

## Fächerübergreifender Unterricht

»Da floh ich ... ins Land der Bildung. ... Aber wie geschah mir? So angst mir auch war – ich mußte lachen! Nie sah mein Auge etwas so Buntgesprengeltes! ... »Hier ist ja die Heimat aller Farbentöpfe!« – sagte ich. Mit fünfzig Klexen bemalt an Gesicht und Gliedern: so saßet ihr da zu meinem Staunen, ihr Gegenwärtigen ... Aus Farben scheint ihr gebacken und aus geleimten Zetteln. Alle Zeiten und Völker blicken bunt aus euren Schleiern; alle Sitten und Glauben reden bunt aus euren Gebärden. Wer von euch Schleier und Überwürfe und Farben und Gebärden abzöge; gerade genug würde er übrig behalten, um die Vögel damit zu erschrecken.«

(Friedrich Nietzsche: *Also sprach Zarathustra*)<sup>1</sup>

### 1 Lernen im Dreieck »Schule – Betrieb – Soziale Einrichtung«

Einmal in ihrem ersten Lehrjahr unterbricht eine Metallklasse der Berufsschule in Waiblingen bei Stuttgart ihren normalen Ausbildungsgang in Betrieb und Schule, um an einem Kooperations-Projekt zwischen Gewerblicher Schule, Ausbildungsbetrieb und der Paulinenpflege in Winnenden, einer diakonischen Einrichtung zur beruflichen Ausbildung gehörloser Jugendlicher, teilzunehmen.<sup>2</sup> In einer zwei- bis dreiwöchigen Arbeitsphase planen und produzieren hörende und gehörlose Jugendliche gemeinsam Bauteile und Baugruppen, die in der Fertigung Verwendung finden, etwa Zuführeinheiten für Klebebänder, die in Kaffeeverpackungsmaschinen eingebaut werden. Das Modell der »Lernortkooperation« zwischen den dualen Partnern ist hierbei mit dem des »Sozialen Lernens« verbunden und zu einem triadischen Projekt erweitert, bei dem zwischen den drei Partnern Berufsschule, Ausbildungsbetrieb und soziale Einrichtung Formen eines beziehungsreichen, vielschichtigen und effektiven Lernens praktiziert werden.<sup>3</sup>

1 *Friedrich Nietzsche, Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*, in: *ders.: Werke in fünf Bänden*, hg. von *Karl Schlechta*, Bd. II., Frankfurt a.M. / Berlin / Wien 1969, 649f.

2 Meine Anerkennung, mein Dank und meine freundschaftliche Verbundenheit gilt an dieser Stelle den beiden ehemaligen Kollegen an der Gewerblichen Schule Waiblingen *Reiner Immik* (Abteilungsleiter) und *Harry Kretschmann* (Religionslehrer) als maßgeblichen Initiatoren dieses Projekts.

3 Das Projekt, das 1998 mit dem *Hermann-Schmidt-Preis* für Innovationen im Bereich der beruflichen Ausbildung ausgezeichnet worden ist, wurde schon an anderen Stellen – allerdings entscheidend verkürzt – vorgestellt: *Wolfram Keppler / Gerda*

Vorbereitung und Aufarbeitung des Projektes erfolgen innerhalb des normalen Unterrichtsbetriebs; während der zwei- bis dreiwöchigen eigentlichen Projektphase aber ist der übliche Schul- und Ausbildungsablauf unterbrochen: Den Auftakt bildet ein Einführungstag mit gemeinsamem Frühstück, Kooperationsspiel (in Kleingruppen), Referat zur Gehörlosigkeit, Vorstellung des Projektes, Mittagessen, Kennenlernen der beiden Schulen und einer gemeinsamen Sportveranstaltung. Dann werden die Werkstücke in den beiden Berufsschulen geplant und anschließend in den beteiligten Betrieben hergestellt. Die gemeinsame Abschlussveranstaltung besteht aus der öffentlichen Präsentation der Produkte sowie einem zweiten gemeinsamen Fest mit Essen und Sportaktivität.

Wesentliche Kennzeichen der durch dieses Projekt geförderten neuen Lernformen sind: ein fächerverbindendes, vernetztes Lernen; Lernen von Kooperationsfähigkeit und Teamarbeit; handlungsorientiertes, praktisches Lernen; Lernen durch Produzieren; erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen; soziales Lernen; Lernen im Schnittpunkt der drei »Welten« Betrieb – Schule – soziale Einrichtung.

Profitieren werden von einem solchen Projekt in der Regel alle Beteiligten: die Betriebe, weil ihnen die Bedeutung sozialer Kompetenzen zunehmend bewusst wird; die diakonischen Bildungseinrichtungen, weil die Integration von gehörlosen Jugendlichen eine wichtige, von ihnen selbst nicht zu leistende Aufgabe darstellt; die Schule, weil sie den Wert von projektorientiertem Arbeiten, Kooperation mit dem dualen Partner und Öffnung auf die Gesellschaft erkennt und nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler, die im Rückblick das Projekt meist gut bis äußerst positiv bewerten:

»Ich habe mir gedacht, es gibt Kontaktschwierigkeiten und Berührungängste. Aber ich fand, dass das alles sich schon am ersten Tag gelegt hat. Ich kann es eigentlich jedem empfehlen, man kriegt dort sehr viel mit.« – »Mich würde es freuen, wenn solche Projekte noch mehr Anklang finden würden in unserer Gesellschaft. Denn durch solche Sachen werden die Vorurteile viel schneller abgebaut als anders.« – Und in dem Urteil, das sich in ähnlicher Formulierung in zahlreichen Äußerungen findet, schwingt wohl die höchste Form von Anerkennung mit: »Sie können und wissen genau so viel wie wir.«<sup>4</sup>

Und es profitiert der Religionsunterricht, in zweierlei Hinsicht: zum einen für das eigene Verständnis und Profil, durch die Öffnung auf die berufliche und soziale Welt; zum andern für seine Akzeptanz, durch die Teilnahme am Projekt, zu dem er aus seiner ureigenen Aufgabe heraus Entscheidendes beitragen kann. In der Vorbereitungsphase etwa wird er (und in dieser Intensität nur er!) folgende Themenbereiche aufwerfen:

*Leitmann / Jürgen Ripplinger, Das Soziale lernen. Ergebnisse eines landesweiten Modellprojekts, Stuttgart 1999, 105f; 143; 157–160. – Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Der Generalsekretär (Hg.), Lernortkooperation. Beispiele und Erfahrungen, Red.: Reinhard Selka, Bielefeld 1998, 41.*

<sup>4</sup> Alle Zitate sind authentische Äußerungen aus dem Waiblinger Projekt. Zur Akzeptanz und den Lerneffekten s. auch: *Keppler u.a., 1999, 29–88, insbes. 71.*

- »Gehörlosigkeit«, in allen Dimensionen: der Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit als Behinderung über die Hörgewohnheiten Jugendlicher mit ihren schönen und ihren problematischen Seiten (der Schädigung durch extreme Musikkautstärke) bis hin zum aufmerksamen Hören von Geräuschen oder gar der Stille (einfache Meditationsübungen wie Phantasiereisen);
- »Umgang miteinander und mit Behinderten«, in allen Facetten von Phantasien, Erwartungen (etwa auch den Berührungsängsten) und Vorerfahrungen;
- Formen des gemeinsamen Arbeitens und Lernens (u.a. Rücksichtnahme auf langsamere, stille und schwächere Schüler).

Während der Durchführung, gegen Ende und nach Abschluss der eigentlichen Projektphase stellen sich für den Religionsunterricht neben den genannten vor allem folgende Aufgaben:

- Begleitung und Dokumentation des Projektes (fächerverbindend mit Deutsch, Gemeinschafts- und Wirtschaftskunde);
- Begleitung und Aufarbeitung von Erfahrungen (auch Schwierigkeiten) beim Umgang von hörenden mit gehörlosen Jugendlichen;
- Begleitung und Aufarbeitung von Erfahrungen (auch Schwierigkeiten) beim Arbeiten in Gruppen (evtl. Kommunikationsübungen etc.).

Die Integration des Religionsunterrichts in die Berufsschule wird durch eine solche Beteiligung deutlich gefördert, da alle Beteiligten, die Kolleginnen und Kollegen der Schule, die Ausbilder in den Betrieben und die Schülerinnen und Schüler, wahrnehmen, welch wichtigen Beitrag er zum gemeinsamen Projekt beizusteuern vermag.

## 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 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«<sup>5</sup> zeigte. 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

<sup>5</sup> Georg Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (1911), hg. von Josef Dolch, München u.a. 1965, 33ff.

durch die Curriculumdebatte, in der sich die Wissenschaftsorientierung bis in den Primärbereich hinein durchsetzte, weiter zurückgedrängt. Erst ein neues Anknüpfen an alte Reformgedanken seit den 80er Jahren riefen erfahrungs-, handlungs- und fächerübergreifende Arbeitsformen wieder verstärkt in Erinnerung.

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, 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.«<sup>6</sup> 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 Waldorfschulen mit ihrem »Epochenunterricht«, die von Hartmut von Hentig initiierte Bielefelder Laborschule mit ihrem konzeptionellen Ausgangspunkt von der »Lebenspraxis« her<sup>7</sup>, und viele weitere Schulen, die im fächerübergreifendem Lernen die Grundlage ihres eigenen Schulprofils sehen. Im Bereich der *pädagogischen Diskussion*, in der das fächerübergreifende Unterrichten gerade in jüngster Zeit eine große Beachtung erfährt<sup>8</sup>, fand vor allem Wolfgang Klafkis Konzept der »Epochaltypischen Schlüsselprobleme« breite Beachtung<sup>9</sup>, auf der Seite des Subjekts

6 Jürgen Mittelstraß, Leonardo-Welt, Frankfurt a.M. 1992, 236.

7 *Lehrergruppe Laborschule*, Laborschule Bielefeld, modell im praxistest, Reinbek 1977, 15f. – Hartmut von Hentig, Bildung. Ein Essay, München/Wien 1996, 195f.

8 S. dazu insbes.: Ludwig Duncker / Walter Popp (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 1997/1998. – Ludwig Duncker / Walter Popp (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele, Bad Heilbrunn 1998. – Klaus Moegling, Fächerübergreifender Unterricht. Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule, Bad Heilbrunn 1998. – Reinhard Golecki (Hg.), Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe, Bad Heilbrunn 1999. – Wilhelm H. Peterßen, Fächerverbindender Unterricht. Begriff – Konzept – Planung – Beispiele. Ein Lehrbuch, München 2000.

9 S. urspr.: Wolfgang Klafki, Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: *ders.*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1994.

werden die »Schlüsselerfahrungen« der Schülerinnen und Schüler zunehmend ernst genommen.<sup>10</sup> 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.«<sup>11</sup> 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.

### 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 erstaunlicherweise gegenwärtig nicht die ihm gebührende Beachtung.

Klaus Wegenast konstatierte im »Handbuch der Religionspädagogik« von 1974 die fundamentale Bedeutung fächerübergreifenden Arbeitens für die *Konzeption des problem- und themenorientierten Unterrichts*: »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.«<sup>12</sup> Denn ein fundamentales Problem wie etwa das der »Entwicklungshilfe« erfordere neben der theologischen auch eine fachkundige geschichtliche, politische, wirtschaftskundliche, geografische und anthropologische Behandlung. In neueren einschlägigen Werken aber, Standardlexika und Kompendien, findet das Thema des »fächerübergreifenden Arbeitens« allenfalls periphere Berücksichtigung<sup>13</sup>, auch fehlen Sammelbände und Monografien zum Thema. Allenfalls schulartspezifische Werke würdigen das »fächerübergreifende Ler-

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

11 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.

12 *Klaus Wegenast*, Zur Unterrichtsorganisation, in: *Erich Feifel u.a.* (Hg.), *Handbuch der Religionspädagogik*, Bd. 2: Didaktik des Religionsunterrichts – Wissenschaftstheorie, Gütersloh/Zürich u.a. 1978, 197–207; Zit. 203.

13 Erstaunlicherweise sucht man das Stichwort »Fächerübergreifendes Arbeiten« in zwei neuen grundlegenden Werken zum RU vergeblich: *Norbert Mette / Folkert Rickers* (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik (LexRP)* (2 Bde.), Neukirchen-Vluyn 2001 (Im Umfeld: *Jürgen Lott*, Projektunterricht, -studium, a.a.O., Bd. 2, 1568–1572); ferner: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993 (Im Umfeld: *Christine Reents*, Projektunterricht, a.a.O., 72–80).

nen« mit einem eigenen Kapitel.<sup>14</sup> Zusammenfassend lässt sich formulieren: In der Theoriediskussion um den Religionsunterricht kommt in den letzten beiden Jahrzehnten die Reflexion des fächerübergreifenden Unterrichts zu kurz, wird vor allem im Rahmen schulartspezifischer Veröffentlichungen sowie im Bereich konfessionell ausgerichteter Schulen diskutiert.

Eine konträres Bild bietet die *Religionslehrplanentwicklung*, in der in den beiden letzten Jahrzehnten – parallel zur allgemeinen Lehrplanentwicklung – die Bedeutung fächerübergreifenden Arbeitens kontinuierlich zugenommen hat.<sup>15</sup>

In Schleswig-Holstein weist der neue Grundschullehrplan 14 »Leitthemen« für fächerübergreifendes Arbeiten aus, die alle den Religionsunterricht mit einbeziehen, formuliert der Evangelische Religionslehrplan für die Sekundarstufe I lapidar: »Fächerübergreifendes Arbeiten ist verbindlich.« In Nordrhein-Westfalen dehnt der Lehrplan für die Sekundarstufe II den fächerübergreifenden Unterricht bis auf die gymnasiale Oberstufe aus, weist der Lehrplan für die Sekundarstufe I (Gesamtschule) – mit deutlichem Rekurs auf Wolfgang Klafki – auf »Schlüsselprobleme unserer Lebenswelt« als fächerverbindende Themen hin vom »Zusammenleben« in Klasse 5 bis zur »Eine[n] Welt« in Klasse 10. In den Religionslehrplänen der neuen Bundesländern ist – gleichsam im Zeitraffertempo – eine ähnliche Entwicklung hin zur Betonung des fächerübergreifenden Unterrichts zu beobachten. In den Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium in Sachsen-Anhalt aus dem Jahre 1999 etwa werden die »fächerübergreifenden Themen« in einer eigenen Tabelle zusammengestellt und anhand ausgewählter Beispiele für jeweils eine Doppeljahrgangsstufe konkretisiert, für Klasse 7/8 beispielsweise mit dem Thema: »Wir leben mit Menschen anderer Kulturen zusammen«.

Die Lehrplanentwicklung scheint die *Praxis des Religionsunterrichts* jedoch nicht oder zumindest nicht ausreichend zu erreichen. Die auf ihre Erfahrungen mit »tausend Stunden Religionsunterricht« befragten Jugendlichen an Gymnasien in Baden-Württemberg haben den Lehrplanwechsel im Jahre 1994 nicht zur Kenntnis genommen, auch nicht dessen zentrale Anliegen, was Heinz Schmidt zum Urteil veranlasst: »Die Neuerungen scheinen zunächst nicht wirksam geworden zu sein, was besonders hinsichtlich des fächerverbindenden Lernens bedauerlich ist.«<sup>16</sup> Pointiert ließe sich für den Bereich des Gymnasiums formulieren: Sollte in den letzten Jahren in größerem Maßstab fächerübergreifendes Arbei-

14 S. u.a.: *Reiner Jungnitsch*, BRU im fächerübergreifenden Unterricht, in: *Comeinius-Institut* u.a. (Hg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*, Gütersloh 1997, 205–209.

15 Die im Folgenden angeführten und zitierten Religionslehrpläne werden von den jeweiligen Kultusministerien der Länder herausgegeben. Die zitierten Pläne von Schleswig Holstein stammen aus dem Jahr 1997; die von NRW und Sachsen-Anhalt von 1999.

16 *Heinz Schmidt*, »1000 Stunden Religion« – aus der Perspektive des Lehrplans, in: *Peter Kliemann / Hartmut Rupp* (Hg.), *Tausend Stunden Religionsunterricht. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben*, Stuttgart 2000, 31–39, Zit. 32.

ten im Religionsunterricht praktiziert worden sein, so hat jedenfalls die Schülerschaft davon nichts bemerkt.

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 themenzentrierter, korrelationsdidaktischer (Georg Baudler u.a.) oder konvergenz-theoretischer (Karl Ernst Nipkow) 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.<sup>17</sup>

Fächerübergreifend müssen Religionsdidaktik und Religionsunterricht in mehrfacher 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 Religionsunterricht 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 Religionsunterricht 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 andern 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 Religionsunterricht 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.

17 Ähnlich u.a. Helmut Hanisch, in: Duncker/Popp (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht, a.a.O. (Anm. 8), 34.

## 4 Fächerübergreifender Unterricht: Grundzüge – Gestaltungen – Grenzen

### 4.1 Grundzüge

Die Bandbreite des fächerübergreifenden Lernens ist außerordentlich groß und reicht von den einfachsten Formen des Blicks über den »Teller- rand« des eigenen Spezialfachs 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<sup>18</sup>:

- 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.
- 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 *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 sogenannten Leitfaches – ein thematisch zentriertes Lernen ermöglicht, ohne explizite innere Verknüpfung und Unterordnung unter ein verbindliches pädagogisches Ziel.<sup>19</sup> 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

18 S. zum Folgenden: *Ludwig Huber*, Individualität zulassen und Kommunikation stiften, in: *Die Deutsche Schule*, H. 2, 1995, 161–182. – Eine andere Systematisierung etwa bei *Ingeborg Hiller-Ketterer / Gotthilf Gerhard Hiller*, in: *Duncker/Popp* (Hg.), 1997, a.a.O. (Anm. 8), 179ff.

19 So *Peterßen*, 2000, a.a.O. (Anm. 8), 79f. – Ähnlich, aber nicht deckungsgleich differenziert der nordrhein-westfälische Religionslehrplan für die Sekundarstufe II (1999) zwischen »fächerübergreifendem«, »fächerverbindendem« und »projektorientiertem« Religionsunterricht.



für alle den reinen Fachunterricht überschreitenden Unterrichtsformen verwendet.<sup>20</sup>

Ein wichtiges Merkmal des fächerübergreifenden Ansatzes ist seine *Kritik am fachbezogenen Unterricht*.<sup>21</sup> 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<sup>22</sup>:

- 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;
- 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.

## 4.2 Gestaltungen

*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 Möglichkeiten<sup>23</sup> nur einige wenige Beispiele herausgegriffen:

20 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.

21 Zum Folgenden: Wolfgang Memmert, in: Duncker/Popp (Hg.), 1997, a.a.O. (Anm. 8), 14f.

22 Zum Folgenden: u.a. Moegling, 1998, a.a.O. (Anm. 8), 47ff.

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

- Bei manchen Unterrichtseinheiten, etwa der Thematisierung der beiden großen Kirchen, drängt sich ein konfessionell-kooperativer Unterricht, die für den Religionsunterricht nächstliegende Form des fächerübergreifenden Lernens, geradezu auf.<sup>24</sup> Hier ist eine konfessionelle Abschirmung pädagogisch, religionsdidaktisch und theologisch kaum zu verantworten, ebenso wie für den *Anfangsunterricht in der Primarstufe*, wo gegenwärtig vielfältige kooperative und integrative Formen des Religionsunterrichts erprobt und praktiziert werden.<sup>25</sup>
- 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<sup>26</sup>, 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 Religionsunterricht – der naturwissenschaftliche Unterricht selbst über die Grundlagen, Bedingungen und Grenzen des wissenschaftlichen Zugriffs auf die Natur informiert und die Möglichkeiten anderer, etwa poetischer oder religiöser Annäherungsversuche an die Wirklichkeit andeutet.<sup>27</sup>

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.

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

24 S. u.a.: *Uwe Böhm*, Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten, Göttingen 2001.

25 Zum »Lernen in der Einen Welt« im Primarbereich s. u.a.: Arbeitshilfe Religion Grundschule. Zum Lehrplan für evangelische Religionslehre, im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), hg. von *Adelheid Krauter und Elke Schmidt-Lange*, Schuljahr 4: Voneinander lernen – miteinander teilen. Sieben Lernzonen für fächerübergreifenden Unterricht, Stuttgart 2000.

26 S. u.a.: *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. – *Helmut Hanisch*, Fächerübergreifendes Arbeiten im Religionsunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel des Themas »Judentum«, in: *Duncker/Popp* (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht, a.a.O. (Anm. 8), 34–55.

27 Diese Möglichkeit wird am Beispiel von Stellungnahmen des Trägers des Alternativen Nobelpreises *Hans-Peter Dürr* aufgezeigt in: *Veit-Jakobus Dieterich*, Glaube und Naturwissenschaft. Grund- und Leistungskurs 12/13, in: entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen 1/1998, 83–87.

und veröffentlicht<sup>28</sup>; mehr und mehr katholische Schulen fühlen sich dem »Compassion«-Projekt (Mitleidenschaft, *Lothar Kuld*) verpflichtet,<sup>29</sup> 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.<sup>30</sup> 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.<sup>31</sup>

### 4.3 Grenzen

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 Notwendigkeit, 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<sup>32</sup>:

- Angesichts der Größe und Komplexität der Wirklichkeit wird die »Sachlage« simplifiziert, mit antirationalem und antimodernem Akzent in naiver Weise eine

28 *Hans-Christoph Berg* u.a. (Hg.), Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche evangelischer Schulen 1985–1989, Münster 1990. – *Heinz-Hermann Haar / Karl Heinz Potthast*, In Zusammenhängen lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Klassen 5 und 6. Beispiele aus evangelischen Schulen, Münster 1992.

29 S. u.a.: *Lothar Kuld / Stefan Gönnheimer*, Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart/Berlin/Köln 2000. – *Johann-Baptist Metz / Lothar Kuld / Adolf Weisbrod* (Hg.): Compassion – Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg u.a. 2000.

30 Auch bei evangelischen Schulen gibt es ähnliche Beispiele. S. u.a.: *Maria-Anna Feydt*, Sozialdiakonischer Unterricht am Evangelischen Schulzentrum in Leipzig, in: *Duncker/Popp* (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht, a.a.O. (Anm. 8), 265–279.

31 *Kuld/Gönnheimer*, 2000, 71, Tab.12.

32 Zum Folgenden s. *Walter Popp*, Die Spezialisierung auf Zusammenhänge als regulatives Prinzip der Didaktik, in: *Duncker / Popp* (Hg.), 1997, a.a.O. (Anm. 8), 135–154, bes. 151f.

übersichtliche Welt vorgaukelt. 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 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, seine auf die Einbeziehung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zielende Konzeption, noch deutlicher und konkreter einlösen und realisieren.

Dr. Veit-Jakobus Dieterich ist Akademischer Oberrat für Evangelische Theologie / Religionspädagogik an der Universität Stuttgart Hohenheim.