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen. Bielefeld, S. 185-203.
- Huber, L. (2009a): Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In: Merken, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II: Schule. Paderborn, S. 397-411.
- Huber, L. (2009b): Wissenschaftspropädeutik ist mehr! In: Hahn, S./Klewin, G. (Hrsg.): Wissenschaftspropädeutik. In: TriOS, 4. Jg., Nr. 2/2009, S. 39-60.
- Huber, L. (2011): Individuelle Schwerpunkte in der gymnasialen Oberstufe. In: Hahn, S./Klewin, G. (Hrsg.): Impulse für Schulentwicklung und -forschung. In: TriOS, 6. Jg., H. 2, S. 5-23.
- Huber, L./Effe-Stumpf, G. (1994): Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg: Versuch einer historischen Einordnung. In: Krause-Isermann, U. u.a. (Hrsg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht. AMBOS 38. Bielefeld, S. 63-86.
- Huber, L./Kroeger, H./Schülert, J. (1996): Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht. Ansätze am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., H. 4, S. 575-587.
- Huber, L./Kurnitzki, S. (2012): Individuelle Schwerpunktsetzung auf der gymnasialen Oberstufe?! Vorgaben und Wahlmöglichkeiten in den Bundesländern sechs Jahre nach der KMK-Vereinbarung. In: TriOS, 7. Jg., H. 1.
- \*Huber, L./Obst, G. (2001): Zur Vorbereitung auf Gesamtkonferenz/Workshop am 5.12.2001, hier: Entwicklung der Grundkurse/Eingangsphase. Unveröffentlichtes Manuskript vom 29.11.2001. Bielefeld.

- \*Huber, L./Strobl, G. (2002): Einladung zum Workshop „Entwicklung der Grundkurse der Eingangsphase“ am Mittwoch, 20.3.2002. Unveröffentlichtes Manuskript vom 18.03.2002. Bielefeld.
- Igl, J. (1995): Vorüberlegungen zum fachübergreifenden und fächerverbindenden Mathematikunterricht. In: Igl, J. (Hrsg.): Fächerübergreifendes Arbeiten im Mathematikunterricht. Rheinfelden und Berlin, S. 1-38.
- Isensee, W./Kupsch, J./Schülert, J. (1997): Leitunterscheidungen für fächerübergreifenden Unterricht. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Lernen über Differenzen. Soest, S. 47-61.
- Jank, W./Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. 5., vollständig überarb. Aufl., Berlin.
- Jung-Paarmann, H. (2005): Das Oberstufen-Kolleg – Eine Reformschule im Wandel der Zeit 1970 bis 2005. In: Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Einblicke. Das Studienjahr 2004/2005. Bielefeld, S. 3-7.
- Jung-Paarmann, H. (2010): Reformpädagogik in der Praxis – Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs. Bd. 1: 1969-1982. Bielefeld.
- Kelle, U. (1997): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. 2. Aufl., Weinheim.
- Keuffer, J. (2004): Von Blaukitteln und Weißkitteln und der Vielfarbigkeit der Forschung. Die Wissenschaftliche Leitung im Übergang. In: Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Einblicke. Das Studienjahr 2003/4. Bielefeld, S. 33-34.
- Keuffer, J. (2008): Schul- und Unterrichtsforschung in der Oberstufe: Kombinatorik von Praxisforschung, Evaluation und Grundlagenforschung. In: Ders./Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim und Basel, S. 279-289.
- Klafki, W. (1975): Zweite Studie: Kategoriale Bildung (1959). Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel, S. 25-45.
- Klafki, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl., Weinheim und Basel.
- Klafki, W. (1994a): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen. In: Meyer, M. A./Plöger, W. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim, Basel, S. 2-64.
- Klafki, W. (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen „Allgemeinbildung“ – Zwölf Thesen. In: Münzinger, W./Klafki, W. (Hrsg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. Die Deutsche Schule, 3. Beiheft. Weinheim, S. 9-14.
- Klafki, W. (1998a): Fächerübergreifender Unterricht - Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In: Popp, S./Heid, H./Vierlinger, R. (Hrsg.): Grundrisse einer humanen Schule. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 41-57.
- Klafki, W. (1998b): „Schlüsselprobleme“ in der Diskussion – Kritik einer Kritik. In: Neue Sammlung, 38. Jg. 1, S. 103-124.
- Klafki, W. (2005): Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule. In: Fiegert, M./Kunze, I. (Hrsg.): Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück. Münster, S. 181-199.
- Klieme, E. (2005): Bildungsqualität und Standards. Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar. In: Friedrich-Jahresheft, S. 6-7.
- Klieme, E./Artelt, C./Stanat, P. (2001): Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 203-218.
- Klieme, E./Funke, J./Leutner, D./Reimann, P./Wirth, J. (2001): Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., H. 2, S. 179-200.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

- Koch, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 2, S. 183-191.
- Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.) (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen.
- Köller, O./Baumert, J./Cortina, K. S./Trautwein, U./Watermann, R. (2004): Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., H. 5, S. 679-700.
- Krause-Isermann, U./Kupsch, J./Schumacher, M. (Hrsg.) (1994): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. AMBOS 38. Bielefeld.
- Kremer, A./Stäudel, L. (1997): Zum Stand des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland – Eine vorläufige Bilanz. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, H.3, S. 52-66.
- Kublitz-Kramer, M. (2004): Sollen wir alle in der Evaluation dilettieren? Ein Rückblick auf die letzten zehn Jahre LehrerInnenforschung am OS. In: Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Einblicke. Das Studienjahr 2003/4. Bielefeld, S. 35-36.
- Kultusministerkonferenz (1972): Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Neuwied.
- Kultusministerkonferenz (1977): Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II in der Fassung vom 2.12.1977.
- Kultusministerkonferenz (1988): Kulturpolitik der Länder 1985-1987. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (1989): Bekanntmachung der „Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.6.1979 i.d.F vom 1.12.1989.
- Kultusministerkonferenz (2000): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000.
- Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied. Internetquelle: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) (Stand: 16.03.2012).
- Kultusministerkonferenz (2009): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Internetquelle: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_12\\_10-Konzeption-Bildungsstandards-Bs.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards-Bs.pdf) (Stand: 08.02.2013).
- Kultusministerkonferenz (2012): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 09.02.2012.
- Kupsch, J./Schumacher, M. (1994): Didaktische Annäherungen an den Perspektivenwechsel. In: Krause-Isermann, U. u.a. (Hrsg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. AMBOS 38. Bielefeld, S. 39-62.
- \*Kurscurriculum SMP (2002): „System – Modell – Programm“. Ein Rahmenkonzept zum fächerintegrierenden Arbeiten in Mathematik, Informatik und Technik (M.I.T.). Verfasser: E. Delle, H. Küster und S. Gringard. Unveröffentlichtes Manuskript. Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- \*Kurscurriculum „Krieg und Frieden“ (2002): Curriculum des Grundkurses-Eingangsphase Sozialwissenschaften II (Ev. Theologie, Geschichte, Philosophie). Unter Mitarbeit von W. Emer, B. Heidland, W. Misgeld, G. Obst, F. Rengstorf, K. Runge, K. Volkwein. Unveröffentlichtes Manuskript. Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Labudde, P. (2003): Fächer übergreifender Unterricht in und mit Physik: Eine zu wenig genutzte Chance. In: Physik und Didaktik in Schule und Hochschule, H. 1/2, S. 48-66.



- Labudde, P. (2009): Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht: Grundlagen. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart, S. 331-336.
- Labudde, P. (Hrsg.) (2008): Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern. Fächerübergreifender Unterricht konkret. Seelze-Velber.
- Labudde, P./Widmer, I. (2006): Beurteilen im fächerübergreifenden Unterricht als Herausforderung für Lehrpersonen: In: Pitton, A. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit neuen Medien. Berlin, S. 213-215.
- Labudde, P./Heitzmann, A./Heiniger, P./Widmer, I. (2005): Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts: ein Modell. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (11), S. 103-115.
- Lamnek, S. (1988): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Lernen über Differenzen. Bönen.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1999): Fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Soest.
- Landolt, H./Fehlmann, R./Müller, P./Nussbaumer, H./Tschenett, A. (1999): Fächerintegrierender Unterricht. Handbuch zum fächerintegrierenden Unterricht; Anleitung für Lehrpersonen. Aarau.
- Lehmann, R./Vogel, D. (1984): Einzelfallstudie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2, Stuttgart, S. 349-355.
- Leutner, D./Klieme, E./Meyer K./Wirth, J. (2004): Problemlösen. In: Prenzel, M. u.a. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, S. 147-175.
- Liebau, E. (1997): Allgemeinbildung als Laien- und Bürgerbildung: eine Aufgabe für das Gymnasium? In: Liebau, E./Macke, W./Scheilke, C. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München, S. 281-302.
- Loos, B./Popp, S. (1996): Praxis der gymnasialen Oberstufe. Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens. In: Zeitschrift für Pädagogik 42. Jg., H. 4, S. 557-574.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.
- Maier, U. (2006): Formen und Probleme von fächerübergreifendem Unterricht an baden-württembergischen Hauptschulen Online Journal: Forum qualitative Sozialforschung (7)1.
- Maier, U./Rauin, U./Kraft, J. (2007): Fächerverbünde in der Sekundarstufe. Wie beurteilen Lehrkräfte neue curriculare Vernetzungen? In: Die Deutsche Schule 99, H.3, S. 316-329.
- Maingain, A./Dufour, B./Fourez, G. (2002): Approches didactiques de l'interdisciplinarité. Bruxelles.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualis. u. überarb. Aufl., Weinheim.
- Merkens, H. (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek, S. 286-299.
- Messner, R. (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., H. 3, S. 400-412.
- Meyer, M. A. (1990): Allgemeinbildung und Sekundarstufe II. In: Heymann, H. W./Lück, W. v. (Hrsg.): Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche. Bielefeld: IDM, S. 51-92.
- Meyer, M. A. (2000): Didaktik für das Gymnasium. Grundlagen und Perspektiven. Berlin.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (1999a) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Erziehungswissenschaft, 1. Aufl., Frechen.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (1999b) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Evangelische Religionslehre, 1. Aufl., Frechen.
- \*Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF NRW) (2001): Weiterentwicklung des Oberstufenkollegs. Schreiben des Staatssekretärs W. Meyer-Hesemann vom 30.3.2001. Unveröffentlichtes Manuskript. Düsseldorf.
- \*Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF NRW) (2002): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Entwurf vom 2. März 2002.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2006): Neues Schulgesetz NRW. Düsseldorf.
- Moegling, K. (1998): Fächerübergreifender Unterricht. Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb.
- Moegling, K. (2010): Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Immenhausen bei Kassel.
- Münzinger, W./Klafki, W. (Hrsg.) (1995): Schlüsselprobleme im Unterricht. Die Deutsche Schule, 3. Beiheft. Weinheim.
- Nießen, M. (1977): Gruppendiskussion. München.
- Nohl, A.-M. (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 253-273.
- Ohly, K. P./Strobl, G. (Hrsg.) (2008): Naturwissenschaftliche Bildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Oberstufe. Weinheim und Basel.
- \*Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2000): Eckpunkte der zukünftigen Konzeption für das Oberstufen-Kolleg. Unveröffentlichtes Manuskript, Februar 2000. Bielefeld.
- \*Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2001): Strukturen für ein neues Oberstufen-Kolleg (Skizze). Unveröffentlichtes Manuskript, Januar 2001. Bielefeld.
- \*Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2001a): Entwurf der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs (APO-OS) in der Fassung vom 3.9.2001. Unveröffentlichtes Manuskript, Bielefeld.
- \*Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2002a): Fächergruppen. In: OS-Extrablatt Nr. 209 vom 28.01.2002, S. 4.
- \*Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2002b): Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs (APO-OS) in der Fassung vom 20.3.2002. Unveröffentlichtes Manuskript, Bielefeld.
- \*Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2002c): Protokoll der 15. Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats für das Oberstufen-Kolleg Bielefeld vom 16.-17.5.2002. Unveröffentlichtes Manuskript, 4.6.2002. Bielefeld.
- \*Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2002d): Protokoll der 27. Sitzung des Wissenschaftlichen Rates vom 4.6.2002. Unveröffentlichtes Manuskript, 12.6.2002. Bielefeld.
- Plöger, W. (2004): Bildungsstandards in bildungstheoretischer Sicht. In: Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Bildung und Standards. Die Deutsche Schule, 8. Beiheft. Weinheim, S. 11-25.
- Rabenstein, K. (2003): In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen. Opladen.
- Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.) (2004): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck.
- Reinhardt, V. (2004): Urteilsbildung durch fächerverbindenden und projektorientierten Unterricht am Beispiel des Kopftuchurteils des Bundesverfassungsgerichts. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 3/2004, S. 369-378.
- Reinhold, P. /Bünder, W. (2001): Stichwort: Fächerübergreifender Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., H. 3/2001, S. 333-357.

- Rhode-Jüchtern, T. (1999): Fächerübergreifender Unterricht: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. In: Huber, L. u.a. (Hrsg.): Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Seelze, S. 107-115.
- Robinson, S. B. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculums und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 4. Aufl. Neuwied.
- Rommel, H. (2001): Wozu fächerverbindend unterrichten? Eine kritische Grundlagenreflexion zur „Einheit der Bildung“. In: Pädagogische Rundschau, 55, S. 357-373.
- Saldern, M. v. (2004): Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA? In: Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Bildung und Standards. Die Deutsche Schule, 8. Beiheft. Weinheim, S. 66-100.
- Schecker, H./Winter, B. (Hrsg.) (2000): Berufsorientierung und Schlüsselprobleme im fachübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht der gymnasialen Oberstufe. BINGO. Abschlussbericht. Bremen.
- Schmidt, A. (1994): Das Gymnasium im Aufwind. Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe. Aachen-Hahn.
- Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 319-331.
- Strobl, G. (1999): Standbein und Spielbein. Was bedeutet der fächerübergreifende Unterricht für Lehrende? In: Huber, L. u.a. (Hrsg.): Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Seelze, S. 116-122.
- Stübiger, F. (1998): Über die Fachgrenze hinaus – projektorientierter Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Messner, R./Wicke, E./Bosse, D. (Hrsg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Weinheim und Basel: Beltz, S. 186-201.
- Stübiger, F. (2000): Fächerübergreifendes Lernen in der Praxis. Realisierungsformen und Probleme der Leistungsbewertung. Kassel.
- Stübiger, F. (2001): Neue Formen des Unterrichts und des Praxisbezugs in der gymnasialen Oberstufe. In: PÄD Forum, August 2001, S. 287-292.
- Stübiger, F./Bosse, D./Ludwig, P. (2002): Zur Wirksamkeit von fächerübergreifendem Unterricht. Eine empirische Untersuchung der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Kassel.
- Stübiger, F./Bosse, D./Ludwig, P. (2003): Über das Fach hinaus. Fächerübergreifender Unterricht im Urteil von Schülerinnen und Schülern. Die Deutsche Schule, 95. Jg., H. 2, S. 206-219.
- Stübiger, F./Ludwig, P. H./Bosse, D./Gessner, E./Lorberg, F. (2006): Bestandsaufnahme zur Praxis fächerübergreifenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe im Bundesland Hessen. Kassel.
- Stübiger, F./Ludwig, P./Bosse, D. (2008): Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 3, S. 376-395.
- Szlovák, B. (2002): Fächerübergreifender Unterricht in Berufsschulen: der Status quo aus der Sicht von Lehrpersonen. Erste Resultate aus dem Forschungsprojekt „Fächerübergreifender Unterricht in der gewerblich-industriellen Berufsbildung: eine Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Laufzeit 2001-2004). Bern.
- Szlovák, B. (2005). Fächerübergreifenden Unterricht in kollegialer Zusammenarbeit erfolgreich umsetzen: Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Binggeli, H. u.a.: Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsbildung. SIBP-Schriftenreihe Nr. 28. Zollikofen, S. 49-58.
- Szlovák, B./Labudde, P./Schären, B./Weber, J./Wild-Näf, M. (2006): Fächerübergreifenden Unterricht planen und durchführen: Ein Leitfaden für Lehrpersonen. Bern und Zollikofen: Abteilung für das Höhere Lehramt des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik.
- Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt.
- Tenorth, H.-E. (1997): „Fächerübergreifender Unterricht“ - oder: Die Risiken des Wünschenswerten. In: B.A.K. (Hrsg.): Seminar. Lehrerbildung und Schule. Themenschwerpunkt: Fächerübergreifendes Arbeiten in der Schule und im Seminar. H. 4, Rinteln, S. 7-12.

- Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, I. F./Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, Weimar, Wien, S. 191-207.
- Tenorth, H.-E. (2000): Propädeutik und Reflexivität. Funktion und Lernorganisation der Oberstufe. In: Pädagogik, H. 12, S. 46-49.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2001): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Weinheim/Basel.
- Tenorth, H.-E. (2003a): „Wie ist Bildung möglich?“. Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., H. 3, S. 422-430.
- Tenorth, H.-E. (2003b): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. H. 2, S. 156-164.
- Tenorth, H.-E. (2004a): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 2, S. 169-182.
- Tenorth, H.-E. (2004b): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., H. 5, S. 650-661.
- Terhart, E. (1985): Das Einzelne und das Allgemeine – Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. H. 2, S. 283-312.
- Tippelt, R. (2002): Einleitung des Herausgebers. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 9-19.
- Trautwein, U./Lütke, O. (2004): Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lütke, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA. Opladen, S. 327-366.
- Treumann, K. P. (1998): Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. In: Abel, J./Möller, R./Treumann, K.P. (1998): Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart, S. 154-182.
- Wäcken, M. (2005): Vom Nutzen der Evaluation – Kooperation von Lehrenden und EvaluatorenInnen am Beispiel des fächerübergreifenden Grundkurses ‚Familie‘. In: Glässing, G./Henkel, C. (Hrsg.): Schulinterne Evaluation. Prinzipien und Beispiele. AMBOS 49. Bielefeld, S. 103-111.
- Weiland, D. (2003): Bildungsstandards – ein überschätzter Begriff? In: Die Deutsche Schule, 95. Jg., H. 4, S. 390-393.
- Wicke, E. (1998): Selbstbestimmung und Allgemeinbildung. Anmerkungen zur Geschichte der Oberstufenreform. In: Messner, R./Wicke, E./Bosse, D. (Hrsg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Weinheim und Basel, S. 28-53.
- Wieland, C./Winter, B. (1997): Modellversuch BINGO: fächerverbindendes Arbeiten in der gymnasialen Oberstufe. In: Biologie in der Schule (Sonderheft) 46, S. 48-60.
- Wolff, S. (2000): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek, S. 502-513.
- Wolters, A. (2004): Projekt- und Fächerübergreifender Unterricht. In: Bovet, G./Huwendiek, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Berlin: Cornelsen, S. 123-149.

## Liste verwendeter Dokumente aus dem Oberstufen-Kolleg

- Bathe, S./Dietz, H.-F./Kemper, A./Wäcken, M. (2002): Grundkurs Familie. Konzept eines Grundkurses für die Eingangsphase (GK-E) für die Fächer Frauenstudien, Pädagogik und Psychologie. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld.
- Bessen, J./Fabeck, H. v./Feurle, G./Habigsberg, A./Hahn, S./Kraft, M./Thormann, E. (2010): Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht der Hauptphase. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld.
- Henkel, C./Kloos, H./Wetering, D. v. d. (2004): Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase: Modelle fächerübergreifender Grundkurse am Oberstufen-Kolleg. Ergebnisse aus dem Winterhalbjahr 2003/04. Unveröffentlichtes Manuskript. Juni 2004. Bielefeld.
- Henkel, C./Wetering, D. v. d. (2005): Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg. Abschlussbericht 2002-2005. Unveröffentlichtes Manuskript. Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Huber, L. (2001a): Auf der Suche nach „Orientierungswissen“. Oder: Was geschieht im OS-Curriculum jenseits der Spezialisierung? Unveröffentlichtes Manuskript vom 13.6.2001. Bielefeld.
- Huber, L. (2001b): Beginnen wir mit der Entwicklung der Grundkurse für die Eingangsphase! In: OS-Extrablatt Nr. 203 vom 03.12.2001, S. 1-2.
- Huber, L. (2002a): Entwicklung der Grundkurse hier: Einteilung der Felder. Unveröffentlichtes Manuskript vom 17.1.2002. Bielefeld.
- Huber, L. (2002b): Entwicklungsarbeit an den Grundkursen der Eingangsphase (GK-E). Unveröffentlichtes Manuskript vom 28.01.2002. Bielefeld.
- Huber, L. (2002c): Wie sollte das Produkt der Grundkursentwicklung dargestellt werden? Ein Vorschlag. Unveröffentlichtes Manuskript vom 17.03.2002. Bielefeld.
- Huber, L./Obst, G. (2001): Zur Vorbereitung auf Gesamtkonferenz/Workshop am 5.12.2001, hier: Entwicklung der Grundkurse/Eingangsphase. Unveröffentlichtes Manuskript vom 29.11.2001. Bielefeld.
- Huber, L./Strobl, G. (2002): Einladung zum Workshop „Entwicklung der Grundkurse der Eingangsphase“ am Mittwoch, 20.3.2002. Unveröffentlichtes Manuskript vom 18.03.2002. Bielefeld.
- Kurscurriculum SMP (2002): „System – Modell – Programm“. Ein Rahmenkonzept zum fächerintegrierenden Arbeiten in Mathematik, Informatik und Technik (M.I.T.). Verfasser: E. Delle, H. Küster und S. Gringard. Unveröffentlichtes Manuskript. Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Kurscurriculum „Krieg und Frieden“ (2002): Curriculum des Grundkurses-Eingangsphase Sozialwissenschaften II (Ev. Theologie, Geschichte, Philosophie). Unter Mitarbeit von W. Emer, B. Heidland, W. Misgeld, G. Obst, F. Rengstorf, K. Runge, K. Volkwein. Unveröffentlichtes Manuskript. Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF NRW) (2001): Weiterentwicklung des Oberstufenkollegs. Schreiben des Staatssekretärs W. Meyer-Hesemann vom 30.3.2001. Unveröffentlichtes Manuskript. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF NRW) (2002): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Entwurf vom 2. März 2002.
- Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2000): Eckpunkte der zukünftigen Konzeption für das Oberstufen-Kolleg. Unveröffentlichtes Manuskript, Februar 2000. Bielefeld.
- Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2001): Strukturen für ein neues Oberstufen-Kolleg (Skizze). Unveröffentlichtes Manuskript, Januar 2001. Bielefeld.

- Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2001a):  
Entwurf der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs (APO-OS) in  
der Fassung vom 3.9.2001. Unveröffentlichtes Manuskript, Bielefeld.
- Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2002a):  
Fächergruppen. In: OS-Extrablatt Nr. 209 vom 28.01.2002, S. 4.
- Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2002b):  
Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs (APO-OS) in der Fassung  
vom 20.3.2002. Unveröffentlichtes Manuskript, Bielefeld.
- Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2002c):  
Protokoll der 15. Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats für das Oberstufen-Kolleg  
Bielefeld vom 16.-17.5.2002. Unveröffentlichtes Manuskript, 4.6.2002. Bielefeld.
- Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld (2002d):  
Protokoll der 27. Sitzung des Wissenschaftlichen Rates vom 4.6.2002. Unveröffentli-  
ches Manuskript, 12.6.2002. Bielefeld.

## Anhang

- A. Übersicht über die Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg
- B. Leitfäden
  - 1. Leitfaden für die Gruppendiskussion mit Lehrenden
  - 2. Leitfaden für die Gruppendiskussion mit Kursgruppen
- C. Transkriptionskonventionen

## A Übersicht über die Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg in den Schulhalbjahren 2002 und 2003

		Thema	Fächer
Aufgabenfeld 1: sprachlich-literarisch-künstlerisch	WS 2002/03	Kommunikation (4 Kurse)	Deutsch, Englisch
		Film und Musik (4 Kurse)	Künste, Musik
	WS 2003/04	Dada (4 Kurse)	Deutsch, Künste
		Wahrnehmen und Verstehen am Beispiel von Musik und Musical (4 Kurse)	Englisch, Musik
Aufgabenfeld 2: gesellschaftswissenschaftlich	WS 2002/03 und WS 2003/04	Familie (4 Kurse)	Frauenstudien, Pädagogik, Psychologie
		Popmusik aus sozialwissenschaftlicher Perspektive (3 Kurse)	Jura, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften
		Sozialwissenschaftliche Grundbegriffe (3-4 Kurse)	(Geographie), <sup>130</sup> Gesundheitswissenschaften, Soziologie, Sportwissenschaften
		Krieg und Frieden (3 Kurse)	Geschichte, Philosophie, Theologie
Aufgabenfeld 3: mathematisch-naturwissenschaftlich	WS 2002/03 und WS 2003/04	System – Modell – Programm (3-4 Kurse)	Mathematik, Informatik, Technik
		Der Teil und das Ganze (4 Kurse)	Biologie, Chemie, Physik (Geologie, Umweltwissenschaften) <sup>131</sup>
		Globale Umweltprobleme (3 Kurse)	(Biologie, Chemie) Geologie, Physik, Umweltwissenschaften

<sup>130</sup> Geographie war in dieser Fächergruppe im 2. Durchgang nicht mehr vertreten, da es nicht als Studienfach angeboten wurde.

<sup>131</sup> Die Anzahl der Fächer in diesem Kurs und im Kurs „Globale Umweltprobleme“ wurden im 2. Durchgang reduziert.



## **B Leitfäden**

### **B.1 Leitfaden für die Gruppendiskussion mit Lehrendenteams der Grundkurse/Eingangsphase**

Der erste Fragenkomplex bezieht sich auf Euer Kurskonzept, das vorliegt, und dem Entstehungsprozess des Lehrendenteams und seiner Zusammenarbeit:

#### 1. Vorarbeit und Kurskonzept:

- Als Grundlage/ aus den Kurskonzepten: Entstehung des Kurses, Fächerkombination, Thema/ Themenentwicklung, Zusammenarbeit Lehrende, gemeinsame Zielsetzung, Haltung/ Einstellung zum GK/E-Konzept
- Zur Zeit: was hat sich bewährt? was muss geändert werden? Ziele erreicht?

Der zweite Komplex bezieht sich auf Eure Sicht auf den einzelnen Kurs bzw. alle Kurse mit gleichem Thema und Eure Wahrnehmung der KollegiatInnen in den Kursen:

#### 2. Kurse

- Wie läuft es? (Aktueller Lagebericht)
- Zur Kursgruppe: Gibt es Unterschiede zwischen Studienfächlern und Nichtstudienfächlern?
- Wie wirkt sich die Heterogenität der KollegiatInnen aus (Vorleistungen, Interessen, Geschlecht, Migration)?
- Wie kommen die KollegiatInnen mit dem Lehrendenwechsel klar?
- Fühlen sich KollegiatInnen über- oder unterfordert? Woran stellt Ihr das fest?
- Habt Ihr Beobachtungen über Unterschiede zwischen den Kursen der einzelnen Lehrenden festgestellt und ausgetauscht?
- Leistungsbewertung: Welche Arten der Leistungsnachweise setzt Ihr ein? Welches sind die Kriterien zum Bestehen des Kurses?

Die nächsten Fragen berühren den vereinbarten Schwerpunkt der Auswertung:

#### 3. Fach/Fächer/ Fächerintegration

- Sind die Fächer gleichwertig oder gibt es Dominanzen?
- Wird das angestrebte Ziel in Bezug auf Fachorientierung und Fächerintegration erreicht?
- Lässt sich das Fachtypische am Thema zeigen?
- Stehen für KollegiatInnen Fragen nach Fächern im Vordergrund? Wie kommen solche Fragen vor?

Und zum Schluss stehen die Fragen nach der Evaluation.

#### 4. Evaluation

- Wir haben uns bisher darauf geeinigt, den Fokus auf die Leistung der Kurse in Bezug auf die Einführung in die Fächer/ die Fächergruppe zu legen. Haben sich aus den Kursen weitere Fragen an die Evaluation ergeben?

- Welche eigenen Methoden, Fragestellungen zur Auswertung Eures Kurses habt Ihr geplant oder schon eingesetzt?
- Was bereitet Ihr für die Auswertung vor, was wird fest gehalten? (Protokolle von Teamsitzungen, KollegiatInnenarbeiten)?
- In welchem Abstand trifft Ihr Euch zu Teamsitzungen? Lasst mir doch die Protokolle davon zukommen!
- Bisher wurde am Anfang des Semesters von mir ein gemeinsamer Fragebogen für alle Kurse eingesetzt. Gibt es dazu Rückmeldungen, Anmerkungen von Euch?
- Welche Unterstützung/ Hilfestellungen werden benötigt, erwartet, gewünscht?

## **B.2 Leitfaden für die Gruppendiskussion mit Kursen der Grundkurse/Eingangsphase**

### **Anleitung**

Der Leitfaden dient als Vorschlag für eine Gruppendiskussion mit den KollegiatInnen zur Auswertung des Kurses. Die einzelnen Fragen dienen als Stimulus, um eine Diskussion in Gang zu bringen. Die Reihenfolge ist beliebig und kann dem Gesprächsverlauf angepasst werden. Nachfragen sind jederzeit möglich, um Verständnisfragen zu klären und um bestimmte Themen zu vertiefen bzw. auszuloten. Es ist ratsam, vor dem Gespräch den KollegiatInnen den Nutzen und Zweck der Diskussion zu erläutern, um so ihre Bereitschaft sich zu beteiligen zu erhöhen.

### **Fragen**

#### **1. Inhalte**

- Welche Themenbereiche haben Euch in diesem Kurs besonders interessiert?
- Welche Aspekte der behandelten Themen waren dabei besonders wichtig?
- Was hat Euch nicht gefallen?

#### **2. Arbeitsweisen/Methoden** (Plenum, Kleingruppenarbeit, Textarbeit, Kurzreferate, Experimente...)

- Welche Vermittlungsformen und verwendeten Unterrichtsmethoden (z.B. Gruppenarbeit, Plenum etc) waren hilfreich in diesem Kurs?
- Was hat Euch gefehlt?
- Gut, hilfreich, erleichternd fand ich...

#### **3. Gruppe** (Kursatmosphäre, Zusammenarbeit...)

- Wie beurteilt ihr die Gruppensituation?
- Wie war die Arbeitsatmosphäre in der Gruppe?
- Was habt ihr von den anderen im Kurs erwartet?
- Was hat sich davon erfüllt und was nicht?
- Was habt Ihr als angenehm empfunden?
- Was hat Euch genervt?

#### **4. Kursteilnehmer/innen**

- Welche Möglichkeiten hattet Ihr den Kurs mitzubestimmen? (Kursverlauf, Inhalte, Methoden...)

#### **5. Veränderungsvorschläge** (zum Kurskonzept)

- Was würdet Ihr verändern? (Kursverlauf, Inhalte, Methoden...)

#### **6. Studienfachorientierung**

- Was habt Ihr über das Fach X in diesem Kurs gelernt / erfahren? (Welches Bild habt ihr von dem Fach X bekommen?)

- Was habt Ihr über das Fach Y in diesem Kurs gelernt / erfahren?  
(Welches Bild habt ihr von dem Fach Y bekommen?)
- Was habt Ihr über das Fach Z in diesem Kurs gelernt / erfahren?  
(Welches Bild habt ihr von dem Fach Z bekommen?)

### **7. Bedeutung/Nutzen des Gelernten**

- Welche Bedeutung und welchen Nutzen hat das , was ihr hier gemacht habt , für euch persönlich?
- Habt Ihr eine Vorstellung davon, welchen Nutzen das, was ihr gemacht habt, hat für deine gesamte Ausbildung am OS und für ein mögliches Studium oder einen Beruf?
- Könnt Ihr das Gelernte auch außerhalb der Schule für Euch benutzen?

## **C Transkriptionskonventionen**

nach Loos und Schäffer 2001, S. 57

(.)	Pause von einer Sekunde
(2)	Pause der angegebenen Dauer in Sekunden
<u>sehr</u>	Betonung
heu/	abgebrochenes Wort oder unvollendeter Satz
( )	unverständliche Äußerung
(gesagt)	unsichere Transkription, schwer verständliche Äußerung
[lacht]	nonverbale Äußerung, Kommentar der Verfasserin

### **Transkriptionsbezeichnungen für Kollegiaten-Gruppendiskussionen**

I:	für Interviewer/in
Km:	männlicher Kollegiat
Kw:	weibliche Kollegiatin
Km1:	für bestimmten männlichen Kollegiaten
Kw2	für bestimmte weibliche Kollegiatin
Kxx	für mehrere KollegiatInnen gleichzeitig

## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel genutzt habe. Alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Ich erkläre außerdem, dass die Dissertation in der gegenwärtigen oder einer anderen Fassung bisher keiner anderen Fakultät vorgelegen hat.

Bielefeld, 18. April 2013

