

Fächerübergreifender Unterricht¹

von
Veit-Jakobus Dieterich

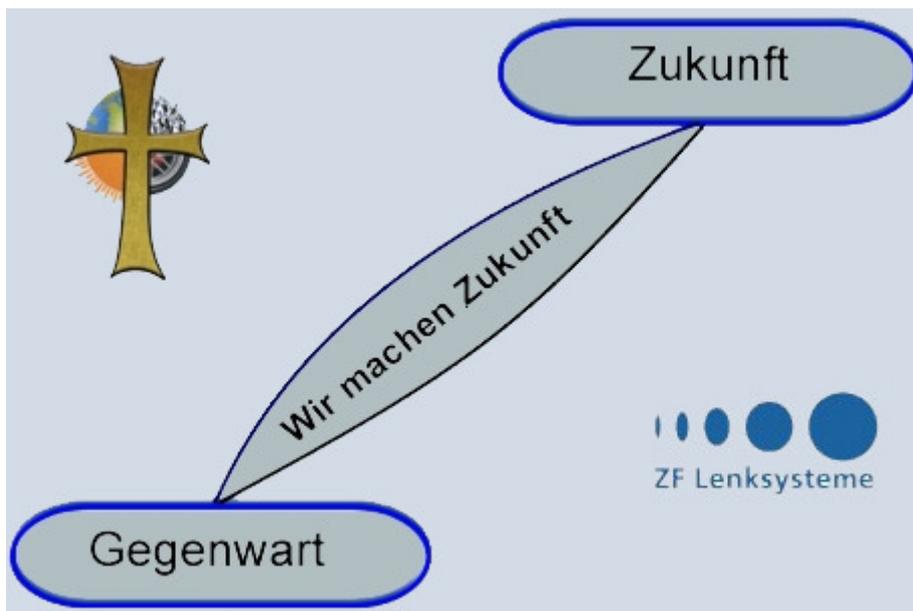
Abstract

Der vorliegende Artikel fragt, ausgehend von der Praxis (Abschn. 1), nach den Möglichkeiten des fächerübergreifenden Arbeitens in der Schule allgemein (Abschn. 2) und im Religionsunterricht im Besonderen (Abschn. 3), wobei Formen fächerübergreifenden Arbeitens, konkrete thematische Beispiele sowie mögliche Schwierigkeiten zusammengestellt werden (Abschn. 4-6).

Es zeigt sich, dass eine Religionsdidaktik, welche die biblisch-christliche Tradition mit der gegenwärtigen Situation ins Gespräch bringen will, neben der fachspezifischen Arbeit auf einen fächerübergreifenden Ansatz grundlegend angewiesen ist.

1. Lernen in Projekt, Kooperation und Fächerverbindung²

An einer Kaufmännischen Schule im Großraum Stuttgart haben Schülerinnen und Schüler eines Grundkurses Religion der gymnasialen Oberstufe gemeinsam mit Auszubildenden einer größeren mittelständischen Firma (ZF Lenksysteme) ein Leitbild für deren Ausbildung entwickelt.³



¹ Dieser Beitrag stellt eine stark überarbeitete und weiter entwickelte Version einer bereits früher erfolgten Publikation des Vf. zum selben Thema dar, s. DIETERICH 2002.

² In der bereits genannten Erstfassung wählte ich ein Beispiel aus einer Gewerblichen Schule, weshalb ich diesem jetzt ergänzend eines aus einer Kaufmännischen Schule hinzufüge. Aus dem Bereich der helfenden Berufe findet sich ein Beispiel (Projekt ‚Ärztelhaus‘) in: SPANGLER 2005.

³ Ausführliche Informationen dazu finden sich unter: www.ksgd.aa.bw.schule.de; Sonstiges / Projekte / Leitbild ZF; Stand: 17. Jan. 2008. – Bei der Firma handelt es sich um den weltweit drittgrößten Hersteller von Lenkungen für PKW und LKW. Das Projekt nahm zudem teil an dem Wettbewerb des Focus „Schule macht Zukunft“. – Der begleitenden Religionslehrerin, Frau Faustmann, danke ich herzlich für alle Hinweise und Informationen. – Über das Projekt wurde auch schon mehrfach berichtet, s. insbes. FAUSTMANN 2007.

Das in der Projektphase ausformulierte Leitbild für die Ausbildung im Betrieb nennt fünf Bereiche: Zielstrebigkeit und Engagement, Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit, Solidarität sowie Selbstständigkeit. Unter den letzten beiden Stichwörtern wird ausgeführt: „Wir sind die Zukunft der ZF. Nur durch unsere gegenseitige Unterstützung können wir auf die Erfolge der Vergangenheit über das Lernen von Generationen über Generationen aufbauen.“ Und: „Selbstständigkeit ist der erste Schritt in die Zukunft. Nur wer über sich hinaus wächst und aus eigener Kraft versucht, sich selbst zu verwirklichen, kann selbst ein Teil zur Veränderung beitragen.“

Weshalb gestaltet ein Evangelischer Religionskurs unter dem Thema „Zukunft – Visionen – Utopien“ gemeinsam mit Azubis ein Leitbild? Auf den ersten Blick leisten die Schülerinnen und Schüler damit die Arbeit einer Unternehmensberatungsgesellschaft im Bereich der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements. Sie überschreiten also die dem Schulfach Religion gesteckten Grenzen und kooperieren mit anderen Personen (Vollzeitschüler/innen – Azubis), Lernorten (Schule – Betrieb) und Fächern (insbes. Deutsch und Gemeinschaftskunde, aber auch Wirtschaftskunde / Ökonomie etc.). Zugleich aber treiben sie das ureigene Geschäft des Religionsunterrichts: die Beschäftigung mit Religion und Glauben. Das gemeinsam entwickelte Logo etwa verbindet unterschiedliche Symbole. Das Rad als Symbol für Arbeit und Produkt der Firma: Lenksysteme; die Welt steht für die Globalisierung und den Menschen; Kreuz und Sonne für Jesus und einen Gott der Hoffnung und der Liebe. Zwei Leitgedanken wählte sich der Religionskurs aus: einmal den Vers aus Spr. 29,18: „Ein Volk ohne Vision geht zugrunde.“; zum andern das Motto „Hinter dem Kreuz geht die Sonne auf“ (eine Formulierung Jürgen Moltmanns). So äußerten die Schüler/innen in einer Feedback-Runde denn auch, sie hätten im Projekt gelernt, „dass unser christlicher Glaube aktuell und relevant ist. Es ist schon etwas ganz anderes, konkret einen Beitrag zur Gestaltung dieser Welt zu leisten, als nur über potentielle Möglichkeiten dazu im Unterricht zu diskutieren“.

2. Fächerübergreifender Unterricht in der Allgemeinen Didaktik

Die Fächerdifferenzierung und Fachorientierung der Schule ist ambivalent: Auf der einen Seite trägt sie ein Ordnungs-, Strukturierungs- und Entlastungsmoment in sich und hilft den Lernenden bei der Aneignung der Welt in ihrer Komplexität, auf der anderen Seite führt sie zu Teilung, Zersplitterung und Trennung der Zusammenhänge von Welt und Subjekt. Gegen die zunehmende Aufteilung der Schulbildung in Fächer setzte die zweite Welle der Reformpädagogik seit etwa 1900 die Idee des fächerübergreifenden Lernens. Für den Bereich der Grundschule wurde Berthold Ottos Gedanke eines „Gesamtunterrichts“ beispielhaft. Im Bereich der Berufsschule versuchte Georg Kerschensteiner, der den schulischen „Drachen des Enzyklopädismus“ geißelte und deshalb den Spitznamen „Georg der Drachentäter“ erhielt (so Paul Oestreich), den „Fleckerlteppich“-Lehrplan und die „Mops-Pudel-Dachs-Pinscher-Schule“ durch fächerverbindenden und handlungsorientierten Unterricht zu überwinden, wie er etwa am berühmten Beispiel von Planung und Bau eines „Starenkastens“⁴ zeigte. Noch allgemeiner und zudem schulartenübergreifend kämpfte Rudolf Steiner gegen die „Mördergrube“ Stundenplan – mit der Folge des fächerübergreifenden Epochenunterrichts in der Waldorfschule.

Nach dem Abebben der reformpädagogischen Welle blieben Reste der Idee eines Gesamtunterrichts vor allem in der Grundschule, Überbleibsel des projektorientierten Arbeitens in erster Linie in der Berufsschule erhalten, wurden jedoch durch die Curriculumdebatte, in der sich die Wissenschaftsorientierung bis in den Primarbereich

⁴ Vgl. KERSCHENSTEINER 1965, 33ff.

hinein durchsetzte, weiter zurückgedrängt. Erst ein neues Anknüpfen an alte Reformgedanken seit den achtziger Jahren riefen erfahrungs-, handlungs- und fächerübergreifende Arbeitsformen wieder verstärkt in Erinnerung, sowohl im staatlichen Schulsystem als auch in alternativen Schulentwürfen. Hermann Meyers „Lebensschule“ etwa propagiert eine Ablösung der traditionellen Fächer zugunsten von neuen, lebensbezogenen, etwa Medizin (zur Vorbeugung von Krankheiten), Psychologie (zur besseren Menschenkenntnis) etc., also eine Ausrichtung auf lebensbezogene Fachgebiete, die sich von Lebens- und Alltagsfragen her ergeben.

Der historische Rückblick wies auf ein merkwürdiges Wechselspiel hin: Gerade die *Fächeraufteilung* ruft nach *Fächerverbindung*. Der Druck zur Fächeraufteilung aber nimmt zu, und ebenso der zur weiteren Differenzierung und Spezialisierung innerhalb der verschiedenen Fachgebiete. Denn Enttraditionalisierung, Komplexitätszunahme und Spezialisierung sind Merkmale der gegenwärtigen Gesellschaft, was zu dem bekannten Bonmot führte, ein Spezialist sei ein Mensch, der von einem immer kleiner werdenden Gebiet immer mehr Detailkenntnis besitze, so dass er im Endeffekt von nichts alles wisse. Der Philosoph und Wissenschaftstheoretiker Jürgen Mittelstraß, der ein Auseinanderdriften der wissenschaftlichen Kulturen (Geistes-, Natur- und Sozialwissenschaften) diagnostiziert, formuliert das Problem wissenschaftlicher und zugleich differenzierter: „Es gibt nämlich nicht etwa zu viele Spezialisten und zu wenig Generalisten, sondern zu wenig Spezialisten mit generellen Kompetenzen und zu viele Generalisten ohne spezielle Kompetenzen.“⁵ Auf die Schule gewendet hieße dies: Fächerverbindung darf nicht gegen Fächeraufteilung ausgespielt werden und auch nicht umgekehrt; beides ist zu praktizieren: das fachspezifische, spezialisierende und das fächerverbindende, generalisierende Lernen. Dies versuchen von der Reformpädagogik inspirierte Schulprojekte umzusetzen, etwa die bereits genannten Waldorfschulen mit ihrem „Epochenunterricht“, die von Hartmut von Hentig initiierte Bielefelder Laborschule mit ihrem konzeptionellen Ausgangspunkt von der „Lebenspraxis“ her,⁶ und viele weitere Schulen, die im fächerübergreifenden Lernen die Grundlage ihres eigenen Schulprofils sehen. Im Bereich der pädagogischen Diskussion, in der das fächerübergreifende Unterrichten gerade in jüngster Zeit eine große Aufmerksamkeit erfährt,⁷ fand vor allem Wolfgang Klafkis Konzept der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ breite Beachtung,⁸ auf der Seite des Subjekts werden die „Schlüsselerfahrungen“ der Schülerinnen und Schüler zunehmend Ernst genommen.⁹ Auch die Lehrplanentwicklung wurde seit den achtziger und verstärkt seit den neunziger Jahren in vielen Bundesländern unter dem Motto betrieben: „Das ganzheitliche, fächerübergreifende Lernen muß deutlich [...] zum Ausdruck kommen.“¹⁰ Staatliche pädagogische Institute sowie Lehrerseminare erstellen Leitlinien zum fächerübergreifenden Arbeiten und Unterrichtshilfen für die Praxis, auch auf dem privatwirtschaftlichen Sektor blüht dieses Marktsegment. Fächerübergreifendes Arbeiten scheint in Mode zu kommen, von der Grundschule bis hin zur gymnasialen Oberstufe, wobei Zweifel angebracht sein dürften, ob die praktische Umsetzung den Absichtserklärungen in vollem Umfang entspricht.

⁵ MITTELSTRAB 1992, 236.

⁶ Vgl. LEHRERGRUPPE LABORSCHULE / LABORSCHULE BIELEFELD 1977, 15f. – VON HENTIG 1996, 195f.

⁷ S. dazu insbes.: DUNCKER / POPP 1997/1998a. – DUNCKER / POPP 1998b. – MOEGLING 1998. – GOLECKI 1999. – PETERßEN 2000.

⁸ S. urspr.: KLAFKI 1994.

⁹ S. dazu: JRP 16 (2000), mit den beiden zentralen Aufsätzen von Peter Biehl sowie Friedrich Schweitzer.

¹⁰ So das ministerielle Einführungsschreiben für Schulleiter vom 20. August 1982 zur Lehrplanrevision in Baden-Württemberg von 1984, in: KULTUS UND UNTERRICHT 31 (1982), N. 213ff; Zitat: N 236.

3. Fächerübergreifender Unterricht in der Religionsdidaktik

Für die Religionsdidaktik ergibt sich ein Befund, der mit dem in der Allgemeinen Didaktik gewonnenen teilweise übereinstimmt, teilweise aber auch von ihm abweicht: Der fächerübergreifende Unterricht hat in den (Religions-)Lehrplänen einen sehr hohen Stellenwert, wird jedoch im Unterricht wohl nicht in dieser intensiven Weise praktiziert – und findet in der religionspädagogischen Diskussion erstaunlicher Weise gegenwärtig nicht die ihm gebührende Beachtung.

Das „Handbuch der Religionspädagogik“ von 1974¹¹ ging davon aus, dass gerade die Konzeption des problem- und themenorientierten Unterrichts essentiell auf fächerübergreifendes Arbeiten angewiesen ist, da sich die Religionsdidaktik hier auf Gebiete jenseits der eigenen fachwissenschaftlichen Kompetenz vorwagt. So formulierte Klaus Wegenast: „Ein RU, der neben den bleibend notwendigen fachspezifischen Kursen auch bestimmten Themen und Problemen seine Aufmerksamkeit zuwendet [...], ist auf diese Organisationsform des fächerübergreifenden Unterrichts geradezu angewiesen.“¹² Und nennt als konkrete Beispiele für den Unterricht das Thema „Entwicklungshilfe“, aber auch ganze Themenfelder, etwa „das Freiheitsproblem, das Problem des Friedens oder das Problem der Schuld“.¹³ Auch das „Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“ von 1997¹⁴ kommt in einem eigenen Kapitel auf den „fächerübergreifenden Unterricht“ zu sprechen, allerdings nicht mehr in der grundlegenden Weise wie das Handbuch der Religionspädagogik. Es ist bezeichnend, dass dieser Artikel in der Neuauflage des Handbuchs zum Berufsschulreligionsunterricht aus dem Jahre 2005 dann entfiel.¹⁵ Auch im einschlägigen „Lexikon der Religionspädagogik“ (LexRP) aus dem Jahre 2001 sucht man das Thema „fächerverbindender Unterricht“ vergebens, wird nur fündig zum Stichwort: „Projektunterricht“.¹⁶ Zudem fehlen in der Religionsdidaktik Monographien oder Sammelbände zum Thema, wie sie im Bereich der Allgemeinen Didaktik gerade in jüngster Zeit zu finden sind.¹⁷ Zusammengefasst lässt sich formulieren: In der Theoriediskussion zum Religionsunterricht kommt in den letzten beiden Jahrzehnten die Reflexion des fächerübergreifenden Unterrichts zu kurz,¹⁸ sie wird nur mitunter diskutiert im Rahmen schulartspezifischer Veröffentlichungen.¹⁹

Gegenüber diesen Befunden wäre es dringend an der Zeit, dass die Religionsdidaktik in Theorie und Praxis dem fächerübergreifenden Unterricht einen zentralen Stellenwert einräumt. Denn in Aufnahme und Weiterführung des Urteils von Klaus Wegenast kann gesagt werden, dass ein Religionsunterricht, der die Botschaft des Glaubens auf die gegenwärtige Situation der Welt im Allgemeinen und der Schülerinnen und Schüler im Besonderen beziehen will, nicht umhin kann, die *fächerübergreifende Perspektive als konstitutives Merkmal* der eigenen Konzeption zu begreifen.²⁰ Fächerübergreifend müssen Religionsdidaktik und Religionsunterricht in mehr-

¹¹ WEGENAST 1978, 197-207; zum fächerübergreifenden Unterricht: ebd., 203f.

¹² Ebd., 203.

¹³ Ebd., 203.

¹⁴ JUNGNITSCH 1997.

¹⁵ S. GESELLSCHAFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK / DEUTSCHER KATECHETENVEREIN (Hg.) 2005.

¹⁶ LOTT 2001. – Ein ganz ähnlicher Befund (Fehlen des Themas „fächerübergreifender Religionsunterricht“ bei gleichzeitiger Thematisierung des „Projektunterrichts“) ergibt sich im Blick auf das von Adam / Lachmann herausgegebene Methodische Kompendium, s. REENTS 2002.

¹⁷ Vereinzelt finden sich Artikel zum Thema, s. etwa: WILLERT 2002.

¹⁸ Eine grundsätzliche Ausnahme von diesem Bereich gilt für die evangelischen und katholischen Schulen, deren großes Interesse am fächerübergreifenden Arbeiten weiter unten diskutiert wird.

¹⁹ Etwa im Bereich der Grundschule, s. hier vorrangig: HILGER / RITTER 2006, 72-82; auch: 394-400 („Projektartiges Arbeiten“) sowie 401-408, insbes. 406-408 (für den Anfangsunterricht).

²⁰ Ähnlich u.a. HANISCH 1998b, 34.

facher Hinsicht angelegt sein: Grundlegend, wie bereits betont, im Blick auf die gegenwärtige Welt; speziell dann in mehreren, sich weitenden Kreisen zuerst einmal hinsichtlich des religiösen und weltanschaulichen Pluralismus durch Kooperation mit dem RU anderer Konfessionen (und Religionen), mit dem Ethikunterricht sowie dem Fach LER; im Blick auf die gegenwärtige plurale Welt im Allgemeinen durch Verknüpfung mit geisteswissenschaftlichen Fächern wie Gemeinschaftskunde, Geschichte und Deutsch sowie mit den Fächern Kunst und Musik; hinsichtlich der Verortung in der naturwissenschaftlich-technischen Dimension der Wirklichkeit dann aber auch durch Bezüge zu den naturwissenschaftlichen Fachgebieten; und schließlich durch gemeinsame Veranstaltungen in der Schule oder projektartige Kontaktaufnahme mit der „Außenwelt“, Besuche in Kirchen und Kirchengemeinden, punktuelle Mitarbeit in Einrichtungen der Diakonie sowie Kontakte mit den unterschiedlichsten Institutionen, Gruppen und Menschen.

Ein nicht fächerübergreifend angelegter Religionsunterricht würde seinem eigenen Anliegen und seiner Aufgabe nicht gerecht. Zuerst im Blick auf die Sache: Die „Probleme“ bzw. „Themen“ der gegenwärtigen Welt sowie der Schülerinnen und Schüler – etwa die Bereiche „Natur / Schöpfung / Ökologie“ – stehen quer zum traditionellen Fächerkanon, ziehen sich wie ein roter Faden durch unterschiedliche Spezialgebiete hindurch. Dann im Blick auf die Personen: Will der RU die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stärken, ihre Entwicklung im kognitiven, ethischen, ästhetischen und sozialen Bereich fördern, kann er dies nur im Verbund mit den anderen Fächern erreichen, die auf dasselbe Ziel hin arbeiten. Und schließlich hinsichtlich der Schulorganisation: Ein Religionsunterricht, der in einer pluralen Welt interreligiöses bzw. interkulturelles Lernen ermöglichen, „das Gemeinsame inmitten des Differenten [...] stärken“ will (EKD-Denkschrift), sollte in einer gemeinsamen „Fächergruppe“ eng mit dem RU anderer Konfessionen und Religionen sowie mit dem Ethikunterricht kooperieren und zudem mit den anderen Unterrichtsfächern übergreifend zusammenarbeiten. Darin könnte ein wichtiger Beitrag des Religionsunterrichts zur Schulentwicklung liegen. Deshalb gilt die Doppelaussage, die Georg Hilger im Blick auf den Anfangsunterricht formuliert, für einen zeitgemäßen Religionsunterricht ganz allgemein: „Es spricht viel dafür, Religion als Fachunterricht prinzipiell zu erhalten, gleichzeitig aber auch ihn als wichtigen Baustein für fächerverbindendes, situatives oder projektartiges Lernen anzuerkennen.“²¹

4. Grundzüge des fächerübergreifenden Unterrichts

Die Bandbreite des fächerübergreifenden Lernens ist außerordentlich groß und reicht von den einfachsten Formen des Blicks über den „Tellerrand“ des eigenen Spezialgebietes hinaus bis hin zum vielschichtigen, komplexen Projektvorhaben. Eine *Typologie des fächerübergreifenden Unterrichts* unternimmt den Versuch, diese ganze Bandbreite in den Blick zu bekommen und zu systematisieren, von additiven, nur aufs gemeinsame Thema bezogenen, bis zu integrativen, mit gemeinsamer Organisation, Didaktik und Methodik operierenden Arbeitsformen.²²

- Beim *fächerüberschreitenden Unterricht* stellt eine Lehrperson im Fachunterricht Bezüge zu anderen Fächern her, fragt nach „Anschlussstoffen“.
- Beim *fächerverknüpfenden Unterricht* wissen unterschiedliche Fächer um gemeinsame thematische Bezüge, ohne sich genauer aufeinander abzustimmen.

²¹ In: HILGER / RITTER 2006, 406.

²² S. zum Folgenden: HUBER 1995. – Eine andere Systematisierung etwa bei Ingeborg Hiller-Ketterer / Gotthilf Gerhard Hiller, in: DUNCKER / POPP 1997/1998a, 179ff.

- Der *fächerkoordinierende Unterricht* plant systematisch eine gemeinsame Unterrichtseinheit, die dann zeitversetzt oder zeitgleich in den jeweiligen Unterrichtsfächern behandelt wird.
- Beim *fächerergänzenden Unterricht* werden neben dem Fachunterricht her zwei oder mehr Fächer gemeinsam unterrichtet, im Team-Teaching oder mit schülerzentrierten Arbeitsformen.
- Der *fächeraussetzende Unterricht* lässt – für einen festgelegten Zeitraum – den traditionellen Fächerkanon hinter sich; er kann zudem auf ein Projekt und / oder auf die Einbeziehung außerschulischer Lernorte abzielen.

Eine weitere grundlegende Differenzierung (etwa bei Wilhelm H. Peterßen) unterscheidet zwischen dem fächerverbindenden Unterricht, der sich einer gemeinsamen Zielsetzung verpflichtet weiß, und einem nur fächerübergreifenden Arbeiten, das – meist unter Führung eines so genannten Leitfaches – ein thematisch zentriertes Lernen ermöglicht, ohne explizite innere Verknüpfung und Unterordnung unter ein verbindliches pädagogisches Ziel.²³ Für die vorliegenden Ausführungen wurde der unschärfere Begriff des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens gewählt und – anders als bei Peterßen – in einem umfassenden Sinne als Überbegriff für alle den reinen Fachunterricht überschreitenden Unterrichtsformen verwendet.²⁴

Ein wichtiges Merkmal des fächerübergreifenden Ansatzes ist seine *Kritik am fachbezogenen Unterricht*.²⁵ Dieser fördere:

- „Schubladendenken / Fachidiotentum“ ohne Bewusstsein für komplexe Strukturen;
- „Kopflastigkeit“ ohne ethisch-religiöse und körperlich-sinnliche Elemente;
- „Zersplitterung“ ohne Blick für „das Ganze“;
- „Lückenhaftigkeit“ ohne Berücksichtigung zentraler Lernfelder, etwa der Medizin;
- „isoliertes Wissen“ ohne Bezug zu konkreten Lebenssituationen.

Dem setzt die fächerübergreifende Konzeption ihre *eigenen Ziele* und Schwerpunkte entgegen:²⁶

- ein ganzheitliches, geistig-seelisch-körperliches Lernen (mit Kopf, Herz und Hand), das im kognitiven Bereich in komplexe Zusammenhänge einführt und zu kritischer Reflexion anregt, im affektiven Bereich die ethische und emotionale Dimension bewusst berücksichtigt und in physischer, motorischer Hinsicht handlungsorientiert ausgerichtet ist;
- ferner ein Lernen, das die Kinder und Jugendlichen in ihren Interessen, ihrer Entwicklung und ihrer Lebensgeschichte ernst und die Schülerinnen und Schüler durch Selbsttätigkeit, Selbstorganisation und Selbstverantwortung in die Pflicht nimmt;
- ein projektorientiertes Lernen, mit einer gemeinsamen Aufgabe;

²³ So PETERßEN 2000, 79f. – Ähnlich, aber nicht deckungsgleich differenziert der nordrhein-westfälische Religionslehrplan für die Sekundarstufe II (1999) zwischen „fächerübergreifendem“, „fächerverbindendem“ und „projektorientiertem“ RU.

²⁴ Die Uneinheitlichkeit der Terminologie zeigt sich schon an den einschlägigen Buchtiteln zum Thema, die entweder mit der (häufigeren) Bezeichnung „fächerübergreifend“ oder mit der (in neuester Zeit beliebt gewordenen) Vokabel „fächerverbindend“ operieren. – Die Differenzierung zwischen „fächerübergreifendem Unterricht“, der aus der Kooperation unterschiedlicher Fächer entsteht, und dem „überfachlichen Unterricht“, der sich auf Themen wie „Tod“ oder „Angst“ bezieht, die ihrer Vielschichtigkeit wegen jenseits des traditionellen Fächerkanons anzusiedeln sind, hat sich nicht durchgesetzt.

²⁵ Zum Folgenden: Wolfgang Memmert, in: DUNCKER / POPP 1997/1998a, 14f.

²⁶ Zum Folgenden: u.a. MOEGLING 1998, 47ff.

- ein an der Lebenswelt orientiertes Lernen, das über den schulischen Rahmen hinauszugehen und Erlebnisse, Erfahrungen und Erkundungen „vor Ort“ einzubeziehen vermag;
- in seinen differenziertesten Formen schließlich ein Lernen durch empirisches Forschen, ein soziales Lernen vor Ort oder schließlich ein Lernen, das zugleich produktorientiertes Arbeiten darstellt.

Im Blick auf „Schlüsselqualifikationen“ oder „Kompetenzen“ fördert der fächerübergreifende Unterricht folgende Bereiche, wie ein Lehrplan für die Sekundarstufe I in NRW in jüngerer Zeit formuliert:

„das Denken in Beziehungen und Zusammenhängen;
das Denken in Alternativen, das kritische und kreative Denken;
das Finden und Erarbeiten von Lösungen;
das Übernehmen und Wechseln von Perspektiven;
das selbständige Erkunden, Recherchieren, Erarbeiten;
das Anwenden von Methoden und Arbeitstechniken;
das Orientieren in Medienwelten;
das Nutzen von Informations- und Kommunikationstechnologien;
das kommunikative und kooperative Arbeiten;
das solidarische Handeln.“

5. Gestaltungen des fächerübergreifenden Unterrichts

Konkrete Anregungen für fächerübergreifendes Arbeiten unter Beteiligung des Religionsunterrichts gibt es genug, in Lehrplänen, Arbeitshilfen staatlicher und kirchlicher Institute und Unterrichtsmaterialien auf dem freien Markt. Zur Veranschaulichung seien aus der Fülle der Möglichkeiten²⁷ nur einige wenige Beispiele herausgegriffen:

- Bei manchen Unterrichtseinheiten, etwa der Thematisierung der beiden großen Kirchen, drängt sich ein konfessionell-kooperativer Unterricht, die für den Religionsunterricht naheliegendste Form des fächerübergreifenden Lernens, geradezu auf.²⁸ Hier ist eine konfessionelle Abschirmung pädagogisch, religionsdidaktisch und theologisch kaum zu verantworten, ebenso wie für den Anfangsunterricht in der Primarstufe, wo vielfältige kooperative und integrative Formen des Religionsunterrichts erprobt und praktiziert werden.²⁹
- Ein für das Ende der Sekundarstufe I (und auch für die Sekundarstufe II) wichtiges Thema ist die Beschäftigung mit dem Judentum in Deutschland. Zahlreich sind hierzu die Handreichungen,³⁰ unmittelbar einleuchtend auch die fächerübergreifenden Bezüge, insbesondere zu den Fächern Geschichte und Deutsch.
- Im Umfeld des Themenkreises „Schöpfung“ legt sich über den Horizont der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer hinaus eine Kooperation mit naturwissenschaftlichen Angeboten nahe. Plausibel wird es für die Schülerinnen und Schüler, wenn – in fächerübergreifender Kooperation mit dem RU – der naturwissenschaftliche Unterricht selbst über die Grundlagen, Bedingungen und Grenzen des wissenschaftlichen Zugriffs auf die Natur informiert und die Möglichkeiten an-

²⁷ S. u.a. auch die fächerübergreifend angelegten Misereor-Materialien.

²⁸ S. u.a.: BÖHM 2001.

²⁹ Zum „Lernen in der Einen Welt“ im Primarbereich s. u.a.: KRAUTTER / SCHMIDT-LANGE 2000.

³⁰ S. u.a.: LANDESINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT STUTTGART (LEU) 1996; HANISCH 1998.

derer, etwa poetischer oder religiöser Annäherungsversuche an die Wirklichkeit andeutet.³¹

Insgesamt ist bei allen Themen, die sich mit dem Selbstverständnis des Menschen (Anthropologie), dem Zusammenleben auf der einen Erde (ethische, soziale und politische Fragen) sowie mit dem Verhältnis zur Natur (Naturwissenschaften, Technik, Ethik) befassen, die fächerübergreifende Dimension zu berücksichtigen.

Konsequent fächerübergreifend angelegt ist der in den letzten Jahren Rückhalt gewinnende Seminarkurs an der gymnasialen Oberstufe. Hier werden gezielt Themen unter Berücksichtigung mindestens zweier klassischer Schulfächer systematisch bearbeitet.³²

Dem fächerübergreifenden Lernen besonders verpflichtet fühlen sich in jüngerer und jüngster Zeit evangelische und katholische Schulen. Viele evangelische Schulen sehen gerade in reformpädagogischen Ansätzen ein wesentliches Merkmal ihres Profils und haben zahlreiche Beispiele gelungener fächerübergreifender Arbeit gesammelt und veröffentlicht;³³ mehr und mehr katholische Schulen fühlen sich dem „Compassion“-Projekt („Mitleidenschaft“, Lothar Kuld) verpflichtet,³⁴ bei dem Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Praktikum in einer sozialen Einrichtung absolvieren, sondern eine unterrichtliche Begleitung in Form von Vor- und Nachbereitung erfahren.³⁵ Eine wissenschaftliche Begleitstudie des Projektes führte u.a. zu dem für unser Thema höchst interessanten Ergebnis, dass die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs mit der Anzahl der Fächer steigt, die in übergreifender Kooperation die praktische soziale Arbeit begleiten.³⁶

Als prinzipielle Möglichkeiten für fächerübergreifendes Arbeiten anhand der üblichen Themenfelder / Unterrichtsbereiche des Religionsunterrichts lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – folgendermaßen zusammenstellen:

| <i>Themen / Dimensionen</i> | <i>Kooperierende Fächer:</i> |
|------------------------------|--|
| Konfessionen | Katholischer Religionsunterricht |
| Ethik | Ethik u.a. |
| Gerechtigkeit | Wirtschaftskunde/Ökonomie |
| Wirklichkeit/Schöpfung u.a. | Naturwissenschaften |
| Lebensfragen | Gemeinschaftskunde |
| Kirchengeschichte | Geschichte |
| Lokale Erkundungen | Heimat- und Sachkunde/Gemeinschaftskunde |
| Ästhetisch-musischer Bereich | Bildende Kunst, Musik |

6. Grenzen des fächerübergreifenden Unterrichts

Vielerlei *Hemmnisse* stehen dem fächerübergreifenden Arbeiten entgegen, die fachspezifische Ausbildung an den Hochschulen ebenso wie die unterrichtliche Organisation der Bildungsgänge an den Schulen durch den „sakrosankten“ Fächerkanon; Furcht vor Innovation, dem Mehraufwand an Planung und Kommunikation sowie der

³¹ Diese Möglichkeit wird am Beispiel von Stellungnahmen des Trägers des Alternativen Nobelpreises Hans-Peter Dürr aufgezeigt in: DIETERICH 1998.

³² S. dazu u.a.: LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (2002). – LANDESTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (1998). – BARSCH-GOLLNAU u.a. 2004.

³³ BERG u.a. 1990. – HAAR / POTTHAST 1992.

³⁴ S. u.a.: KULD / GÖNNHEIMER 2000. – METZ / KULD / WEISBROD 2000. – KULD 2003. – KULD u.a. 2004. – Dieses Projekt erfährt auch Beachtung und Kooperation von pädagogischer Seite aus, s. neben der genannten Literatur u.a.: REKUS 2000.

³⁵ Auch bei evangelischen Schulen gibt es ähnliche Beispiele, s. u.a.: FEYDT 1998.

³⁶ Vgl. KULD / GÖNNHEIMER 2000, 71, Tab.12.

Problematik, Rolle und Selbstverständnis der Unterrichtenden als „Fachspezialisten“ zu verändern. Wo sich Kollegien auf die Kooperation durch Fächerverbindung einlassen, werden sie diesen Widrigkeiten zum Trotz einen erheblichen Gewinn verbuchen können: eine (zumindest teil- und zeitweise) Überwindung der Isolierung von Fächern und Unterrichtenden, ein wieder erwachendes Interesse an Fragen und Themen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden und schließlich einen enormen Zuwachs an neuen Erfahrungen und Erkenntnissen auf allen Seiten.

Doch ist das fächerübergreifende Lernen auch bei Beseitigung oder Zurückdrängung der Hemmnisse kein Allheilmittel. Es hat seine grundsätzlichen *Grenzen*. Die *Gefahren* lassen sich in drei Punkten zusammenfassen:³⁷

- Angesichts der Größe und Komplexität der Wirklichkeit wird die „Sachlage“ simplifiziert, mit antirationalem und antimodernem Akzent in naiver Weise eine übersichtliche Welt vorgegaukelt. Das fachspezifische, differenzierte Lernen tritt in den Hintergrund.
- Will man umgekehrt dem „Ganzen“ in seiner Vielschichtigkeit gerecht werden, wird die Sache zu komplex, das Lernen unstrukturiert; ein „Vollständigkeitswahn“ führt zu deutlicher Stoffüberlastung.
- Richtet man schließlich den Blick ausschließlich aufs Kind und seine Bedürfnisse, geraten die Sache und möglicherweise auch die Sachlichkeit und die sachlichen Zusammenhänge aus dem Blick.

Der *Religionsunterricht* der Zukunft wird daher neben allen Formen der fächerübergreifenden Kooperation die eigene, *fachunterrichtlich* gebundene Aufgabe, die Frage nach dem genuin Religiösen, Theologischen, Konfessionellen, nicht vernachlässigen dürfen. Zugleich aber sollte er sich auf den Weg machen, die vielfältigen *fächerübergreifenden* Anregungen der evangelischen und katholischen Schulen, der Religionslehrpläne auf beiden Seiten, der vorhandenen Unterrichtsmaterialien sowie der zahlreichen gelungenen, zum Teil dokumentierten Praxisbeispiele aufzunehmen und damit seine Gegenwartsorientierung, auf die Einbeziehung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zielende Konzeption noch deutlicher und konkreter einlösen und realisieren. Religionspädagogik und -didaktik aber könnten diese Bemühungen und Entwicklungen begleiten, kritisch reflektieren, mit initiieren sowie mit der allgemeinen Pädagogik in einen Dialog über diese Lernformen eintreten.

Literatur

BARSCH-GOLLNAU, SIGUNE u.a., Erfolgreich lernen – kompetent handeln. Der Methodentrainer für Seminarkurs und Präsentationsprüfungen, Bamberg 2004.

BERG, HANS-CHRISTOPH u.a. (Hg.), Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche evangelischer Schulen 1985-1989, Münster 1990.

BÖHM, UWE, Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten, Göttingen 2001.

DIETERICH, VEIT-JAKOBUS, Glaube und Naturwissenschaft. Grund- und Leistungskurs 12/13, in: entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen (1998), H. 1, 83-87.

³⁷ Zum Folgenden s. POPP 1997, bes. 151f.

- DIETERICH, VEIT-JAKOBUS, Fächerübergreifender Unterricht, in: JRP 18 (2002), 193-204.
- DUNCKER, LUDWIG / POPP, WALTER (Hg.), Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens (2 Bde.), Bd. I: Grundlagen und Begründungen, Bd. II: Anregungen und Beispiele für die Grundschule, Heinsberg 1997/1998a.
- DUNCKER, LUDWIG / POPP, WALTER (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele, Bad Heilbrunn/Obb. 1998b.
- FAUSTMANN, BIRGIT, Religion macht Zukunft – Religionsunterricht zeigt Profil, in: BRU, Magazin für den Religionsunterricht in Berufsbildenden Schulen (2007), H. 46, 40f.
- FEYDT, MARIA-ANNA (1998), Sozialdiakonischer Unterricht am Evangelischen Schulzentrum in Leipzig, in: DUNCKER / POPP (Hg.) (1998b), 265-279.
- GESELLSCHAFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK / DEUTSCHER KATECHETENVEREIN (Hg.), Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch), Neukirchen-Vluyn 2005.
- GOLECKI, REINHARD (Hg.), Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe, Bad Heilbrunn/Obb. 1999.
- HAAR, HEINZ-HERMANN / POTTHAST, KARL HEINZ, In Zusammenhängen lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Klassen 5 und 6. Beispiele aus evangelischen Schulen, Münster 1992.
- HANISCH, HELMUT, Fächerübergreifendes Arbeiten im Religionsunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel des Themas „Judentum“, in: DUNCKER / POPP (Hg.) (1998b), 34-55.
- HENTIG, HARTMUT VON, Bildung. Ein Essay, München / Wien 1996.
- HILGER, GEORG / RITTER, WERNER H., Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München / Stuttgart 2006.
- HUBER, LUDWIG, Individualität zulassen und Kommunikation stiften, in: Die Deutsche Schule (1995), H. 2, 161-182.
- JUNGNITSCH, REINER, BRU im fächerübergreifenden Unterricht, in: COMENIUS-INSTITUT u.a. (Hg.) (1997), Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloh 1997, 205-209.
- KERSCHENSTEINER, GEORG, Begriff der Arbeitsschule (1911), hg. von Josef Dolch, München u.a. ¹⁶1965.
- KLAFKI, WOLFGANG, Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: DERS., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim / Basel ⁴1994.
- KRAUTTER, ADELHEID / SCHMIDT-LANGE, ELKE, Arbeitshilfe Religion Grundschule. Zum Lehrplan für evangelische Religionslehre, hg. im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), Schuljahr 4: Voneinander lernen – miteinander teilen. Sieben Lernzonen für fächerübergreifenden Unterricht, Stuttgart 2000.
- KULD, LOTHAR, Compassion, Raus aus der Ego-Falle, Münsterschwarzach 2003.

- KULD, LOTHAR / GÖNNHEIMER, STEFAN, Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart / Berlin / Köln 2000.
- KULD, LOTHAR u.a. (Hg.), Praxisbuch Compassion: soziales Lernen an Schulen. Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II, Donauwörth 2004.
- LANDESINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT STUTTGART (LEU) (Hg.), Juden in Deutschland. Fächerverbindendes Thema Klasse 10, erarb. von Wolf-Eberhard Behring / Veit-Jakobus Dieterich u.a. (Handreichungen zum Bildungsplan Gymnasium. FTh 509), Stuttgart 1996.
- LANDESINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (LEU), Seminarkurs auf der gymnasialen Oberstufe, Methoden und Beispiele, [Red.: Günter Reinhart], Stuttgart 1998.
- LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (LpB), Der Seminarkurs. Ein Weg zur Medienkompetenz. Federführung: Judith Ernst-Schmidt, Villingen-Schwenningen 2002, H. 3.
- LEHRERGRUPPE LABORSCHULE / LABORSCHULE BIELEFELD, modell im praxistest, Reinbek 1977.
- LOTT, JÜRGEN, Projektunterricht, -studium, in: METTE, NORBERT / RICKERS, FOLKERT (Hg.) Lexikon der Religionspädagogik (LexRP). (2 Bde.), Neukirchen-Vluyn 2001, Bd. 2, 1568-1572.
- METZ, JOHANN-BAPTIST / KULD, LOTHAR / WEISBROD, ADOLF (Hg.), Compassion – Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg u.a. 2000.
- MITTELSTRAß, JÜRGEN, Leonardo-Welt, Frankfurt/M. 1992.
- MOEGLING, KLAUS, Fächerübergreifender Unterricht. Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule, Bad Heilbrunn 1998.
- PETERBEN, WILHELM H., Fächerverbindender Unterricht. Begriff – Konzept – Planung – Beispiele. Ein Lehrbuch, München 2000.
- POPP, WALTER, Die Spezialisierung auf Zusammenhänge als regulatives Prinzip der Didaktik, in: DUNCKER / POPP (Hg.) (1997), 135-154.
- REENTS, CHRISTINE, Projektunterricht, in: ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.) (1998), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1, Basisband, Göttingen ⁴2002, 72-80.
- REKUS, JÜRGEN, Compassion als pädagogisches Projekt – Abgrenzung und Begründung, in: Engagement (2000), H. 2, 95-102.
- SPANGLER, KARIN, Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Projekt ‚Ärztehaus‘ an einer Berufsschule in Nürnberg, in: GESELLSCHAFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK / DEUTSCHER KATECHETENVEREIN (Hg.) (2005), Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch), Neukirchen-Vluyn 2005, 504-509.
- WEGENAST, KLAUS, Zur Unterrichtsorganisation, in: FEIFEL, ERICH u.a. (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik. Bd. 2: Didaktik des Religionsunterrichts – Wissenschaftstheorie, Gütersloh / Zürich u.a. ²1978.
- WILLERT, ALBRECHT, Religion als fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht, in: WERMKE, MICHAEL (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, 191-197.