

# Leitgedanken für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe

## Grundsätze und Begründungen zu fächerübergreifend-thematisch orientierten Kurskonzepten

Stefan Keymer<sup>1,\*</sup>, Ramona Lau<sup>1</sup> & Thomas Willberg<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg*

\* *Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,*

*Universitätsstr. 23,*

*33615 Bielefeld*

*stefan.keymer@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Der vorliegende Text stellt ein Arbeitspapier dar, das von einer Autor\*innengruppe erstellt und von dem Kollegium der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg positiv befasst wurde. Es dokumentiert den derzeitigen Rahmen der curricularen Entwicklung der Grundkurse am Oberstufen-Kolleg. Der Text regt zunächst zum Nachdenken über fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe an (Kap. 1). Darauf folgend werden der Versuchsauftrag des Oberstufen-Kollegs sowie Grundsätze für die Grundkurskonzeption der Hauptphase der Versuchsschule dargestellt (Kap. 2). Fußend auf einer Vorstellung von Interdisziplinarität im Unterricht wird der Gewinn fächerübergreifender und themenorientierter Kurskonzepte für die Ausbildung von Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe thematisiert (Kap. 3). Auf der Grundlage der Regularien für Fachübergreifenden Unterricht in Nordrhein-Westfalen (Kap. 4) wird abschließend die spezifische Ausformung von Fachübergreif in den Grundkursen diskutiert und dabei eine Antwort auf die Frage gegeben: „Wie denkt und organisiert das Oberstufen-Kolleg Fachübergreif in den Grundkursen?“ (Kap. 5)

**Schlagwörter:** gymnasiale Oberstufe; fächerübergreifender Unterricht; Grundkurskonzeption; Interdisziplinarität



## English Information

**Title:** Guiding Principles for Interdisciplinary Teaching in the Upper Secondary School. Principles and Rationales for Interdisciplinary and Theme-Oriented Course Concepts

**Abstract:** This text is a working paper prepared by a group of authors and approved by the staff of the experimental school Oberstufen-Kolleg. It documents the current framework of the curricular development of the basic courses at the Oberstufen-Kolleg. The text begins by encouraging reflection on interdisciplinary teaching in the upper school (Section 1). This is followed by the experimental mission of the Oberstufen-Kolleg and principles for the basic course concept of the main phase of the experimental school (Section 2). Based on an idea of interdisciplinarity in teaching, the advantages of interdisciplinary and theme-oriented course concepts for the education of upper secondary school students are discussed (Section 3). Finally, based on the regulations for interdisciplinary teaching in North Rhine-Westphalia (Section 4), the specific form of interdisciplinary teaching in the basic courses is discussed in order to provide an answer to the question: “How does the Oberstufen-Kolleg think about and organise interdisciplinary teaching in the basic courses?” (Section 5)

**Keywords:** upper secondary school; interdisciplinary teaching; basic course concept; interdisciplinarity

Der vorliegende Text stellt ein Arbeitspapier dar, das von einer Autor\*innengruppe erstellt und von dem Kollegium der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg positiv befasst wurde. Es dokumentiert den derzeitigen Rahmen der curricularen Entwicklung der Grundkurse am Oberstufen-Kolleg.

## Denkanstöße für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe

Wer sich auf den Weg macht, etwas über die Welt und die Vielfalt der Perspektiven auf sie zu lernen, soll darin unterstützt werden, sich in der Welt zu orientieren. Fächerübergreifender Unterricht trägt dem Rechnung, indem er Themen und nicht Fächer in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellt. Er vermittelt optimalerweise Mut, sich der Komplexität der Wirklichkeit zu stellen, und hilft, sich Werkzeuge anzueignen, die man benötigt, um sich mit ihr auseinanderzusetzen. Für die Konzeption fächerübergreifenden Unterrichts müssen folgende Denkanstöße berücksichtigt werden:

- Kein Fach, keine Wissenschaft kann die ganze Wirklichkeit erfassen. Deshalb sollte der Blick auf die Leistungen einer wissenschaftlichen Disziplin auch immer durch einen Blick auf seine Grenzen begleitet werden.
- Schule will den lernenden Zugang zu einer Wirklichkeit eröffnen, die ausgesprochen komplex ist und deren zahlreiche Facetten unzählige Lerngelegenheiten bieten. Dieser Komplexität tragen fächerübergreifende Kurse Rechnung – einerseits, indem sie verschiedene fachliche Perspektiven mit Blick auf die Wirklichkeit entfalten, andererseits dadurch, dass sie zeigen, dass es die unterschiedlichsten thematischen Ansatzpunkte gibt, sich diese Komplexität zu erschließen.
- Schule lebt von der angemessenen Reduktion von Komplexität. Diese kann mit der Beschränkung auf ein Themenfeld einhergehen oder auch mit der Beschränkung auf nur eine fachliche Perspektive. Deshalb ist fächerübergreifender Unterricht wie der Fachunterricht ein legitimer Zugang zur Wirklichkeit. Nur aus dem Wissen über die Fächer kann Wissen über ihre Grenzen aufgebaut werden. Es geht im Verlauf der

Ausbildung in der Oberstufe immer um eine Balance von Fachlichkeit und Überfachlichkeit.

- Wenn es nicht den *einen* bevorzugten Weg gibt, die Wirklichkeit zu erfassen, dann gibt es auch *nicht nur eine* plausible Erfassung, Konstruktion oder Modellierung von Wirklichkeit. Fächerübergreifender Unterricht steht dafür, dass diese Wirklichkeitserschließung keinesfalls willkürlich oder regellos ist, sondern im Rahmen der an den Wissenschaften orientierten Zugangsweisen mit ausgewiesenen Methodiken geleistet wird.
- Fächerübergreifender Unterricht steht ebenfalls dafür, dass die Pluralität und Vielfalt legitimer Zugangsweisen und Begründungsstrukturen wahrgenommen wird. Deshalb kann und will er keine Perspektive für allein verbindlich erklären.
- Es ist unmöglich, die thematische und methodische Breite eines Fachs im Unterricht vollständig abzubilden, zumal wenn auf andere Fachperspektiven zugegriffen und eine Metareflexion über Leistungen und Grenzen von Fächern etabliert werden soll. Deshalb setzt der fächerübergreifende Unterricht auf eine exemplarische Tiefe statt auf eine möglichst große Breite an Themen.
- Fächerübergreifende Kurse sind themenzentriert, dabei einem Leitfach schwerpunktmäßig zugeordnet. Themen, Fragestellungen und Erfahrungsbereiche, die sinnvoll nur aus mehreren Fachperspektiven betrachtet werden können, werden in den Mittelpunkt gerückt. An ihnen kann exemplarisch erlebt, verstanden und bearbeitet werden, wie die beteiligten Fächer bei der Bearbeitung der Themen vorgehen.
- Der fächerübergreifende Unterricht basiert darauf, dass die Inhalte, Kompetenzen und Methoden des jeweiligen Leitfachs eines Kurses durch die Perspektive eines oder mehrerer weiterer Fächer ergänzt werden. Dieser Perspektivwechsel wird explizit zum Thema gemacht.
- Mit Blick auf die Komplexität der Wirklichkeit geht es im fächerübergreifenden Unterricht entsprechend nicht um eine Konkurrenz von Erkenntnisverfahren, sondern darum, wie sich unterschiedliche zugunsten des Verständnisses einer Thematik ergänzen. Deshalb werden die verschiedenen Wege wissenschaftlicher Disziplinen, zu Erkenntnis zu kommen, selber zum Unterrichtsgegenstand, wodurch der Gewinn ihres Miteinanders plausibel wird. Eine Schule mit fächerübergreifenden Kursen kennt also nicht nur das Nebeneinander der Fächer (bzw. wissenschaftlichen Disziplinen), sondern auch ihr Miteinander.
- Fächerübergreifender Unterricht reflektiert demnach nicht nur die einzelnen Gegenstände, über die etwas gelernt wird, sondern auch das Vorgehen der verschiedenen eingenommenen Perspektiven. Er zielt insofern im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik darauf ab, eine Reflexionskompetenz über die verschiedenen wissenschaftlichen Zugangsweisen, seien sie empirisch und hypothesenbildend, seien sie hermeneutisch, dialektisch, axiomatisch oder auch ästhetisch geleitet, zu erwerben.

## 1 Grundsätze und Begründungen zu fächerübergreifend-thematisch orientierten Kurskonzepten – der Versuchsauftrag sowie Grundsätze für die Grundkurse der Hauptphase

Das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) hat die Aufgabe, für die Ausbildung der Oberstufe „neue Unterrichtsinhalte“ (APO-OS, 2023, § 1 Abs. 1) zu entwickeln. Für die Grundkurse der Hauptphase gilt zudem, dass diese fächerübergreifend oder fächerintegrierend sowie themenorientiert konzipiert sein sollen (APO-OS, 2023, § 10 Abs. 1).<sup>1</sup> Das Ziel dieser Kurse ist, eine vertiefte Erarbeitung zu gewährleisten; hierbei sind sie

„zum einen an die Strukturen, Inhalte und Methoden der beteiligten Fächer gebunden, zum anderen überschreiten sie die Fachgrenzen, verdeutlichen die Offenheit zwischen den Fächern und machen Möglichkeiten und Grenzen fachübergreifender Zusammenarbeit erfahrbar“ (APO-OS, 2023, § 10 Abs. 2).

Aus diesen Bezügen zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung sowie aus weiteren Strukturmerkmalen der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg wird abgeleitet, dass es die Aufgabe der Grundkurse der Hauptphase ist, den folgenden Ansprüchen gerecht zu werden:

- Die Grundkurse stellen in der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg eine Ergänzung zur im Wesentlichen fachlichen Ausbildung in den Studienfächern dar. Sie tragen dazu bei, im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Verständnisses die Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Bezugswissenschaften zu erfassen. Damit bereichern sie die Ausbildung am OS insgesamt. Diese Balance von Fachlichkeit und Fachübergreifend entspricht einem modernen Verständnis von Wissenschaften und dient den Kollegiat\*innen als Orientierung im Sinne der Studierfähigkeit (vgl. Kap. 2).
- Die Grundkurse mit ihren fachlichen Schwerpunkten zielen darauf ab, durch die vertiefte Erarbeitung exemplarischer Inhalte sowohl fachliche Kompetenzen (im Sinne typischer Fachgegenstände, Methoden, Verfahren) und auch überfachliche zu erlangen (vgl. Kap. 4) als auch die Begrenzungen der jeweiligen Fächer und die Bedeutung anderer Fachperspektiven zu erfahren.<sup>2</sup> Damit ermöglichen sie einen angemessenen Blick auf die Themen und Fragestellungen eines interdisziplinären Kursthemas. Es ist explizit nicht das Ziel, dass die Grundkurse die inhaltliche Breite eines Schulfachs oder einer akademischen Fachdisziplin abbilden.

<sup>1</sup> Es gibt verschiedene Begriffsbestimmungen zum Themenkomplex des Fachübergreifens. Wir orientieren uns im Folgenden an der Definition des Comenius-Instituts (2004) für den Freistaat Sachsen, die folgendermaßen einordnet: „Fachübergreifender Unterricht: Das einzelne Fach steht im Mittelpunkt. Von dort ausgehend werden weitere Blickweisen auf ein zu bearbeitendes Thema eröffnet. Diese sind auf Inhalte, Fragestellungen und Verfahrensweisen gerichtet, die über die im Lehrplan des jeweiligen Faches gezogenen Grenzen hinausgehen. Fachübergreifendes Arbeiten, einschließlich Ergebnissicherung und Bewertung, liegt in der Verantwortung des einzelnen Fachlehrers. Fächerverbindender Unterricht: Ein Thema, das von einzelnen Fächern in seiner Mehrperspektivität so nicht oder nur teilweise erfasst werden kann, steht im Mittelpunkt. Das Thema wird unter Anwendung von Inhalten, Fragestellungen und Verfahrensweisen verschiedener Fächer bearbeitet. Inhaltliche und organisatorische Koordinierung sowie Ergebnissicherung und Bewertung sind durch die selbstorganisierte Zusammenarbeit der Fachlehrer zu leisten.“ Im weiteren Verlauf werden in dieser Leitlinie unter den Begriffen „Fachübergreifend“ oder auch „Überfachlichkeit“ beide genannten Varianten subsummiert. Weitere Übersichten zu Einordnungen der Begriffe bzw. korrespondierender Begrifflichkeiten vgl. zum Beispiel Labudde (2014, S. 15) oder ausführlich Huber (2009).

<sup>2</sup> Im Zusammenhang eines Konzepts fachübergreifenden Unterrichts kann *Überfachlichkeit* nicht lediglich im Verweis auf allgemeine Kompetenzen bestehen, wie sie z.B. in schulischen Querschnittsaufgaben wie einer allgemeinen Fähigkeit zu bildungssprachlicher Genauigkeit, zum Gebrauch von Medien, einem Wissen um demokratische Prozesse und die Bedeutung politischer Teilhabe etc. beschreibbar sind. Stattdessen verstehen wir unter Überfachlichkeit immer eine Auseinandersetzung mit weiteren ihrerseits fachorientierten Perspektiven.

- Die Wahl der Gegenstände, Themen und Fragestellungen der Grundkurse ist in besonderer Weise geeignet, einerseits in die Prinzipien eines Fachs und andererseits in die Bedeutung eines fachlichen Perspektivwechsels einzuführen.<sup>3</sup>
- Fächerübergreifend zu arbeiten ist nicht nur eine Beschreibung des Vorgehens der Kurse, sondern der Fachübergreifend ist auch Unterrichtsinhalt. „Fachübergreifend“ beinhaltet damit eine Reflexion von Verfahren bzw. Methoden und Leistungen der das Kursthema tangierenden Fächer bzw. ihrer wissenschaftlichen Disziplinen sowie ihre wechselseitigen Bezugnahmen und Offenheit füreinander. Fachübergreifend wird damit Unterrichtsgegenstand.
- Das Anspruchsniveau der Grundkurse ist durch die Auswahl beispielhafter Gegenstände und deren vertiefende Bearbeitung im genannten Sinne charakterisiert. Es liegt ein vergleichbares Niveau zu kernlehrplancurricular verankerten Grundkursen vor.

Die Umsetzung der Aufgabe, im Grundkursbereich des Oberstufen-Kollegs curriculare Alternativen zur Struktur von üblichen durch KLP und wechselnde Abiturvorgaben geleiteten Grundkursen anzubieten, ist von verschiedenen Überzeugungen getragen. Mit Blick auf die Kollegiat\*innen geht es hierbei darum, fachliche und überfachliche Kompetenzen in komplexen Anwendungsfeldern und in Unterrichtszusammenhängen kennenzulernen und Problemsituationen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, wie sie in einer komplexen Welt vorkommen, auch wenn diese nicht streng nach Fachzuständigkeiten geschieden werden können. Wesentlich für die Versuchsschule ist zudem, dass sich aus Abwägungen zu Breite oder Vertiefung von Fachinhalten, zu exemplarischen Themen und zu der Balance von Fachlichkeit und Fachübergreifend Impulse für die Fachdidaktiken und in der Folge für die Lehrplangestaltungen (mit Formulierungen von Obligatoriken) ergeben können. Das gilt gleichermaßen für den Gewinn von überfachlicher Kooperation, von Reflexion auf die Unterrichtsgegenstände und zugleich der verschiedenen Möglichkeiten der Zugriffe auf diese. Ein Blick auf die historische Verschiedenheit der lehrplanmäßigen Zugänge und auf die gleichzeitig etablierte Verschiedenheit dieser etwa in den verschiedenen Bundesländern, das Wissen um den Wechsel von Abiturschwerpunkten auch in einem Bundesland bestärkt diese Überzeugung. Gleichzeitig ist sie Basis des Bestrebens, mit der Entwicklung fachübergreifender Kurskonzepte den Gedanken zu stärken, dass die aktuell gültigen Vorgaben der Kernlehrpläne trotz ihrer jeweils unbedingten Verbindlichkeit ein Denken in Alternativen erfordern, um zur Lebendigkeit der entsprechenden Praxis beizutragen.

Als Versuchsschule ist es unsere Aufgabe, in unserer Arbeit anschlussfähig an den Diskurs zu sein.

## 2 Der Gewinn fächerübergreifender und themenorientierter Kurskonzepte

Grundlegend, so ist es zu lesen, ist der

„Unterricht in der gymnasialen Oberstufe [...] fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. Er führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und vermittelt eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt“ (KMK, 2023, basierend auf KMK, 1972, zit. u.a. auch in aktuellen Bildungsstandards z.B. für Biologie, 2020, S. 3).

<sup>3</sup> Das Konzept des Perspektivwechsels fußt darauf, „daß die im Fachunterricht erfolgende Disziplinierung des Blickes im fächerübergreifenden Unterricht transzendiert, d.h. das den Fächern Selbstverständliche thematisiert wird. Und das geschieht durch die Beobachtung, wie Fächer beobachten. Dabei werden die Fachperspektiven beobachtet und zu Alltagsperspektiven und anderen Fachperspektiven in Beziehung gesetzt (Kupsch & Schülert, 1996, S. 589).

Gemäß dieser demnach noch immer aktuellen Klärung der KMK aus dem Jahr 1972 zum Unterricht in der gymnasialen Oberstufe muss dem fachübergreifenden Unterricht eine besondere Bedeutung zugewiesen werden. Diese ist mehrdimensional und lässt sich unter zwei Blickwinkeln zusammenfassen. Zum einen wird fachübergreifender Unterricht mit allgemeinen Bildungszielen begründet, zum anderen mit spezifischen Ausbildungszielen der Oberstufe, z.B. Studierfähigkeit oder Wissenschaftspropädeutik (Häsing, 2009, S. 8f.). Das Erreichen derartiger Bildungsziele wird dem spezialisierten Fachunterricht damit nicht vollständig zugetraut. Denn

„die fachwissenschaftliche Erschließung der Welt blendet die Lebenswelt zugunsten der logischen Eindeutigkeit und Systematik aus. Auch wenn Wissenschaft und ihre Ergebnisse unseren Alltag in umfassender Weise bestimmen, so sind sie dennoch nicht in der Lage, die lebensweltlichen Dimensionen von individuellen und sozialen Problemen ungebrochen und authentisch aufzunehmen“ (Häsing, 2009, S. 9; zitiert werden Ausführungen der KMK, 1995).

Einige Bundesländer (z.B. Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Thüringen) haben dieser Einschätzung Rechnung getragen und Seminarfächer in der gymnasialen Oberstufe eingeführt, in denen fachübergreifend Problemstellungen bearbeitet werden (Stübiger et al., 2008, S. 376 – für NRW vgl. Kap. 3).<sup>4</sup> Zum Beispiel für das Bundesland Bayern wurden vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) fachübergreifende Bildungsziele formuliert, die für alle Schularten gelten. Deren Berücksichtigung soll dazu beitragen, dass sich Schüler\*innen zu alltagskompetenten und ganzheitlich gebildeten Persönlichkeiten entwickeln können (ISB, 2023). Das Potenzial bzw. die Notwendigkeit fächerübergreifenden Lernens werden unter anderem damit begründet, dass

- die Auseinandersetzung mit einem komplexen Problem, das fachübergreifend bearbeitet wird, „eine erhebliche kognitive Herausforderung an die Lernenden“ darstellt. Diese müssen auf unterschiedliche Wissensbestände, dabei auch Vorwissen zurückgreifen und diese miteinander vernetzen;
- die Eigenaktivität der Schüler\*innen gestärkt wird;
- eigene Interessen der Schüler\*innen in den Mittelpunkt gerückt werden, was Motivation und Verstehen fördert;
- Reflexionen zum Unterrichtsgegenstand auf der Metaebene sowie Selbstregulationen und Selbstständigkeit von Schüler\*innen gefordert und gefördert werden (vgl. Stübiger et al., 2008, S. 378ff.).<sup>5</sup>

Dass die Intentionen des Fachübergreifens in der Unterrichtspraxis bzw. im Unterrichtserleben ihren Niederschlag finden, dafür konnten für die gymnasiale Oberstufe deutliche Hinweise erfasst werden (Stübiger et al., 2008, S. 391ff.). Auch Labudde (2014, S. 18) sieht empirische Ergebnisse, die für Interessens- und Kompetenzförderung fachübergreifenden Unterrichts sprechen. Ein weiterer „verborgener Zweck des fächerübergreifenden Unterrichts“ wird von Huber (2005, S. 121f.) hervorgehoben. Das besondere Potenzial dieser Unterrichtsvariante sieht Huber darin, dass mit dieser

„die Verschiedenen auf ihren verschiedenen Wegen auch inhaltlich Verschiedenes lernen, herausholen und einbringen, innere Differenzierung also auch der Ziele freigeben. Das Gemeinsame liegt nicht in der Anpassung vieler an das Gleiche, sondern in der Verständigung zwischen den Verschiedenen, und im Prozess dieser Verständigung besteht das eigentlich zu Lernende“ (Huber, 2005, S. 121f.).

<sup>4</sup> Zum Beispiel das wissenschaftspropädeutische Seminar in der Bayerischen Oberstufe wird über drei Kursjahre hinweg durchgeführt. Das Seminar orientiert sich an einem Leitfach und vermittelt darüber hinaus leitfachabhängige und damit fachübergreifende Kompetenzen (vgl. <https://www.km.bayern.de/gymnasiale-oberstufe/faecherwahl-und-belegung/individuelle-schwerpunktsetzung/w-seminar.html>).

<sup>5</sup> Für ausführliche Begründungen zu fächerübergreifendem Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vgl. auch Huber (2009, S. 400ff.).

Da die Heterogenität der Schüler\*innen in der gymnasialen Oberstufe immer weiter zunimmt (Bosse, 2022, S. 148f.), ist dieser Aspekt nicht deutlich genug zu betonen.

### 3 Fachübergreifender Unterricht in NRW

Der aktuelle Referenzrahmen Schulqualität NRW betont in seinem Vorwort, dass im Mittelpunkt einer erfolgreichen Qualitätsentwicklung „eine Unterrichtsentwicklung [steht], die das erfolgreiche fachliche und überfachliche Lernen der Schüler:innen und ihr Recht auf individuelle Förderung in den Blick nimmt“. Präzisiert wird diese Forderung dadurch, dass Schüler\*innen im Laufe ihrer Schulzeit „über fachbezogene und fächerübergreifende Methoden und Lernkompetenz, wie z.B. Lernstrategien, Arbeits-, Moderations- und Präsentationstechniken“ (MSB NRW, 2020, S. 19) verfügen sollen. Die Schule soll das Erreichen dieses Ziels durch

„fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten [unterstützen], indem Verbindungen zwischen den einzelnen schulinternen Fachlehrplänen hergestellt werden (z.B. Jahrgangspartituren, schulisches Lesecurriculum, schulisches Medienkonzept)“ (MSB NRW, 2020, S. 28),

wobei fächerübergreifender Unterricht explizit als Unterpunkt der „Dimension 6.5 – Organisatorischer Rahmen“ (MSB NRW, 2020, S. 93) aufgeführt ist. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe NRWs (APO-GOST, 2023) verhält sich in § 11 Abs. 8 dazu, indem sie für die Umsetzung eines Fächerübergreifens sogenannte Projektkurse vorschlägt.<sup>6</sup> Eine weitere explizite Ausgestaltung des Rahmens zum Fächerübergreif mittels der APO-GOST existiert nicht, obliegt demnach den Schulen.

Gemäß des Versuchsschulauftrags hat sich das Oberstufen-Kolleg der Aufgabe gestellt und ein Konzept entwickelt, das den genannten Anforderungen Rechnung trägt. Dazu wurde Fächerübergreif als innovatives wesentliches Element der Ausbildung insgesamt inklusive einer korrespondierenden Abschlussprüfung aufgegriffen (vgl. auch APO-OS, 2023, § 10 Abs. 1, 2 sowie § 41 Abs. 2).

### 4 Wie denkt und organisiert das Oberstufen-Kolleg Fachübergreif in den Grundkursen?

Für das Oberstufen-Kolleg ist der Zusammenhang von Themenzentrierung und Fachübergreif von entscheidender Bedeutung. Er wird ergänzt von Konzepten des Perspektivwechsels und der Reflexion von Grenzen und Bedingungen von (fachlicher) Erkenntnis. Um einem Unterrichtsgegenstand gerecht zu werden, kann man diesen zumeist nicht aus nur einer Perspektive betrachten. Sondern man sollte die verschiedenen und jeweils legitimen Zugriffe nebeneinanderstellen, sie vergleichen, zu einer Einschätzung über ihre Bedeutung ermutigen und dazu anleiten zu kommunizieren, wie diese begründbar ist und wie solche Begründungen den Diskurs bereichern können. Mit dieser Herangehensweise werden die domänen- und fachspezifisch etablierten Traditionen des Erkenntnisgewinns reflektiert, seien sie beispielsweise hypothesenprüfend, hermeneutisch, auf ästhetische Erfahrung bezugnehmend oder auch axiomatisch.

Themen sind oftmals solche, die gerade nicht im engeren Sinn fachliche Probleme (meist ja längst gelöste ehemalige fachliche Probleme<sup>7</sup>) aufgreifen, sondern in einer

<sup>6</sup> § 11 Abs. 8 APO-GOST (2023) im Wortlaut: „Projektkurse werden in zwei aufeinander folgenden Halbjahren der Qualifikationsphase als zwei- oder dreistündige Kurse eingerichtet. Sie sind in ihrem fachlichen Schwerpunkt an in der Qualifikationsphase unterrichtete Fächer (Referenzfächer) angebunden, bieten aber Spielraum für die inhaltliche Ausgestaltung sowie für fachübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten.“

<sup>7</sup> Der Wissenschaftsphilosoph Thomas S. Kuhn definiert das Lösen von Rätseln (Puzzles) als zentrales Merkmal des Vorgehens einer jeweils etablierten Wissenschaft (vgl. Kuhn, 1976, z.B. S. 49ff.). Die dabei

komplexen Wirklichkeit auftretende Fragen, zu deren Bearbeitung man mehrere Perspektiven braucht. Eine zentrale didaktische Entscheidung für jeden Kurs ist also die Wahl des Themas, das geeignet sein muss, exemplarisch in Vorgehensweisen des Leitfachs einzuführen und doch auch den Blick über dessen Grenzen hinaus zu öffnen. Unbedingt vermieden werden soll hierbei ein flaches Verständnis von Überfachlichkeit im Sinne einer allgemeinen Reflexion ohne – oder mit ausgesprochen loser – Anbindung an die jeweiligen Wissenschaften. Es geht vielmehr um die Reflexion der verschiedenartigen Vorgehensweisen, Erträge und Grenzen der beteiligten Wissenschaften. Insofern ist Fächerübergreifend ein Beitrag zur Stärkung der Fachlichkeit und des Umgangs mit fachlichen Besonderheiten.

#### 4.1 Bezugsnormen für die Konzeption von fächerübergreifenden Grundkursen am Oberstufen-Kolleg

Aus dem Versuchsauftrag des Oberstufen-Kollegs ergibt sich, dass die jeweils geltenden NRW-Lehrpläne nicht als einzig mögliche verbindliche Bezugsnorm gelten können. Ein fächerübergreifender themenzentrierter Grundkurs kann demnach Elemente des jeweils gültigen Kernlehrplans enthalten, muss es aber nicht. In jedem Fall orientiert sich das Anforderungsniveau der Kurse an dem Anforderungsniveau der Grundkurse gemäß der Kernlehrpläne. Zugleich ist in der APO-OS das Anforderungsniveau der Leistungsnachweise an die jeweils gültigen Lehrpläne des Landes NRW gebunden (vgl. APO-OS, 2023, § 20 Abs. 6). Demnach sind diese Lehrpläne maßgeblich in der Definition der Anspruchsniveaus und damit eine, aber nicht die alleinige prominente Quelle, um die Kompetenzen, Inhalte und Gegenstände des jeweiligen Leitfachs zu bestimmen. Dazu kommen allerdings weitere Bezugsnormen, wie sie etwa in den Veröffentlichungen der KMK vorliegen (Bildungsstandards oder Einheitliche Prüfungsanforderungen). Des Versuchsauftrags wegen und dessen Forderung nach einer grundsätzlichen Offenheit auch gegenüber anderen Inhalten können solche Standards zudem durch Verweise auf maßgebliche fachwissenschaftliche, akademische Lehrwerke, interdisziplinäre Lehrwerke oder Lehrpläne anderer Länder ergänzt werden. Die Zuordnung von Kursinhalten zu einzelnen Halbjahren oder Jahrgangsstufen gemäß der jeweils gültigen Kernlehrpläne kann mit Bezug auf den Versuchsauftrag nicht maßgeblich für die Kursgestaltung sein. Sondern es geht um eine insgesamt stimmige didaktische Überlegung zu einer oberstufengemäßen fachlichen und überfachlichen Arbeit, die in den Konzeptionen der einzelnen Kurse geleistet werden muss. Die hierbei jeweils neu zu gewinnende Balance von fachlicher Breite und Tiefe, von Fachlichkeit und Überfachlichkeit wird in konzeptionellen Überlegungen der einzelnen Leitfächer der Grundkurse vorgestellt, die hierbei auch jeweils relevante Bezugsnormen definieren und in den einzelnen Kurscurricula konkretisieren. Da diese Kurse auch einen Schwerpunkt in der Arbeit an exemplarischen Lerngegenständen und in einer vertieften Arbeit an komplexen Themen haben, werden sie nicht beanspruchen, die in jeweils gültigen Fachlehrplänen geforderte Breite an Kompetenzen abzubilden. Sie werden sich zum Teil auf diese Kompetenzen beziehen, können aber auch weitere fachliche sowie interdisziplinäre in den Mittelpunkt stellen. Über die Lehrpläne hinaus zielen sie damit auf einen didaktischen Gewinn, der sich zum Beispiel an folgenden Kompetenzebenen orientieren kann:

---

entstehenden Lösungen bilden ein jeweils fachwissenschaftliches System, das er Paradigma nennt. Dass man über das Erlernen solcher spezifischer Probleme des jeweiligen Paradigmas am besten den „state of the art“ der jeweiligen Wissenschaft erwirbt, soll keinesfalls bezweifelt werden. Die didaktische Leitfrage wäre dann jeweils: Mit welchen Problemen konfrontiere ich meine Lernenden am besten, damit sie lernen, welches Vorgehen meine Wissenschaft erfordert und was sie dabei leistet? Es gibt gute Gründe, Didaktiken entlang dieser Frage zu entwerfen. Aber daneben sollte auch die Frage denkbar sein: Mit welchen Themen konfrontiere ich meine Lernenden, damit sie lernen, dass die komplexe Wirklichkeit sich nicht nur aus einer fachlichen Perspektive angemessen beschreiben lässt, und damit sie lernen, sich kompetent in einer Welt zu verhalten, in der Geltungsansprüche von divergierenden Ansätzen (manchmal mit selbstverständlichem Unbedingtheitsanspruch) vertreten werden?

- An Beispielen der Kursinhalte können die Bedeutung üblicher Verfahren des Leitfachs erläutert und begründet werden. Zudem kann zu deren Leistungen und Grenzen Stellung genommen werden.
- Unterschiede zwischen einem im engeren Sinne fachlichen und einem thematischen Zugriff auf die Welt können erläutert werden. Dazu werden exemplarische Bezüge auf Lerninhalte aus Grund- und Studienfachkursen vorgenommen.
- Der Beitrag verschiedener fachlicher Perspektiven zur Bearbeitung der Probleme einer komplexen Wirklichkeit kann beschrieben und begründet werden. Darüber hinaus ist die Beurteilung möglich, wie ihr Verhältnis zueinander gedacht werden kann.
- Es kann erklärt werden, inwiefern die jeweiligen Kursinhalte Bedeutung für einen angemessenen Umgang mit Modellierungen, Fachmethodiken und Theoriebezug als Mittel der Erfassung der Wirklichkeit haben (können).

Eine Konkretisierung von Kompetenzebenen leisten die jeweiligen Rahmenvereinbarungen der Leitfächer.

## 4.2 Grundkurssequenzen

Kurssequenzen sind (außer in Mathematik und Fremdsprachen) grundsätzlich auf zwei Halbjahre bezogen. Der Anspruch, fächerübergreifend zu arbeiten, ist also ausschließlich innerhalb des Kurses zu leisten. Für die Kurskonzeption gelten die in Kapitel 4.1 genannten Bedingungen. Für eine Abschlussprüfung werden zwei derartige Sequenzen aus demselben Aufgabenfeld – ggf. mit demselben fachlichen Schwerpunkt – kombiniert (vgl. Kap. 4.4).

## 4.3 Profile und Kursverbund zum demokratischen Schulleben:

### Besondere Organisationsformen fachübergreifenden Arbeitens

Die Profile des Oberstufen-Kollegs sind organisatorisch zunächst Einanderzuordnungen von Grundkursen. Im ersten Jahr der Hauptphase charakterisieren ein Profil drei spezifische Kurssequenzen mit verschiedenen fachlichen Schwerpunkten, von denen zwei im zweiten Jahr der Hauptphase fortgeführt werden. Diese Kurssequenzen des Profils werden von der gleichen Kollegiat\*innengruppe belegt.

Jedes Profil hat ein übergreifendes Thema, das wiederum die Unterrichtsgegenstände der einzelnen Grundkurse bestimmt, so dass für die Kollegiat\*innen die wechselseitige Hinzuziehung verschiedener Fachperspektiven durch die jeweiligen Kurszusammenhänge geradezu anschaulich wird. Module, in denen die Kurse stärker kooperieren, Ereignisse, in denen die Perspektiven und auch die Lehrenden zusammengeführt werden, Leistungsnachweise, die sich auf die im anderen Kurs gewonnenen Erkenntnis beziehen oder die gleich als gemeinsames Produkt aus zwei Kursen geplant sind, sind damit Möglichkeiten für fachübergreifendes Arbeiten, die sich hier bieten.

Eine weitere Organisationsform fächerübergreifenden Unterrichts sind Kurse, die sich explizit auf die demokratische Schulkultur in Theorie und Praxis beziehen (zurzeit in den Bereichen künstlerisch-ästhetische Bildung, Philosophie und politische Bildung angesiedelt). Diese Kurse werden zeitlich parallel unterrichtet, so dass eine unterrichtliche Kooperation der Kurse mit ihren verschiedenen fachlichen Schwerpunkten untereinander ausdrücklich gefördert wird. Auch der Jahrgangübergreif dieser Kurse ermöglicht eine explizite Thematisierung unterschiedlicher fachlicher und bildungsbiografischer Perspektiven.

#### 4.4 Abiturprüfungen mit Referenz auf Fächerübergreif

Die Erarbeitungen in den fächerübergreifenden und themenzentrierten Grundkursen resultieren am Oberstufen-Kolleg in schriftlichen („drittes Fach“) und mündlichen Abiturprüfungen („viertes Fach“). Es werden hierfür jeweils zwei Sequenzen aus demselben Aufgabenfeld kombiniert.<sup>8/9</sup>

Die schriftlichen Abituraufgaben gehen grundsätzlich von den Aufgabenformaten und Operatoren, die für das Leitfach in dem entsprechenden Kernlehrplan bzw. in den Veröffentlichungen des Landes NRW festgelegt sind, aus. Im Sinne des Fächerübergreifens können die Aufgabenformate und Operatorenbezüge mit Blick auf die Vorgaben anderer beteiligter Fächer angepasst werden. Eine Beratung der Prüfungsvorschläge und eine Genehmigung dieser durch die obere Schulaufsichtsbehörde erfolgen unter Rückgriff auf diese Leitlinien zu fächerübergreifenden Grundkursen der Hauptphase, die jeweiligen Fachcurricula des Oberstufen-Kollegs sowie die Übersichtsdarstellung (Matrix) des konkreten fachübergreifenden Kurscurriculums.

Auch die mündlichen Prüfungsaufgaben beziehen sich grundsätzlich auf die Aufgabenformate und Operatoren des Leitfachs. Im Sinne des Fächerübergreifens können die Aufgabenformate und Operatorenbezüge mit Blick auf die Vorgaben anderer beteiligter Fächer angepasst werden. Es gelten die Vorgaben zu mündlichen Prüfungen in der APO-OS (2023, § 41 Abs. 2). Weitere Besonderheiten charakterisieren die mündlichen Grundkursprüfungen. So macht die Prüfung explizit den Fächerübergreif zum Prüfungsgegenstand. Denn nach § 41 Abs. 2 APO-OS erstreckt sich die mündliche Prüfung „auf Prinzipien, Probleme und Verfahren der Wissenschaften, interdisziplinäre Arbeit und den Vergleich unterschiedlicher Erkenntnisverfahren.“ Dieser Anspruch kann Teil des ersten Prüfungsteils sein. In diesem präsentiert die zu prüfende Person einen Leistungsnachweis aus einem der prüfungsrelevanten Kurse. Sie kann dabei dessen Bedeutung für die fachübergreifenden Kursinhalte reflektieren und ihn im Hinblick auf die Methodiken der behandelten Disziplinen einordnen. Der Fachübergreif kann aber auch im zweiten Prüfungsteil zum Thema des Fachgesprächs werden. In diesem Sinne wird die Kompetenz im Umgang mit methodischen Aspekten der Fächer, aber auch mit Aspekten der Interdisziplinarität und des Perspektivwechsels zu einem wesentlichen Teil der Abschlussprüfungen.

### Literatur und Internetquellen

- APO-GOST. (2023). *Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe. Vom 5. Oktober 1998, zuletzt geändert durch Verordnung vom 20. März 2023.* <https://bass.schul-welt.de/9607.htm>
- APO-OS. (2023). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Runderlass vom 26. Juni 2002 i.d.F. vom 20. März 2023.* <https://bass.schul-welt.de/4672.htm>
- Bildungsstandards Biologie. (2020). *Bildungsstandards im Fach Biologie für die Allgemeine Hochschulreife. KMK-Beschluss vom 18.06.2020.* [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_06\\_18-BildungsstandardsAHR\\_Biologie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-BildungsstandardsAHR_Biologie.pdf)
- Bosse, D. (2022). Gymnasiale Oberstufe. In M. Harring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 143–153). Waxmann.

<sup>8</sup> Dreisemestrige fachübergreifende Sequenzen in Mathematik bzw. Englisch werden in der 13.2 um einen weiteren fachübergreifenden Mathematik- bzw. Englischkurs ergänzt.

<sup>9</sup> Eine Klausur wird in allen Grundkursen des Oberstufen-Kollegs geschrieben; eine Unterscheidung in schriftliche und mündliche Grundkursfächer gibt es somit nicht. Damit sind alle Grundkurse der Hauptphase, die ein\*e Kollegiat\*in in ihrer\*seiner Ausbildung belegt, mögliche Prüfungskurse. Sie werden also mit Blick auf das Anforderungsniveau von Abschlussprüfungen konzipiert und durchgeführt.

- Comenius-Institut. (2004). *Reform der sächsischen Lehrpläne. Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht*. [https://www.sachsen.schule/~nw/tc/files/bg\\_lp\\_faechuebergreifender\\_und\\_faecherverbindender\\_unterricht.pdf](https://www.sachsen.schule/~nw/tc/files/bg_lp_faechuebergreifender_und_faecherverbindender_unterricht.pdf)
- Häsing, P. (2009). *Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Studie*. Kassel University Press. <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-620-6.volltext.frei.pdf>
- Huber, L. (2005). Warum fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II? In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen* (S. 109–124). Laborschule Bielefeld. Zuerst 1998 abgedruckt in: *Pädagogik*, 50 (6), 41–45.
- Huber, L. (2009). Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II, Teilband 1: Schule* (S. 397–411). Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657764969\\_040](https://doi.org/10.30965/9783657764969_040)
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung). (2023). *Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission*. KMK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2023). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.03.2023*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf)
- Kuhn, T.S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2., überarb. u. um das Postskriptum von 1969 erg. Aufl.). Suhrkamp.
- Kupsch, J. & Schülert, J. (1996). Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für fächerübergreifenden Unterricht am Beispiel „Rassismus“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (4), 589–601.
- Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. *ZfDN – Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, 11–19. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0001-9>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW* (Schule in NRW, Nr. 9051). MSB NRW. [www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf)
- Stübiger, 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. [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4357/pdf/ZfPaed\\_2008\\_3\\_Stuebig\\_Ludwig\\_Bosse\\_Problemorientierte\\_LehrLernArrangements\\_Praxis\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4357/pdf/ZfPaed_2008_3_Stuebig_Ludwig_Bosse_Problemorientierte_LehrLernArrangements_Praxis_D_A.pdf)

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Keymer, S., Lau, R. & Willberg, T. (2024). Leitgedanken für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe. Grundsätze und Begründungen zu fächerübergreifend-thematisch orientierten Kurskonzepten. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 28–39. [https://doi.org/10.11576/we\\_os-7713](https://doi.org/10.11576/we_os-7713)

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>