

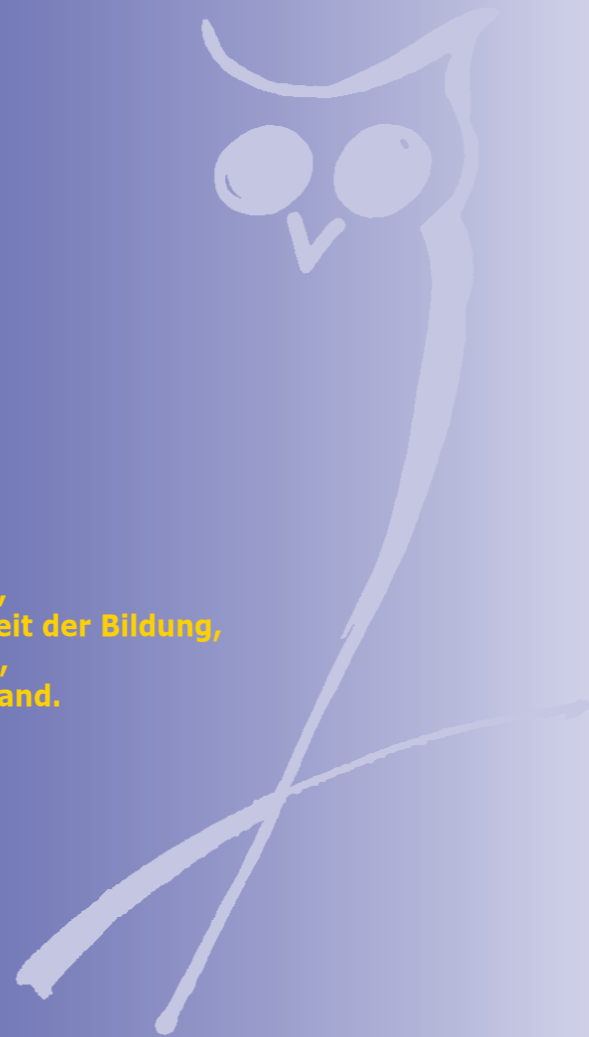
## Bildung sucht Dialog!

Dieser  
vierte  
Band  
der  
PH NÖ  
sammelt  
und  
präsentiert  
Facetten  
zum  
Dialog  
um  
Fragen  
zur

- Menschlichkeit in der Schule,
- Vielheit der Fächer und Einheit der Bildung,
- dialogischen Führungskultur,
- Ethik als Unterrichtsgegenstand.

Er  
will  
alle  
Lehrer/innen  
und  
an  
Bildung  
interessierten  
Bürger/innen  
einladen  
zu  
Kontakt,  
Gespräch  
und  
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-4-7



Erwin Rauscher (Hg.) Unterricht als Dialog

Pädagogik für Nieder-  
österreich — **Band 4**

Erwin Rauscher (Hg.)

## Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer  
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich  
**Band 4**



Erwin Rauscher (Hg.)

# Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer  
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich

**Band 4**



## IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:  
Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – Jänner 2011  
Redaktion: Erwin Rauscher  
Lektorat: Günter Glantschnig  
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher  
Druck: Paul Gerin GmbH & Co KG, 2120 Wolkersdorf, Wienerfeldstraße 9

ISBN 978-3-9519897-4-7

Erwin Rauscher

## „Lohengrin“ – Plädoyer für Kontrast durch Begegnung

Definitionen und Beispiele für die Überwindung der Dualität von  
Inhalt und Methode

*Fächerverbindung, Projektorientierung, Portfoliokultur und Themen- additiv zur Fächerzentrierung erzeugen Nachhaltigkeit im Lernverhalten und lassen ein offenes, dialogisches Lehrer-Schüler-Verhältnis entstehen. Aus einer Fülle von praktischen und reflektierten Erfahrungen versucht dieser Beitrag definitorische Rahmenbedingungen und ergänzend systematische Erklärungsmuster. Doch wer kann es dem pädagogischen Leben versagen, wenn es der Systeme spottet?<sup>1</sup>*

Es gibt charmante oder uncharmante Provokationen, solche, die anstacheln, oder andere, die aufwiegeln, jene, die aufmuntern, oder diese, welche anklagen, besserwissende oder bessermachende, Versuche zur Wahrheit oder Manipulationsversuche, systemverändernde oder systemzerstörende: Wer ohne die Absicht verändert, das Bessere zu bewirken, läuft Gefahr, das Gute zu zerstören.

„Nie sollst du mich befragen, / noch Wissens Sorge tragen, / woher ich kam der Fahrt, / noch wie mein Nam' und Art.“<sup>12</sup> So beschwört der fremde Ritter Lohengrin als von Gott gesandter Streiter in heller Rüstung auf einem Boot, das von einem Schwan gezogen wird, seinen ersten Auftritt nicht nur, um für Elsa von Brabant zu streiten, sondern auch, um zugleich um ihre Hand anzuhalten. Hans Neuenfels, einst *Enfant terrible*, heute schon ein Doyen der Theater- und Opernregisseure, hat bei seinem Regiedebut 2010 in Bayreuth den Charme der Provokation exzentrisch ausgereizt und konzentrisch ausgefüllt: Das Drama von Parsifals Sohn, der zu den noch nicht starken Menschen geschickt wird, siedelt er an als Versuchslabor, in dem Experimente an und mit Ratten durchgeführt werden. Diese widerspiegeln die Provokationen um den Wunsch nach Autonomie und Freiheit. Was vordergründig als Slapstick erscheint, entfaltet seinen verborgenen Sinn in der Frage, wie viel Fremdbestimmung der Mensch braucht und wie viel Selbstverantwortung ihm zuzumuten ist, der Frage nach dem Verhältnis von Vereinnahmung und Autonomie, der Frage nach dem Verhältnis von Lehre und Lernen im Leben. Auch wenn die Ratten, das Volk, der Chor, die Menschen, die Schüler/innen, bald nach dem „*Treulich geführt*“ des Hochzeitsmarsches all ihre Kostüme wechseln, sie bleiben so lange im Bann der Geschehnisse, bis schließlich mit entschlossener Geste die Nabelschnur des Schwaneneis durchtrennt wird: Handle selbstbestimmt! So mag der Aufruf des Regisseur-Altmeisters gedeutet werden.

Handle selbstbestimmt – als pädagogischer wirkt dieser Aufruf nur vordergründig als

Verzerrung des Erhabenen ins Respektlose, beschert der Schule ebenso begeisterten Applaus und Schmährufe, gestern wie morgen, wenngleich auch die Kostüme wechseln. Doch jeder Zuruf von Veränderung verlangt nach Sorgfalt in seiner Ausführung, ermöglicht Reflexion und Bindung, Innovation und Trennung. Angesichts der aktuellen Debatte um die Entwicklung der Formen – innere oder äußere Differenzierung in der Sekundarstufe I, gefächert oder pädagogisch orientierte neue Lehrerbildung, Segregation oder Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund sowie speziellen Bedürfnissen –, angesichts der vielen Umschreibungen des Besonderen, der Verallgemeinerung des je Einzelnen, fällt es dem Autor schwer, dem thematischen Anspruch dieses Sammelbandes Genüge zu tun und sich auf Bekanntes und Tradiertes zu besinnen. „*Ich liebe die präzisen Anachronismen*“<sup>3</sup>, legt Neuenfels keinem anderen als Giuseppe Verdi sein provokantes Gelöbnis in den Mund. Jene Seltsamkeit gerade der österreichischen Schule, dass sich Veränderung zu rechtfertigen hat, unabhängig von ihrer Qualität, nicht jedoch das Fortsetzen des Gleichen, unabhängig von erfülltem Zweck und gerechtfertigtem Sinn, erlaubt die Darstellung an schon klassisch gewordenen Provokationen von gestern, der Fächerverbindung, der Projektorientierung, der Portfoliokultur oder auch der Themenzentrierung in Unterricht und innerer Schulorganisation. Sorgfältig in der Darstellung von Praxis und Norm, sorgsam im Umgang mit Theorie und Brauch, sei ihr Anspruch. Klärung und Beschreibung, also aufklärerisches Betreiben, seien ihre Ziele.

## 1 Dialog der Fächer als Ökumenik der Schule

Die Methode ist die Krücke der Idee, Schüler/innen sind beider Ziel. Um an dieses zu gelangen, bedarf man der Gehhilfen. Doch es ist der Wille des Geistes, der die Füße bewegt. (Nicht nur) die österreichische Schule ist eine des gefächerten Unterrichts. Schon in den ersten Jahren ihres Schullebens erleben und erlernen Schüler/innen die Wirklichkeit ihrer Welt zunehmend geordnet und in Segmente eingeteilt, innerhalb derer sie betrachtet wird. Die Tradition dafür ist lange: Bereits Platon verweist auf die geordnete Struktur, die dem Leben und der Wirklichkeit zukommt und der jedes Erkenntnisstreben gerecht werden muss.<sup>4</sup> Im Rekurs auf Platon, Aristoteles wie auch auf Thomas von Aquin<sup>5</sup> nennt es Otto Willmann 1904 „*ein volles Recht, von den Gegenständen oder Stoffen des Unterrichts zu sprechen*“<sup>6</sup>, und kritisiert Tendenzen der Pädagogik seiner Zeit, die sich dagegen aufzulehnen versucht haben. Gleichzeitig aber hält er – anno 1912 – daran fest, konzentral „*beim Lehren und Lernen zuerst das geistige Objekt ins Auge zu fassen*“<sup>7</sup> und nicht in dezentralen Formalstufen abseits der Logik einzugliedern.

### 1.1 Die eine Schule und die vielen Fächer

Interdisziplinarität, seit Jahrzehnten zu einem zentralen wissenschaftlichen Terminus geworden, färbt die Diskussion um die Verbindung der Fächer in der Schule. Diese sind – in österreichischem Verständnis – von den Gegenständen schulischen Unterrichts zu unterscheiden. Der differenzierenden Begrifflichkeit sei deshalb ein wenig Aufmerksamkeit gezollt.

#### 1.1.1 Interdisziplinarität in den Wissenschaften

Forschungsprojekte und universitäre Einrichtungen verwenden den Terminus ‚Interdisziplinarität‘<sup>8</sup>, um in Bereichen öffentlichen Interesses interfakultativ und in Einzelprojekten (zumeist praktische bzw. angewandte) Forschung betreiben zu können<sup>9</sup>: Weltraum-, Krebs- oder

Umweltforschung sind längst allgemein gebrauchte und verständliche Begriffe geworden. ‚Kindheits-‘ und ‚Jugendforschung‘ als interdisziplinäre Forschungsgebiete untersuchen die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen unter anthropologischen, wirtschaftlichen, geschichtlichen, soziologischen, pädagogischen und anderen Gesichtspunkten.<sup>10</sup> Daraus resultiert sowohl die Forderung nach Theorie- und Methodenpluralismus wie auch nach wissenschaftlicher Zusammenarbeit aus dem pragmatischen Motiv der besseren An- und Verwendbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse. Interdisziplinarität in soziologisch-analytischem Begriffsverständnis<sup>11</sup> unterscheidet eine ad hoc Verbindung mehrerer Gegenstände (in Vertretung der Einzelwissenschaften), bei denen einem Hauptbereich die anderen zugeordnet werden, von einem Betrachten jedes Themenbereiches in seiner Vernetzung als Schnittpunkt der Betrachtungsweise unterschiedlicher Gegenstände, die dem untersuchten Problem zuzuordnen sind. Dabei geht es *„nicht mehr nur um eine ad hoc-Verbindung verschiedener Disziplinen zur Lösung einer einmaligen Aufgabe, sondern die Kooperation ist bedingt durch einen strukturellen Zug des Gegenstandes selbst, der eben nicht auf eine einzige Dimension des Lebens beschränkt ist“*<sup>12</sup>. In der Pädagogik stellt sich die Frage sowohl hinsichtlich der Erforschung der situativen Bedingungen von Erziehung und deren Zielsetzungen, der Förderung von Mündigkeit, Verantwortlichkeit, Persönlichkeit, ja des gesamten Selbstseins des zu erziehenden Menschen, wie auch als intradisziplinäre Vermittlung empirisch erforschter Tatsachen mit normativen Urteilen über Zwecke und Ziele.<sup>13</sup> Für Edgar Josef Korherr ist die Interdisziplinarität in den Wissenschaften eine *conditio sine qua non*, was Korherr explizit am Beispiel der Religionspädagogik immer wieder aufzeigt.<sup>14</sup>

### 1.1.2 Das Band der Fächer in der Schule

Die Schule und ihr gefächerter Unterricht stehen vor der Frage nach der wechselseitigen Beziehung der Fächer in Anlehnung an jene der Einzelwissenschaften. Diese Anlehnung darf freilich nicht in eine blinde Wissenschaftsorientierung des Unterrichts<sup>15</sup> führen, noch dazu verführen, aus Unterrichtsfächern Miniatur-Wissenschaften machen zu wollen.<sup>16</sup> Die Orientierung an den Disziplinen der einzelnen Wissenschaften ist Chance und Gefahr des gefächerten Unterrichts. Die Gefahr besteht im Erstarren der Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschung in den einzelnen Fächern, als rein reproduktiv weitergegebene Wissensquanten, die nicht mehr weiter hinterfragt und mit den komplexen Lebensbereichen, wenn überhaupt, so nur jeweils isoliert, verbunden werden. Die Chance jedoch besteht in der ideologiefreien und nicht vom Zeitgeist abhängigen Beschränkung auf sachlich Erforschtes innerhalb der Grenzen der fachimmanenten Terminologie. Auch die Kritik an der Fächertrennung ist nicht neu. Schon im 19. Jh. wurde dem Fächerkanon der Schule der Vorwurf des Utraquismus gemacht.<sup>17</sup> Vor einem Jahrhundert schon hatte Otto Willmann das Fehlen des Bandes der Schulfächer im vielzitierten Wort beklagt: *„Für den Schüler ist allermeist der Bücherriemen das einzige Band, welches für ihn die Lehrfächer zusammenhält. Es zeigt sich darin der Atomismus, ... welcher vermeint, ... durch mechanisches Nebeneinander ein Lebendiges herstellen zu können.“*<sup>18</sup> Und bis heute fordern nahezu alle Lehrpläne Unterrichtsmethoden, die Lehr- und Lerninhalte der Fächer zueinander in Beziehung bringen.<sup>19</sup>

### 1.1.3 Fächer und Gegenstände an der österreichischen Schule

Für die Schule(n) in Österreich soll noch eine begriffliche Präzisierung getroffen werden, um nicht in Missverständnissen der Sprache stecken zu bleiben. Um nämlich *„die heilige Nüchternheit in der pädagogischen Atmosphäre“*<sup>20</sup> zu wahren, bedarf man klarer und reiner Begriffe. Zur Untersuchung der Formen möglicher Beziehung zwischen den Unterrichtsfächern der Schule,

um für diese Fächer Bedingungen aufzuzeigen und zu hinterfragen, um die ihnen zugeordneten Unterrichtsgegenstände im Alltag des Unterrichtens zueinander in Beziehung zu setzen, ist deshalb eine begriffliche Abklärung von ‚Fach‘ und ‚Gegenstand‘ zu treffen, die eine Begriffsverwendung erleichtert und den Gebrauch der verwendeten Termini weitreichend festlegt.<sup>21</sup> Danach gelte:

- ❖ Ein ‚Fach‘ ist ein Teilgebiet des Lehrguts, das in Anlehnung an die Separation der einzelwissenschaftlichen Disziplinen und die Tradition der ‚gefächerten‘ Vermittlung ein abgegrenztes Gebiet des Lehrstoffes beinhaltet.
- ❖ Ein ‚Gegenstand‘ ist ein nach einer festgelegten Stundentafel und fest vereinbartem Lehrplan in einer bestimmten Schulform unterrichtetes Fach.

Das Verhältnis von Unterrichtsgegenständen und wissenschaftlichen Disziplinen ist nicht linear; es ist historisch bedingt und daher auch veränderbar. Die Lehrerausbildung für die Sekundarstufe an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ist eine weitgehend den Schulfächern unterworfen. Zunehmende Spezialisierung und Differenzierung der Einzelwissenschaften auf der einen und die notwendige Vernetzung der gewonnenen Erkenntnisse auf der anderen Seite lassen es notwendig erscheinen, Beziehungen herzustellen, nicht nur an den Universitäten, Hochschulen und anderen Einrichtungen wissenschaftlichen Forschens, sondern auch im konkreten Alltag der gefächerten Schule. Will die Schule ihre Schüler/innen auf das Leben von morgen und auf das eigene spätere Leben vorbereiten, so tut sie gut daran, nicht bloßes beziehungsloses Faktenwissen zu vermitteln, sondern dieses einzubetten in den Kontext der Disziplinen. Dieser aber findet seinen Ausdruck in den variablen Formen des Dialogs der Fächer. Gerade die aktuelle Diskussion um „LehrerInnenbildung neu“<sup>22</sup> bedarf eines sorgfältigen Umgangs von Integration und Separation der vermittelten Bildungsinhalte, um die Schüler/innen sowohl zu Faktenwissen als auch – und dies nicht alternativ oder zusätzlich, sondern integrativ und gleichzeitig – zum kreativen und vor allem verantwortungsbewussten Umgang mit diesem Wissen zu geleiten. Worin aber findet eine solche Zielsetzung ihre konkreten Ausdifferenzierungen im Alltag der Schule? Was wird getan und was ist zu tun, um die einzelnen Gegenstände nicht als Schubladen zu verwenden, in denen sortiertes Wissen abgelegt wird, um es bei Bedarf wieder abzurufen? Wie lassen sich wechselseitige Bezüge zwischen den Schubladen und ihren Inhalten her- und/oder feststellen? Welche Formen von Querverbindungen wurden oder werden genutzt, welche Formen sind anzustreben und weshalb? Was gilt es dabei zu berücksichtigen? Vor der Beantwortung solcher Fragen ist ein Blick in die Lehrpläne der österreichischen Schulformen und -typen zu werfen, um Wirklichkeit und Möglichkeiten besser vergleichen zu können. Sodann gilt es, begrifflich klarzustellen, welche Formen der Beziehung zwischen den Gegenständen bzw. Fächern sich im Unterrichtsalltag wie auswirken.

#### 1.1.4 Querverbindungen in Lehrplänen, vielfältigen Bildungsanliegen und -aktivitäten

In praktisch allen Schulformen finden sich in den aktuell geltenden Lehrplänen sowie formulierten Bildungsanliegen, Unterrichtsprinzipien u.Ä. Bezugnahmen auf die Verbindung der Fächer: In ebenso weitgehend undifferenzierter wie verschiedenartiger Form werden die Termini ‚fachübergreifend‘, ‚fächerübergreifend‘ und ‚fächerverbindend‘ verwendet.

- ❖ Im europäischen Kontext spricht das Schulnetzwerk ‚ABC Network‘<sup>23</sup> für die Zusammenarbeit aus EU und Beitrittsländern von der *„pädagogisch-didaktischen Herausforderung von ‚Grenzüberschreitung‘ u.a. im geographischen, thematischen und methodischen Sinn ... in Form eines fächerübergreifenden, projekt- und themenorientierten Unterrichts, besonders durch die Anwendung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ...“*<sup>24</sup>
- ❖ „Jugend Innovativ“<sup>25</sup>, der „Wettbewerb für kluge Köpfe“, will *„jene kreativen und innovativen*

*Ideen aufspüren, ... fördern, die ... im Rahmen von fächerübergreifendem Projektunterricht oder im Umfeld von Abschlussarbeiten, Fachbereichsarbeiten und Diplomarbeiten entstehen.*"<sup>26</sup>

- ❖ „Spezielle Richtlinien für die Beantragung und Durchführung von Schulversuchen in der Volksschule fordern „fächerübergreifende Aspekte und qualitätsfördernde Maßnahmen" ein."<sup>27</sup>
- ❖ Auch die ‚Erste Hilfe‘ an österreichischen Schulen<sup>28</sup> nennt „die Gestaltung im Rahmen der Lehrplanautonomie, die Form des fächerübergreifenden Unterrichts oder die Durchführung ... (als) geeignete Umsetzungsmöglichkeiten"<sup>29</sup>.
- ❖ Ein eigenes Rundschreiben des BMUKK im Kontext der ‚Schulbücher‘ und anderer ‚Unterrichtsmittel‘ verweist darauf, dass „bei der Auswahl der Materialien auf das Textverständnis und die fächerübergreifende Anwendbarkeit geachtet werden" soll.<sup>30</sup>
- ❖ Auch die Förderung von Kreativität erscheint nicht auf Fächer reduzierbar<sup>31</sup>, sondern stellt ein fächerübergreifendes Leitprinzip des Bildungswesens dar: Für nachhaltigen Wissenserwerb sei es „wichtig, fächerübergreifend wirksame Bildungsprozesse zu ermöglichen, zu planen, partizipativ zu gestalten und zu realisieren"<sup>32</sup>. Dafür wird Teamarbeit „zur Planung fächerübergreifenden Unterrichts, Öffentlichkeitsarbeit, verstärkte Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen – Öffnung der Schule, Zusammenarbeit mit Klassenvorständ/innen, Administrator/innen, Kustod/innen, Fachkoordinator/innen, Eltern- und Schüler/innen-Vertretung"<sup>33</sup> benötigt.
- ❖ Die Stärkung der Lesekompetenz der Hauptschüler/innen fordert eine „Weiterentwicklung des Methodenrepertoires zum fächerübergreifenden Lesetraining"<sup>34</sup>
- ❖ Die ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘, beschlossen als UNO Dekade ‚Bildung‘ von 2005 bis 2014, formuliert interdisziplinäres und fächerübergreifendes Zusammenwirken als pädagogisches Prinzip.<sup>35</sup>
- ❖ An ‚Kaufmännischen Schulen‘ „bildet die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen" einen Schwerpunkt in allen Unterrichtsgegenständen, „um die Absolvent/innen zu befähigen, den Anforderungen ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit und des persönlichen Lebensbereiches gerecht zu werden"<sup>36</sup>.
- ❖ Das österreichische Netzwerk ‚Gesundheitsfördernde Schulen‘ fordert fächerübergreifendes Arbeiten mit interaktiven Unterrichtsmethoden ein.<sup>37</sup>
- ❖ Bei den zurzeit etwa 950 Übungsfirmen als ‚Trainingsstätten für unternehmerisches Denken und Handeln‘ „ist die fächerübergreifende, handlungs- und problemorientierte sowie schülerzentrierte praxiskonforme Vermittlung von innerbetrieblichen Abläufen und der Zusammenhänge zwischen den Betrieben"<sup>38</sup> ein deklariertes Ziel des Unterrichts in jeder Übungsfirma.
- ❖ Die Standards für Ingenieur- und für Technikerprojekte an technisch-gewerblichen Lehranstalten beinhalten ebenso „das Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichts": „Themenstellungen sollen möglichst gegenstandsübergreifend erfolgen, um ... ein Höchstmaß an Lösungskompetenz für die Berufspraxis zu erreichen."<sup>39</sup>

Eine solche Aufzählung lässt sich vermutlich fast beliebig fortsetzen. Als fächerübergreifende Prinzipien werden an unterschiedlichen Orten genannt: Erziehung zur Partnerschaft<sup>40</sup>; Leseerziehung<sup>41</sup>; Sexualerziehung<sup>42</sup>; ‚Soziales Lernen‘ in der Verkehrserziehung<sup>43</sup> u.a.m. Auch eine genauere Betrachtung der derzeit gültigen Lehrpläne zeigt ein umfassendes Bild:

- ❖ Volksschule  
Die Volksschule hat einen Lehrplan mit Rahmencharakter: Darin sind Bildungsziele, Bil-



dungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff für die einzelnen Unterrichtsgegenstände sowie der fächerübergreifenden Lernbereiche festgelegt<sup>44</sup>: „Der Schule sind viele Bildungs- und Erziehungsaufgaben gestellt, die nicht einem Unterrichtsgegenstand oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können, sondern nur fächerübergreifend im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind.“<sup>45</sup> Englisch (gemäß Lehrplan die „verbindliche Übung Lebende Fremdsprache“) ist „integrativ zu führen (in kürzeren Einheiten fächerübergreifend)“<sup>46</sup>. Auch im ‚Textilen Werken‘ „bieten aktuelle Situationen und Aktivitäten Möglichkeiten für fächerübergreifendes Arbeiten“<sup>47</sup>. Analoges gilt für die ‚verbindliche Übung Verkehrserziehung“<sup>48</sup> oder für die Auswahl der Inhalte für das ‚Musikalische Gestalten“<sup>49</sup>.

❖ Hauptschule

Im Lehrplan der Hauptschule hat der Unterricht „im Sinne der gemeinsamen Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände ... die fachspezifischen Aspekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände und damit vernetzt fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte zu berücksichtigen. Dies entspricht der Vernetzung und gegenseitigen Ergänzung der einzelnen Disziplinen und soll den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Herausforderungen des täglichen Lebens helfen.“<sup>50</sup> Dieser Lehrplan unterscheidet mehrfach zwischen ‚fächerverbindender‘ und ‚fächerübergreifender‘ Zusammenarbeit und definiert diese unterschiedlich.<sup>51</sup>

❖ Allgemeinbildende höhere Schule

Die Begriffe werden hier weitgehend analog und synchron zur Hauptschule verwendet: „Im Sinne der gemeinsamen Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände hat der Unterricht die fachspezifischen Aspekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände und damit vernetzt fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte zu berücksichtigen. Dies entspricht der Vernetzung und gegenseitigen Ergänzung der einzelnen Disziplinen und soll den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Herausforderungen des täglichen Lebens helfen.“<sup>52</sup> Wie in der Hauptschule auch, ist im Kapitel ‚Schul- und Unterrichtsplanung‘ dem fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht ein eigenes Unterkapitel gewidmet.<sup>53</sup> Besonders beachtenswert – und gleichzeitig zu Verbindungen der Gegenstände für den gelebten und gestalteten Unterricht anregend gestaltet – sind die fünf Bildungsbereiche ‚Sprache und Kommunikation‘, ‚Mensch und Gesellschaft‘, ‚Natur und Technik‘, ‚Kreativität und Gestaltung‘, ‚Gesundheit und Bewegung‘.<sup>54</sup>

❖ Sonderschule

Auch der Lehrplan für die allgemeine Sonderschule kennt und benennt situationsorientierte und fächerübergreifende ‚Lernanlässe‘, differenziert, jedoch nicht genauer: „Im gefächerten Unterricht der Sekundarstufe I dürfen die einzelnen Unterrichtsgegenstände keinesfalls beziehungslos nebeneinander stehen, vielmehr müssen Möglichkeiten für Querverbindungen und Wechselbeziehungen genützt werden. Es soll versucht werden, fächerübergreifende Bildungseinheiten zu konzipieren, die über einen längeren Zeitraum in verschiedenen Unterrichtsgegenständen behandelt werden können.“<sup>55</sup> A.a.O. spricht er vom „Zusammenwirken ... durch fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht“<sup>56</sup>. Explizit als „fächerübergreifende Unterrichtsveranstaltung je Unterrichtsjahr und Klasse bei Bedarf“<sup>57</sup> wird der ‚Förderunterricht‘ genannt, der additiv oder integrativ durchgeführt werden kann.

❖ Polytechnische Schule

In ähnlicher Weise, jedoch adaptiert an die doch sehr schulspezifischen Gegenstandsformen und

Lernbereiche, findet sich der fächerübergreifende Anspruch im Lehrplan der Polytechnischen Schule: *„Das Üben mündlicher und schriftlicher Kommunikation soll sinnvollerweise in fachübergreifenden Handlungszusammenhängen erfolgen.“*<sup>58</sup> Der Unterricht soll auf *„Besonderheiten und aktuelle Begebenheiten in der Region“*<sup>59</sup> eingehen, er ist deshalb möglichst fächerübergreifend und vernetzt auszurichten. Auch darum kommt der ‚Berufsorientierung und Lebenskunde‘ eine fächerübergreifende und vernetzende Funktion zu.<sup>60</sup>

❖ Handelsakademie

Auch dieser Lehrplan benennt Aufgaben, die nicht einem oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können, sondern *fächerübergreifend* zu bewältigen sind, etwa Entrepreneurship Education, Medienerziehung, Politische Bildung, Erziehung zum europäischen Denken und Handeln, Erziehung zum interkulturellen Denken und Handeln, Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt sowie Wirtschafts- und Konsumentenerziehung.<sup>61</sup>

❖ Kindergartenpädagogik

In vergleichbarer Form finden sich im Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Anstiftungen für fächerübergreifendes Unterrichten *„im Sinne ganzheitlicher Bildung“*<sup>62</sup>. Diese werden durch das ‚Modulsystem‘ erleichtert, zudem berücksichtigen die ‚Themen-Bausteine‘ die von anderen Unterrichtsgegenständen vorgeschlagenen Anknüpfungsmöglichkeiten.<sup>63</sup> Explizit benannt sind *„einige Lehrplaneinheiten“*, die *„auf fächerverbindende Themen“* verweisen, die *„jederzeit im Zusammenhang mit den Themen späterer Lehrplaneinheiten erneut eingebracht, wiederholt, vertieft und gefestigt werden“* können, jeweils *„was im pädagogischen Ermessen der Lehrerin bzw. des Lehrers liegt“*<sup>64</sup>. Speziell für *„Themen, die sowohl Gegenstand des Deutschunterrichtes als auch anderer Unterrichtsgegenstände sind, ist fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lehren und Lernen anzustreben“*<sup>65</sup>, ebenso sind *„historische und aktuelle Gegebenheiten ... möglichst fächerübergreifend zu behandeln“*<sup>66</sup>. Auch *„Raum, Gesellschaft und Wirtschaft sind möglichst fächerübergreifend zu behandeln“*<sup>67</sup>. Dabei sind die Schüler/innen *„an fächerübergreifendes Denken und teamorientiertes Arbeiten heranzuführen, um in Grundzügen naturwissenschaftlich-mathematisches Forschen als interdisziplinären und kommunikativen Prozess zu erleben“*<sup>68</sup>. Dieser Lehrplan weist vielfach auf spezielle Zugänge hin. So sind fächerübergreifende Unterrichtsplanung und -gestaltung *„ebenso wie Projektunterricht im Sinne einer ganzheitlichen Ausrichtung im Bereich ‚Früherziehung‘ zu berücksichtigen“*<sup>69</sup>. dafür wird sogar *„fächerübergreifende Zusammenarbeit aller im Bereich ‚Früherziehung‘ beteiligten“* Lehrer/innen eingefordert, *„um die persönliche und fachliche Befähigung der Schüler/innen zu gewährleisten“*<sup>70</sup>.

❖ Berufsschule

Im Kontext einer ‚ganzheitlichen Bildung‘ sind der Berufsschule Aufgaben gestellt, die nicht einem einzelnen oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können, sondern fächerübergreifend im Zusammenwirken mehrerer zu bewältigen sind. Diese Bildungsaufgaben berücksichtigen *„in besonderer Weise die Grundsätze der Lebensnähe und Handlungsbezogenheit des Unterrichts“*, sie sind *„als Kombination stofflicher, methodischer und erzieherischer Anforderungen zu verstehen“* und haben unterschiedliche stoffliche Schwerpunkte.<sup>71</sup>

## 1.2 Terminologie statt Nomenklatur

Die Durchsicht der aktuell gültigen Lehrpläne für die österreichischen Schulen zeigt auf, dass

ein die Fächergrenzen überschreitendes Unterrichten im Kontext der Gegenstände nicht nur erlaubt, sondern sogar gefordert und gefördert wird. Praxisrelevante Fragestellungen bleiben offen: Wie sind dafür die Stundenpläne zu gestalten? Nach welchen Kriterien und in welchem Verhältnis zum übrigen Unterricht werden die Schülerleistungen beurteilt? Wie gestaltet sich die Vorbereitung des Unterrichts? (Wie) Verändert sich die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden? Ergeben sich Auswirkungen auf die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, verändern sich die erbrachten Leistungen? Was sind seine eigentlichen Zielsetzungen und wie werden sie verwirklicht? Wie verändert sich Stellenwert der Fächer zueinander in der Realität der Schule, wie im Denken der Schüler/innen? Welche didaktisch-methodischen Folgerungen ergeben sich aus diesen Fragestellungen für die Unterrichtsvorbereitung? Bevor darauf Antworten zu suchen und zu begründen sind, sind die umgangssprachlich diffus und variabel verwendeten Begriffe transdisziplinären Unterrichts näher zu bestimmen. Zu den ‚klassischen‘ Definitionsversuchen seien auch Angebote für die Organisation von Unterricht angefügt.

### 1.2.1 Überfachlicher Unterricht

Die Fächerung des Unterrichts ist kritisiert worden, seit es sie gibt, die Stellung der Fächer zueinander nicht minder.<sup>72</sup> Überfachlicher Unterricht konstituiert sich gegenüber jeder Form des gefächerten dadurch, dass sein Fächerprinzip zugunsten einer Behandlung von Bildungseinheiten aus der Lebenswirklichkeit aufgegeben wird. Stereotype Kritiken des überfachlichen Unterrichts am gefächerten sind rasch aufgezählt: Fächer ...

- ❖ erheben den Anspruch, Wissenschaft im Kleinformat zu sein;
- ❖ laufen beziehungslos parallel nebeneinander her;
- ❖ sind lebensfern, neutral und objektiv-distanzierend;
- ❖ stehen gegenüber den konkreten Lebensaufgaben inselhaft unverbunden nebeneinander;
- ❖ können die Wirklichkeit nur mosaikhaft erfassen;
- ❖ widersprechen der ganzheitlichen Auffassung des Kindes von der Wirklichkeit;
- ❖ bilden einen Selbstzweck, wo sie nur Mittel zum Zweck von Lebens- und Weltverständnis sein sollten;
- ❖ zwingen Schüler/innen, für Noten und nicht für das Leben zu lernen.

Überfachlicher Unterricht hingegen will ...

- ❖ Sachganzheiten nach Leitthemen statt Lehrstoff und Lerninhalte vermitteln;
- ❖ sich an der Wirklichkeit selbst orientieren;
- ❖ sich dem undifferenzierten Erleben des Kindes anpassen;
- ❖ das natürliche Wissens- und Frageverlangen des Kindes unterstützen;
- ❖ das Kind mit seinen natürlichen Bedürfnissen in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen.

Die Verwirklichung des Gesamtunterrichts hat sich auf die Volksschulen oder andere elementare Schulformen beschränkt, nicht zuletzt deshalb, weil dieser komplexem Wissen widerspricht und unterschiedliche Aspekte undifferenziert vermengt, allein mit dem Ziel, sachliche Gesamtheiten kindgemäß zu erfassen. Überfachliche Unterrichtsformen pauschal als Gesamtunterricht zu bezeichnen, missachtet jedoch dessen vielgestaltige Differenzierungsformen. Als deren ‚klassische‘ Varianten gelten bis heute:

#### ❖ Gesamtunterricht

Seine Form soll Erfahrungen sammeln, um sie unter Überwindung traditioneller Fächerung in der Schule ganzheitlich in den Wissens- und Bildungsstand jedes Kindes zu integrieren. Schon um 1900 versteht ihn Berthold Otto als *„eine Lehrform, die sich bemüht, alles Trennende zu meiden, das durch Begriffswillkür Getrennte nach Möglichkeit durch begriffliche Arbeit*

wieder zusammenzubringen, in seinem organisatorischen Zusammenhang zu erkennen und zu erfüllen und in dieser Weise jeden teilnehmenden einzelnen wie die Gesamtheit der Teilnehmenden sich in diese Gesamtheit einzuleben, sich als ihre Glieder fühlen zu lehren"<sup>73</sup>. Gesamtunterricht will jede Trennung der Fächer überwinden und dadurch die Schüler/innen zu einer besseren Form der Gemeinschaft zusammenführen. Die Konzeption versucht, schulunabhängige Lebensverhältnisse im Unterricht abzubilden, und wählt deshalb Sacheinheiten, die eine Diskrepanz von Schule und Leben überwinden sollen. Demnach ist „der Gesamtunterricht ... nicht von Stoff und Methode, sondern von seinem Inhalt her zu verstehen. Er will dem Kind nicht in erster Linie Wissen zubringen ..., er will ihm eine Begegnung mit der Welt vermitteln ... er will dem Kind helfen, ein menschliches Verhältnis zur Welt zu gewinnen"<sup>74</sup>.

#### ❖ Konzentrationsunterricht

Diese Form fächerauflösenden Unterrichts weist gegenüber dem Gesamtunterricht, sieht man von der Auflösung der Fächergrenzen ab, wesentliche Differenzierungen auf. Während bei diesem der Zusammenhang der Wirklichkeit vom Kind selbst ausgehend erfahren werden soll, stellt beim Konzentrationsunterricht die Lehrkraft die Zusammenhänge her, unabhängig zwar von den Fächergrenzen, dafür aus einer ihr vertrauten Schau.<sup>75</sup> Die Anordnung der Themen<sup>76</sup> unterliegt dabei drei Formen der Konzentration ...

- der *logischen*: sie besteht im sachlichen Zusammenhang innerlich verwandter Stoffe und zusammengehöriger Lehrinhalte;
- der *psychischen*: bei allen Lehrinhalten wird eine Verbindung zur Welt des Schönen, Erhabenen, Musischen und Gestalterischen hergestellt;
- der *personalen*: der Zusammenhalt erfolgt durch die einigende Person des/der Klassenlehrers/-lehrerin.

Doch an eine solche Utopie sind Fragen zu stellen, sie ist in Frage zu stellen: Welche Lehrkraft kann die sachlichen Zusammenhänge autonom, unabhängig von seinem/ihrem Wissen der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen und fachlichen Betrachtungsweisen, konstituieren, und wenn, dann nach welchen Kriterien? Bedeutet nicht das notwendige Vermengen von allem mit jedem einen ebenso notwendigen Verlust an Eigengesetzlichkeit? Wenn ein/e Schüler/ in im gefächerten Unterricht von den Gesetzen ‚objektiven‘ Wissens gelehrt wird, geschieht dies nicht hier noch viel mehr abhängig vom subjektiven Wissen des/der Lehrenden?

#### ❖ Epochenunterricht

Diese Unterrichtsform<sup>77</sup> nimmt über eine definierte längere Zeitdauer hindurch sämtliche Sachunterrichtsstunden in Anspruch, wodurch das Nebeneinander der einzelnen Fächer durch ein Nacheinander<sup>78</sup> von behandelten Themenbereichen ersetzt wird, um größere Bildungseinheiten zusammenhängend erarbeiten zu können.<sup>79</sup> Wie der Gesamtunterricht reflektiert auch dieser eher auf einen Einsatz in niederen Schultypen, innerhalb dieser jedoch auf höhere Klassen, gleichsam als eine spezialisierte fortführende Form des Gesamtunterrichts, von dem er sich jedoch abgrenzt.<sup>80</sup> Als Charakteristika sind zu beachten:

- Weitgehende Beschränkung auf den Volksschulbereich und auf die Durchführung von einer Klassenlehrkraft innerhalb einer Klasse
- Konzentrierte Sach-Auseinandersetzung gegenüber unbefriedigender fachlicher Behandlung im Gesamtunterricht
- Fachspezifisch ausgerichtete und straff organisierte inhaltliche Planung, die mehrere Fächer betrifft
- Zeitplan und behandelte Themen werden von der Lehrkraft erstellt

- Bei der Behandlung jedes Themas sind das Erfassen der „Tiefe, ... Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten“ und die Förderung der Konzentrationsfähigkeit implizite Unterrichtsziele<sup>81</sup>.

Zu beachten ist die Praxis mancher Schulen in Österreich, Projekte kontinuierlich während eines ganzen Jahres durchlaufen zu lassen und mit deren Themenstellungen verschiedene Gegenstände partikulär zu befassen.<sup>82</sup>

#### ❖ Lernbereiche

Als weitere Alternative zum gefächerten Unterricht ist die Forderung nach einer Aufteilung in ‚Lernbereiche‘ erwähnenswert. Diese beanspruchen, gegenwärtige wie grundsätzliche Fragen des menschlichen Lebens zu treffen, aber unter Missachtung der Tradition des gefächerten Wissens. Eine solcherart betriebene alternative Form des Unterrichtens kann freilich einer Ideologisierung Tür und Tor öffnen.<sup>83</sup>

Variationen überfachlicher Unterrichtsformen haben sich in der österreichischen Schule, sieht man von der Übernahme modifizierter Strukturen gesamtunterrichtlicher Forderungen an der Volksschule ab, nicht durchgesetzt. Dennoch sind einige gerade für heute wesentliche Punkte, deren Fehlen der Schule angelastet werden, für die weitere Betrachtungsweise festzuhalten:

- ❖ Die Hinwendung zur erlebten oder erlebbaren Wirklichkeit
- ❖ Die Unterstützung der natürlichen Interessen und Fragestellungen von Schülerinnen/Schülern
- ❖ Der Versuch, das zu bildende Kind zur echten Begegnung mit dem jeweiligen Stoff zu führen
- ❖ Die unterrichtspraktische Verwirklichung des Ansprechens der fundamentalen Kräfte des Kindes, „Kopf, Herz und Hand“<sup>84</sup>.

### 1.2.2 Fächerübergreifender Unterricht

Die Fragestellung, ob der Teil oder das Ganze im Bildungsgeschehen wesentlicher sei, findet seit jeher eine ganzheitlich orientierte Antwort im Aufstellen der Forderung, die Fächer zueinander in Beziehung zu bringen und/oder als Einheit zu betrachten. Diverse Alternativen verunsichern jedoch definitorische Eindeutigkeit:

- ❖ Sind die Bildungsinhalte der Systematik der Wissenschaften anzupassen oder konkreten Lebenssituationen?
- ❖ Sollen Einzelkenntnisse erworben oder Erkenntnis gewonnen werden?
- ❖ Strebt die Schule Spezialisierung an oder will sie diese erste als Folge der Vernetzung von Basis- und Spezialwissen erreichen?

So polar diese Alternativen scheinen, so diffus ist ihre praktische Verwendung. Die Forderung nach Korrespondenz und Konvergenz der Bildungsinhalte ist unbestritten, ihre in der Unterrichtspraxis versuchte Verwirklichung jedoch variabel. Es stellt sich nämlich die Frage, wie sich die Praxis fächerübergreifenden Unterrichtens für den Eigenwert jedes Faches auswirkt. Die verbreitete und lehrplankonforme Forderung nach fachübergreifendem Unterricht geht von einem unreflektierten Integrationsverständnis aus und vergisst eine Operationalisierung der Eigengesetzlichkeiten der betroffenen Fächer beinahe völlig. Nur selten wird klargestellt, ob ‚Fächerübergreifung‘ ein Umgreifen der Fächer oder ein Verschmelzen, ein Verknüpfen oder ein Überwinden ihrer Perspektive, ein gegenseitiges Abklären ihrer Fragestellungen oder deren Auflösung in eine neue bedeutet. Werden die fachlichen Zielsetzungen neu formuliert oder vervielfachen sie sich mit der Anzahl der beteiligten Fächer?<sup>85</sup> Wird der gordische Knoten der Fächer in dieser Unterrichtsform also zerschlagen, in Teile zerschnitten, entflochten oder gar nicht erst geknüpft?

Fächerübergreifender Unterricht will im Gegensatz zu überfachlichem die Fächer und/oder

Gegenstände und damit die gesamte organisierte Struktur des Schulalltags nicht in einen gesamten bzw. überfachlichen Unterricht auflösen, er will sie vielmehr zueinander in Beziehung setzen und so in der Behandlung seiner Inhalte den Schülerinnen/Schülern zeigen, dass diese in einem komplexen Zusammenhang des Lebens stehen. Daraus ergeben sich für dieses In-Beziehung-Setzen als typische charakteristische Merkmale:

- ❖ **Zuordnung der Fächer:**  
Zwei oder mehrere Fächer werden zueinander in Beziehung gebracht, indem ein beiden bzw. allen gemeinsames Thema entweder so unterrichtet wird, dass die Sichtweise der jeweils anderen Fächer in jene eines zentralen eingebracht wird, oder so, dass die Perspektiven der einzelnen Fächer zu einer gemeinsamen vereinigt werden.
- ❖ **Themenpriorität:**  
Ein jeweils einzelner Themenkomplex oder Sachkreis wird ausgewählt und mit unterschiedlichen Methoden unter Auflösung der Fächergrenzen zusammenhängend behandelt.
- ❖ **Aktualität:**  
Die gewählte Themenstellung dient in (den meisten Fällen) dazu, ein (in der öffentlichen Diskussion stehendes) aktuelles Thema einer gesamt-betrachtenden Behandlung in der Schule zu unterziehen.
- ❖ **Ganzheitlichkeit:**  
Erstrebt wird nicht ein Erlernen isolierter Inhalte, sondern das Erfassen ihrer wechselseitigen Bezogenheit und die Eingliederung in die Gesamtschau der Welt.
- ❖ **Lebensbezogenheit:**  
Der erworbene Lehrstoff wird nicht als Selbstzweck erkannt, sondern einbezogen in seine Aus- oder Einwirkung in das Leben, nicht bloß in funktionalem, sondern in existentiellern Zusammenhang.
- ❖ **Exemplarität:**  
Das behandelte Thema erhält Beispielfunktion für jenen Gesamtkomplex von Fragestellungen und Problembereichen, denen es entnommen ist.
- ❖ **Projektorientierung:**  
Der Unterricht findet zumeist in Projektform und/oder im Teamteaching statt, erhöhte Handlungskompetenz der Schüler/innen wird angestrebt.
- ❖ **Außer-Ordentlichkeit:**  
Einzelne Lehrplanthemen oder aktuelle Problemstellungen auch außerhalb des Lehrplans werden inter- oder transdisziplinär, jedoch vielfach unabhängig vom übrigen regulären Unterricht behandelt.

Um terminologisch exakt zu bleiben, aber auch, um nicht in Gefahr zu laufen, Worthülsen als Platzhalter subjektiver und ideologisch behafteter Zielvorstellungen des eigenen pädagogischen Engagements zu verwenden, soll man sich kritischen Fragen zum fächerübergreifenden Unterricht stellen:

- ❖ **Ad Fächerzuordnung:** Wer entscheidet die fachliche Kompetenz? Korreliert nicht die ‚Stärke‘ der Fächer mit den Interessen der Lehrer/innen und/oder ihrer ‚Beliebtheit‘ bei den Schülerinnen/Schülern? Droht nicht die Gefahr eines allzu schnellen Verlustes des Eigenwerts und der fachspezifischen Perspektive einer Thematik, ja sogar ihrer Identität?
- ❖ **Ad Themenpriorität:** Wer wählt die Themen aus, und nach welchen Kriterien geschieht dies? Welche der beteiligten Lehrkräfte bestimmt die Unterrichtsmethoden, und wie werden diese

in Abhängigkeit von der Themenstellung selbst ausgewählt?

- ❖ Ad Aktualität: Besteht nicht die Gefahr, ob des zeitlich wichtig Erachteten das generell bzw. objektiv Gültige zu missachten oder zu vernachlässigen? Lohnt also die vermeinte Gegenwärtigkeit einer Fragstellung die Missachtung der jahrhundertlang gewachsenen Tradition der Fächer?
- ❖ Ad Ganzheitlichkeit: Wird nicht allzuleicht Ganzheitlichkeit mit einer unscharfen Sicht der partikulären Aspekte verwechselt? Ist die Ausbildung und das Vorwissen der Lehrer/innen ein ganzheitlich ausgerichtetes?
- ❖ Ad Lebensbezogenheit: Worin und wodurch erweist sich die Lebensbezogenheit durch Verschmelzung der Fächer als besser gewährleistet? Welches Leben ist überhaupt gemeint? Wird nicht allzuhäufig Lebensnähe mit dem Entfernen von systematischen Ordnungen verwechselt oder gar erkauf?
- ❖ Ad Exemplarität: Kann es nicht sein, dass die Auswahl von Themen dem Zufall oder der Willkür des am lautesten geäußerten Wunsches Platz machen muss?
- ❖ Ad Projektorientierung: Wie vermeiden Lehrer/innen und Schüler/innen in der Agitation aus ‚Spaß an der Freud‘, im Streben nach Handlungskompetenz, den Verlust an Sachkompetenz?
- ❖ Ad Außer-Ordentlichkeit: Droht nicht auch im Exklusiven die Missachtung des Gewöhnlichen? Droht nicht Unordnung statt Zuordnung?

Die Fragestellungen lassen sich fast beliebig vermehren. Kritisches Hinterfragen will und soll den Blick schärfen. Die Praxis des Unterrichtens kann nicht in jedem einzelnen Fall die Eigengesetzlichkeiten des einzelnen Faches hinterfragen, um zu erkennen, wie weit es sich schon in einen überfachlichen Einheitsbrei aufzulösen droht. Umgekehrt aber ist diese Praxis vor aller spitzfindigen begrifflichen Abgrenzung um Fächergrenzen und deren Überschreiten getragen vom Willen, der Bereitschaft und der Fähigkeit der betroffenen Lehrer/innen, sich den sich daraus neu ergebenden Perspektiven zu stellen und in ihr jeweiliges unterrichtliches Tun zu integrieren. Eine ‚Entweder-Oder-Pädagogik‘ dient bestenfalls terminologischer Reinheit, nicht aber praktischen Ansätzen, in denen qualitativ wertvoller Unterricht für Schüler/innen und mit ihnen gemacht werden will.

### 1.2.3 Fächerverbindender Unterricht

Idealtypische Formen der Unterrichtsgestaltung sind jene, die mehrere Gegenstände einbinden und deren Dokumente in Projektform erarbeitet und öffentlich präsentiert werden. Die entsprechenden Unterrichtsformen sind seit geraumer Zeit bekannt, durch Erlässe und Lehrplanverordnungen reglementiert und werden an vielen Standorten bereits regelmäßig mit Freude und Erfolg angewendet. Eine definitorische Gegenüberstellung mag deshalb zu ihrer Zuordnung und begrifflichen Sauberkeit ausreichen:

Fächerübergreifender Unterricht	Fächerverbindender Unterricht
Die Grenzen zwischen zwei oder mehreren Gegenständen werden zu Gunsten des ganzheitlichen Bearbeitens eines ausgewählten Themas für einen vereinbarten Zeitraum aufgelöst.	Die Grenzen zwischen den Gegenständen werden nicht aufgelöst, vielmehr werden ausgewählte Lehrinhalte im Verhältnis der Fächer-Sichtweisen zueinander in Beziehung gebracht, sodass sich die Gegenstände um das jeweilige Thema als inhaltlichen Mittelpunkt konzentrieren.

- ❖ Fächerübergreifender Unterricht bedingt also eine Öffnung des Fachunterrichts in Form einer teilweisen Auflösung – mit Konsequenzen für die Organisation des Schultages; sie kann klassenintern, aber auch klassen- oder schulstufenübergreifend erfolgen.
- ❖ Im fächerverbindenden Unterricht werden dagegen die Grenzen zwischen den Gegenständen nicht aufgelöst, aber die Lehrinhalte unter Beibehaltung und sogar Bewusstmachung der jedem einzelnen Fach eigenen Terminologie in Beziehung gebracht, sodass sich die Gegenstände um das behandelte Thema als ihren inhaltlichen Mittelpunkt konzentrieren. Fächerverbindung meint also nicht Verschmelzung, Überwindung oder gar Auflösung der Fächergrenzen. Ein die Fächer in Beziehung setzender Unterricht verknüpft sie an einer zu bearbeitenden Problemstellung, die sich als sein Thema ausdrückt.

Versucht man die unterschiedlichen Formen differenzierter zu klassifizieren, so erweist sich folgende Clusterung der Unterrichtsformen als praxisnah:

	Überfachlich	Fächerübergreifend	Fächerverbindend
Lehrinhalte	nicht in Fächern, sondern eine Form von Gesamtunterricht	Herkunft nicht fachspezifisch erkennbar	Fachperspektiven werden streng beibehalten und zueinander in Bezug gesetzt
Stundenplan	gibt nur Unterrichtszeit(-raum) an	zeigt neues Fach (als Vermengung mehrerer Gegenstände) an	partielle Fächerzusammenfassung mit ‚Restwochenstunden‘ der einzelnen Gegenstände
Unterricht	wie ein eigener Gegenstand geführt	neuer Gegenstand unabhängig zu den übrigen	Fächergrenzen gewahrt, partielle Verflechtungen
Namensgebung	das Thema gibt den Namen vor	gekoppelte Fächer bleiben erkennbar, inhaltliche Vermengung, gemeinsamer Name	Fächer bleiben für sich bestehen, inhaltliche Verflechtung, optional gemeinsamer Name
Zuordnung	keine	dem neuen Gegenstandskonglomerat zugeordnet	streng dem jeweiligen Fach und seiner Terminologie untergeordnet
Zeitraum	definierter Zeitraum mit ausschließlich einem Themenfeld	definierte Zeitspanne mit aufgelösten Fächern	verbundene Fächer werden einzeln oder partiell gekoppelt unterrichtet
Lehrer/in	fachliche Qualifikation nicht relevant	mehrere Fachlehrer/innen unterrichten gemeinsam	Lehrer/innen unterrichten streng als Vertreter/innen ihres Faches
Leistungsbeurteilung	global, nicht in übrige Leistungsbeurteilung einbezogen	Zuordnung zu den einzelnen Fächern oder zum neuen Fach	strenge Zuordnung zu den jeweiligen Fächern

### 1.3 Zeitsegmente für Unterrichtsverteilung und -gestaltung

Die Vielfalt der Unterrichtsformen ist und bleibe immer additiv, nicht alternativ zu sehen: Wenn sich die schulpädagogische Literatur auch darin übertrifft, immer neue Alternativen und Varianten schülerzentrierter, gruppendynamischer und projektorientierter Unterrichtsformen anzubieten



oder einzufordern, so gilt voranzustellen, dass es zentrale Aufgabe von schulischem Unterricht bleibt und bleiben muss, Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln und nachhaltig zu festigen, die dem Fächerkanon und den Bildungszielen des österreichischen Schulwesens in guter Tradition entsprechen. Der tägliche Unterrichtsablauf in Klassen und in fachbezogen gegliederten zeitlichen Einheiten bleibt für den Bildungsauftrag zentral und unverzichtbar. Die nachfolgend angebotenen Strukturen dienen deshalb nicht als Alternativen, um bessere Schule zu machen, sondern als additive, wahlweise nutzbare Angebote für jene Segmente, die aus Gründen der Aktualität als zusätzliche Lernziele angestrebt werden. Unterricht muss nämlich nicht immer und nicht nur zwischen Glockentönen stattfinden, nicht jede Unterrichtseinheit muss innerhalb eines Gegenstandes und einer festgelegten Zeitspanne von zumeist 50 Minuten ablaufen. Gerade die letzten Jahre haben eine Vielfalt von schulautonomen Schwerpunktsetzungen gebracht, die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen begleitet und zumeist als Good Practice evaluiert worden sind. Die verfügbaren Zeitbudgets und Organisationsformen von Unterricht gelten mutatis mutandis für jedes wichtige Unterrichtsgebiet. Es soll nicht wirksam werden, woran mitunter neue Herausforderungen im schulischen Alltag zu scheitern drohen:

*„Es ginge schon, aber es geht nicht“*, wird rasch zum Verhinderungsgrund für großflächige Themenfelder, die nicht im Rahmen der tradierten Gegenstände und des regulierten Wochenstundenplans bearbeitet werden können. *„Ich würd’ schon gerne wollen, ich traue mich nur nicht dürfen“* wird rasch zum Vorbehalt der Lehrenden, um im gesamtschulischen Geschehen nicht den Unwillen der Kollegenschaft oder Suppliernotwendigkeiten auf sich zu ziehen. *„Frau Lehrerin, machen wir heute noch einmal Projektunterricht oder müssen wir schon wieder etwas durchnehmen?“*, ist eine vorschnelle Schülerfrage an Orten und zu Zeiten, wo Handlungsorientierung zur Alternative von Unterricht stilisiert und in Randwochenstunden verdrängt zu werden droht.

Die Unterrichtsorganisation den Unterrichtszielen unterzuordnen, sei stets eine schulorganisatorische Pflicht und schulentwicklerische Herausforderung: So kann die Unterrichtsorganisation nur über einen Teil des Schuljahres (= nicht ganzjährig) geführt werden, in regelmäßigen Zeiträumen (z.B. als vierzehntägig geblockter Unterricht) ablaufen, oder in einem vom Unterrichtsjahr abweichenden kürzeren Zeitraum (= Block- oder Epochenunterricht) zusammengefasst werden, wenn dies themenbezogen erforderlich scheint oder gewünscht wird.

Von Unterricht in geblockter Form spricht man, wenn zwei (= Doppelstunden) oder mehr Unterrichtsstunden des Wochenstundenplans zu Blöcken zusammengefasst werden, um größere thematische Einheiten ohne Unterbrechung bearbeiten zu können. Von Unterricht in Blöcken und Epochen spricht man, wenn das Nebeneinander von Einzelstunden durch das Nacheinander von Themenbereichen ersetzt wird, die einem oder mehreren Gegenständen zugeordnet sind und innerhalb eines längeren Zeitabschnittes in separierten, zusammenhängenden Bildungseinheiten erarbeitet werden.

Organisatorische Nomenklatur	Verwirklichung in der Unterrichtspraxis
Blöcke in Randstunden	Zwei oder mehrere Gegenstände werden zu Unterrichtsblöcken in Randstunden zusammengelegt. Solche „pädagogischen Präferenzen“ können zu Schuljahresbeginn von jeder Klassenlehrkraft als Wunsch eingebracht und bereits in den regulären Wochenstundenplan eingeplant werden. Auch wochenübergreifende Zusammenlegungen sind möglich.

Blöcke in (Halb-)Tagen	Mehrere Gegenstände werden pro Unterrichtstag regelmäßig (ganz- oder halbjährig) zu einem Block zusammengefasst. Der Unterricht kann nach Themenschwerpunkten stattfinden. ‚Löcher‘ für die beteiligten Lehrpersonen sind einzuplanen.
Klassenprojekte	Der stundenweise Regelunterricht einer Klasse wird für einzelne oder mehrere Tage zu Gunsten eines komplexen Vorhabens aufgelöst. Die Entfallstunden der mitarbeitenden Lehrer/innen werden fachsuppliert oder für soziale Lernaufgaben genützt.
Jahrgangsjahre	Analoges ist für einen Themenschwerpunkt der Klassen eines Jahrgangs oder jahrgangsübergreifend, etwa für die Klassen einer Sonderform möglich (z. B. Musical der Musik-Klassen einer Hauptschule). Für die indirekt betroffenen Klassen und Lehrpersonen wird eine Reststundenregelung getroffen.
Schulprojekte	Ein Jahresthema oder mehrere Schwerpunktthemen werden möglichst von allen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern in altersgemäßer Form im Laufe des Schuljahres entweder innerhalb des Regelunterrichts oder mit Hilfe eines kompletten Ersatzplans vernetzt erarbeitet, gemeinsam dokumentiert und präsentiert.
Epochenunterricht	Der Wochenstundenplan wird durch epochale (klassenweise) Zusammenlegung von Einzelwochenstunden für einen vereinbarten Zeitraum aufgelöst. Eine ebenso präzise wie für möglichst viele Gegenstände nutzbare Themenstellung ist unverzichtbar. Um extreme Störungen des Wochenstundenplans zu vermeiden, können ‚Zeitreservate‘ genützt werden, wenn z.B. mehrere Klassen und Lehrerinnen und Lehrer auf Grund von Schulveranstaltungen abwesend sind und deshalb viel suppliert werden muss.

Die zeitgerechte Berücksichtigung von Rahmenbedingungen für die Blockung von Unterrichtszeit erspart spätere Probleme oder Konflikte:

- ❖ Für Blöcke und Epochen ist eine Umrechnung der Stunden pro beteiligtem Gegenstand in Teilsommen eines Jahreswochenstundenkontingents anzuraten. Vorbesprochene Sonderregelungen für den Entfall von Unterrichtseinheiten sind unverzichtbar. Bei themenbedingt klassenübergreifender Gruppenbildung kann dies auch schülerbezogen geschehen.
- ❖ Die Abhaltung von Schularbeiten unter den gesetzlichen Vorgaben muss möglich bleiben – Terminfelder dafür sind auch in Block- und epochalen Varianten vorzusehen. Als schularbeiteterminfrei ‚gesperrte‘ und vorbehaltene Wochen erleichtern größere themenbezogene Vorhaben erheblich.
- ❖ Größere Vorhaben brauchen eine gesamtschulisch ganzjährig koordinierte Vorplanung vor dem jährlichen Stundenplan-Baubeginn. Jede Änderung des regulären Wochenstundenplans über die Supplierungen hinaus erfordert eine unverhältnismäßig große Belastung für die administrative Koordination.
- ❖ Die standortspezifische Raumsituation und ihre Folgen bedingen rechtzeitige räumliche Vorplanung und entsprechende Rücksichtnahme.
- ❖ Die Suppliernotwendigkeit für an geblockten Vorhaben nicht beteiligte Klassen soll gering gehalten werden: Für Konfliktfälle ist anzuraten, Strategien zur Bewältigung vorzubereiten. Evaluierung dieser ‚Auch-Unterrichtszeiten‘ kann Vorurteilen vorbeugen. Projektbedingter Regelstunden-Entfall kann durch eine ausreichend dichte Planung von sozialen Lernphasen, Übungen, aufsichtsfreier Projektarbeit usw. vermieden werden.

- ❖ Geblockte Vorhaben stoßen nicht selten auf undifferenzierte Kritik. Die Bezugnahme auf den Bildungsauftrag der Schule gemäß SchOG § 2 sowie auf die Ziele des eigenen Schulprogramms und des darin entwickelten Standortprofils schafft Rechtfertigung nach außen und verantwortungsbewusste Zufriedenheit nach innen.

## 2 (Auch) Themen statt (nur) Fächer – ‚konzentral‘ unterrichten

### 2.1 Exempla trahunt – das Thema macht den Unterricht

Aktuelle Beispiele bezeugen die Nachhaltigkeit des Lernens ebenso wie die Identifikation der Lernenden mit ihrem Tun – ausgewählt wurden Schwerpunkte des Gymnasiums/Realgymnasiums ‚AHS Rahlgasse‘<sup>86</sup> aus allerletzter Zeit, die besonders klar davon erzählen, wie die klassische Segmentierung von Lehr- und Lernstoffen in Fächer ergänzt und überhöht werden kann durch thematische Verbindungen und Zentrierungen. Die Auswahl dieser Beispiele ist nicht zufällig getroffen, sondern in Wertschätzung der an jener Schule geleisteten konzentrierten Arbeit. Dennoch bezeugen Blicke in schulische Jahresberichte, Festschriften u.a. quer durch die Schullandschaft eine zunehmende Fülle solcher präsentations- und dokumentationsorientierter, eher thematisch als gegenstandsgemäß zuzuordnender Inhalte und Zielsetzungen.

- ❖ *„Sammeln: Zeitverschwendung oder Kunst?“*<sup>87</sup> nennt sich der Ausstellungskatalog des Kunsthistorischen Museums, herausgegeben von dessen Generaldirektorin<sup>88</sup>. Dessen Grund, nämlich die Ausstellung selbst, wollte und konnte nicht nur junge Besucher/innen in das KHM locken, sondern auch nachweisen, dass und wie das Sammeln als lebensgeschichtliches Dokumentieren von Interessen, Werthaltungen und Präferenzen 13- bis 17-jährige Schüler/innen prägen und bilden kann. Sammelerlebnis wurde künstlerische Auseinandersetzung, Kunst wurde in Form gefasst und arrangiert – *„nichts war vorgegeben, alles war möglich ... Mehr als man mit den Augen sehen kann“*<sup>89</sup>.
- ❖ *„Die Rahlrolle 2009“*<sup>90</sup> ist eine Sammlung von 27 Kurzfilmen zum Themenfeld der Menschenrechte, gedreht von Schülerinnen und Schülern derselben Schule, deren Erlös aus der Präsentation in einem öffentlichen Kino den Opfern des Erdbebens von Haiti zugutekam. Das Projekt erhielt den Hauptpreis Medienbildung des „media literacy award“ jüngst im Oktober 2010.
- ❖ *„komA“* ist ein multimediales Stationentheater der ‚new space company‘, erarbeitet von Schülerinnen/Schülern derselben Schule und ihren Lehrkräften mit dem Theaterhaus ‚Dschungel Wien‘, um darin in fiktiver Form einen Schulamoklauf zu dokumentieren und die Besucher/innen gleichzeitig und interaktiv herauszufordern, *„sich selbst auf die Suche nach Ursachen und Wirkungen zu machen. Es werden keine Antworten auf die Frage nach dem Warum geliefert. Das Publikum muss selbst Antworten finden oder zumindest die richtigen Fragen stellen.“*<sup>91</sup>

Solche Beispiele bezeugen, was für die AHS Rahlgasse inzwischen bereits symptomatisch, aber auch für viele andere österreichische Schulen und ihr Unterrichtsgeschehen kennzeichnend geworden ist: Themenspezifische Projekte gemeinsam zu erarbeiten, zu dokumentieren und zu präsentieren. Nicht der Gegenstand, sondern das Thema steht im Mittelpunkt. Schüler/innen und ihre Lehrer/innen arbeiten vor Ort – also an Orten, die Primärerfahrungen zulassen – gemeinsam mit Professionellen und/oder Expertinnen/Experten und erzeugen ein Produkt, das sie über einen bestimmten Zeitraum in adäquater Form einer Öffentlichkeit zugänglich machen.

Dahinter steht nicht nur das ‚hic et nunc‘ von Lebenswissen, sondern auch ein auf einer Synthese von Handlungs- und Wissensorientierung beruhendes ‚österreichisches‘ Projektverständnis.

## 2.2 Ein ‚österreichisches‘ Projektverständnis

Auch hier gilt: Idealtypische Formen themenzentrierter Unterrichtsgestaltung sind jene, die mehrere Gegenstände einbinden, deren Dokumente in Projektform erarbeitet und öffentlich präsentiert werden. Die entsprechenden Unterrichtsformen sind durch Erlässe und Lehrplanverordnungen reglementiert und werden an vielen Standorten bereits regelmäßig mit Freude und Erfolg angewendet. Eine systematisierende Übersicht dient als aposteriorische Zuordnung, sie dient weniger der konkreten Gestaltung von Unterricht als der begrifflichen Sauberkeit.

Unterricht in Projekten	Projektorientierung des Unterrichts
Bearbeitet wird eine im Konsens gestellte, komplexe, lehrplankonforme, wirklichkeitsnahe, meist aktuelle Aufgabenstellung unter hoher Schüleraktivität und Lehrer-Hilfestellungen mit dem Ziel eines gemeinsam geschaffenen Produkts (Bericht, Präsentation, Ausstellung).	Einzelne Lehrplanthemen in Projektform werden teilweise in einer separierten Unterrichtszeit behandelt; dem ‚Regelunterricht‘ innerhalb jedes Gegenstandes bleibt mindestens 50% Zeit für ‚Restwochenstunden‘.

Seit jeher und immer wieder neu wird der Schule angelastet, die Hinwendung zur konkreten Wirklichkeit der Lernenden zu vergessen, die Unterstützung ihrer natürlichen Interessen und Fragestellungen zu verabsäumen, Versuche zu unterlassen, die zu Bildenden zur echten Begegnung mit dem jeweiligen Stoff zu führen – in Summe also die unterrichtspraktische Verwirklichung des Ansprechens der fundamentalen Kräfte *„Kopf, Herz und Hand“*<sup>92</sup> zu reduzieren. Unterricht in Projektform bietet dafür eine probate und längst erprobte ‚Gegenmethode‘ an: Er ...

- ❖ ... löst die Gegenstände nicht auf;
- ❖ ... hat ein speziell definiertes Ziel für jedes einzelne Thema;
- ❖ ... wird von Lernenden und Lehrenden gemeinsam geplant;
- ❖ ... wird von Schülerinnen/Schülern weitgehend selbst verwaltet und mitverantwortet;
- ❖ ... wird in seinem Ablauf von ihnen selbst gestaltet;
- ❖ ... will die unterschiedlichen Betrachtungsweisen einer Problemstellung als solche erkennen und nicht vermischen;
- ❖ ... ist stofflich vom Regelunterricht abgehoben;
- ❖ ... wird nicht analog zur übrigen Schulleistung der einzelnen Schüler/innen beurteilt;
- ❖ ... ist tätigkeitsorientiert;
- ❖ ... will die Umwelt und/oder die Gesellschaft analysieren, um sie zu verbessern;
- ❖ ... wird nach jedem einzelnen Projektthema dokumentiert und gemeinsam reflektiert;
- ❖ ... ist an der konkreten Wirklichkeit situationsabhängig ausgerichtet.

Will man deshalb den Begriff ‚Projekt‘ nicht nur in eine pädagogische Terminologie eingliedern, sondern ihn für spätere unkritische Verwendung abgrenzen und festlegen, so gelte:

- ❖ Ein Projekt ist in der österreichischen Schule eine von Lernenden und Lehrenden im Konsens gestellte, den allgemeinen Bildungszielen des Lehrplans konforme, in ihrem Inhalt seinen konkreten Lehrinhalten zuzuordnende komplexe Aufgabenstellung, die innerhalb des Unterrichts gemeinsam bewältigt wird.

Die Unterrichtsform, in der ein Projekt in der Schule verwirklicht wird, ist abhängig von ihrer Einbettung in den übrigen Regelunterricht.

Dem gegenwärtigen Verständnis der österreichischen Schule, ihrem Bildungsauftrag und ihren Lehrplänen entsprechend und den literarischen Vorbildern folgend, gestaltet sich das Unterrichten in Projektform als Projekt-, projektorientierter oder projektstrukturierter Unterricht:

	Als Projekt	Projektorientiert	Projektstrukturiert
Themenstellung	eine einzelne, komplexe	eine oder mehrere	jede Themenstellung als Projekt behandelt
Stundenplan	aufgehoben, geblockte Unterrichtszeit(en)	teilweise aufgehobene, geblockte Unterrichtszeit(en)	ein Teil der Unterrichtsstunden wird für das jeweilig behandelte Projekt, der verbleibende Teil (= ‚Restwochenstunden‘) für stundenplankonformen, regulären Unterricht verwendet
Kontext zum übrigen Unterricht	kein gegenstandskonformer und stofflich inhaltlicher Zusammenhang	gegenstandskonformer und stofflich inhaltlicher Zusammenhang herstellbar	gegenstandskonformer und stofflich inhaltlicher Zusammenhang verbindlich
Inhalt	Unterrichtsprinzipien, allgemeinen Bildungs- und Erziehungsaufgaben eingegliedert, nicht zwingend im Kontext zu fachspezifischen Lehrplaninhalten	Unterrichtsprinzipien, allgemeinen Bildungs- und Erziehungsaufgaben eingegliedert und im Kontext zu fachspezifischen Lehrplaninhalten	Inhalte als ‚Projektthemen‘ werden möglichst pluralistisch, korrelativ und kooperativ erarbeitet, jedoch in differenziertem Bezug zu den Gegenständen
Zeitablauf	vorher festgelegt und der übrigen Unterrichtszeit abgezogen als singuläres Projekt behandelt	während einer festgelegten Zeitdauer zur Behandlung des Projekts innerhalb des Fachunterrichts (auch mehrerer Gegenstände) wird der Unterrichtsablauf unterbrochen und durch diese ersetzt	kontinuierlich innerhalb einer dafür separierten Unterrichtszeit in Blöcken
Klassenverband	kann aufgelöst werden und mit einer allein für das Projekt zusammengestellten Schülergruppe abgehalten werden	kann in mehrere Schülergruppen aufgelöst werden	beteiligte Schüler/innen einer Klasse und ihre Lehrer/innen agieren in variierenden Lern- und Arbeitsgruppen
Leitung/Koordinierung	Lehrer/in der Schule, aber nicht notwendig der Schüler/innen der jeweiligen Klasse	Klassenlehrer/in	Klassenlehrer/in gemeinsam mit einer aus Schülerinnen/Schülern bestehenden Planungsgruppe

	Als Projekt	Projektorientiert	Projektstrukturiert
Fachliche Relevanz	Lehrer/in nicht notwendig als Vertreter/in des eigenen Gegenstands	Lehrer/in als Vertreter/in des Faches und Vermittler/in dessen spezifischer Sichtweise und fachbezogener Bildungsinhalte	Lehrer/in und Schüler/in bringen fachspezifische Kenntnisse und Engagement als Person in die gestellte Aufgabe ein und helfen, mit-, von- und füreinander zu lernen
Unterrichtsmethoden	im Rahmen der Projektplanung allein für dieses Projekt einvernehmlich festgelegt	in Abhängigkeit von Unterrichtszeit und -gegenstand von Lehrkraft vorgeschlagen und gemeinsam vereinbart	von der Planungsgruppe gemeinsam für jedes Thema festgelegt
Projektablauf	von Schülerinnen/Schülern und beteiligten Lehrerinnen/Lehrern gemeinsam geplant und, je nach Aufgabenstellung für jede/n einzelne/n, abgewickelt	von der Lehrkraft für das jeweilige Fach grob vorgeplant, mit betroffenen Klassenlehrkräften und mit Schülerinnen/Schülern besprochen und modifiziert und danach je nach Aufgabenstellung abgewickelt	jedes Einzelthema läuft nach von der Planungsgruppe ausgearbeitetem Plan autodynamisch, jedoch korrigierbar ab
Leistungsbeurteilung	erbrachte Leistung nicht in die übrige Leistungsbeurteilung einbezogen	erbrachte Leistung in die Leistungsbeurteilung jedes betroffenen Gegenstands separiert einbezogen	erbrachte Leistung wird additiv in die übrige Leistungsbeurteilung jedes beteiligten Gegenstands in den Restwochenstunden ergänzend, jedoch ohne vergleichbare Prüfungen, einbezogen
Ergebnis	wird der Öffentlichkeit in adäquater Weise präsentiert	wird innerhalb der Klasse oder der Schule in adäquater Weise präsentiert	wird vom/von der Schüler/in für sich selbst dokumentiert und von allen Beteiligten fallweise einem ausgewählten Forum präsentiert

Projektstruktur und Fächerverbindung sind – wie aus den Zuordnungen erkennbar – in besonderer Weise kompatibel.

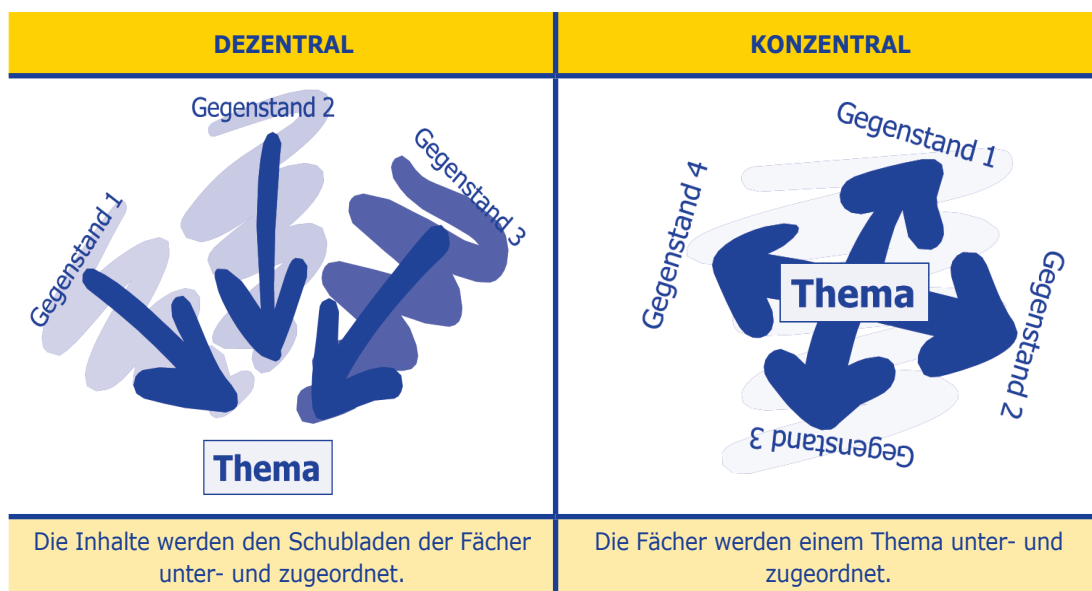
Die ‚Restwochenstunde‘ ist eine wöchentlich oder 14-tägig geblockt abgehaltene Unterrichtsstunde während des Jahreslaufs eines Schuljahres. Die übrigen Einzelstunden des betroffenen Gegenstandes werden zu Blöcken zusammengefasst und themenkonform verwendet bzw. abgearbeitet.

### 2.3 Gegenstands- versus Themenorientierung

Unterrichtsformen wie Fächerverbindung und Projektstruktur, in welchen aus einer in der Schule grundgelegten Wissensbasis heraus sowohl handlungsorientiertes als auch handelndes Lernen gefördert wird, brauchen nicht nur Visionen und Materialien, sondern auch eine schulorganisatorische

Verankerung. Die Bedingungen des Lebens in unserer Gesellschaft erfordern, dass Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind, dass demnach die Unterrichtsgegenstände (egal ob in den Bereichen Natur, Technik, Sprache, Politik, Religion usw.) in ihrer Bedingtheit durch die Wissenschaften erkannt und vermittelt werden. Die Lernenden machen sich in altersgemäß abgestuften Graden diese fachspezifische Bestimmung bewusst und nehmen sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug auf. Unterrichtspraktisch bedeutet dies die dezentrale Zuordnung aller schulischen Themen – jener aus der Bildungstradition bis hin zu den tagesaktuellen – in die Schubladen der Unterrichtsgegenstände.

Dieses Primat des fächergetrennten Unterrichts ist ebenso unverzichtbar wie sinnvoll, es hat analog zu den Wissenschaften eine hochkomplexe, fachimmanente Terminologie entwickelt. Diese Orientierung analog zu den Disziplinen der Wissenschaften birgt Chance und Gefahr: Die Gefahr besteht einerseits im Erstarren der Forschungserkenntnisse in den Fächern, andererseits in der schubladierenden Zuordnung komplexer Themenbereiche in jeweils einzelne Gegenstände. Die Chance besteht in der ideologiefreien und nicht vom Zeitgeist abhängigen Beschränkung auf sachlich Erforschtes innerhalb der Grenzen fachimmanenter Terminologie. Spezialisierung und Vernetzung sollen einander nicht widersprechen, sondern ergänzen, also fordern heute alle gefächerten Lehrpläne, die Inhalte der Unterrichtsgegenstände zueinander in Beziehung zu bringen.



Neben einer Vielzahl von Bereichen und Themen, die in klassischer Form parallel in mehreren Gegenständen fächerübergreifend oder fächerverbindend unterrichtet werden, bieten sich auch vernetzte und aktuelle Themenstellungen dafür an. Dafür steht ein Thema selbst im Mittelpunkt und mehrere Gegenstände ‚konzentrieren‘ sich zu einem Teil der dafür verwendeten Arbeitszeit auf dieses. In unterschiedlichen Methoden und Strukturen werden ein Teil der Unterrichtszeit und mehrere Gegenstände in konzentraler Zuordnung dem Themenfeld gewidmet. Die dem einzelnen Fach zugehörige Terminologie wird nicht nur eingehalten, sondern sogar hervorgehoben, um zu zeigen, aus welcher Sicht und mit welchen Rahmenbedingungen und Wertmaßstäben jedes

Fach operiert – ein Beispiel: Beim Thema ‚Jugend und Geld‘ etwa ist der Zugang der Mathematik ein ganz anderer als jener aus Religion oder etwa aus Geographie und Wirtschaftskunde.

## 2.4 Werkstatt- oder Flächenfächer

Haben die Lehrpläne der letzten Jahre nahezu ideale Voraussetzungen geschaffen, um themenorientierte Unterrichtsvorhaben exemplarisch zu behandeln, so scheitert deren schulpraktische Verwirklichung dennoch immer wieder nicht nur an den Regeln vertrauter Gewohnheit des Wochenstundenplans, sondern auch an pragmatischen Grenzen des Mehraufwands für solche Aktivitäten, von der Suppliernotwendigkeit bis zur Zuordnung von Schülerleistungen in die Leistungsbeurteilung der Gegenstände.

Viele Lehrpläne unterscheiden in Kern- und Erweiterungsbereiche und weisen diesen bis zu ein Drittel des Zeitbudgets zu. Gleichzeitig wird die Verbindung der Fächer, ja sogar das Entwickeln standortbezogener, schulautonom eigener Gegenstände gesetzlich ermöglicht und pädagogisch empfohlen. Was liegt also näher, als zumindest einen Teil des Zeitvolumens der Erweiterungsbereiche mehrerer Gegenstände zu neuen Fächern zu bündeln und in dieser innovativen Struktur organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen, um konzentral unterrichten zu können?! Unterricht wird dafür – den Intentionen der Lehrpläne und methodischen Optionen folgend – quasi dreigeteilt in ...

### ❖ **Grundfertigkeiten:**

Sie decken die Kernbereiche ab und finden im Klassenverband in konventionellem Wochenstundenplan statt. Weiterhin liegt das Hauptaugenmerk der Schule auf den Grundkompetenzen: Unterricht samt Prüfungen in bewährter Form im Klassenverband wie bisher (und möglichst gut ...) und Vereinbaren schulinterner Standards (parallel zu den extern eingeführten Standard-Tests und zur Sicherung von Qualität).

### ❖ **Werkstatt- oder Flächenfächer:**

Sie ermöglichen exemplarisches, konzentrales Arbeiten mit individuellem Lernen nach Interessen im Werkstattunterricht. Die ‚pädagogische Werkstatt‘ und ihre ‚Flächenfächer‘ dienen der Projektstrukturierung zu konzentralen Themenschwerpunkten, werden in Blöcken und Epochen unterrichtet, ihre Ergebnisse und Produkte werden dokumentiert und präsentiert. Ihre Zielrichtungen sind in besonderer Weise schülerorientiert: Eigenverantwortliches Lernen wird gefördert; selbstständiger Wissenserwerb wird angestrebt; das soziale Lernen erhält zentralen Stellenwert; Teamorientierung wird geschult.

### ❖ **Individuelles Fördern:**

Hier sind Ort und Zeit für Begabungsförderung und standortabhängige, dem Schulprofil konforme Fördermodelle.

Erfahrungen an Schulen<sup>93</sup> zeigen, dass sich dieses Modell in der Praxis bewährt und dem Standort eine Vielfalt an Möglichkeiten bietet, um ...

- ❖ ... die persönlichen Interessen und Fähigkeiten der Lehrer/innen zur Geltung zu bringen,
- ❖ ... auf aktuelle Fragestellungen anlassbezogen reagieren zu können,
- ❖ ... Unterrichtsschwerpunkte nach dem Schulprofil kostenneutral zu setzen.

Die Organisationsform des Unterrichts findet in Blöcken und/oder Epochen statt, die Struktur als Werkstattfächer. Zusammengefasst gilt für jedes dieser Fächer:

- ❖ Es ist, den Gepflogenheiten der 14. SchoG-Novelle folgend, schulautonom zu entwickeln



(Bewilligung durch Schulforum oder SGA).

- ❖ Gegenstände, die dafür zu einem Teil Wochenstunden abgeben, behalten mindestens 50% ihrer Unterrichtszeit (Restwochenstunden-Prinzip).
- ❖ Der Klassenverband wird nur dann aufgehoben, wenn mehrere solche Fächer parallel und gleichzeitig unterrichtet werden und die Schüler/innen zwischen ihnen wählen können (Wahlpflicht-Prinzip).

Die Struktur des Werkstattunterrichts in den Flächenfächern ist dabei variierbar:

- ❖ ‚Echte‘ Flächenfächer sind jene, die als schulautonome (Wahlpflicht-)Gegenstände geführt werden und eine eigene Zeugnisnote erhalten.
- ❖ ‚Unechte‘ Flächenfächer sind jene, in denen ein Teil der Stunden eines oder mehrerer Gegenstände gebündelt sowie projektorientiert und in Blöcken oder Epochen unterrichtet werden, deren Schülerleistungen jedoch den jeweiligen Gegenständen subsumiert werden und in die Beurteilung dieser Gegenstände einfließen.

Solche neuen Schulentwicklungsaktivitäten helfen nicht nur mit, das standortbezogene Schulprogramm zu formen, sondern ermöglichen auch in vorzüglicher Weise, gesellschaftlich unverzichtbare Bereiche und aktuelle Themenfelder (wie jene der Verbraucherbildung) in den Unterricht integrieren zu können.

## 2.5 Kurse statt Freigegegenstände und Übungen

Das geblockte Zusammenlegen einzelner Unterrichtsstunden aus den Bereichen der unverbindlichen Übungen, Freigegegenstände, Wahlpflichtgegenstände und Förderstunden eröffnet eine neue Modellform der Unterrichtsorganisation: Unverbindliche Übungen und Freigegegenstände ermöglichen im Rahmen der Schulautonomie inhaltlich eine Vielfalt von Themenstellungen und Zielsetzungen. Als problematisch erweist sich im Unterrichtsalltag die wochenstundenplankonforme Abhaltung dieser Unterrichtsstunden. Den gesetzlichen Möglichkeiten folgend und die schulautonomen Freiräume nützend, lassen sich diese Einzel- oder zumeist Doppelstunden nicht nur zu eigenen Blöcken zusammenfassen, sondern auch in solche teilen und über das gesamte Schuljahr nach Bedarf verteilen! Dadurch ist es qualitätssichernd möglich, quasi bedarfsorientiert Unterrichtsblöcke zu gestalten, sofern sich dafür die gesetzlich vorgeschriebene Anzahl von Schülerinnen und Schülern anmeldet.

- ❖ Eine zweistündige Übung verbraucht im Schuljahr  $2 \times 36 = 72$  Wochenstunden. Teilt man sie in 6 Blöcke zu je 12 Einheiten, so kann man daraus schulintern sechs ‚Kurse‘ zu schulintern und schulpartnerschaftlich vereinbarten Themenfeldern gestalten. Jeder Kurs kann wiederum in Blöcken zu  $1 \times 12$  bis  $12 \times 1$  Stunden abgehalten werden.

Die Vorteile liegen auf der Hand: Einerseits wird die effektive Stundenzahl optimal ausgenutzt, denn die Blöcke werden zeitlich so angelegt, dass keine einzige Stunde entfällt – dies ist bei einer Aufteilung in wöchentliche Stunden praktisch nie der Fall. Andererseits kann bedarfsgerecht unterrichtet werden: Motivation und zeitlicher Aufwand für Bühnenspiel etwa sind gewiss vor einer Veranstaltung (z. B. für die Jahreshauptversammlung des Elternvereins) größer als gleichmäßig über das Schuljahr verteilt. Analoges gilt z.B. für die Übung ‚Volleyball‘ in den Wochen vor der Schülerliga. Auch die unterschiedliche Block-Aufteilung innerhalb eines Kurses ist effizient nutzbar: Arbeitssprachige Konversation etwa wird in Einzelstunden bevorzugt, komplexere Unterrichtsprojekte brauchen längere Blöcke. Erfahrungen solcher Schulentwicklungs-

aktivitäten an mehreren Standorten haben sowohl im Pflicht- als auch im höheren Schulbereich nicht nur qualitätsverbessernde Ergebnisse durch hohe Akzeptanz und Zufriedenheit bei allen Schulpartnern gebracht, sondern auch einfache und problemlose Verrechnung und Verwaltung sowie nicht nur kostenneutrale, sondern in Folge der frei gewählten und separat vereinbarten Unterrichtszeiten sogar kostenoptimierte Durchführbarkeit. Als praxisgerecht hat es sich dabei erwiesen, am Standort ein einfaches Formular bereitzustellen, in das von der den jeweiligen Kurs verantwortlich durchführenden Lehrkraft eingetragen wird, ...

- ❖ ... wie der jeweilige Kurs heißt (Kurstitel);
- ❖ ... welche Schülerinnen und Schüler aus welchen Klassen teilnehmen (Teilnehmerliste);
- ❖ ... welche Kursinhalte angeboten und welche Ziele erreicht werden sollen (Kurs-Curriculum);
- ❖ ... welchen Verlauf der Kurs genommen hat (Kurstagebuch);
- ❖ ... wann und wie lange die einzelnen Blöcke abgehalten worden sind.

Da die angemeldeten Schüler/innen diese Kurse als freiwillige Zugaben erleben, sind Motivation und Bereitschaft zu aktiver Mitarbeit erfahrungsgemäß sehr hoch. Zudem ist es mit dieser Organisationsform der Schule leichter möglich, bestimmte klassenübergreifende Vorhaben in eine unterrichtsrelevante Struktur zu binden.

### 3 Portfolioprüfung – hochschulkonforme Approximation der Portfoliokultur

Eine weitere Variante im Kontext von Kontrast und Begegnung ist die Portfoliokultur an Schulen. Die Literatur dazu quillt in den letzten Jahren über (und soll nicht ein weiteres Mal erweitert werden)<sup>94</sup>, die schulpraktische Anwendung hält sich in engen Grenzen<sup>95</sup>, die Erfahrungen des Autors sind jedoch vieljährig und intensiv. Dies war ein Grund dafür, die Transformation auf universitäre Lehrveranstaltungen zu wagen, die Prüfungsform einer „Portfolio-Prüfung“ zu entwickeln und in eigenen Lehrveranstaltungen zu kultivieren. Nach mehrsemestrigen Versuchen und nachfolgenden internen Evaluierungen sollen diese erstmalig exemplarisch dokumentiert und so zur Diskussion gestellt werden.

Seit zwei Jahrzehnten wird am IUS (vormals IFF) der Universität Klagenfurt vom Autor eine Lehrveranstaltung in Form eines 2-stündigen Seminars abgehalten, das sowohl von Erststudierenden als auch im Rahmen von Lehrgängen von im Beruf stehenden Lehrerinnen/Lehrern besucht wird. Im Fokus stehen besonders Schulleiter/innen – um deren vielfältige und vielgestaltige Aufgabenstellungen rankt sich auch die wechselnde Themenstellung des Seminars zur Schulentwicklung in Österreich.

Nun haben Erfahrungen mit der geblockten Durchführung gezeigt, dass die oftmals sehr heterogenen Seminararbeiten als Prüfungsbelege von recht unterschiedlicher Qualität und nicht immer im ausreichenden Kontext mit der Lehrveranstaltung selbst gewesen sind. Aus diesem Grund wurde eine Prüfungsform gesucht, die nicht nur Nachhaltigkeit der in der Lehrveranstaltung referierten und diskutierten Themenfelder und Fokussierungen ermöglichen, sondern auch das recht unterschiedliche Vorwissen und die sehr verschiedenen Studiertechniken der Teilnehmer/innen kompatibel machen sollte, um einen Beitrag zu leisten für die individuelle Förderung durch Differenzierung der Lernangebote, die Stärkung altersangepasster Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung sowie die aufgabengerechte und zeitgeistige Nutzung von Informationstech-

nologien und Internet als Datenquelle für pädagogisch Tätige.

Daraus wurde eine neue Prüfungsform entwickelt – die „Portfolioprüfung“:

- ❖ Sie will kein bloßes ‚Prüfungswissen‘ rezeptiv abfragen, sondern fordert eine persönliche Auseinandersetzung mit den Fragestellungen und ihre präzise (= inhaltlich knappe und sachlich dichte) Darstellung.
- ❖ Von sechs gestellten Fragestellungen sind drei auszuwählen und zu beantworten. Auch auf diese Weise soll der Vielgestalt an Interessen und Präferenzen und dem unterschiedlichen kontextuellen Wissen Wertschätzung gezollt und dessen Ausformung ermöglicht bzw. erleichtert werden.
- ❖ Alle Mitschriften, Skripten, vom Lehrveranstaltungsleiter online gestellten Materialien zur LV sind bei der Prüfung beliebig verwendbar.
- ❖ Bewertet werden: Sachinhalt, schulspezifische Relevanz, schulpädagogische Aktualität, präzise Darstellung, Nutzung der in der Lehrveranstaltung vermittelten Inhalte.
- ❖ Selbst sofern zwei Personen gemeinsam eine Prüfung bestreiten und gemeinsam dieselben Fragen beantworten möchten, ist dies möglich und erlaubt, jedoch mit einer zeitadäquaten quantitativen Mehrleistung verbunden. Die Benotung dafür wird identisch vergeben.
- ❖ Es wird eine transparente (und rückgemeldete) Punktwertung (je Frage 0 bis 20 Punkte) vorgenommen – das Notenkalkül ist entsprechend angepasst: Sehr gut ... 55–60 // Gut ... 48–54 // Befriedigend ... 37–47 // Genügend ... 27–36 // Nicht genügend ... 0–26 (gilt für das Ausmaß der behandelten drei von sechs gestellten Aufgaben)
- ❖ Die Prüfung dauert maximal 5 Stunden (= 300 min) und kann von jedem Prüfling an jedem Ort gemacht werden, an dem Internet und ein PC zur Verfügung stehen. Der Termin wird mit allen Studierenden einvernehmlich vereinbart und hat bisher immer im Zeitfenster eines Wochentags ab 17 Uhr stattgefunden.
- ❖ Die Aufgabenstellung ist sehr komplex und erfordert ein reflektiertes Maß an vernetzungsfähigem Wissen sowie die Fähigkeit, unter zeitlichem Druck die Komplexität der Fragestellung präzise zu durchschauen und zu beantworten – nicht in beliebiger Länge, sondern exakt im dafür vorgesehenen Ausmaß sowie in der einverlangten Form.

Um einen exemplarischen Einblick zu gewinnen, sei die Aufgabenstellung einer LV aus dem Wintersemester 2009/10 wiedergegeben. Die Lehrveranstaltung selbst hatte als Titel und Thema „*Schulleitung und Schulmanagement*“ und wurde an der Universität Klagenfurt im November 2009 geblockt angehalten.<sup>96</sup>

#### Aufgabenstellung 1:

An vielen Schulen stößt die als zwangsweise von außen eingeführte pflichtige Testung durch Bildungsstandards auf Ablehnung und Widerstand, ohne sie überhaupt genau zu kennen. Als Grund dafür wird häufig das Top-down-Prozedere bei der Einführung angegeben – das ist auch die Meinung vieler Schulleiter/innen. Diese sind jedoch verpflichtet, dem gesetzlichen Auftrag gerecht zu werden, und geraten dadurch in ein Dilemma. Überlegen Sie, wie ein/e Schulleiter/in mit diesem Dilemma umgeht, wenn er/sie den Widerstand sowohl im Kollegium als auch in sich selbst spürt. Wie kann er/sie seinen/ihren Aufgaben UND seinem/ihrer Gewissen, seiner/ihrer Verpflichtung dem Staat UND seiner/ihrer Verpflichtung gegenüber seinen/ihren Lehrerinnen und Lehrern nachkommen?

Wählen Sie gezielt eine der Stufen aus: 4. Klasse VS oder 4. Klasse HS/AHS oder 8. Klasse AHS.

(Sie können innerhalb einer gewählten Schulstufe entweder D/E/M oder nur einen einzelnen dieser Gegenstände behandeln, also annehmen, die Testung würde nur in einem Gegenstand durchgeführt.)  
Quelle: <http://www.bifie.at/bildungsstandards>

Stellen Sie sich vor, ein/e Schulleiter/in erfährt, dass die eigene Schule als Testschule ausgewählt wurde, und versetzen Sie sich in seine/ihre Lage. Er/Sie sitzt über dem Schreibtisch und überlegt sich eine Strategie für die Vorgangsweise. Diese Überlegungen bringt er/sie zu Papier, und dieses Papier sendet er/sie einem/einer Freund/in als Mail.  
Schreiben Sie dieses Mail!

#### Aufgabenstellung 2:

Auch Lehrer/innen haben Kinder. Nicht selten streben auch diese den Lehrberuf an. Auch deshalb wird in vielen Konferenzräumen nicht nur über die aktuelle Diskussion zur Lehrerfortbildung, sondern auch der Lehrerausbildung diskutiert. Dies geschieht häufig recht emotional und ohne genauere Kenntnis der gegenwärtigen Entwicklungen und der Beweggründe dafür. Stellen Sie sich vor, Sie als Schulleiter/in wollen im eigenen Lehrkörper die Diskussion versachlichen und gleichzeitig beleben, weshalb Sie ein knappes Skriptum entwickeln, das als Grundlage für eine von Ihnen durchgeführte pädagogische Konferenz dienen soll.

Wie bauen Sie dieses Skriptum auf? (Die Struktur und etwaige Länge/Dichte soll erkennbar werden, für einzelne Details können Sie auch reinen Fülltext – im Sinn von „bla bla bla bla bla bla bla“ – einsetzen!)

#### Aufgabenstellung 3

Versetzen Sie sich in die Rolle eines/einer Schulleiters/-leiterin, der/die die Aufgabe erhält, einer Gruppe von landesweit tätigen SEKOs (= Schulentwicklungs Koordinatorinnen/-koordinatoren – welche die Sachlage der Verhaltensvereinbarungen gut kennen!!!) aus seiner/ihrer schulspezifischen Sicht zu vermitteln, was gerade heute an der eigenen Schule aktuell für die Lehrer/innen wichtig und vorrangig ist. Er/Sie hat für diese Sachverhaltsdarstellung der eigenen Schule etwa 15 min Zeit. Entwickeln Sie speziell für diese Zielgruppe von „Kennern“ und den knappen Zeitrahmen fünf Folien, die Sie – quasi zur eigenen Vorbereitung des/der Schulleiters/Schulleiterin – auch kommentieren.

- ❖ Fünf Folien (bitte als Tabelle mit fünf Zeilen in einfacher [Word-]Form eintragen und nur, falls Sie sich dafür Zeit nehmen wollen und können, als eigene ppt-Präsentation mitsenden)
- ❖ Kommentar zu den fünf Folien als Text

#### Aufgabenstellung 4

2009 ist ausgerufen als das „Europäische Jahr für Kreativität und Innovation“. Die Kurzfassung der Begründung in den Worten der Europäischen Kommission dafür lautet:

*„Europa muss seine Kreativität und Innovationsfähigkeit sowohl aus sozialen als auch aus wirtschaftlichen Gründen steigern. Deshalb hat die Kommission heute den Vorschlag angenommen, das Jahr 2009 zum Europäischen Jahr der Kreativität und Innovation auszurufen. Entscheiden werden dies im weiteren Verlauf dieses Jahres der Rat und das Europäische Parlament. Für die Welt von heute stehen bessere Nutzung von Wissen und rasche Innovation im Vordergrund. Benötigt wird daher eine breitere Kreativitätsbasis, die die gesamte Bevölkerung einbezieht. Insbesondere besteht Bedarf an Fähigkeiten und Kompetenzen, die die Menschen in die Lage versetzen, Wandel als Chance anzunehmen und offen zu sein für neue Ideen in einer kulturell vielfältigen, wissensbasierten Gesellschaft. Allgemeine und berufliche Bildung spielen dabei eine entscheidende Rolle. Nach den Worten von Ján Figel', dem für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Jugend zuständigen Kommissar, ist das Europäische Jahr „ein wirksames Mittel, um zur Bewältigung der Herausforderungen beizutragen, und zwar durch Sensibilisierung der Öffentlichkeit, Verbreitung von Informationen über Good Practice, Anregung von Bildung und Forschung,*

*Anregung von Bildung und Forschung, Kreativität und Innovation sowie Förderung einer Grundsatzdebatte und eines Strategiewandels. Durch Kombination von Maßnahmen auf gemeinschaftlicher, nationaler, regionaler und lokaler Ebene kann es Synergieeffekte erzeugen und dazu beitragen, dass Grundsatzdebatten auf bestimmte Fragen fokussiert werden."*

Nach den Vorstellungen der Kommission brauchen für das Europäische Jahr keine eigenen Haushaltsmittel zur Verfügung gestellt zu werden, sondern es können bestehende EU-Programme und schon eingeplante Verwaltungsmittel genutzt werden. Damit alle möglicherweise Interessierten erreicht werden können, lädt die Kommission die Mitgliedstaaten ein, nationale Koordinatoren zu ernennen, die in einer kleinen Lenkungsgruppe auf EU-Ebene zusammenarbeiten können. Die Aktivitäten des Europäischen Jahres sollten sich darauf konzentrieren, ein innovations- und kreativitätsfreundliches Umfeld zu schaffen und einen starken Impuls für ein langfristiges politisches Engagement zu geben. Im Vordergrund sollten beispielsweise verschiedene Bildungsthemen wie Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und andere Technologien stehen. Wenn dabei der Schwerpunkt auf die Kreativität gelegt wird, sollte dies die Problemlösungsfähigkeit und die praktische Anwendung von Wissen und Ideen fördern. Es sollten alle Formen der Innovation – einschließlich der sozialen und der unternehmerischen – berücksichtigt werden. Angemessene Beachtung finden sollten auch das künstlerische Schaffen und neue Herangehensweisen in kulturellen Fragen als wichtige Möglichkeiten zur Förderung der Kommunikation zwischen den Menschen in Europa und als Follow-up zum laufenden Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs (2008). Das Europäische Jahr der Innovation und Kreativität wird als Querschnittsinitiative vorgeschlagen, die nicht nur Bildung und Kultur betrifft, sondern auch andere Politikfelder wie Unternehmens-, Medien-, Forschungs-, Sozial- und Regionalpolitik und die Politik zur Entwicklung des ländlichen Raums. Im Rahmen dieses Europäischen Jahres sollten Informations- und Sensibilisierungskampagnen, die Verbreitung von Good-Practice-Beispielen, Diskussionen, Zusammenkünfte und Konferenzen organisiert und vielfältigste Projekte auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene gefördert werden.

Stellen Sie sich vor, ein/e Schulleiter/in bereitet eine pädagogische Konferenz vor, um an seiner/ihrer Schule dem Auftrag nachzukommen, eigene Beiträge dafür zu leisten. Für diese Konferenz schreibt er/sie einen „Handzettel“, der als Gesprächsunterlage dienen und am Konferenzbeginn ausgeteilt werden soll. Gestalten und schreiben Sie einen solchen Handzettel! (Die Kommentare des/der Schulleiters/-leiterin in der Konferenz selbst brauchen Sie NICHT auszuführen!)

Als Hilfen – neben dem in der LV über Innovation und Wandel Gelernten – können Sie z.B. verwenden:

- ❖ [www.kreativinnovativ09.at/fileadmin/Broschuere/EJKI2009\\_Broschuere\\_BMUKK\\_h.pdf](http://www.kreativinnovativ09.at/fileadmin/Broschuere/EJKI2009_Broschuere_BMUKK_h.pdf) (Schuljahr 2008/09)
- ❖ [www.kreativinnovativ09.at](http://www.kreativinnovativ09.at)
- ❖ <http://create2009.europa.eu>

#### Aufgabenstellung 5:

In der LV konnte aus Zeitgründen eine Gruppenarbeit zu den Verhaltensvereinbarungen nicht durchgeführt werden. Stellen Sie sich vor, ein/e Schulleiter/in legt seinen/ihren Elternvertreterinnen/-vertretern nach einem Einführungsvortrag diese Aufgabenstellung vor und lässt ihnen in Arbeitsgruppen zur Vorbereitung eine Stunde Zeit.

Welche ZIELE setzen wir uns für dieses Schuljahr bzgl. der Erstellung schuleigener Verhaltensvereinbarungen?

- ❖ Wie wollen wir versuchen, uns als Eltern mit Pflichten und Rechten einzubinden?
- ❖ Zu welchen Pflichten und Rechten für uns könnten/wollen wir Vereinbarungen festschreiben?
- ❖ Was planen wir bei der Neugestaltung der bestehenden Hausordnung „unserer“ Schule?

Welche GLIEDERUNG / AUSRICHTUNG / FORM möchten wir unseren Verhaltensvereinbarungen geben?

- ❖ Wo und wem machen wir die neuen Verhaltensvereinbarungen allgemein zugänglich bekannt?

In welchen ZEITRÄUMEN nehmen wir uns was vor?

- ❖ Was soll sofort begonnen werden?
- ❖ Welche Ergebnisse wollen wir bis zum Ende des Schuljahres erzielt haben?
- ❖ Wie wollen wir die Qualität der Verhaltensvereinbarungen überprüfen, um sie wann verbessern zu können?

Welcher Inhalt ist uns besonders wichtig und typisch für unseren Standort?

- ❖ Welche unserer Ideen geben wir gerne als Beispiel an andere Einrichtungen weiter?
- ❖ Was finden wir warum daran so vorzeigbar?

WAS

Welche Pflichten, welche Rechte, welches Verhalten zur Gestaltung

- ❖ des Unterrichts
- ❖ des Schullebens
- ❖ des „schulbezogenen Lebens“

möchten wir vereinbaren und einander wechselseitig garantieren?

WIE

- ❖ Wie wollen wir an unserem Standort BEGINNEN?
- ❖ Wie binden wir alle drei SCHULPARTNER (E, S, L) ein?
- ❖ Was wollen wir BIS WANN erreichen?
- ❖ Welche RAHMENBEDINGUNGEN wünschen wir uns dafür?
- ❖ Wie können wir uns diese SCHAFFEN?

Aufgabenstellung 6:

Immer wieder wird der Ruf danach laut, dass Schulleiter/innen heute Manager/innen sein müssen. Damit verbunden findet sich auch zunehmend häufig die Überlegung, dafür gelernte „Manager/innen“, nicht aber nur Lehrer/innen einzusetzen.

Nennen und beschreiben Sie 10 Management-Aufgaben und vergleichen Sie, wie an diese ein/e Anwärter/in als Lehrer/in bzw. ein/e Kandidat/in als Nicht-Lehrer/in herangehen würde.

Versuchen Sie, nicht zu bewerten, sondern zu beschreiben und Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Präferenzen wertneutral herauszuarbeiten.

Eine weitere Kommentierung der Ziele soll an dieser Stelle unterbleiben. Erfahrungen gibt es erst mit den internen Rückmeldungen der Studierenden. Diese jedoch sind weitestgehend positiv (ausgenommen die wiederholt unterschätzte intensive Anstrengung während der mehrstündigen Arbeitszeit – auch diese kann jedoch als Lernelement angesehen und braucht deshalb nicht negativ interpretiert werden ...). Kritische Rückmeldungen seitens geneigter und interessierter Leser/innen sind willkommen.

## 4 Dialogik der Begegnung?! Ein Epilog

Die Geschichte des Verhältnisses von Ich und Du beginnt nicht erst mit der Gründung von Schulen, nicht erst seit Martin Bubers „Ich und Du“, Menschen begegnen einander, seit es sie gibt.<sup>97</sup> Dennoch war die Beschäftigung mit dem Anderen, mit dem Gegenüber von Ich und Du, über Jahrtausende kein zentrales Problem philosophischer Reflexion, dennoch blieb der Mensch als Mitmensch „eine vernachlässigte, verdunkelte Urwirklichkeit“<sup>98</sup>. Das Phänomen des Gegenübers, des anderen Menschen, des Nebeneinander, war selbstverständlich, Subjektivität und Individualität waren bis hin zu Descartes kein Thema. Das Denken der Griechen sieht den Menschen umfassen von einer kosmischen Ordnung, bei Augustinus wie bei Thomas von Aquin leuchtet die Beziehung zu Gott durch jede interpersonale hindurch.<sup>99</sup> Selbst im Deutschen Idea-

lismus wurde der andere Mensch in eine erkenntnistheoretische Fragestellung inkludiert, in die Frage, wie die Anerkennung eines anderen Selbst möglich sei. So entwickelt sich eine Philosophie der Begegnung erst spät. Anthropologische Defizite sind es vor allem, die Martin Heidegger fordern lassen: „Jetzt ist die ‚Wirzeit‘ statt der ‚Ichzeit‘.“<sup>100</sup> Die Sehnsucht nach Begegnung wird neu bewusst als Reaktion der Isolation des Einzelnen in der Flüchtigkeit des Gegenwärtigen:

- ❖ Das Aufkommen der Technik lässt die Abhängigkeit und Bindung zum anderen Menschen schwinden.<sup>101</sup>
- ❖ Die ‚Entfremdung‘ des Menschen von seiner geleisteten Arbeit hinterlässt ein „Zurückbleiben des Menschen hinter seinen Werken“<sup>102</sup>.
- ❖ ‚Not verbrüdet‘ – die Schrecken des Leids und die Einsamkeit danach lassen die Menschen zusammenrücken.
- ❖ Die Partikularität des menschlichen Wissens lässt den Einzelnen sich zunehmend einer Zukunft ausgeliefert fühlen, die er nicht aus seiner Gegenwart zu schaffen vermag.
- ❖ Die Verselbstständigung der Welt der Begriffe und die Trennung von der dem Subjekt Mensch gegenüberstehenden Objektivität der Welt hat zu einer gleichzeitigen wie auch voneinander separierten Entwicklung von naturalistischer und idealistischer Weltsicht geführt und damit die Sehnsucht des Menschen nach Begegnung und Gemeinsamkeit genährt.
- ❖ Die zunehmende Segmentierung und Spezialisierung wissenschaftlichen Denkens erweckt die Sehnsucht nach Ganzheit wieder.

Analoge anthropologische Defizite der Schule sind es auch, die eine Übertragung elementarer Fragen einer ‚Philosophie der Begegnung‘ auf die konkrete Situation des Unterrichts fordern. Es ist zu fragen: Ist Begegnung im dialogischen Unterricht immer gegenseitig oder kann sie auch einseitig sein? Gibt es ein Begegnen innerhalb der Gruppe? Begegnet immer der/die Schüler/in als Einzelne/r? Erste Antworten ergeben sich aus der Praxis: Begegnung geschieht immer wechselseitig, wird jedoch in unterschiedlichen Graden bewusst. Sie geschieht jeweils mit den einzelnen Schülerinnen/Schülern, auch und besonders innerhalb der Gruppe, immer bezogen auf eine konkrete Aufgabe. Doch wie geschieht sie, und warum? Ist sie als Methode planbar oder ein Ereignis, das sich unwägbar oder gar zufällig einstellt? Was soll sich ereignen in diesem Begegnen, und weshalb?

#### 4.1 Begegnung und Kausalität

Die Philosophie der Begegnung durchbricht die egozentrische Lokalisation des Ich als Zentrum von Erkenntnis und Erleben. Erstmals werden Ich und Du gleichwertig betrachtet, in realer Differenzierung und dennoch in Bezogenheit aufeinander, nämlich als Wir. Die Begegnung von Ich und Du geht der subjektiven Erkenntnis eines Objekts voraus, d.h., Objekterkenntnis wird durch personale Begegnung vermittelt. Dieses Prinzip macht sich eine Reflexion über dialogischen Unterricht zunutze. Der Dialog von Lehrer/in und Schüler/in wird zur Bedingung der Vermittlung von Lerninhalten, zur Basis von Erkenntnismöglichkeit. Das geschieht dadurch, dass nicht mehr die Lehrkraft dem/der Schüler/in Lehrstoff vermittelt, sei es in der Form ihres Vortrags oder als eine dem/der Schüler/in gestellte und von diesem/dieser selbstständig oder in einer Gruppe gemeinsam zu lösende Aufgabe. Die lehrplanabhängige Themenstellung wird vielmehr gemeinsam gesucht und gefunden, danach wird unter der Anleitung und mit der Sachkompetenz des/der Lehrers/Lehrerin modifiziert. Sie ergibt für Schüler/innen und Lehrer/innen von Anfang ihrer Behandlung an ein gemeinsames Gegenüber. In diesem aber begegnen sie einander, darin blicken sie gleichsam in dieselbe Richtung. Nicht die/der Lehrende als Wissende/r

und Besizende/r übergibt dem/der Lernenden fertiges Wissen, vielmehr versuchen beide, dieses zu erlangen, zu erweitern, zu vermehren. Der/Die Lehrer/in verhilft dem/der Schüler/in nicht dazu, sein/ihr Echo zu werden, seine/ihre Kenntnisse von ihm/ihr zu erwerben, sondern setzt diese ein, um mit dem/der Schüler/in für ihn/sie Erkenntnisse anzustreben. So wird das gemeinsame Gegenüber dem Lehrstoff zur Ursache der Lehrer/in-Schüler/in-Begegnung. Als deren Wirkung stellt sich ein verändertes Bild der beiden voneinander und zueinander ein. Das Gefälle vom/von der Wissenden zum/zur Lernenden hebt sich auf, beide stehen gemeinsam vor der zu lösenden Aufgabe. Aus dem Ich-Dir und Ich-Euch wird ein echtes Wir. Der/Die Lehrer/in wird zum/zur mitsuchenden Helfer/in, er/sie geht den Weg mit, wird menschlich. Der Unterricht selbst wird prozesshaft, die Unterrichtsvorbereitung wird nicht abgespult wie ein längst gedrehter Film, sie dient als unverzichtbares Gerüst, aber sie wird dem Unterrichtsprozess angepasst. Analoges tut ja auch Sokrates, wenn er den Sklaven des Menon lehrt.<sup>103</sup> Und auch er beansprucht nicht zu wissen, was der Sklave nicht weiß, er verhilft diesem nur, sich seines Wissens bewusst zu werden. Ist es nicht gerade ein Kennzeichen der mäeutischen Begegnung des Sokrates, dass es eben keinerlei ‚Gegen‘ gibt? Ist sich nicht auch Augustinus dieses nicht vorhandenen Gefälles bewusst, wenn er es für töricht hält, dass jemand *„seinen Sohn zur Schule schicken möchte, damit er bloß das lernt, was sich der Lehrer denkt“*<sup>104</sup>? Lehrer/in und Schüler/in streben miteinander nach Wissen und Wahrheit, der/die Schüler/in wird sich im Prozessgeschehen des Lernens bewusst, dass sein/e/ihr/e Lehrer/in ihm/ihr ein/e Helfende/r ist, nicht aber ein/e fertig Wissende/r ihm/ihr gegenüber. Daraus entwickelt sich, was die Psychologie nur partiell mit dem Begriff ‚Motivation‘ umschreiben kann. In diesem Miteinander eröffnet sich die Möglichkeit des expliziten Lernens von Wissensstoff, des impliziten Tragens von Verantwortung, des Übertragens von Vertrauen. „Begegnung kann sich dort verwirklichen, wo dieses Gegenüber zu einem Miteinander wird, ... wo der Freiheitsraum für Einübung in Verantwortung geboten wird ...“<sup>105</sup> Und weil eine solche Begegnung nie neutral ist, vielmehr immer eine wertende Stellungnahme verlangt, wird sie zu einer Kernfrage für die Ethik, fordert sie Lehrer/in und Schüler/in, ist sie Anruf und fordert verantwortliche Erwiderung.

## 4.2 Begegnung und Personalität

Begegnung lässt sich nicht veranstalten. Auch darin unterscheidet sich dialogisches Unterrichten von bloßer Projektemacherei. Begegnung ist kein Erlebnis, Begegnung widerfährt nicht. Zum ‚Etwas‘ und ‚Wie‘ des erfahrenen Erlebnisses kommt das ‚Jemand‘ und das ‚Wer‘ hinzu. Begegnung ist kein Antreffen. Weder Lehrer/in noch Schüler/in kommen im dialogischen Unterricht zur Ruhe des Wartens. Deshalb muss dieser Unterricht vorgeplant, kann aber nicht durchgeplant sein. Begegnung fordert Anerkennung des fremden Selbst im begegnenden Du. Der/Die Schüler/in ist für den/die Lehrer/in nicht jenes Objekt, in das ein anderes, nämlich das Wissen, eingepflanzt wird. *„Nur wo einer dem Andern standhält, ist Begegnung möglich.“*<sup>106</sup> Begegnung fordert auch Einbringen des eigenen Selbst in das begegnende Du. Begegnung fordert Sittlichkeit, nicht bloße Funktionalität. Sie geschieht immer intentional. Die Lehrkraft, die ihren Dienst als Job versieht, bringt sich selbst nicht ein. Ihre Hilfe wäre eine bloße ‚Nach-Hilfe‘, dialogisches Unterrichten aber verlangt eine ‚Zusammen-Hilfe‘. Wenn Erziehung die Hilfe einer Person zur wesensgemäßen Selbstverwirklichung der anderen Person ist, dann ist dialogisches Unterrichten die Zusammen-Hilfe zweier Personen zur Weiter-Bildung der einen Person, oder besser: beider. Edgar Josef Korherr zentralisiert die personale Bedeutung für diesen dialogischen Unterricht: *„Begegnung meint zunächst das Gegenteil von ‚Behandeln‘. Einen Klumpen Ton kann ich bearbeiten, einem Schüler begegne ich. Einen Hund halte ich mir, ein Kind ist mir*



*anvertraut. Zwei funktionierende Zahnräder haben einander nichts mitzuteilen, sie funktionieren. ... Lehrer und Schüler kommunizieren. Begegnung meint eine spezifische Art personaler Beziehung.*<sup>107</sup> Im existentiellen Vollzug des Unterrichts als personales Zwischen von Lehrer/in und Schüler/in wird die Kategorie der Begegnung ein fragwürdiger Begriff. Lehrer/in und Schüler/in begegnen nicht nur einander, sie begegnen miteinander dem Lehrstoff. Darin hebt sich dialogisches Unterrichten von bloßer Begegnung des Zueinander ab.

### 4.3 Begegnung und Phänomenalität

Begegnung ist unvorhersehbar und unverfügbar und deshalb mehr als bloße Methode. Begegnung als Ereignis ist voraussehbar und planbar, sie kann gewollt sein. Deshalb bleibt es ein Problem des Lehrers/der Lehrerin, seinem/seiner/ihrer/ihrer Schüler/in dialogisch gegenüberzutreten, ihm/ihr entgegenzukommen, ihn/sie auf sich zukommen zu lassen und gleichzeitig die eigene pädagogische Absicht verwirklichen zu wollen. Diese Spannung ist auszuhalten, ohne durch die eigene Absicht den/die Schüler/in zum Objekt vorbestimmten Wollens zu machen. Gerade darin aber zeichnet sich die pädagogische Sensibilität des Lehrers/der Lehrerin aus, dass sie die Geduld für die Variabilität und fehlende Vorausbestimmbarkeit der Unterrichtssituation aufbringt. Das Ereignis der Begegnenden bedarf ihrer Bewegung, eines Aufeinander-Zukommens. Dies setzt für den/die Schüler/in die Bereitschaft zur Begegnung voraus, für den/die Lehrer/in Bereitschaft (= Kooperationswilligkeit und -fähigkeit, Pädagogische Liebe<sup>108</sup>) und Absicht (= Methodenwahl). Der Treffpunkt der Begegnenden ist die Sache, also der Lernstoff, das zu Erarbeitende. Pädagogische Bedingungen eines Unterrichts der Begegnung sind ...

- ❖ ... **der Weg:** Lehrer/in und Schüler/in anerkennen einander beide als nicht fertig, als unterwegs zur Erkenntnis, zu den Inhalten des Lehrstoffes, zugleich aufeinander zu;
- ❖ ... **das Wollen:** Die Lehrkraft vermittelt nicht nur Kenntnisse und Werte, sie will dies auch, d.h., sie bringt sich selbst in die Vermittlung ein. Der/Die Schüler/in will lernen, er/sie ist bereit, sich selbst in den Dienst des Lernens, der Erkenntnis zu stellen;
- ❖ ... **das Tun:** Lehrer/in und Schüler/in agieren gemeinsam für ihre eigene Sache, von unterschiedlichen Standpunkten, mit ungleichen Zielen, und doch mit gleicher Absicht;
- ❖ ... **das Staunen:** Der/Die Schüler/in erfasst das integrierte Zusammenwirken von sachlichen Bezügen mit dem eigenen Leben und Erleben. Staunen wird (wieder<sup>109</sup>) Ursprung des von Lehrer/in und Schüler/in gemeinsamen Strebens nach Wahrheit und damit auch zum Tor für vertiefte Beziehung(en);
- ❖ ... **das Einfügen:** Im Unterricht Erlerntes wird in die bisherige Sicht der Welt sorgsam eingefügt, der Bereich eigenen Erkennens und Kennens wird erweitert;
- ❖ ... **das Verbinden:** Verbindungen werden hergestellt, Zusammenhänge erfasst, Bedingungen werden erkannt, Schlussfolgerungen werden gezogen;
- ❖ ... **das Bewähren:** Nicht die Veränderung der bestehenden Verhältnisse ist das Ziel, sondern die Bewährung des Schülers/der Schülerin in der Welt, mit Hilfe des neuen und erlernten Bildes von ihr. Die Bewährung der Vielen kann zur Veränderung führen, sie will die Welt verbessern;
- ❖ ... **das Überzeugen:** Während die Überredung immer monologisch bleiben muss, weil sie Macht ausdrückt, durchbricht zwar auch die Überzeugung die Schranken des eigenen Seins, doch ist sie eine ‚Nächsten-Hilfe‘<sup>110</sup>, die argumentativ und dialogisch die Freiheit des/der Schülers/Schülerin bewahrt. Diese Finalität wirkt zurück: die Überzeugung des Lehrers/der

Lehrerin bedarf häufig nicht einmal der verbalen Argumente, sie kann allein als gelebtes Vorbild wirksam sein.

Begegnung ist keine Methode des Dialogs, sie wird zu einem Prinzip dialogischen Unterrichtens.

#### 4.4 Begegnung und Finalität

Die alte pädagogische Formel vom Abholen des Schülers/der Schülerin von seinem/ihrer Erkenntnisstand ist einseitig: Es kann nicht genügen, ihn/sie abzuholen, dann aber auf seinem/ihrer Platz zu belassen. Die Begegnung verlangt nicht nur ein ‚Dass‘ und ‚Wer‘, sondern auch ein ‚Wie‘, ein ‚Wofür‘ und ein ‚Wohin‘. Begegnung ist nicht nur eine pädagogische, nicht nur eine personale, Begegnung ist eine existentielle Kategorie. Existentialität ereignet sich, weil in der Begegnung der Menschen die Gottesbegegnung auf- und durchleuchtet: Eine theologische Überhöhung des Elements der Begegnung (die dem/der Lehrer/in immer bewusst sein möge, arbeitet er/sie doch für die Kinder jenes Gottes, der die Liebe ist) ist das Durchscheinen der Mitte zwischen den Begegnenden, der passive Akt, das Zufallen, die Gnade: Deshalb ist die Frage nach dem einseitigen Übergewicht nachrangig und peripher. Begegnung wird dort zu einer Form der Liebe, wo sie sich des Widerscheins der Begegnung mit Gott bewusst wird.

#### Anmerkungen:

- 1 Die Dialektik als eine philosophisch geeichte und pädagogisch genutzte Arbeitsmethode der Disputation verharrt notwendig in der Statik des Objektiven: Aus der Vermittlung von These (als Ausgangsposition) und Antithese (als deren Infragestellung durch Positionieren des Gegensätzlichen) in der Synthese (als einer Verbindung beider Positionen zu einer höheren Erkenntnis) resultiert noch keinerlei Veränderung des Faktischen. Dient sie für Platon vor allem dem kunstvollen Umgang mit Begriffen (vgl. exemplarisch Platon, Phaidros 269b), so bleibt sie von Aristoteles bis Popper ein abstraktes Prinzip des denkenden Menschen, das nicht inhaltlich auf die Strukturen der Wirklichkeit übertragen werden darf (vgl. die Analysen Karl Poppers, in: Ders.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde II. Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen, München 1980, S.5–101. Lediglich für Hegel ist ihr Prinzip ein lebendiges, ist ihr Wesen dynamisch und konkret, was sich aber letztlich als Fiktion des denkenden Geistes erweist: Der große Hegel-Forscher Hermann Glockner resümiert: „... die beste Bilanz vermag das Vermögen um keinen Pfennig zu vermehren und ist außerdem am nächsten Morgen veraltet. Dürfen wir es dem sprudelnden Leben, das jeden Augenblick anders ist und immer recht hat, versagen, wenn es der Systeme spottet?“ Ders., Hegelstudien, Beiheft II, Bonn 1965, S.15. Diesem literarisch berühmt gewordenen Zitat sei die rhetorische Frage angenähert.
- 2 Richard Wagner: Lohengrin, 1. Akt, vgl. [http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=2954&kapitel=3&cHash=ff00050e382#gb\\_found](http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=2954&kapitel=3&cHash=ff00050e382#gb_found) [2. 7. 2010].
- 3 Hans Neuenfels: Wie viel Musik braucht der Mensch? Über Oper und Komponisten, München 2009, S.20.
- 4 Platon, Phaidros 265d-266c. Sokrates nennt jene, die er für fähig hält „zu sehen, was in eins gewachsen ist und in vieles ... Dialektiker“. Ebd.
- 5 „Substanz pflegt man die ersten Anfänge von etwas zu nennen, zumal wenn alles, was erfolgt, in dem ersten Anfänge dem Vermögen nach enthalten ist (tota res sequens continetur virtute in primo principio).“ Otto Willmann, Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre, Freiburg 1912, S.77 (unter Verweis auf Thomas von Aquin, Summa theologica 2, 2, q.4, a.1.).
- 6 Ebd.
- 7 A.a.O., S.78.
- 8 Interdisziplinarität als ein wissenschaftlicher Begriff wird aus dem Englischen übernommen und taucht anfangs der Sechziger Jahre erstmals im deutschen Sprachraum auf. Der Terminus löst den Begriff des ‚Studium generale‘ ab, signalisiert ein forschungsorganisatorisches Postulat und versteht sich auf universitärem Raum als ein interfakultatives Forschen und Arbeiten. Die Vielschichtigkeit seiner Verwendung umfasst unterschiedliche Grade von Nebeneinander und Kooperation. Erstrebt wird eine Humanisierung der Wissenschaften durch Information über und Distribution von Wissen, besonderes Augenmerk gilt dabei den Problemen interdisziplinärer Verständigung. Vgl. Helmut Holzey, Stichwort ‚Interdisziplinarität‘, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hg. von Jochachim Ritter, Basel 1971 bis 2005, Bd. 4, S.476–478. Intendiert ist – dies gilt es für die Verwendung des Begriffs im Sinne einer Verbindung der Unterrichtsgegenstände in der Schule zu beachten – „eine besondere Geis-

teshaltung, die den Teil nur im Ganzen zu sehen versucht und um den tragenden Sinn-Maßstab für das Ganze ständig sich bemüht". Richard Schwarz: Interdisziplinarität der Wissenschaft als Problem und Aufgabe heute, in: Internationales Jahrbuch interdisziplinärer Forschung 1 (1974), S.63.

- 9 Vgl. Walther Umstätter/Karl-Friedrich Wessel (Hg.): Interdisziplinarität – Herausforderung an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Festschrift zum 60. Geburtstag von Heinrich Parthey, Bielefeld 1999.
- 10 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Kindheitsforschung> und <http://de.wikipedia.org/wiki/Jugendforschung> [2. 7. 2010]. Klaus Hurrelmann hat (mit Heidrun Bründel) in kompakter und gut lesbarer Form seine ‚Einführung in die Kindheitsforschung‘ (Weinheim <sup>2</sup>2003) geschrieben.
- 11 Vgl. René König: Stichwort ‚Interdisziplinäre Forschung‘, in: Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart <sup>2</sup>1969, S.187f.
- 12 A.a.O., S.188. Schon hieraus ist für die Schule zu folgern, die ‚Multidimensionalität‘ in die Unterrichtsinhalte einzubringen, nicht aber sie darin aufzulösen.
- 13 Vgl. Wilhelm Brinkmann/Karl Renner (Hg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche, Paderborn 1982
- 14 Vgl. u.a. den Beitrag in diesem Sammelband. Vgl. auch: Edgar Josef Korherr: Religionspädagogik, Wien 1974, S.18–20.
- 15 „Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, dass die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. ... Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, dass die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden. Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewusst zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen. Die Wissenschaftsorientiertheit gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe.“ Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S.33. Vgl. auch Klaus Giel/Gotthilf Gerhard Hiller: Verwissenschaftlichung der Schule – wissenschaftsorientierter Unterricht?, in: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), Nr. 6, S.957–962.
- 16 Illustre Beispiele von Fehlformen des Wissenschaftsverständnisses in der Schule und das rechte Verständnis einer wissenschaftsorientierten Unterrichtspraxis beschreibt W.Nicklis. Nach „ergötzliche(n) Histörchen aus Opas ganz unwissenschaftlicher Schule“ und „noch Ergötzlicherem aus dem Zeitalter der wissenschaftsorientierten Schule“ zeigt er auf, wie die Wissenschaft zum Garant richtiger pädagogischer Vermittlung in der Schule benutzt werden kann, und resümiert mit der Forderung nach einem konsequenten „Rückgriff auf das Herbartsche Paradigma des Unterrichtsverlaufs: Klarheit, Assoziation, System, Methode ... (wobei im Sinne Herbarts unter ‚Methode‘ nicht ‚Anwendung‘ verstanden sein möge), sondern schlicht und beziehungsreich ‚Philosophieren‘...: Wie sind wir zu dieser Einsicht gelangt? Welche Denkerfahrungen haben wir dabei gemacht? Welchen Irrtümern sind wir (zeitweilig) aufgesessen? Woher wissen wir das alles? Woher weiß ‚man‘ das? ...“ Ders., Wissenschaftsorientierter Unterricht. Anatomie eines Lehrstücks zeitgenössischer Sprachverwirrung, in: Die Realschule 1979, H.3, S.129–136; H.4, S.207–217. Es gilt darauf hinzuweisen und immer aufmerksam zu machen, dass gerade dialogisches Unterrichten sich der Notwendigkeit dieser reflexiven Schritte bedienen soll und kann. Deshalb wäre es auch eine falsche Gegensätzlichkeit, dem wissenschaftlichen einen konstruktivistischen Unterricht entgegenzustellen. Denn Wissenschaftsorientierung bedeutet keine Verwissenschaftlichung der Schule. Schule muss sich verstärkt darum bemühen, dass ihre Schüler/innen sachkundig, reflexiv, kritisch, kreativ und kooperativ werden und neben dem erforderlichen Wissen auch ihre Handlungsfähigkeit und -bereitschaft ausweisen sowie eine persönliche Haltung erlangen, mit deren Hilfe sie nicht nur zur Betrachtung, sondern auch zu positiver Umgestaltung unserer Welt in der Lage sind. Eine solche Orientierung an Schülerinnen und Schülern hat sich seit den 80er Jahren als ‚konstruktivistisch‘ etabliert. ‚Konstruktivistische Didaktik‘ versteht Lernen nämlich als Prozess der Selbstorganisation des Wissens, das sich auf der Basis der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes/jeder Lernenden vollzieht. Vgl. Johanna Meixner/Klaus Müller: Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungspraxis in Schule und Beruf, Aachen 2004.
- 17 Vgl. die differenzierte Position Maderners: Die Integration von Unterrichtsfächern an den Oberstufen höherer Schulen, in: Erziehung und Unterricht 121 (1971), H.5, S.295–300.
- 18 Otto Willmann: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung, Braunschweig <sup>3</sup>1923., S.423.
- 19 „Fächerübergreifendem Unterricht kommt angesichts von Gegenstandsfeldern wie Umwelt, Umweltschutz, Frieden, ... etc. steigende Bedeutung zu, da so komplexe Fragen mit dem traditionellen Fächerkanon nicht mehr angemessen zu bearbeiten sind. Von daher wird auch die ... festgelegte Hierarchie der Fächer fragwürdig.“ Stichwort ‚Fach, Fächerung‘, in: Winfried Böhm: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart <sup>16</sup>2005, S.165.
- 20 Eduard Spranger: Erziehungs- und Unterrichtslehre. Vorlesung in Tübingen im Sommer 1949, zit. nach: Pädagogische Arbeitsblätter I/4 (1949), S.4.
- 21 Eine Abgrenzung dieser Definition gemäß wurde auch bisher schon möglichst eingehalten; der Wortgebrauch ist jedoch in der Literatur häufig synonym. In der deutschen pädagogischen Literatur wird weitreichend nur der Begriff

- des ,Lehr-, oder ,Unterrichtsfaches' gebraucht (vgl. u.a. <http://de.wikipedia.org/wiki/Unterrichtsfach> [2. 7. 2010]). Auch im österreichischen Schulrecht findet sich keine feste Vereinbarung, jedoch entspricht die Verwendung der beiden Termini der hier vorgenommenen Festlegung. So spricht das SchOrgG im §8 von ,Pflicht-', ,alternativen Pflicht-', ,Freigegegenständen' und von ,Unverbindlichen Übungen', jedoch im §10 von ,Fach'-supplierung für einen Unterrichts-,gegenstand', falls eine Lehrkraft an dessen Abhalten gehindert ist. Vgl. Leo Kövesi/Franz Jonak: Das österreichische Schulrecht, Wien <sup>12</sup>2009, S.184f.; S.493. Die vorgeschlagene Differenzierung und Definition versucht der im österreichischen Schulwesen üblichen Verwendung der Begriffe zu folgen.
- 22 Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml> [31. 10. 2010].
  - 23 Das Schulnetzwerk ABC Network ist eine Initiative des BMUKK. Für die Durchführung ist ,KulturKontakt Austria' verantwortlich. Vgl. [http://www.kulturkontakt.or.at/page.aspx?target=104239#show\\_104239](http://www.kulturkontakt.or.at/page.aspx?target=104239#show_104239) [2. 9. 2010].
  - 24 <http://www.bmukk.gv.at/europa/bildung/network.xml> [2. 9. 2010].
  - 25 Vgl. <http://www.jugendinnovativ.at> [2. 9. 2010].
  - 26 [www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/jugend\\_innovativ.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/jugend_innovativ.xml) [2. 9. 2010].
  - 27 Vgl. [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009\\_03.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_03.xml) [2. 9. 2010].
  - 28 Vgl. <http://www.erstehilfe-schule.at> [2. 9. 2010].
  - 29 [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2008\\_07.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2008_07.xml) [2. 9. 2010].
  - 30 Rundschreiben Nr. 30/2008 in: [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2008\\_30.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2008_30.xml) [2. 9. 2010].
  - 31 Vgl. den Grundsatzterlass Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen gemäß Rundschreiben Nr. 15/2009 des BMUKK.
  - 32 [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009\\_15.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_15.xml) [2. 9. 2010].
  - 33 Ebd.
  - 34 Rundschreiben: 2004-19 ; GZ 28.073/84-I/5/04, Stärkung der Lesekompetenz der Hauptschüler/innen, zitiert nach [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2004\\_19.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2004_19.xml) [2. 9. 2010].
  - 35 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine.xml#toc3-id2> [2. 9. 2010].
  - 36 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/kfm.xml> [2. 9. 2010].
  - 37 Vgl. [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/Gesundheitsbildung\\_Oeste9999.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/Gesundheitsbildung_Oeste9999.xml) und [www.gesundeschule.at](http://www.gesundeschule.at) [2. 9. 2010].
  - 38 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/uebungsfirmlen.xml> [2. 9. 2010].
  - 39 Rundschreiben 1999-60: GZ 17.600/101-II/2b/99, Standards für Technikerprojekte an technisch-gewerblichen Lehranstalten, zitiert aus [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1999\\_60.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1999_60.xml) [2. 9. 2010].
  - 40 Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip ,Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern' gemäß Geschäftszahl: 15.510/60-Präs.3/95, zitiert nach [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995\\_77.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml) [2. 9. 2010].
  - 41 Vgl. Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung, Rundschreiben Nr. 18/1999 des BMUKK, zitiert nach <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> [2. 9. 2010].
  - 42 Vgl. „Sexualerziehung in den Schulen“, zitiert nach [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Unterrichtsprinzipien\\_Se1597.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Unterrichtsprinzipien_Se1597.xml) [2. 9. 2010].
  - 43 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/verkehrserziehung.xml> [2. 9. 2010].
  - 44 Vgl. Lehrplan der Volksschule, 2 Teil, Allgemeine Bestimmungen, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005, S.9.
  - 45 A.a.O., S.14.
  - 46 A.a.O., S.11.
  - 47 A.a.O., S.192.
  - 48 Vgl. a.a.O., S.230.
  - 49 Vgl. a.a.O., S.239.
  - 50 BgBl. II Nr.134 vom 11. Mai 2000. Die Anlage 1 (Lehrplan der Hauptschule) unterteilt sich in: Lehrplan der Hauptschule, erster Teil, allgemeines Bildungsziel. Vgl. S.3. Dessen „Zielsetzungen bilden die Grundlage für eine fächerübergreifende und vernetzte Zusammenarbeit und vervollständigen damit die Beiträge der Unterrichtsgegenstände und Bildungsbereiche zur umfassenden Bildung der jungen Menschen.“ A.a.O., S.4.
  - 51 „Bei fächerübergreifender Unterrichtsgestaltung steht ein komplexes, meist lebens- oder gesellschaftsrelevantes Thema oder Vorhaben im Mittelpunkt. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände haben im integrativen Zusammenwirken – z.B. im Sinne des Projektunterrichts – ihren themenspezifischen Beitrag zu leisten. Dies bedingt eine aufgabenbezogene besondere Organisation des Fachunterrichts und des Stundenplans. Die Organisation kann über längere Zeiträume sowie klassen- und schulstufenübergreifend erfolgen. ... Im fächerverbindenden Unterricht haben Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihres Fachunterrichts mögliche, die Fächergrenzen überschreitende Sinnzusammenhänge herzustellen. Die Organisation des nach Fächern getrennten Unterrichts bleibt hier bestehen.“ A.a.O., 3. Teil, Schul- und Unterrichtsplanung, S.4.
  - 52 <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, S. 2 [2. 9. 2010].

- 53 Vgl. a.a.O., S.11. Die begriffliche Erklärung ist wortident mit jener der Hauptschule. Die Habilitationsschrift des Autors und die darin erstmals publizierte Terminologie für den Terminus ‚Fächerverbindung‘ konnte seinerzeit zu begrifflichen Klärungen und zur Implementierung im Lehrplan beitragen. Dank dafür gebührt Johann Wimmer, der seinerzeit für diese Formulierungen verantwortlich war. Nicht minder wichtig ist der seit etwa 1985 quer durch Österreich an vielen Schulstandorten begonnene fächerverbindende, projektorientierte Unterricht.
- 54 Vgl. a.a.O., S.3f.
- 55 Lehrplan für die allgemeine Sonderschule, BGBl. Nr. 137 vom 30. April 2008 und BGBl. Nr. 290 vom 12. August 2008, S.14.
- 56 A.a.O., S.16. Erklärt wird nur: *„Bei fächerübergreifender Unterrichtsgestaltung steht ein komplexes, meist lebens- oder gesellschaftsrelevantes Thema oder Vorhaben im Mittelpunkt. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände haben im integrativen Zusammenwirken – zB im Sinne des Projektunterrichts – ihren themenspezifischen Beitrag zu leisten. Dies bedingt eine aufgabenbezogene besondere Organisation des Fachunterrichts und des Stundenplanes. Die Organisation kann über längere Zeiträume sowie klassen- und schulstufenübergreifend erfolgen.“* Ebd. Obwohl also begrifflich keine Trennung erfolgt, wird hier Bezug genommen auf die unterschiedliche Form der Unterrichtsorganisation!
- 57 A.a.O., S.34.
- 58 Verordnung über den Lehrplan der Polytechnischen Schule gemäß BGBl. II Nr. 236/1997 gültig ab 1. September 1997 in der geltenden Fassung, S. 26. Vgl. die Änderungen: BGBl. II Nr. 283/2003 gültig ab 1. September 2003 (Studentafel) und BGBl. II Nr. 308/2006 gültig ab 1. September 2006 (Bewegung und Sport).
- 59 A.a.O., S.15.
- 60 Vgl. a.a.O., S.22.
- 61 Vgl. BGBl. II, ausgegeben am 19. Juli 2004 – Nr. 291, S.5.
- 62 Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, BGBl. II, ausgegeben am 12. August 2004 – Nr. 327, S.2.
- 63 A.a.O., S.17.
- 64 A.a.O., S.22.
- 65 A.a.O., S.33.
- 66 A.a.O., S.42.
- 67 A.a.O., S.44.
- 68 A.a.O., S.45.
- 69 A.a.O., S.86.
- 70 A.a.O., S.88.
- 71 [http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1470\\_Allgemeine%20Bestimmungen%202010.pdf](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1470_Allgemeine%20Bestimmungen%202010.pdf), S.13 [2. 9. 2010].
- 72 Vgl. exemplarisch im ‚Handbuch Unterricht‘, hg. v. Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann, Bad Heilbrunn 2006, S.441–448; vgl. die von Reformpädagogik entwickelten Alternativen gesamtheitlicher Unterrichtseinheiten; vgl. den Gedanken des jungen Wilhelm von Humboldt, wonach *„der wahre Zweck des Menschen ... die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“* ist. Ders., Werke Bd.I, hg.v. Wilhelm Flitner/Kurt Giel, Darmstadt 1960, S.64, Anm.7.
- 73 Berthold Otto: Der Gesamtunterricht, in: Die Schulgemeinde. Wesen und Aufbau, hg. v. Edmund Neuendorff, Leipzig 1921, S.198f.
- 74 Wilhelm Gerstorfer/Franz Seitz: Der Mensch in der Mitte, Bonn 1958, S.75.
- 75 In Analogie zur permissiven und autokratischen Erziehung könnte man anfügen: Bei jener Unterrichtsform wird das Kind überfordert, bei dieser die Lehrer. Differenzierter vgl. Lotte Schenk-Danzingers ‚Empirische Untersuchungen über Führungsstile‘, in: Dies.: Pädagogische Psychologie, Wien <sup>5</sup>1972, S.169–191.
- 76 Der Drang zur globalen Dimensionierung drückt sich in den Definitionen der Verfechter dieser Unterrichtsformen, gleichsam als Glosse ihrer eigenen Idee, deutlich aus. Die Themen erweisen sich scheinbar geeignet, beliebig viele Fächer zu integrieren.
- 77 Eine ausführliche und systematische Zusammenfassung der historischen Entwicklung, der Fächerauswahl, Zeitplanung und der Zielsetzungen im Lichte seiner positiven und negativen Kritik, samt ausführlichem, gegliedertem Literaturverzeichnis, vgl. bei Helmut Kamm: Epochenunterricht. Grundlagen – Methode – Praxisberichte, Bad Heilbrunn 2000. Vgl. auch Karlheinz Bentzien: Der Epochenunterricht auf der Oberstufe der Volksschule, Stuttgart 1960.
- 78 Klaus Wegenast unterscheidet in diesem Sinne Team-Teaching vom Epochenunterricht. Während bei jener Form *„zwei oder mehr Lehrkräfte gemeinsam die Verantwortung für eine Schülergruppe übernehmen“* und *in der gleichen Stunde miteinander kooperieren und ihre Kenntnisse, Erfahrungen und Einsichten in den Unterricht einbringen, nehmen bei dieser „verschiedene Lehrer zu verschiedener Zeit zu einem Themenkomplex Stellung“*. Ders. (Hg.), in: Handbuch der Religionspädagogik II, Gütersloh 1973–75, S.204.

- 79 Eine Konzentration des Unterrichts wird dadurch herbeigeführt, dass für eine bestimmte Zeit, eine ‚Epoche‘, unter Aufhebung des gesamten regulären Unterrichts in einer Klasse alle Unterrichtsstunden einem Themenbereich und/oder einem Unterrichtsgegenstand übertragen werden. Nach diesem Zeitraum werden Thema und/oder Gegenstand durch ein anderes/einen anderen ersetzt. Vgl. auch <http://de.wikipedia.org/wiki/Epochenunterricht> [2. 7. 2010]. Vgl. die illustre Beschreibung durch Wolfgang Klafki, in: Festvortrag von Wolfgang Klafki: Pädagogische Erfahrung und pädagogische Theorie bei Johann Friedrich Herbart. Vortrag anlässlich der Festwoche zum 150-jährigen Bestehen des Herbartgymnasiums Oldenburg am 9. Mai 1994, zitiert nach <http://www.herbartgymnasium.de/schule/herbart/vortrag.shtml> [2. 7. 2010].
- 80 In jenen Schulen, in welchen dieser Unterricht über längere Zeiträume hinweg praktiziert wurde, beschränkte sich die Praxis jedoch in den meisten Fällen auf bestimmte Gegenstände, während andere parallel in gefächerter Form unterrichtet wurden. Vgl. bei Karlheinz Bentzien, a.a.O., S.42f., S.46: Danach wurden vor allem die Fächer Geographie, Biologie, Geschichte und Deutsch in Epochen unterrichtet, nicht aber Mathematik, Sprachen, die musischen Fächer und Religion.
- 81 A.a.O. S.83; vgl. S.89.
- 82 Vgl. etwa die ‚Jahresthemen‘ zumeist von Privatschulen, die ein Unterrichtsjahr lang thematische Schwerpunkte setzen.
- 83 Hartmut von Hentig nennt in einem Gutachten über „Lernziele der Gesamtschule“ Themen, um den abstrakten Begriff der Lernbereiche inhaltlich zu füllen; er will „das Leben“ untersuchen, in den vielfältigen Problembereichen, wie sie sich heute stellen: „... in der sich beschleunigt verändernden Welt, ... in der arbeitsteiligen Welt, ... in der von Wissenschaft und Technik rationalisierten Welt, ... im Beruf zwischen Theorie und Praxis, ... in der Demokratie, in der Politik, in der Öffentlichkeit, ... in der Konsumgesellschaft; ... in der säkularisierten Welt, ... mit dem eigenen Körper, ... mit den anderen Generationen, ... in der einen Welt“. Ders., in: Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1971, S.7. Dies sind zweifelsfrei sorgfältig, wenn auch nicht vollständig zusammengefasste Darstellungsformen der Wirklichkeit. Aber wird diese Wirklichkeit in den vorgegebenen Perspektiven nicht viel klarer und unterscheidbarer, deshalb gerade ganzheitlich erkennbarer dadurch, dass diese Sichtweisen, den Fächern zugeordnet, zueinander in Relation gestellt werden? Sollten solche ‚Lernbereiche‘ nicht besser dazu benützt werden, die Fächer miteinander in Beziehung zu setzen, anstatt sie zu ersetzen?
- 84 Johann Heinrich Pestalozzi, frei zitiert.
- 85 Die Verwendung des Begriffs ‚Übergreifen‘ in der Literatur ist unterschiedlich. Auch Unterrichtsformen, bei denen jedes Fach seine Inhalte separiert einbringt und als solche kenntlich macht, werden so bezeichnet.
- 86 Der besondere Dank des Verfassers gilt der Leiterin des BG/BRG Rahlgasse in Wien, Mag. Heidi Schrodt, für die diesem Beitrag zur Verfügung gestellten Unterlagen. Ein Blick auf die Website <http://www.ahs-rahlgasse.at/> [12. 10. 2010] der Schule verrät den steten Wandel und das vielgestaltige Arbeiten in diesem Haus.
- 87 Vgl. <http://www.khm.at/khm/ausstellungen/aktuell/sammeln-zeitverschwendung-oder-kunst/> [12. 10. 2010], ebenso wie den namensgleichen Ausstellungskatalog des KHM, Wien 2010. Die Ausstellung selbst war geöffnet vom 14. 9. bis 31. 10. 2010. Die Planung dafür erfolgte exakt ein Jahr zuvor.
- 88 Vgl. den gleichnamigen Ausstellungskatalog des KHM, hg. Von Sabine Haag, Wien 2010.
- 89 Ebd. im Vorwort von Sabine Haag, Seite „sieben“, bzw. am Buchrücken des Katalogs.
- 90 Die Sammlung der von „kulturkontakt AUSTRIA“ geförderten Filme findet sich auf einer an der Schule erhältlichen DVD. Für das Konzept und die Durchführung zeichnen Karl M. Pichler, Thomas Ratz und Tata Skhirladze.
- 91 Vielfalt und Kooperation. Kulturelle Bildung in Österreich – Strategien für die Zukunft, Educult, Wien 2007
- 92 J. H. Pestalozzi, frei zitiert.
- 93 Empfehlenswert für Sek-I-Schulen ist es, die Zuordnung der 120 Stunden für die vier Jahre der Sekundarstufe I in einem mehrjährigen Plan (z.B. im Rahmen des Schulprogramms) zu vereinbaren, die Realisierung mit ersten Klassen aufsteigend zu beginnen und kontinuierliche Qualitätsevaluierung zu betreiben, um bereits im Entwickeln nachkorrigieren zu können, sofern sich Bedarf ergibt. Auf diese Weise kann sich jede Schule der 10- bis 14-Jährigen pädagogische Ziele setzen, die ein differenziertes Lernangebot mit Wahl-Schwerpunkten ermöglichen – vergleichbar den Wahlpflichtgegenständen der AHS-Oberstufen.
- 94 Vgl. Erwin Rauscher: gut leben LERNEN statt viel haben WOLLEN. Handbuch der Verbraucherbildung, Wien 2008, S.87–96.
- 95 Dem Autor ist eine einzige Schule bekannt, in welcher in allen Klassen und Gegenständen das Portfolio für alle Schüler/innen zur Pflicht gemacht und aus dieser die Tugend gemeinsamen Lernens subtil, präzise und differenziert entwickelt worden ist: das BRG Schloss Wagrain in Oberösterreich – vgl. <http://www.schloss-wagrain.at/portfolio.21.0.html> [1. 7. 2010].
- 96 Analoge Dokumente der aktuellen LV des WS 2010/11 finden sich unter <http://www.ph-noe.ac.at/wir-ueberuns/organigramm/reaktorat/rauscher/lehrveranstaltungen.html> [11. 11. 2010]. Jene aus dem WS 2009/10 wurden bereits entfernt und durch die aktuellen aus dem WS 2010/11 ersetzt. Da die Portfolioprüfung dieses Semesters zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Beitrags noch nicht stattgefunden hat, kann als Beispiel

- nur jene aus dem vergangenen Jahr angeführt werden.
- 97 Vgl. die beiden Schöpfungsberichte Gen 2,4b-24 und Gen 1,2-2,4a.
- 98 Martin Buber: Werke I, Schriften zur Philosophie, München 1962, S.1113.
- 99 Bei Augustinus lässt sich die Erkenntnis jedes Nächsten nur verstehen, wenn die Beziehung zu Gott mit in Betracht gezogen wird (vgl. Confessiones X, 2). Für Thomas v.A. gilt: „*Ratio diligendi proximum Deus est, non enim diligimus per caritatem in proximo nisi Deum.*“ Sth II, II q.103, a 3.
- 100 Martin Heidegger: Einführung in die Metaphysik, Tübingen <sup>2</sup>1958, S.53. Für Heidegger ist auch nicht „*zunächst ein isoliertes Ich gegeben ohne die Anderen*“. Ders.: Sein und Zeit, Tübingen <sup>3</sup>1960, S.116.
- 101 Vgl. die sozialen Defizite der neuen Medien, vom Fernsehen bis zu Computerspielen aller Art sowie den Errungenschaften der IKT.
- 102 M. Buber, a.a.O., S.352.
- 103 Vgl. Platon, Menon 81c-85b. Der Voraussetzung der sokratischen Mäeutik, dass der Schüler sein Wissen unbewusst (unterbewusst?) mit sich trage, muss nicht gefolgt werden. Aber die Konsequenz gilt es zu beachten, dass nämlich der Ursprung der Erkenntnis nicht im/in der Lehrer/in liegt (bei Sokrates liegt sie im/in der Lernenden selbst, vgl. a.a.O. 85d). Darum unterscheiden sich in ihrem Wissen die beiden nicht substantiell voneinander.
- 104 Augustinus, a.a.O., S.76. Augustinus rezipiert auf Mt 23,8-10 und will nachweisen, dass es ein irriger Mythos sei zu glauben, dass ein Mensch von einem Menschen etwas lernen könne.
- 105 Edgar Josef Korherr: Erziehung als Begegnung, in: ÖHSch 32 (1980), H.4, S.103.
- 106 Anton Otto Schorb: Erzogenes Ich – erziehendes Du, Tübingen 1968, S.68.
- 107 Edgar Josef Korherr, a.a.O., S.98.
- 108 Vgl. die Begriffsdefinition und -erläuterung bei Erwin Rauscher: ‚La Traviata‘ – Plädoyer für einen dritten Weg. LehrerInnenbildung sei erst eine Frage des Wie, dann des Wo, in: Ders.: LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung, Baden 2008, S.78f.
- 109 Vgl. schon in Platons Menon: Das Staunen als eine Form des Betroffenseins vor der Wahrheit der Sache wird zum Eckpfeiler der Lehrbarkeit von Tugend.
- 110 Vgl. Erwin Rauscher, ‚La Traviata‘ ..., ebd.

---

*Erwin Rauscher, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.,  
Rektor der PH NÖ, Direktor des BRG Schloss Wagrain in Karenz,  
Mitarbeiter am IUS der Universität Klagenfurt, langjährige  
Lehraufträge an den Universitäten Graz, Klagenfurt, Salzburg,  
Linz; Lehrerfortbildung inter/national zu Schulentwicklung  
und Schulmanagement*