

## „Das soll so richtig Bähm machen!“

### Prämissen allgemeindidaktischer Reflexion in der fächerübergreifenden Unterrichtsplanung

Christopher Hempel<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Leipzig

\* Kontakt: Universität Leipzig,

Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs,  
Dittrichring 5–7, Raum 507

04109 Leipzig

[christopher.hempel@uni-leipzig.de](mailto:christopher.hempel@uni-leipzig.de)

**Zusammenfassung:** Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts erfordert allgemeindidaktische Reflexionen zur Unterrichtsgestaltung und evoziert hierauf bezogene Aushandlungen zwischen Lehrkräften. Im Kontext einer Schulbegleitforschung wurden diese Aushandlungen von drei Lehrer\*innenteams unterschiedlicher Schulen, die Konzepte fächerübergreifenden Unterrichts neu entwickelten und planten, beobachtet und aufgezeichnet. Mittels Dokumentarischer Methode werden die didaktischen Prämissen sowie die kommunikativen Bezugnahmen auf die Schüler\*innen analysiert, die die Unterrichtsplanung strukturieren. Dabei zeigt sich über alle drei Teams hinweg ein Anspruch an den fächerübergreifenden als außergewöhnlichen Unterricht, der unterschiedlich bestimmt wird: bezogen auf den je besonderen Unterrichtsinhalt (instruktivistisch), den Unterrichtsprozess (konstruktivistisch) oder das Unterrichtsergebnis (produktionistisch). Die mit diesen Reflexionshorizonten verbundenen Aushandlungspraxen gehen mit je spezifischen Thematisierungsweisen der Schüler\*innen einher und werden begrenzt durch organisatorische Zwänge einerseits und einen kollegialen Modus der Zusammenarbeit andererseits.

**Schlagwörter:** Fächerübergreifender Unterricht; Unterrichtsplanung; Didaktik; Unterrichtsentwicklung; Lehrerkooperation; Dokumentarische Methode



## 1 Fächerübergreifender Unterricht als besonderer Anlass allgemeindidaktischer Reflexion

Dieser Beitrag fragt nach Gegenstand sowie Art und Weise der Reflexionspraxis im Kontext fächerübergreifender Unterrichtsplanung. Kooperativ gestaltete Planungsprozesse zum fächerübergreifenden Unterricht eignen sich aus drei Gründen ganz besonders für eine empirische Analyse der Praxis allgemeindidaktischer Reflexion von Lehrer\*innen: Sie sind erstens unmittelbar und stärker als Fachunterricht mit allgemeindidaktischer Programmatik verknüpft. Sie erfordern zweitens eine auf diese Programmatik bezogene Aushandlung, die fachbezogene und pädagogische Reflexion auslöst. Sie ermöglichen der allgemeindidaktischen Forschung drittens einen direkteren Zugriff auf die Planungs- und damit Reflexionspraxis als die individuelle Unterrichtsplanung im Schulalltag.

Über die unterschiedlichen Theorien zum professionellen Handeln von Lehrer\*innen hinweg besteht weithin Konsens, dass Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion wesentliche Kriterien für die Professionalität einer Lehrkraft darstellen (vgl. Bonnet & Hericks, 2014, S. 7). Die Allgemeine Didaktik wiederum versteht sich als diejenige Bezugsdisziplin des Lehrerhandelns, die konsistente theoretische Rahmen bzw. Programme für diese auf Unterricht bezogene Reflexion bereitstellt, d.h., je bestimmte Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen unter Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen anregt und begründbar macht. Reflexion hat ihren zwar nicht ausschließlichen, aber doch genuinen Ort in der Unterrichtsplanung, weshalb diese auch für die Allgemeine Didaktik von ganz zentraler Bedeutung ist. Das geplante, auf Lernen bezogene Tun erhebt eine beliebige soziale Interaktion erst zum Unterricht (vgl. Arnold, 2009, S. 15). Und auch wenn Unterricht eigendynamisch und damit immer auch anders als geplant verläuft, so ist doch ein Einfluss vorgängiger Planung kaum zu bestreiten.

Schulunterricht ist nach wie vor als Fachunterricht organisiert und – in der Unterrichtsplanung und -durchführung – dementsprechend dominant auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen bezogen. Insofern steht die Allgemeine Didaktik als Bezugsdisziplin des Lehrerhandelns (auch) seitens der Fachdidaktiken unter Druck und droht weiter an Bedeutung zu verlieren. Die Forderung, neben dem in der Regel als Lehrgang organisierten Fachunterricht andere Formen des fächerübergreifenden, projektorientierten Lernens komplementär in der Schule zu verankern, begleitet allgemeindidaktische Programme daher seit Jahrzehnten (vgl. Huber, 2001).

Als fächerübergreifend werden hier alle – organisatorisch und didaktisch recht unterschiedlichen – Unterrichtskonzepte bezeichnet, bei denen Wissensbestände oder Fertigkeiten aus mehr als einem Unterrichtsfach in die Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand eingebunden sind. Sie eint die Abgrenzung zum Fachunterricht und den ihm zugeschriebenen Beschränkungen: Der Unterrichtsgegenstand wird dort lediglich aus einer fachlichen Perspektive heraus präsentiert, die dann als solche kaum reflektiert werden kann. Er knüpft – so die gängige Kritik – seltener an die Erfahrungen und Interessen der Schüler\*innen an, die darüber hinaus auch in der Unterrichtsinteraktion nicht zur Entfaltung gelangen (vgl. Hempel, 2020, S. 13).

Als didaktischer Kern fächerübergreifenden Unterrichts lässt sich hingegen das Prinzip der *Mehrperspektivität* herausstellen. Bezogen auf die Ermöglichung überfachlicher Bildungsprozesse – verstanden als „Bereitschaft und Fähigkeit, sich an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen zu beteiligen“ (Widorski et al., 2014, S. 305) – stehen komplexe Themen oder Probleme im Zentrum des Unterrichts, bei deren Bearbeitung unterschiedliche (fachliche) Perspektiven aufeinander bezogen, integriert, in ihrer Divergenz aber auch reflektiert werden (vgl. Caviola et al., 2011). Dies erfolgt zudem in einer Weise, die sich durch eine konsequente Entfaltung und Einbindung der Perspektiven von Schüler\*innen, mithin durch selbstbestimmtes und selbstständiges Lernen auszeichnet.

Diese programmatischen Ansprüche stellen besondere Anforderungen an Lehrer\*innen. Sie werden noch gesteigert, wenn mehrere Lehrer\*innen, die unterschiedlichen Fachkulturen angehören, gemeinsam fächerübergreifenden Unterricht planen und gestalten. Sowohl die Ziele und Inhalte als auch die Unterrichtsgestaltung sind dann Gegenstand von Aushandlung. Im Rahmen solcher Aushandlungsprozesse sind die jeweiligen Fachlehrer\*innen gezwungen, ihre fachliche sowie pädagogische Perspektive einzubringen, zu erläutern und ggf. sogar zu verteidigen (vgl. Herzmann, 2001). Damit wird – viel eher als bei der recht routinierten Fachunterrichtsplanung am eigenen Schreibtisch – eine reflexive Bezugnahme auf die eigene Praxis angeregt (vgl. Bastian & Combe, 2007).

Schließlich bietet diese Notwendigkeit von Aushandlung eine Chance für die allgemeindidaktische Forschung zur Unterrichtsplanung, die – gemessen an der ihr zugesprochenen Bedeutung – bislang eher randständig ist (vgl. Wernke & Zierer, 2017). Das mag auch an den Schwierigkeiten liegen, Prozesse der Unterrichtsplanung (und damit einhergehende Reflexionen) zu erheben, da diese weder verbalisiert werden noch unbedingt in den Räumen der Schule stattfinden. Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts hingegen wird zu einem beträchtlichen Teil in Gesprächen an der Schule realisiert, die dort in ihrem Vollzug beobachtet und dokumentiert werden können.

## 2 Die Planungs- und Reflexionspraxis als Untersuchungsgegenstand in der rekonstruktiven Begleitforschung

Die Entwicklung und Formulierung allgemeindidaktischer Programme – so überzeugend sie auch sein mögen – sagt noch nichts darüber aus, ob und wie diese in der Planungspraxis von Lehrer\*innen auch berücksichtigt und umgesetzt werden (vgl. Terhart, 2018). Ein Teil der Krise der Allgemeinen Didaktik (vgl. Trautmann, 2016) besteht ja genau darin, dass ihre Programme zwar während der Ausbildung gelehrt werden, in der späteren Schulpraxis dann aber kaum noch eine Rolle spielen. Man kann das beklagen und die Nichtberücksichtigung didaktischer Minimalanforderungen, wie die Formulierung von Unterrichtszielen, den ausführenden Lehrer\*innen anlasten (so z.B. Wernke & Zierer, 2015). Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist die Differenz zwischen Programm und Praxis hingegen erwartbar, mit dem Begriff der Rekontextualisierung auch schultheoretisch etabliert (vgl. Fend, 2009, S. 174) und in dieser Hinsicht nicht Ergebnis (didaktischer Evaluation), sondern Ausgangspunkt empirischer Forschung (als didaktischer Rekonstruktion).

Die theoretische Konkretisierung dieser Differenz erfolgt hier unter Bezug auf die praxeologische Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack, 2017). Sie unterscheidet die alltägliche Handlungspraxis selbst (performative Logik) von den an sie gerichteten programmatischen Anforderungen (propositionale Logik), die in „notorischer Diskrepanz“ zueinander stehen. Mit dem abstrakten Begriff des Orientierungsrahmens werden beide Logiken miteinander verbunden: Er bezeichnet die impliziten Prämissen einer Gruppe, die die Bewältigung dieser Diskrepanz, d.h. des Spannungsverhältnisses zwischen der Handlungspraxis und der an sie gerichteten Anforderungen, strukturieren. Der Orientierungsrahmen ist Gegenstand rekonstruktiver Forschung.

Eine umfassende Rekonstruktion der gemeinsamen Planungspraxis von Lehrer\*innen ist dabei komplex. Das liegt daran, dass es erstens eine Vielzahl an Anforderungen – darunter die oben skizzierte allgemeindidaktische Programmatik – gibt, an denen sich die Gruppen abarbeiten. Diese Anforderungen evozieren unterschiedliche Logiken der gemeinsamen Bearbeitung, mithin also unterschiedliche, teils widersprüchliche Orientierungsrahmen. Hinzu kommt, dass sich die einzelnen Lehrer\*innen innerhalb der Gruppen in ihren z.B. fach- oder lernkulturell fundierten Perspektiven unterscheiden können und so auf gemeinsame Anforderungen wiederum zunächst unterschiedlich Bezug nehmen. Die eigentlich reflexive Leistung der gemeinsamen Planungspraxis besteht dann

darin, diese ganz unterschiedlichen Perspektiven, Logiken und Anforderungen entscheidungsbezogen zu relationieren (vgl. Jansen & Vogd, 2017).

Dieser Beitrag fokussiert diejenigen Orientierungsrahmen, die allgemeindidaktisch von besonderem Interesse sind, weil sie sich auf die Gestaltung des fächerübergreifenden Unterrichts sowie auf die Einbindung der Schüler\*innen beziehen – und nicht auf z.B. die Ausgestaltung der gemeinsamen Zusammenarbeit der Lehrer\*innen (vgl. hierzu Hempel, 2021).

Folgende Fragen leiten die Analyse:

- Wie verstehen die untersuchten Planungsteams ihren Auftrag und inwiefern nehmen sie dabei auf curriculare oder didaktisch-programmatische Anforderungen Bezug?
- Unter welchen Prämissen verhandeln sie didaktische Fragen und treffen diesbezügliche Entscheidungen?
- Welche Bedeutung wird den Schüler\*innen zugeschrieben und auf welche Weise werden sie in der Unterrichtsplanung zum Gegenstand der Reflexion?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden explorativ drei Teams von Lehrer\*innen, die an ihren Schulen gemeinsam ein Konzept fächerübergreifenden Unterrichts neu entwickeln und planen, forschend begleitet (vgl. ausführlich Hempel, 2020). Zwei der Teams bezogen sich auf die Klassenstufen 5 bis 7, ein Team auf Klassenstufe 9. Die beteiligten Fächerkombinationen waren recht vielfältig, da jeweils mindestens vier Lehrer\*innen an den Planungen beteiligt waren. Der gewählte Forschungskontext steht in der Tradition der Schulbegleitforschung, die in „gezielte[n] Tiefenbohrungen“ (Combe, 2002, S. 36), d.h. mit Methoden der qualitativen Sozialforschung, untersucht, „wie Schulen unter bestimmten institutionellen Voraussetzungen bestimmte Entwicklungsaufgaben umsetzen und mit entsprechenden Entwicklungsanforderungen umgehen“ (Combe, 2002, S. 36), ohne selbst maßgeblich in die Entwicklungsprozesse im Feld einzugreifen (vgl. zur Einordnung Hahn et al., 2018). Die Begleitung umfasste im Wesentlichen die Teilnahme an den gemeinsamen Planungssitzungen, die auch aufgezeichnet worden sind. Die so entstandenen Daten sind Dokumente der Planungs- und Reflexionspraxis der Lehrer\*innen in ihrem Vollzug und als solche Grundlage der rekonstruktiven Analyse.

Deren Ziel ist es, Orientierungsrahmen der Planungs- und Reflexionspraxis im oben skizzierten Verständnis zu identifizieren und zu explizieren. Hierfür sind drei Strategien wesentlich (vgl. Bohnsack, 2014): Zunächst werden ausgewählte Gesprächsbeiträge in Interaktionssequenzen, die thematisch für die Beantwortung der Fragestellungen als relevant klassifiziert wurden, daraufhin befragt, welche Orientierungsgehalte ihnen zugrunde liegen, d.h., welche Komponenten eines Orientierungsrahmens sich in der Art und Weise, wie über ein Thema gesprochen wird, dokumentieren. In einem sequenzanalytischen Vorgehen wird dann untersucht, wie die nachfolgenden Gesprächsbeiträge formal aufeinander bezogen sind und so einzelne Orientierungskomponenten weiterbearbeitet, d.h., bekräftigt, erweitert, aber auch zurückgewiesen oder relativiert werden. Auf diese Weise wird nachvollziehbar, wie ein Orientierungsrahmen schrittweise kollektiv entfaltet wird. Schließlich wird die Spezifik der Themenverhandlung einer Gruppe durch systematische fallinterne und -externe Vergleiche deutlich. In der Suche nach dem „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack, 2014, S. 145) wird ein gemeinsames Bezugsproblem aller Gruppen „gefunden“, dessen je fallspezifische Bearbeitungen die Ausdifferenzierung von Orientierungsrahmen erlauben.

### 3 Didaktische Prämissen – Ergebnisse aus den Fallstudien

#### 3.1 Die Gestaltung eines außergewöhnlichen Unterrichts

Der Planungsprozess einer Gruppe von Lehrer\*innen, die einen wöchentlich stattfindenden fächerübergreifenden Projektunterricht an ihrer Schule in freier Trägerschaft entwickeln, wird von einer Person geleitet, die zwar mit der Schule assoziiert, aber selbst keine Lehrerin ist. Sie leitet den Planungsprozess zum fächerübergreifenden Unterricht ein, indem sie die Gruppe auffordert

*zu überlegen, wenn ihr [...] den Schülern Zeit geben wollt, etwas anderes zu machen als Unterricht, weil das soll es ja nicht sein ne, also ähm das heißt auch, wenn ihr loslasst von euren Fächern, wenn ihr loslasst davon, dass die Gruppen Biologie, Musik, Mathematik und Physik sein sollen, dann kann es euch tatsächlich gelingen, dass ihr ähm den Schülern wirklich was ganz Großartiges bietet [...].*

Sie formuliert gegenüber den Lehrer\*innen einen Anspruch an ein zu schaffendes Angebot an die Schüler\*innen, das auf der Abgrenzung zu Unterricht im Allgemeinen und Fachunterricht im Besonderen basiert. Unter dieser Bedingung kann ein in der Schule offenbar eher unwahrscheinliches, „[g]roßartiges“ (Bildungs-)Erlebnis erreicht werden. Der Planungsprozess wird hier bereits an seinem Beginn in den Horizont eines außergewöhnlichen Unterrichts gestellt, der – in dieser Gruppe – die Schüler\*innen (anders als im Fachunterricht!) zum zentralen Bezugspunkt erklärt. Die Gesprächsleiterin rahmt diesen Anspruch an einen schülerorientierten, von den etablierten Routinen des Schulalltags gelösten Unterricht als Wunsch der Lehrer\*innen selbst, adressiert sie dabei aber zugleich als Lernende, die sich einer anspruchsvollen Herausforderung zu stellen haben, indem sie eben auch eigene Routinen überwinden („*lossl[en]*“) müssen.

Neben den Besonderheiten dieses Falls zeigt sich die Prämisse, mit dem fächerübergreifenden einen *außergewöhnlichen* Unterricht zu gestalten, homolog über alle untersuchten Gruppen hinweg. In vielen Gesprächssequenzen zeigt sich eine mitunter erstaunliche Distanzierung der Lehrer\*innen von ihrem alltäglichen Tun, und es dokumentiert sich das Streben nach einer sinnstiftenden Erfahrung aller Beteiligten: „*Oah, das war geil*“, imitiert eine Lehrerin laut sprechend die erwünschte Reaktion der Schüler\*innen auf das Unterrichtsangebot. „*Ohh, die machen so was Schönes*“, erwartet die Lehrerin in einer anderen Gruppe den neidvollen Blick Außenstehender auf das geplante Unterrichtsprojekt. Und auch die oben zitierten Erwartungen der externen Teilnehmerin werden in dieser Gruppe bestätigt und weiter elaboriert: Es solle „*so richtig Bähm machen, dass alle so richtig Bock da drauf haben*.“

Bei der Ausformulierung und Umsetzung dieses Anspruchs wird nur ansatzweise und recht oberflächlich auf den Lehrplan und gar nicht auf ausformulierte allgemeindidaktische Konzepte Bezug genommen. Die Prämisse der jeweiligen Unterrichtsgestaltung, d.h., worin die angestrebte Außergewöhnlichkeit bestehen soll, scheint den Mitgliedern der Gruppen unmittelbar präsent zu sein. In diesen „Visionen“ und den damit einhergehenden Bezugspunkten der Abgrenzung unterscheiden sie sich. Auf diese Weise lassen sich drei Orientierungsrahmen ausdifferenzieren, innerhalb derer dann auch fallspezifische Konflikte ausgetragen werden.

Im Orientierungsrahmen *Aufklärung* dominiert ein instruktivistisches Unterrichtsverständnis, und der zentrale Reflexionshorizont ist der Unterrichtsinhalt. Hier geht es darum, den inhaltlichen Freiraum jenseits der üblichen Lehrplanverpflichtungen zu nutzen, um aus mehreren fachlichen Perspektiven Erkenntnisse zu einem Thema zu vermitteln, das im Fachunterrichtsalltag zu kurz kommt und das auch die Schüler\*innen interessiert. Die positive „Vision“ der Gruppe lässt sich mit dem Begriff der Aufklärung bezeichnen, die mittels fachlicher Auseinandersetzung erfolgt. Der Gegenstand der Aushandlung innerhalb dieses Orientierungsrahmens ist das Thema des fächerübergreifenden Unterrichts. Diese Schwerpunktsetzung wird ebenfalls gleich zu Beginn der ersten Planungssitzung durch eine der Lehrerinnen etabliert:

*Also ich würde einfach vorschlagen, dass wir mal einfach so ein paar Themen sammeln. Und wo vielleicht noch gar nicht so viel zu erklärt wird, sondern wo dann jeder mal schaut, ähm könnte ich mir darunter was vorstellen, könnte ich mich da verorten, ähm, wie würde es mit meinem Fach aussehen?*

Die Lehrer\*innen werden als Repräsentant\*innen ihres Faches adressiert und aufgefordert, Themen aus ihrer jeweiligen Perspektive zu benennen und auf deren Eignung hin zu prüfen. Dabei werden mit der Logik des Sammelns Aushandlungen (zunächst) vermieden. Es deutet sich so bereits an, was sich in den nachfolgenden Sitzungen deutlich rekonstruieren lässt: dass die Eigenständigkeit der einzelnen Mitglieder so weit wie möglich gewahrt bleibt und es nach der gemeinsamen Festlegung eines übergeordneten Themas zu einer Aufteilung von Zuständigkeiten kommt, die tendenziell zu einem Nebeneinander fachlicher Perspektiven führt (vgl. auch Hempel, 2016). Die erste Bezugnahme eines teilnehmenden Lehrers bestätigt, dass die Reflexionspraxis der Gruppe von einer inhaltsbezogenen Perspektive aus strukturiert ist und dass ihre Mitglieder die Adressierung als Vertreter\*innen eines Faches annehmen:

*Ähm. Ich, ich versuch's mal aus der ethischen Sicht zu äh sehen, was sozusagen inhaltlich jetzt im Lehrplan mäßig, was in Klasse 9 theoretisch dran wäre. So es ist äh ein Thema, was die Jugend, also was die Schüler sehr beschäftigt immer, ist äh die Reflexion auf den Tod.*

Er zeigt mit der Kenntnis um curriculare Setzungen und die Interessen der Schüler\*innen Expertise, deren Reichweite er mit dem Verweis auf seine Fachzugehörigkeit zugleich relativiert. Es beginnt ein umfangreicher Prozess der Themensammlung und -reflexion, bei dem sowohl die Rolle der Schüler\*innen als auch Ziel und Ergebnis des fächerübergreifenden Unterrichts untergeordnet verhandelt und entschieden werden.

Im Orientierungsrahmen *Eventisierung* dominiert hingegen ein produktionsistisches Unterrichtsverständnis, und der zentrale Reflexionshorizont ist das Unterrichtsergebnis. Hier geht es um die Gestaltung eines innovativen Unterrichts mit Pioniercharakter, der im konkreten Fall in der Aufführung eines Theaterstücks seinen insbesondere auch für die Schulöffentlichkeit sichtbaren Ausdruck findet. Der Gegenstand der Aushandlung ist die organisatorische Absicherung des Unterrichtsergebnisses, in dessen Dienst auch das Tun der Schüler\*innen gestellt wird. Auch diese Prämisse wird bereits am Beginn des Planungsprozesses deutlich, als noch unterschiedliche Formen der Aufführung gegeneinander abgewogen werden. Ich zitiere exemplarisch den Redebeitrag einer Lehrerin zum Vorschlag, ein Musical aufzuführen:

*Also dann kann man eher n Tanzstück machen, aber Musical, da musste wirklich, ja da muss der Gesang sitzen, um Gottes Willen wenn das schief geht, dann musste ja och die Musik ham, das is ja das nächste und [...] die offizielle Musik dürfen wir nich nehmen, da müssmer also anfragen. [...] Also da hab ich so'n bissl meine Bedenken.*

Ihr Einspruch ist nicht grundsätzlich, sondern liegt in den fehlenden Realisierungsmöglichkeiten, konkret rechtlichen Bedenken und dem hohen Schwierigkeitsgrad, begründet. Dieser wird nicht als z.B. pädagogisches Problem angeführt, sondern als Hürde für die öffentliche Aufführung, die Gefahr läuft, „schief“ zu gehen bzw. zu scheitern. Die Reflexionspraxis der Gruppe ist am Erfolg dieser öffentlichen Aufführung orientiert, und die Lehrerinnen sehen sich in der Verantwortung, diesen Erfolg durch entsprechende Planungsentscheidungen zu garantieren.

Im Orientierungsrahmen *Freisetzung* dominiert schließlich ein konstruktivistisches Unterrichtsverständnis, und der zentrale Reflexionshorizont sind „die Schüler“. Hier geht es um eine „Befreiung“ der Schüler\*innen von den Zwängen und Zumutungen konventionellen Fachunterrichts. Gegenstand der Aushandlung innerhalb dieses Orientierungsrahmens sind die Möglichkeiten und Grenzen selbstbestimmten Lernens der Schüler\*innen. Auch hier zitiere ich einen Redebeitrag, der eher am Beginn des Planungsprozesses erfolgt und auf die Anforderung Bezug nimmt, den Schüler\*innen außergewöhnlich viel „Freiheit“ zu geben:

*Ich find das grad ganz spannend die Idee, weil wir ja doch in unseren Fächern immer so in dem Lehrplan feststecken, und wir können das zwar schön machen, aber eigentlich müssen wir doch die Schüler immer zu irgendwas motivieren, was wir vorgeben, und weil das eben außerhalb liegt, finde ich das eigentlich sehr spannend zu sagen, einfach mal zu gucken, was was möchten die denn da.*

Die Abgrenzung erfolgt (erneut) gegenüber einem an fachlichen Curricula orientierten, und durch Lehrer\*innen strukturierten Unterricht, der den Schüler\*innen von ihren Interessen unabhängige Vorgaben macht, sie also fremdbestimmt und dadurch ihre „Motivierung“ überhaupt erst erforderlich macht. Der fächerübergreifende Unterricht erscheint hier als willkommene Gelegenheit, selbstbestimmtes Lernen zuzulassen – auch wenn diesbezügliche Möglichkeiten im weiteren Verlauf des Redebeitrags durch erste Realisierungsbedingungen eingeschränkt werden („wird sicher nicht alles gehen“), die später konfliktreicher Gegenstand der gemeinsamen Reflexion sind.

Einleitend wurde mit Herzmann (2001) darauf hingewiesen, dass Lehrer\*innen im Kontext fächerübergreifender Unterrichtsplanung zur Reflexion ihrer fachlichen und pädagogischen Perspektiven angeregt werden. Das bestätigt sich anhand der durchgeführten Fallstudien, aber doch in sehr unterschiedlichem Maße: Jede Gruppe setzt deutliche Schwerpunkte, die als *didaktische Prämissen* Reflexionen, Aushandlungen und schließlich Entscheidungen auf je spezifische Weise strukturieren. Die Ausdifferenzierung in drei Orientierungsrahmen, die mit je einem dominanten Reflexionshorizont – Unterrichtsinhalt, -produkt oder -prozess – verbunden sind, lässt sich als Heuristik wiederum für die Reflexion fächerübergreifender Unterrichtsplanung nutzen, um didaktische Entscheidungen bewusst zu treffen oder „blinde Flecken“ zu vermeiden.

### 3.2 Die Reflexion der Schüler\*innen

Im Einklang mit programmatischen Postulaten (vgl. z.B. Caviola et al., 2011, S. 57) und vorliegenden empirischen Befunden (vgl. Stübiger et al., 2008, S. 389) bestätigt sich auch in den drei explorativ durchgeführten Fallstudien eine Tendenz zu einer höheren Selbstbestimmung und Selbstständigkeit der Schüler\*innen. Dies dürfte ganz wesentlich in der – keineswegs zwingenden! – Verknüpfung des fächerübergreifenden mit dem Projektunterricht(s) begründet sein. Diese Verknüpfung liegt einerseits nahe, ist andererseits aber auch dafür verantwortlich, dass wesentliche Ziele fächerübergreifenden Unterrichts, wie fachliches Lernen oder die Reflexion fachlicher Zugänge, oft gar nicht verfolgt werden (vgl. Caviola et al., 2011, S. 122).

Wie eingangs erläutert, geht es der rekonstruktiven Analyse aber nicht (bloß) um einen dann meist defizitorientierten Abgleich zwischen Programmatik und hierauf bezogener Praxis, sondern um die Logik der Praxis selbst, wie sie sich – auch in Auseinandersetzung mit programmatischen Anforderungen – entfaltet. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass über die drei Fallstudien hinweg Schüler\*innen immer wieder zum kommunikativen Bezugspunkt gemeinsamer Reflexion werden. Dabei geht es allerdings (fast) nie um konkrete Schüler\*innen, sondern um „den Schüler“ als abstrakte Figur, die als Argument in didaktischen sowie organisatorischen Aushandlungen und zur Legitimierung entsprechender Entscheidungen dient.

In didaktischen Aushandlungen wird „der Schüler“ auf vierfache Weise – und eng verbunden mit den drei oben skizzierten Orientierungsrahmen – thematisiert: in seinem Verhältnis zur Sache (Affizierung) und zur unterrichtlichen Tätigkeit (Aktivierung), zum „Mitschüler“ (Integration) sowie zum Produkt des Unterrichts (Kontrolle).

*Affizierung* meint, wenn Schüler\*innen durch eine Sache bzw. einen Unterrichtsgegenstand „berührt“ werden, wenn er sie sozusagen beansprucht. Die Thematisierung „des Schülers“ im Modus der Affizierung erfolgt vor allem im Orientierungsrahmen der Aufklärung, wenn bei der Suche nach einem geeigneten Unterrichtsthema das (unterstellte) „Schüler\*innen“-interesse als Argument für oder gegen bestimmte Unterrichtsinhalte ins Feld geführt wird:

*Äh Industrialisierung. Ist aus unserer Sicht ein hochspannendes Thema. Aber wenn du natürlich den Kiddis sagst Industrialisierung-*

Und ein anderer Lehrer fügt in der gleichen Gesprächssequenz hinzu:

*Ich denke, von der Lebensnähe ist dieses Thema Interkulturalität Migration glaub ich wirklich das, was viele wirklich sehr beschäftigt.*

Die Mitglieder der Gruppe aktivieren hier ein schülerbezogenes Wissen darüber, welche Themen „den Schüler“ erreichen – ganz unabhängig davon, ob sie aus Lehrersicht „hochspannend“ sind. Das „Schüler\*innen“-Interesse wird als entscheidendes Argument, als unhintergebarer Sachzwang für die Wahl des Unterrichtsthemas inszeniert (freilich ohne, dass sie selbst nach ihrem Interesse gefragt würden). Das stellt eine wesentliche Komponente der Außergewöhnlichkeit dar, scheinen die Inhalte im Fachunterrichtsalltag doch gesetzt zu sein, wodurch eine gewisse Entfremdung der Schüler\*innen diesen Inhalten gegenüber akzeptiert werden kann.

Auch bei *Aktivierung* geht es darum, „den Schüler“ zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen. Anders als bei der *Affizierung* ist es aber nicht die interessante Sache, sondern die unterrichtliche Tätigkeit, auf die sich die Kommunikation der Lehrer\*innen – ganz besonders innerhalb des Orientierungsrahmens der Freisetzung – bezieht. Aktivierte Schüler\*innen verfolgen selbstständig gesetzte Ziele und sind kaum auf Unterstützung angewiesen. Die Lehrer\*innen lassen sich voll und ganz auf die Schüler\*innen ein und folgen deren Interessen. Jede Einschränkung erscheint als Maßnahme von Fremdbestimmung dann besonders begründungspflichtig. Exemplarisch zeigt sich dieser Modus der Reflexion im Redebeitrag einer Lehrerin zum laufenden Unterricht, der hier auszugsweise wiedergegeben wird:

*Ich glaub, die haben ganz ganz viel gelernt und ganz viel gemacht in der letzten Zeit, jetzt haben wir echt so n Flow [...]. Ich bin total baff, ähm, ja weil die halt machen können. Die kriegen halt ganz viel Freiheit. Ich bring einfach nur Material mit, schüttele die damit zu und die müssen damit arbeiten. Das ist total schön.*

Die Lehrerin berichtet von einer selbstläufigen Unterrichtspraxis, in der aktivierte Schüler\*innen wie im „Flow“ arbeiten und dabei nur punktuell auf die Lehrerin zurückgreifen. Sie erzählt ihre Erfahrung als Erfolgsgeschichte, die sie geradezu überwältigt und die sich dem „Machen-Lassen“ in weitgehender Freiheit (auch von der Lehrerin selbst) verdankt.

*Integration* bezieht sich nicht auf Unterrichtsinhalte oder Lernprozesse, sondern auf die Gemeinschaft der Schüler\*innen, die es zu schaffen oder zu festigen gilt. Dem Unterricht wird damit eine soziale Funktion zugesprochen: Er wird zum Ort gemeinsamer Erfahrungen, durch die vereinzelte Schüler\*innengruppen „zusammenfinden“. Es wird also – anders als bei *Affizierung* oder *Aktivierung* – nicht darüber nachgedacht, was sie wie, sondern inwiefern sie es gemeinsam tun. Die nachfolgende Überlegung einer Lehrerin steht dafür exemplarisch:

*Wenn man das immer so rotieren lassen, ham se natürlich die Möglichkeit, sich untereinander auch klassenüber- oder jahrgangsübergreifend mal kennenzulernen, da geh'n wir nämlich mal solchen sozialen oder komm wir mal diesen sozialen Dingen (nach), ne?*

Mit dem Ausdruck des Rotierens ist ein festgelegter Wechsel der Schüler\*innen zwischen Gruppen mit verschiedenen Aufgaben gemeint, den die Lehrerin einem zuvor geäußerten Vorschlag fester Gruppenzuordnungen gegenüberstellt. Beiden Vorschlägen ist eine Idee von Gemeinschaft inhärent, die sich einmal auf alle teilnehmenden Schüler\*innen und einmal auf die jeweiligen Modulgruppen bezieht.

Bei der *Kontrolle* schließlich werden die Schüler\*innen als Faktoren reflektiert, die es mit Blick auf das Ergebnis des fächerübergreifenden Unterrichts zu berücksichtigen gilt. Unterrichtserfolg definiert sich hier nicht über die Einwirkung auf „den Schüler“, sondern muss möglicherweise sogar gegen seinen Einfluss abgesichert werden. Dieser

Modus findet sich insbesondere im Orientierungsrahmen der Eventisierung bzw. immer dann, wenn Defizite in den Leistungsvoraussetzungen der Schüler\*innen antizipiert werden, die eine erwünschte Qualität des Unterrichtsergebnisses gefährden. Deren Sicherstellung kann dann z.B. mittels Leistungsbewertung oder über Vorgaben der Lehrer\*innen erfolgen. Ein typisches Beispiel für den Modus der Kontrolle sind die Warnungen einer Lehrerin als Reaktion auf die Frage, wer das Schreiben des Theaterstücks verantwortet:

*Das könn wir aber nich den Schülern überlassen. Da schaffmers von der Zeit her nich. [...] Wir hatten das ja schon, sag ich mal, grob strukturiert. Das war so schwierig, dass die sich die Texte merken, dass wir da überhaupt, sag ich mal, was zustande kriegen.*

Unter den gegebenen Rahmenbedingungen – der verfügbaren Zeit und den Leistungsvoraussetzungen – gefährdet die Übernahme komplexer Aufgaben durch die Schüler\*innen die erfolgreiche Aufführung, für die die Lehrer\*innen verantwortlich zeichnen. Die Schüler\*innen werden so zu einer Ressource in deren Projekt.

Es folgt in dieser Gruppe dann eine längere, auch in den anderen Gruppen beobachtete Aushandlung der Frage, wie viel eigentlich vorgegeben werden soll bzw. was die Schüler\*innen selbst tun können. In dieser Aushandlung dokumentiert sich das Dilemma zwischen der Orientierung an einer durchaus „handlungsauffordernden“ (Jansen & Vogd, 2017, S. 263) Norm, nach der die Schüler\*innen aktiv beteiligt sein sollen, und der impliziten Orientierung am Projektergebnis, bei der insbesondere die zeitlichen Beschränkungen in den Vordergrund gerückt werden und daher eine übermäßige Beteiligung der Schüler\*innen hinderlich ist. Dieses Beispiel verweist darauf, dass sich die skizzierten Reflexionsmodi auch überlagern, dass sie bei vielen Entscheidungen praktisch miteinander vermittelt werden müssen.

#### 4 Kollegialität und Organisation als Grenzen allgemeindidaktischer Reflexion

In diesem Beitrag wurde beschrieben, wie Gruppen von Lehrer\*innen mit der Aufgabe umgehen, gemeinsam fächerübergreifenden Unterricht zu planen. Die untersuchten Gruppen eint die scharfe Abgrenzung vom gewöhnlichen Fachunterricht. Der als extracurricular wahrgenommene Rahmen erlaubt innovative Versuche, die häufig mit einer besonderen Bedeutung für die Schule als Ganzes versehen werden. Insofern kann zunächst festgehalten werden, dass der fächerübergreifende Unterricht ein Katalysator für Schulentwicklungsprozesse sein kann (vgl. auch Moegling, 2012).

Er führt in diesem Zusammenhang auch zu einer gesteigerten Reflexion der beteiligten Lehrer\*innen, die didaktische Entscheidungen auf der Grundlage kollegialer Kooperation aushandeln, treffen und begründen müssen. Die Planung fächerübergreifenden Unterrichts besitzt damit Professionalisierungspotenzial (vgl. Bastian & Combe, 2007). Der dominante Gegenstand der Reflexion unterscheidet sich zwischen den Gruppen. Die drei skizzierten Orientierungsrahmen fungieren als didaktische Prämissen, die jeweils mit bestimmten Modi der Reflexion von Schüler\*innen verknüpft sind: Aufklärung verbunden mit Affizierung, Freisetzung verbunden mit Aktivierung sowie Eventisierung verbunden mit Integration und Kontrolle.

Die Grenzen allgemeindidaktischer Reflexion bestehen nun nicht darin, dass auf didaktisch etablierte, programmatische Anforderungen an fächerübergreifendes Lernen oder gar auf allgemeindidaktische Theorien oder Konzepte kaum explizit Bezug genommen wird. Sie bestehen vielmehr in zwei konkurrierenden Logiken, die an dieser Stelle nur angedeutet werden können: Kollegialität und Organisation (vgl. zu dieser Unterscheidung auch Goldmann, 2018).

*Kollegialität* bezeichnet ein Prinzip unter Lehrer\*innen, sich als Gleiche anzuerkennen und sich gegenseitig Autonomie zuzugestehen, d.h. auch, sich nicht in die jeweils

individuellen Zuständigkeiten insbesondere des Unterrichtens einzumischen (vgl. Dietrich, 2017). Alle untersuchten Gruppen bearbeiten parallel das Bezugsproblem, dieses Prinzip der Kollegialität unter dem Druck von Entscheidungsnotwendigkeit zu sichern (vgl. Hempel, 2021). Sie tun dies, indem sie Zuständigkeiten aufteilen und so Entscheidungen verlagern, sich über die Abgrenzung zu Dritten als Gemeinschaft inszenieren und Differenzen von vorneherein auszuklammern versuchen oder aber innerhalb der Gruppe nicht vermeidbare Differenzen auf sehr behutsame Weise harmonisieren. Das so etablierte Miteinander oder wenigstens Miteinander-Auskommen fungiert als soziale Basis für didaktische Verhandlungen und Entscheidungen, die leicht „als Eindringen in das eigene ‚Hoheitsgebiet‘ missverstanden“ (Vollstädt, 1996, S. 22) werden können. Die Logik der Kollegialität impliziert eine Orientierung an Konfliktvermeidung (vgl. Goldmann, 2018) und bildet insofern eine Grenze allgemeindidaktischer Auseinandersetzung und damit einhergehender Reflexion.

Eine zweite Grenze allgemeindidaktischer Reflexion bilden die mit der Entscheidungsnotwendigkeit schon angesprochenen *organisationalen Zwänge*: Die Planung des fächerübergreifenden Unterrichts muss in einigen wenigen Sitzungen so abgeschlossen sein, dass alle wissen, was wann und wie zu tun ist. Das setzt didaktische Reflexion unter Zeitdruck und führt mutmaßlich auch dazu, dass sich in den Gruppen nur jeweils ein dominanter Reflexionshorizont etabliert, der umfangreichere Aushandlungen strukturiert. Alles andere – und das kennzeichnet den überwiegenden Teil der Planungssitzungen – ist Aufteilung und sonstige organisatorische Absicherung in Praktiken des Kalkulierens, Zuteilens und „Abklärens“ (vgl. auch Reh, 2008). Die Schüler\*innen werden in diesem Rahmen bloß administrativ reflektiert, als abstrakte Größe, die es aufzuteilen und in angemessenem Maße mit Unterricht zu „versorgen“ gilt. In den Fallstudien zeigte sich, dass auch die Logik des Organisatorischen Phasen des Planungsprozesses dominieren und didaktische Aushandlungen hierdurch verhindern kann.

Die spannungsreichen Bedingungen, unter denen fächerübergreifender Unterricht geplant und in der Folge auch gestaltet wird, erscheinen als komplexe Herausforderung für Lehrer\*innen: Fächerübergreifender Unterricht ruft besondere programmatische Ansprüche auf, die aber nicht völlig eindeutig definiert sind. Sie müssen in einem organisatorischen Rahmen realisiert werden, den es durch die Lehrer\*innen selbst erst zu etablieren gilt, in wiederum kooperativ-kollegialen Settings, mit denen die Lehrer\*innen nicht sehr vertraut sind und die sie zusätzlich zu ihrem schulischen Arbeitsalltag zu bewältigen haben.

## Literatur und Internetquellen

- Arnold, K.-H. (2009). Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2., aktual. Aufl.) (S. 15–22). Klinkhardt.
- Bastian, J. & Combe, A. (2007). Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 49–61). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05t4.6>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–8. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj91.3>
- Caviola, H., Kyburz-Graber, R. & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen*. Hep.

- Combe, A. (2002). Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 29–39). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-07712-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-663-07712-1_2)
- Dietrich, F. (2017). Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“? Kooperation als Ende des Einzelkämpfertums. *Journal für LehrerInnenbildung*, (1), 45–48.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Goldmann, D. (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 122–134. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.08>
- Hahn, S., Hallitzky, M., Hempel, C., Künzli David, C. & Streit, C. (2018). Blaukittel und Weißkittel. (Methodologische) Reflexionen zum Verhältnis bildungswissenschaftlicher Forschung und Schulpraxis. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 30–38). Waxmann.
- Hempel, C. (2016). „... dass wir mal einfach so ein paar Themen sammeln.“ Eine Fallanalyse zur Praxis professioneller Kooperation bei der Planung fächerverbindenden Unterrichts. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung* (S. 159–170). Monsenstein und Vannerdat.
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.
- Hempel, C. (2021). Entscheidungen treffen, Kollegialität sichern. Die spannungsreiche Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Kontext fächerübergreifender Unterrichtsplanung. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurs zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schulen* (S. 105–115). Klinkhardt.
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Leske + Budrich.
- Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 307–331. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0040-0>
- Jansen, T. & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260–278). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.14>
- Moegling, K. (2012). Fächerübergreifendes Lernen im Kontext gymnasialer Schulentwicklung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 79–92). Klinkhardt.
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 162–183). Springer VS.

- Stübig, F., Ludwig, P.H. & Bosse, D. (2008). Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 376–395.
- Terhart, E. (2018). Die Frage nach den Inhalten schulischen Lehrens und Lernens. In L. Haag, K. Zierer & D. Behrens (Hrsg.), *Unterrichten wir das „Richtige“? Die Frage nach zeitgemäßen Bildungsinhalten in der Schule* (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 2018) (S. 169–185). Klinkhardt.
- Trautmann, M. (2016). Allgemeine Didaktik – Krisenrhetorik, Wandel und Normalisierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. In A. Wegener (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven* (S. 37–48). Budrich.
- Vollstädt, W. (1996). Unterrichtsplanung im Schulalltag. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Pädagogik*, (4), 17–22.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2015). Welche Bedeutung messen Lehrkräfte Zielen bei der Unterrichtsplanung bei? Ergebnisse zweier qualitativer Studien. *Schulpädagogik heute*, 6 (12), 1–17.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2017). Die Unterrichtsplanung. Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7–16). Klinkhardt.
- Widorski, D., Künzli David, C. & Valsangiacomo, F. (2014). Bildungstheoretisch begründete Konzeption fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. In C. Schier & E. Schwinger (Hrsg.), *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten* (S. 303–317). transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427842.303>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Hempel, C. (2022). „Das soll so richtig Bähm machen!“ Prämissen allgemeindidaktischer Reflexion in der fächerübergreifenden Unterrichtsplanung. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (1), 156–167. <https://doi.org/10.11576/pflb-5809>

Online verfügbar: 05.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>