



Der fachübergreifende Unterricht in der bayerischen Hauptschule

Eine empirische Untersuchung zu Erfahrungen von Lehrern mit dem Fach Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde (GSE)

Gerd Bauriegel, Gabriele Schrüfer

Zitieren dieses Artikels:

Bauriegel, G., & Schrüfer, G. (2006). Der fachübergreifende Unterricht in der bayerischen Hauptschule. Eine empirische Untersuchung zu Erfahrungen von Lehrern mit dem Fach Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde (GSE). *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 34(1), S. 3-20. doi 10.60511/zgd.v34i1.239

Quote this article:

Bauriegel, G., & Schrüfer, G. (2006). Der fachübergreifende Unterricht in der bayerischen Hauptschule. Eine empirische Untersuchung zu Erfahrungen von Lehrern mit dem Fach Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde (GSE). *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 34(1), pp. 3-20. doi 10.60511/zgd.v34i1.239

Der fachübergreifende Unterricht in der bayerischen Hauptschule

Eine empirische Untersuchung zu Erfahrungen von Lehrern mit dem Fach Geschichte/Sozialkunde/Erkunde (GSE)

Gerd Bauriegel, Gabriele Schrüfer

Summary

The study aimed at finding a correspondence between the pros and cons of multidisciplinary instruction as described in literature and the practical experiences of teachers. For this purpose 1060 teachers of Bavarian extended elementary schools teaching the combination of subjects history/social studies/geography were interviewed.

The most important result is the fact that the disadvantages of multidisciplinary instruction as described in literature were clearly confirmed by the practical experience of the interviewed teachers.

The following subjects were most frequently criticised:

- *a time budget too small to allow an expedient learning of methods, in particular reading a map*
- *the fact that there is no connection between the individual curriculae, which would be necessary for multidisciplinary instruction*
- *the unequal weighting which the individual subjects experience, by which particularly geography suffers*
- *the fact, that the scientific, didactic and methodical competences of the teachers are restricted to one subject only*

In contrast to this, advantages described in theoretical literature could hardly be confirmed. Especially two aspects were unequivocally assessed as positive, which are not conclusively a result of multidisciplinary instruction:

- *the fact that as a result of combining the three subjects pupils perceive the instruction as more varied*
- *the abolition of the existing one-hour classes and the associated smaller number of achievement tests.*

1 Die Diskussion um den fachübergreifenden Unterricht (FU)

„Infolge der einseitig an Fächern orientierten Ordnung des Lernens versäumt die Schule als Institution es zu oft, nicht nur den Anschluß an die Entwicklung in den Bezugswissenschaften zu halten, sondern gesellschaftliche Veränderungen einzubeziehen

und neuere pädagogische und didaktische Erkenntnisse anzuwenden.“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 103). Wie das Zitat zeigt, ist die Kritik am fachbezogenen Unterricht nicht erst eine Folge der Debatten um Schulleistungstest wie TIMSS oder PISA. Vielmehr lässt sie sich mehr als 30 Jahre zurückverfolgen.

So waren bereits in den 1970er Jahren in mehreren alten Bundesländern vor allem die Fächer des historisch-sozialwissenschaftlichen Spektrums zu Fächern oder Fächerverbänden mit Namen wie „Gemeinschaftskunde“, „Gesellschaftslehre“ o.ä. zusammengefasst worden. Hatten sich die christdemokratisch bzw. christsozial regierten „B-Länder“ lange Jahre gegen eine derartige Entwicklung gesträubt, führte Bayern 1997, gegen den Widerstand der entsprechenden Fachvertreter, in der Hauptschule den Fächerverbund Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde ein und legte auch in den Naturwissenschaften die Fächer Physik, Chemie und Biologie zum entsprechenden Fächerverbund PCB zusammen. Eine ähnliche Lösung wurde bei der Neuformulierung der Lehrpläne für das Gymnasium (zunächst noch für das G 9, nach der Veränderung der schulpolitischen Vorgaben in Bayern für das neu geschaffene G 8), zumindest für die Unterstufe diskutiert, dann aber doch verworfen. Nur das neu geschaffene Fach „Natur und Technik“, das vorwiegend Themen aus den Naturwissenschaften Biologie, Physik und Chemie behandelt, daneben aber auch einige physisch-geographische Aspekte anspricht, behielt seinen fächerintegrierenden Charakter. Seit der Einführung der neuen Bildungsstandards kam es in Baden-Württemberg im Jahr 2004 mit den neuen Fächerverbänden EWG¹ (Realschule) bzw. GWG² (Gymnasium) ebenfalls zu einem Paradigmenwechsel.

1 EWG: Fächerverbund Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde

2 GWG: Fächerverbund Geographie - Wirtschaft - Gemeinschaftskunde

Obwohl unter Experten kein Konsens darüber herrscht, welche Fächer, Sachverhalte und Wissensbestände in welcher Anordnung und zu welchem Lernzeitpunkt bei Kindern und Jugendlichen tatsächlich Bildung ermöglichen (WIATER 1997, S. 41), setzen immer mehr bildungspolitisch Verantwortliche auf das Prinzip des fachübergreifenden Unterrichts. Offensichtlich waren sie, wie das bayerische Kultusministerium eingesteht, zu der Auffassung gelangt, dass der „[...] Einzelne und die Gesellschaft [...] vor einer Reihe von Problemen und Herausforderungen [stehen], die nicht eindeutig bestimmten Unterrichtsfächern zugeordnet werden können. Die erzieherische Aufgabe, das Bewusstsein für gesellschaftliche und persönliche Grund- und Zeitfragen zu entfalten und Hilfen zu deren Bewältigung zu geben, ist daher nicht allein im gefächerten Unterricht zu lösen. Im fächerübergreifenden Unterricht geht es darum, die Komplexität und Vernetzung wichtiger Lebensfragen zu verdeutlichen und die Schüler zu einem Denken in Zusammenhängen anzuleiten.“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2004).

Weil die in der Literatur genannten Vorteile des FU gegenüber dem reinen Fachunterricht als Begründung für die Zusammenlegung von Fächern dienen, stellt sich die Frage, in welchem Maß die positiven Aspekte des FU auch von den unterrichtenden Lehrern als solche wahrgenommen werden. Um Antworten auf diese Frage zu finden, wurden in einer Studie im Verlauf der zweiten Hälfte des Jahres 2003 mehr als 1000 Lehrerinnen und Lehrer an bayerischen Hauptschulen befragt, die den Fächer-

verbund GSE unterrichten (vgl. SCHRÜFER und BAURIEGEL 2004).

Der Darstellung der Ergebnisse wird ein theoretischer Überblick vorangestellt, in dem zunächst versucht wird, die Vielzahl der im Zusammenhang mit dem FU verwendeten Begriffe voneinander abzugrenzen (vgl. u.a. die Übersicht bei KIRCHBERG 1998 a, S. 3 – 4 sowie Anm. 5 bei TENORTH 1997, S. 7 – 8). Anschließend werden die wichtigsten der in der Literatur genannten Vor- und Nachteile des FU gegenüber gestellt sowie mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis diskutiert.

2 Verschiedene Definitionen von Fachübergreifendem Unterricht

„Unter FU versteht man die Verbindung der Inhalte und Ziele eines Unterrichtsfaches (im speziellen Fall derjenigen der Geographie) mit Inhalten und Zielen anderer Unterrichtsfächer“ (DÖRMER/OBERMAIER in BÖHN 1999). Mit dieser sehr allgemein gehaltenen Definition verbindet sich allerdings eine ganze Reihe ganz unterschiedlicher Konzepte, wie ein Blick in die einschlägige Literatur zeigt (Tab. 1).

Von einigen Autoren wird darüber hinaus noch eine „quer“ zu dieser Unterscheidung liegende Begrifflichkeit verwendet:

- **Kontrastiv:** Die Sicht oder Erfahrung eines Faches widerspricht derjenigen des anderen oder relativiert sie (HUBER 1994, zit. nach SCHULTZ 1997, S. 387; vergleiche das Konzept des „Perspektivenwechsels“, wie er am Bielefelder Oberstufenkolleg praktiziert wird, z.B. HENNINGS 2003, S. 136 – 138).
- **Reflexiv:** Neben dem fachübergreifenden („fächerorientiert“) und dem fächerverbindenden Unterricht („problemorientiert“) stellt bei diesem Ansatz die Reflexion der eigene Fachposition auf metatheoretischer Ebene die letzte Stufe dar (HUBER 1994, zit. nach SCHULTZ 1997, S. 387; HUBER, KROEGER und SCHÜLERT 1996, S. 579)
- **Fächerergänzender Unterricht:** „Ergänzungsunterricht“ zu Themen, die „quer“ zur etablierten Fächerstruktur liegen; dieser ist in der Realität, auch nach Aussage des Autors, nur schwer zu verwirklichen (HUBER 1997, zit. nach HENNINGS 2003, S. 134).

Tab. 1: Verschiedene Bezeichnungen für fachübergreifenden Unterrichtens

Autor	Bezeichnung		
KIRCHBERG (1998 a)	Fachübergreifender Unterricht	Fächerverbindender Unterricht	Überfachlicher Unterricht
RICHTER in HAUBRICH u.a. (1982)	Koordination	Kooperation	Integration
HUBER (1994 zit. nach SCHULTZ 1997)	Komplementär	Konzentrisch	–
HUBER (1997 zit. nach HENNINGS 2003)	Fächerkombinierend (Fächerbündelnd bzw. Fächerzusammenführend)		Fächeraussetzend

• **Fächeraussetzender Unterricht:** Projektunterricht

Die Zuordnung des untersuchten Fächerverbundes GSE zu einem der oben aufgeführten Begriffe ist aber nicht nur wegen der definitorischen Unsicherheiten schwierig. Hinzu kommen noch zwei Gründe, die sich aus den Besonderheiten des bayerischen Lehrplans sowie der Entwicklungsgeschichte des Verbundes selbst ergeben. Einerseits wird der Begriff der so genannten fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben im Lehrplan der bayerischen Hauptschule nicht auf die beiden Fächerverbünde GSE (Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde) und PCB (Physik/Chemie/Biologie) bezogen. Vielmehr handelt es sich um Aufgaben, die in unterschiedlichen Anteilen in allen Fächern unterrichtet werden sollen. Sie lassen sich in drei Obergruppen zusammenfassen:

- Interesse und Verständnis für gesellschaftliche Grund- und Zeitfragen – Politische Bildung: Menschenwürde, Menschenrechte; Frieden – Freiheitliche Ordnung; Interkulturelle Erziehung; Umwelt
- Hilfen zur persönlichen Lebensgestaltung: Gesundheit; Zusammenleben mit anderen; Sexualität, Partnerschaft, Elternschaft, Familie; Freizeit; Verbraucherverhalten; Medien; Verkehrserziehung, Sicherheitserziehung
- Vorbereitung auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben: Wirtschaft; Technik; Informationstechnische Bildung; Berufliche Orientierung

(Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2005 a)

Auf der anderen Seite veränderte sich

aus verschiedenen Gründen immer wieder das Maß der Integration der einzelnen Fächer des Verbundes und erschwerte dadurch ebenfalls die Zuordnung. Dieser Prozess soll durch einen kurzen Überblick über die Entstehungsgeschichte der Fächergruppe verdeutlicht werden:

- **Erste Fassung** (unveröffentlichte LP-Entwürfe 1995/1996; Entwurfsstand vom 12.12.1995): Die Anordnung der Themen des Lehrplans für GSE hätte anhand der Überbegriffe: Schlüsselprobleme bzw. Erschließungskategorien, Intentionen und Themen (Entwicklung und Wandel/ Gegenwärtige Strukturen und Prozesse/Zukunft/Ideen, Interessen und Perspektiven/Raum erfolgen sollen, die aus den beteiligten Disziplinen stammen können. Alle Themen hätten aber „[...] wenngleich in unterschiedlichem Umfang, historische, gesellschaftlich-politische und geographische Fachanteile enthalten [können]. Dabei ist es möglich, daß jeweils ein Fach zum Leitfach wird.“ Mit dieser ersten Fassung war also mindestens ein fächerverbindender, möglicherweise sogar ein überfachlicher Unterricht angestrebt. Abgelehnt wurde der Entwurf vor allem vom Fach Geschichte, das weiterhin auf einer chronologischen Vorgehensweise bestand und seine Position mit Unterstützung der Medien und der Öffentlichkeit durchsetzen konnte.

- **Zweite Fassung** (Lehrplan 1997 – 2004): Als Konsequenz aus den unterschiedlichen Einstellungen der beteiligten Disziplinen kam es zu einer „Versäulung“ der einzelnen Fä-

cher, die sich in einem dreispaltigen Lehrplan äußerte, in dem die Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde jeweils ihre eigenen Inhalte vermittelten. Verbindungen zwischen den einzelnen Fächern bestanden nur noch über einige wenige „fächerübergreifende Bildungsaufgaben“ (z.B. Freizeit oder Wasser), die Person des Lehrers, in deren Hand alle Fächer vereinigt waren, sowie die einheitliche Note für alle drei Fächer des Verbundes (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004).

- **Dritte Fassung** (Lehrplan seit 2004): Mit der Anpassung der Lehrpläne an die Neugestaltung der bayerischen Hauptschule in unterschiedlich leistungsstarke Zweige finden sich unter den schon vorher stark sozialkundlich geprägten „fächerübergreifenden Bildungsaufgaben“, mit Ausnahme des Islam, nur noch Themen aus diesem Fach (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2005 b). Dadurch wurde die ursprüngliche Idee noch weiter gelockert. War der Fächerverbund bereits in der zweiten Fassung zwischen dem Kooperationsmodell und dem Koordinationsmodell mit gewisser Tendenz zum reinen Koordinationsmodell zu verorten (vgl. RICHTER in HAUBRICH u.a. 1982, S. 74 ff.), so kann nach der letzten Veränderung eigentlich nur noch von einem reinen Koordinationsmodell gesprochen werden. Die von RINSCHÉDE (2003, S. 182 – 183) vorgeschlagene Einordnung in den von ihm so genannten „integrierten/überfachlichen Unterricht“, der sich dadurch auszeichnet, dass der traditionelle Fachunterricht auf-

gehoben ist, es zu einem Verzicht auf die organisatorische Trennung der Fächer gekommen ist und diese nur noch durch fachspezifische Fragestellungen und Methoden erscheinen, dürfte im Licht der oben aufgeführten Unterscheidungen jedenfalls nicht zutreffend sein.

3 Die Beurteilung des FU

Obwohl fachübergreifender Unterricht als methodisches Prinzip auf eine breite Zustimmung trifft (z.B. THEISSEN in KÖCK 1980 Hg., S. 214, KÖCK 2000, S. 8, RINSCHÉDE 2003, S. 181 – 185), existiert zwischen Befürwortern und Anhängern eine Vielzahl gegensätzlicher Argumente. Diese bildeten den Ausgangspunkt der Befragung und sollen deswegen gegenübergestellt werden.

3.1 Vorteile des FU gegenüber dem reinen Fachunterricht

Eine **erste Argumentationslinie** der Verfechter des FU gegenüber dem reinen Fachunterricht bewegt sich entlang pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse. So sind alle in der Schule etablierten Unterrichtsfächer Konstrukte, die lediglich die pädagogische und fachwissenschaftliche Diskussionslage der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts widerspiegeln. Später entstandene Wissenschaften fanden, wenn überhaupt, nur sehr schwer Eingang in den schulischen Fächerkanon (WIATER 1997, S. 41). „Daß die Geographie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Schulfach wurde, verdankt sie vor allem dem großen wirtschaftlichen und öffentlichen Interesse an fernen Ländern und fremden Völkern [...]“ (KIRCHBERG 1998 a, S. 2). Der historisch gewachsene Fächerkanon und das sich daraus ergebende

Selbstverständnis der unterrichtenden Lehrer als Fachlehrer wird von den Verfechtern des FU strikt abgelehnt. Ihrer Ansicht nach ist der Lehrer in erster Linie Pädagoge, weswegen im Mittelpunkt seines Unterrichts die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers zu stehen habe, nicht das unterrichtete Fach. Begründet wird diese Einstellung damit, dass auch Vorwissen und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen nicht in einzelne Häppchen entlang klar nachvollziehbarer Fachgrenzen aufgegliedert seien. Das sich aus dem Fächerkanon ergebende parzellierte Lernen, die Überfrachtung der Lehrpläne mit fachwissenschaftlichen Themen und das doppelte, gleichwohl unverbundene, Lernen derselben Inhalte in verschiedenen Fächern sei daher mit dem Bedürfnis Jugendlicher nach ganzheitlicher Wahrnehmung und Erkenntnis nicht vereinbar und für die sich daraus ergebende Lernmüdigkeit verantwortlich (Bildungskommission NRW 1995, S. 102; SCHULTZ 1997, S. 387). Hingegen würde der FU durch seine ganzheitliche Behandlung eines Gegenstands die nicht kindgemäße Zerschneidung zusammengehöriger Sachverhalte und Erkenntniszusammenhänge vermeiden (KIRCHBERG 1998 a, S. 2; RICHTER in HAUBRICH u.a. 1982, S. 74; RICHTER in HAUBRICH u.a. 1997, S. 157; SCHULTZ 1997, S. 387).

Einem **zweiten Argumentationsstrang** zur Begründung der Einführung des FU ist gemeinsam, dass er Veränderungen in Kindheit und Jugend, neue Informationstechnologien sowie die neuen Anforderungen der Arbeitswelt thematisiert und fragt, wie die Schule auf diesen Wandel reagieren kann oder muss (TENORTH 1997, S. 9). Auch auf di-

ese Fragen würde vor allem der FU die richtigen Antworten geben:

- In der veränderten Arbeitswelt werden in Zukunft keine auf ein einziges Arbeitsfeld bezogene Qualifikationen mehr benötigt. Wichtig sind vielmehr Fähigkeiten und Fertigkeiten folgende Art: Denken in übergreifenden Strukturen, ein breites, vernetztes und in verschiedenen Situationen abrufbares Wissen, Verständnis für technische, wirtschaftliche, ökologische und andere Zusammenhänge sowie die Vermittlung sozialer Kompetenzen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit. Die dafür notwendigen Kompetenzen, wie Schülerorientierung, Perspektivenvielfalt, Ausrichtung des Unterrichts an Schlüsselproblemen, Schlüsselqualifikationen und Denken in Zusammenhängen lassen sich aber im FU wesentlich besser vermitteln, weil sich alle diese Kompetenzen auch nicht an Fächergrenzen halten (KIRCHBERG 1998 a, S. 3; KIRCHBERG 1998 b, S. 27 – 28; SCHALLHORN 1998, S. 232; SCHULTZ 1997, S. 387).
- Sachwissen ist für den Lernenden heute in einem deutlich größeren Umfang und auch wesentlich leichter verfügbar und muss deswegen im Unterricht nicht mehr im gleichen Maße unterrichtet werden wie früher. Der Lehrer kann sich daher mehr auf das Unterrichten von Zusammenhängen und Verknüpfungen konzentrieren (BAHR 2004, S. 4).
- Speziell für die Geographie ergeben sich schließlich Forderungen aus dem veränderten Raumverhalten von Kindern und Jugendlichen. Diese erforschen ihren „Streifraum“ heute nicht mehr so sehr in konzentrischen Krei-

sen, sondern eher inselhaft, während die Räume dazwischen als Ganzes weitgehend unbekannt oder ohne Bedeutung bleiben (KIRCHBERG 1998 b, S. 26 – 27). Dieser (räumlichen) Sprunghaftigkeit der Kinder kann dadurch begegnet werden, dass „[...] der Unterricht verstärkt Zusammenhänge vermittelt, Verknüpfungen aufzeigt, zum Erkennen von Strukturen führt. [...] Geographie hat dazu als Schulfach große integrative Möglichkeiten: [...] Sie bietet viele Ansatzpunkte für fachübergreifende und fächerverbindende Vorgehensweisen.“ (KIRCHBERG 1998 b, S. 28).

3.2 Kritische Sicht des FU

Der großen Schar von Befürwortern des FU steht eine nicht unerhebliche Zahl von Kritikern, auch aus der Geographie, gegenüber, die sich zumindest gegen eine vollständige Aufgabe des Fachunterrichts ausspricht. Auch die Kritiker argumentieren im Wesentlichen auf der Grundlage pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse.

3.2.1 Allgemeine Probleme

Fachübergreifender Unterricht birgt die Gefahr der „Sprunghaftigkeit“ bei der Behandlung der ausgewählten Unterrichtsstoffe in sich (RINSCHÉDE 2003, S. 183; KAMINSKE und HOFFMANN, S. 40 – 41). Hingegen erlaubt „[...] das Schulfach [...] den Anschluß an Alltagserfahrung und an wissenschaftliches Wissen, es eröffnet die Möglichkeit der Sequenzierung und Verkettung von Themen und Lernprozessen, es macht die Zuordnung von Leistungen und die Kumulierung von Bewertungen möglich und relativ einfach erfahrbar. [...] Die Alternativen [...] erkaufen sich ihre Attraktivität durch die Reduktion der Leis-

tungen, z.B. durch den Verzicht auf den systematischen Aufbau von Wissen.“ (TENORTH 1997, S. 9).

„An vielen Beispielen fächerübergreifenden Lernens muß kritisiert werden, daß ihre innere Ordnung wenig tragfähig ist. Eine Geschichte erzählen, ein Bild dazu malen und ein Lied dazu singen, macht noch lange keinen fächerübergreifenden Unterricht. Das Problem liegt oft darin, daß im fächerübergreifenden Lernen keine befriedigende innere Struktur gefunden wird. [...] Deswegen ist zu beklagen, daß fächerübergreifendes Lernen zumindest für die Schüler oft wie die Aneinanderreihung zufällig ausgewählter Themen aussieht.“ (DUNCKER 1995, S. 41 – 42). Dieses Problem hängt damit zusammen, dass komplexe Zusammenhänge für die Betrachtung in Einzelschritten aufgelöst und systematisiert werden müssen, weil sie für das menschliche Gehirn, besonders das von Kindern und Jugendlichen im Wachstum, nicht nachvollziehbar sind.

Auf Seiten des Lehrers erfordert die Komplexität der Wirklichkeit eine Spezialisierung, um ein oberflächliches Diletieren in verschiedenen Fächern zu vermeiden. „Der Lehrer muß primär Experte seines Faches sein, Sachkompetenz darf nicht durch Pädagogisierung des Unterrichts überspielt oder gar in einen Vorzug umgedeutet werden.“ (SCHULTZ 1997, S. 387).

Schließlich scheitert FU in der schulischen Praxis oft schon an der erforderlichen Koordination mit anderen Kollegen.

3.2.2 Die Stellung der Geographie im FU

Zu den bisher angeführten Problemen mit dem FU, die in allen Fächern auftre-

ten, kommt noch eine Reihe von Besonderheiten hinzu, die sich dem „doppelten Dualismus“ des Faches Geographie zwischen Allgemeiner und Regionaler Geographie einerseits, Natur- und Kulturwissenschaften andererseits ergeben (Geokonferenz 1999; RICHTER 1996, S. 13; SCHALLHORN 2004, S. 10). Die Geographie ist mit ihrem sich daraus ergebenden Charakter als Integrations- und erdwissenschaftliches Zentrierungsfach für fachübergreifenden Unterricht eigentlich geradezu prädestiniert. Sie übernimmt nämlich Erkenntnisse und Problemstellungen sowohl aus den Natur- wie auch den Gesellschaftswissenschaften sowie Inhalte anderer Disziplinen (v.a. Geowissenschaften), die in der Schule ansonsten überhaupt nicht vertreten wären. Auf diese Weise ist die Geographie in sich selbst bereits interdisziplinär (KÖCK 1993, S. 3; VDSG 2003, S. 10). Darüber hinaus war die Geographie gerade wegen ihrer „unscharfen Ränder“ zu den Bezugswissenschaften schon immer aufgeschlossen gegenüber fachübergreifenden Anliegen. Deswegen ist der fächerüberschreitende Ansatz für den Geographieunterricht schon allein aus den eigenen Zielsetzungen heraus selbstverständlich (KIRCHBERG 1998 a, S. 3).

Unbefriedigend bleibt im Hinblick auf den Doppelcharakter der Geographie als Natur- und Gesellschaftswissenschaft jedoch die organisatorische Zuordnung entweder zum gesellschaftswissenschaftlichen oder zum naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld. Zwar verstehen sich viele (Schul-) Geographen in erster Linie als Gesellschaftswissenschaftler, woraus sich eine besondere Nähe zu den Fächern Geschichte, Sozialkunde und

Wirtschaft ergibt (BAHR 2004, S. 6), doch treten auch schon in diesem Fall Probleme auf. Besonders schwierig ist z.B. die Zusammenarbeit zwischen Geographie und Geschichte und zwar nicht nur wegen der fachpolitischen Konkurrenz, sondern vor allem deswegen, weil beiden Disziplinen völlig unterschiedliche Vorgehensweisen zugrunde liegen: Während bei der Geschichte vorwiegend chronologische Wirkungszusammenhänge im Vordergrund stehen, sind es bei der Geographie räumliche. Eine Verschmelzung der beiden Fächer ist daher allein wegen der unterschiedlichen Fachstruktur kaum denkbar. In der Geschichte würde dadurch das, wenn auch nicht von allen, geforderte zeitliche, in der Geographie das räumliche Kontinuum verloren gehen.

Darüber hinaus definiert sich die Geographie selbst als eine Mensch-Umwelt-Wissenschaft, die mit ihrem naturwissenschaftlichen Anteil auf die Zusammenarbeit mit den Fächern Physik, Chemie und Biologie unbedingt angewiesen ist (vgl. Geokonferenz 1999). Gerade bei der in der bayerischen Hauptschule gewählten Organisationsform, bei der die Naturwissenschaften nicht vom selben Lehrer unterrichtet werden wie die Geographie, gehen naturgemäß zahlreiche fachübergreifende Bezüge verloren.

3.3 Konsequenzen

Als Konsequenz aus dem bisher Gesagten ergibt sich, dass zwar Umfang und Strukturierungsfunktion des herkömmlichen Fachunterrichts umstritten sind. Dennoch herrscht in großen Teilen von Wissenschaft und Politik weitgehende Einigkeit über dessen Nutzen, wie die folgenden Zitate zeigen:

- Fachunterricht und fachübergreifen-

der Unterricht ergänzen einander. „[...] Erfolgreich kann der fächerübergreifende Unterricht nur sein, wenn der Fachunterricht zuvor das notwendige Fachwissen und die entsprechende Methodenkompetenz vermittelt hat. [...] Wer [...] die Sachlogik der Fächer nicht oder nur unzureichend kennt, ist unfähig, sich die Welt in ihrer Vielperspektivität zu erschließen.“ (SCHULTZ 1997, S. 387).

- „Die Transzendierung des Faches [...] beginnt, wenn sie gelingen soll, im Fach selbst, nicht oberhalb oder außerhalb, nicht durch Verbindung oder Vernetzung.“ (TENORTH 1997, S. 9).
- Es wird behauptet, „[...] daß fächerübergreifendes Lernen dazu geeignet ist, Kreativität im Umgang mit Ordnungen des Wissens und der Erfahrung freizusetzen. Darin ist auch die These eingeschlossen, daß fächerübergreifendes Lernen nicht alternativ, sondern ergänzend zur Struktur der schulischen Fachdisziplinen hinzutreten muß.“ (DUNCKER 1995, S. 39). Die traditionellen Schulfächer bieten nämlich nicht nur ein höheres Reflexionsniveau als der FU, sie garantieren auch die Anbindung an institutionell gesicherte Ressourcen und an universitäre Studiengänge.
- „Für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Fächerverbundes Erdkunde-, Wirtschaftskunde-, Gemeinschaftskunde (EWG) bedeutet dies, dass auf der Grundlage des Fachunterrichts die Basis für die fächerverbindende Unterrichtsarbeit an ausgewählten Themenstellungen gelegt werden muss. Fachüberschreitend-integratives und fachorientiert-systematisches Lernen sollen in Übereinstimmung gebracht werden,

damit Schülerinnen und Schülern ein umfassendes Verständnis komplexer Problemstellungen erwerben können.“ (Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Realschulen) Reutlingen 2005; vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 104).

4 Darstellung der empirischen Studie

4.1 Methodische Vorgehensweise

Zur Beantwortung der zentralen Frage der Untersuchung, nämlich wie der FU aus der Perspektive derer gesehen wird, die in der Praxis täglich damit konfrontiert sind, wurden insgesamt 1060 Lehrerinnen und Lehrer an bayerischen Hauptschulen befragt, die das Fach GSE unterrichten. Bezug nehmend auf die oben beschriebene Theorie wurden ein Fragebögen an alle bayerischen Hauptschulen verschickt, in denen zunächst wichtige persönliche Merkmale der teilnehmenden Lehrer erhoben wurden:

- Wie viele Jahre haben Sie das Fach GSE bisher unterrichtet?
- Haben Sie sich um den Unterricht in diesem Fach beworben oder wurden Sie aus unterrichtsorganisatorischen Gründen dafür eingeteilt?
- Welches Unterrichts(haupt)fach haben Sie studiert?
- Welche Didaktikfächer haben Sie studiert?
- Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie bereits an der Hauptschule?
- Wie viele Fortbildungen zum Lehrplan des Faches GSE haben Sie besucht?
- Wie schätzen Sie Ihre fachwissenschaftlichen Kenntnisse in den Fächern Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde ein?
- Wie schätzen Sie Ihre fachdidak-

tischen Kenntnisse in den Fächern Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde ein?

- Alter, Geschlecht

Darüber hinaus wurden vor allem die Einstellungen auf einer 5-Punkte-Likert-Skala (trifft absolut zu – trifft zu – trifft teilweise zu – trifft nicht zu – trifft keinesfalls zu) erfasst. Anhand dieser Fragen sollte vor allem Folgendes herausgefunden werden:

- Ist die Abstimmung zwischen den Themenblöcken der einzelnen Fächer logisch und nachvollziehbar?
- Bietet gerade die Verknüpfung der drei Fächer sinnvolle Möglichkeiten für das fachübergreifende Unterrichten?
- Sind im Lehrplan GSE alle Fächer angemessen berücksichtigt?
- Sollte besser wieder jedes Fach einzeln unterrichtet werden?
- Enthält der Fächerverbund zu viele verpflichtende Inhalte?

Offene Fragen, die Vor- und Nachteile des Fachs GSE und eventuelle Verbesserungsvorschläge aufgreifen sollen, ergänzten den Fragebogen.

In einer Vorstudie wurde die Brauchbarkeit des Fragebogens getestet. Die Daten der Probanden des Pretests wurden nicht in den endgültigen Datensatz aufgenommen. Nach der Datenübertragung in SPSS und der Datenaufbereitung, z.B. dem Ausschluss der missing values, erfolgte eine vor allem deskriptive Auswertung mit SPSS.

4.2 Einige Ergebnisse der Untersuchung

Als atmosphärische Haupteckdaten der Studie zeigte sich, dass sich der Unmut der betroffenen Lehrer auch mehr als sieben Jahre nach der Einführung von

GSE in der Hauptschule nicht gelegt hat („Wolpertingerfach“). Zum Befragungszeitpunkt war fast eine Zwei-Drittel-Mehrheit (64,9%) der Ansicht, dass der Fächerverbund wieder aufgelöst werden müsste. Diese Meinung wurde von allen diesen Lehrern vertreten, unabhängig vom Studienfach, unabhängig vom Alter und unabhängig davon, ob sie sich selbst für die Unterrichtung des Faches GSE beworben hatten oder dafür eingeteilt worden sind.

4.2.1 Wie sehen die Erfahrungen der bayerischen HS-Lehrer mit dem Fach GSE aus?

Ein wichtiger Grund für die beschriebene Ablehnung ist bei knapp der Hälfte der Befragten die Vermutung, dass es sich lediglich um ein reines Sparmodell des Kultusministeriums zu Lasten der Hauptschule handle, während Realschule und Gymnasium davon verschont geblieben wären. Die Gefahr eines derartigen „Geburtsfehlers“ wurde auch schon von KIRCHBERG (1998 a, S. 7) in aller Deutlichkeit bemängelt, der schrieb: „Deshalb macht es mißtraulich, wenn die Bildungsministerien mit wohltönenden pädagogischen Argumenten auf Fächerzusammenführung drängen und sogar künstliche Überfächer einführen. Hier drängt sich der Verdacht auf, daß in Wirklichkeit Sparzwänge das Handeln diktieren, v.a. dann, wenn – wie häufig – der Fächerverbund mit verringerter Stundenzahl ausgestattet wird, und wenn die Fachanteile dann fachfremd unterrichtet werden.“

„Relativ geschickte Vermarktung eines finanzpolitisch bedingten Mangels“

Darüber hinaus wird von der Mehrzahl

der Lehrer auch das krasse Ungleichgewicht zwischen der für den Fächerverbund zur Verfügung stehenden Stundenzahl und den vorgegebenen Inhalten kritisiert. 64,4% der Befragten bekundeten eindeutig, dass der Fächerverbund GSE zu viele verpflichtende Inhalte in sich berge. Besonders hoch ist der verpflichtende Anteil im Fach Geschichte, worunter die beiden anderen Fächer, insbesondere die Geographie, zu leiden haben. Sie ist nach Meinung der meisten Lehrer in ihrem Umfang am deutlichsten unterrepräsentiert (Tab.

wieder hervorgehoben wird, sind die von den Lehrern konstatierten Defizite in der physischen Geographie besonders auffällig. Mehr als drei Viertel der Befragten waren der Meinung, in Erdkunde kämen physisch-geographische Inhalte zu kurz (Tab. 3). Eine wichtige Ursache für diesen unbefriedigenden Zustand stellt neben der politisch motivierten Stundenkürzung zu Lasten von Sozialkunde und Erdkunde nicht zuletzt die Konstruktion des geistes-, bzw. sozialwissenschaftlich dominierten Fächerverbundes GSE dar, in dem die

Tab. 2: Repräsentation der einzelnen Teilfächer im Fächerverbund GSE

Fach	unterrepräsentiert	überrepräsentiert	angemessen	keine Angabe
Geschichte	19,3	47,2	31,3	2,2
Sozialkunde	47,8	13,6	36,3	2,3
Erdkunde	72,5	2,0	23,2	2,3

(Angaben in Prozent; Mehrfachnennungen möglich)

2).

In einer Zeit, in der als Konsequenz aus dem schlechten Abschneiden deutscher Hauptschüler bei internationalen Schulleistungstests die Bedeutung naturwissenschaftlicher Kenntnisse immer

Geographie ihrer Mittlerrolle zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften eben gerade nicht in vollem Umfang gerecht werden kann (vgl. 3.2.2).

Als noch gravierender wird die Tatsache bezeichnet, dass auch die in der

Tab. 3: Bedeutung der physisch-geographischen Komponente in Erdkunde
„Die physisch-geographische Komponente in Erdkunde [im FV GSE] kommt zu kurz“

trifft absolut zu/trifft zu	76,4
teils-teils	16,0
trifft nicht zu/trifft keinesfalls zu	6,1
keine Angabe	1,5
Summe	100,0

(Angaben in Prozent)

Öffentlichkeit immer wieder erhobene Forderung nach einer Stärkung der als besonders wichtig erachteten Lern- und Arbeitstechniken in der zur Verfügung stehenden Zeit überhaupt nicht möglich ist (vgl. Köck 1992, S. 184). Bei geographischen Arbeitsweisen wird vor allem bemängelt, dass die zeitintensive Kartenarbeit nicht ausreichend einzuführen und einzuüben ist. Zur Verbesserung des bei Hauptschülern ohnehin schwach ausgeprägten räumlichen Vorstellungsvermögens wurde darüber hinaus empfohlen, durchgängig nach dem (in der Geographiedidaktik allerdings nicht unumstrittenen) Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“, unter besonderer Betonung des Nahraums, zu unterrichten, um den Schülern die räumliche Verortung der behandelten Strukturen und Prozesse zu erleichtern.

Die Folgen dieses Missverhältnisses zeigen sich darin, dass ein großer Teil der Lehrkräfte den Eindruck hat, selbst bei der Vermittlung von Grundwissen werde nur noch „an der Oberfläche gekratzt“, und man könne nur Fakten „pauken“, während eine Vertiefung des Wissens oder der Versuch einer Wertevermittlung von vornherein zum Scheitern verurteilt sei, obwohl ja diese Merkmale die besonderen Stärken des FU darstellen sollen (vgl. 3.1). Dem Schüler „fehlt gerade in Erdkunde der rote Faden“. Dies kann u.U. auch erhebliche Probleme für die Berufswahl der Schüler haben, [...] weil „bei Einstellungsprüfungen vor allem bei M[ittlere-Reife]-Zug-Schülern [...] von vielen Unternehmen gründliches Allgemeinwissen z.T. auch Spezialwissen aus Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde abgefragt [wird]. Das ‚komprimierte‘ Wissen aus GSE ist unzureichend.“

Möglichkeiten und Probleme des fachübergreifenden Unterrichts

Als eines der Argumente für die Zusammenlegung der drei Fächer wurde von offizieller Seite immer wieder die verbesserte Möglichkeit des fachübergreifenden Unterrichts angeführt. Theoretisch sehen zahlreiche Lehrer dies ähnlich. So meint etwas weniger als ein Drittel der Befragten, dass die Verknüpfung der drei Fächer gute Möglichkeiten des FU bietet. Dennoch würden knapp 66% der Befragten lieber wieder jedes Fach einzeln unterrichten; gut die Hälfte gibt an, dass auch die Schüler lieber wieder klar voneinander abgetrennte Fächer hätten (Tab. 4).

Begründet wird dieser scheinbare Widerspruch damit, dass erfahrene Lehrer Querverbindungen auch ohne den Fächerverbund herstellen könnten. Dieser weist nach Auffassung zahlreicher Befragter sowieso keine kohärent logische Struktur auf, weil die unzureichende Abstimmung der Lehrpläne der am Verbund beteiligten Fächer die theoretisch gute Idee der fachübergreifenden Zusammenarbeit in der Praxis erheblich erschwert. Diese Auffassung wurde von BÖHN (1995, S. 24 – 25) bereits zehn Jahre früher vertreten: „In der Theorie ist der fächerübergreifende Ansatz schlüssig, in der Praxis ist er sehr schwer durchführbar. [...] Die einzelnen Lehrpläne sind [...] viel zu ungenau aufeinander abgestimmt, bloße Querverweise helfen in der konkreten Unterrichtsplanung wenig.“. Beeinträchtigt wird der FU auch dadurch, dass knapp die Hälfte der Lehrer eine epochale Behandlung der einzelnen Fächer bevorzugt, wodurch Querverbindungen zwischen den einzelnen Fächern kaum zu knüpfen sind.

Tab. 4: Lehrereinstellungen zum Fächerverbund GSE

Item	trifft zu	teils- teils	trifft nicht zu	kein An- gabe
Die Verknüpfung der drei Fächer bietet zahlreiche Möglichkeiten fachübergreifenden Unterrichts	31,3%	47,4%	20,1%	1,2%
Mir wäre es lieber, jedes Fach einzeln zu unterrichten	65,5%	10,9%	22,7%	0,9%
Die Schüler hätten lieber einzelne Fächer	53,1%	24,6%	17,4%	4,9%
Ich unterrichte die Themen eines Faches lieber epochal	49,8%	15,9%	33,6%	0,7%

„Dogmatisch verordnete Querverbindungen wirken oft hilflos, verhindern nicht selten eine notwendige Wiederholung, lassen sich in der täglichen Praxis oftmals gar nicht verwirklichen und haben durchaus nicht die Bedeutung, die ihnen immer zugemessen wird.“

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Defizite in den nicht-studierten Fächern und ihre Auswirkungen

Obwohl immer wieder argumentiert wird, dass ein Lehrer in der Hauptschule auch Fächer unterrichten kann, die er nicht studiert hat, sehen viele Betroffene dies zurecht anders. Sie erkennen Defizite in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung derjenigen Fächer, die sie nicht – oder jedenfalls nicht als Unterrichtsfach – studiert haben. So schätzen nur 11% der Befragten, die Geschichte als Unterrichtsfach studiert haben, ihre fachwissenschaftlichen Kenntnisse in Geographie als „sehr gut“ 50% dage-

gen nur als „befriedigend“ oder „ausreichend“ ein. Ähnlich verhält es sich mit den fachdidaktischen Kenntnissen. Deswegen fühlen sich die unterrichtenden Lehrer in diesen Fächern weniger wohl und legen ihren Schwerpunkt auf diejenigen Inhalte und Methoden, mit denen sie bereits aus ihrem Studium vertraut sind. Am stärksten neigen dazu naturgemäß diejenigen Lehrer, die das Fach GSE nicht freiwillig gewählt haben, sondern aus unterrichtsorganisatorischen Gründen dafür eingeteilt wurden. Das Argument einer unzureichenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung dürfte besonders in der Oberstufe des Gymnasiums einen noch deutlich höheren Stellenwert einnehmen als in der Hauptschule (vgl. dazu die Forderungen des VDSG 2003, S. 13).

„Was nutzt mir mein Geografiestudium, wenn ich in GSE das 3. Reich behandeln will?“

„Man kann die 3 h vermehrt für sein Lieblingsfach, z.B. Geschichte ver-

wenden. Die anderen Fächer kommen dann natürlich zu kurz.“

Positive Aspekte

Trotz der tief sitzenden Vorbehalte gegen den ungeliebte Verbund wurden auch einige positive Aspekte genannt: So bezeichneten immerhin gut 15 % der Befragten den Fächerverbund GSE wegen der Abwechslung unterschiedlicher Inhalte als für Schüler attraktiv, wobei dies allerdings dadurch eingeschränkt wird, dass andererseits 62,4 % der Lehrer die Meinung vertaten, die abwechselnde Behandlung der einzelnen Fächer erschwere den Schülern das Lernen.

Der Verzicht auf Einstündigkeit und die geringere Anzahl der schriftlichen Arbeiten (Proben) werden für Schüler und Lehrer als entlastend empfunden. Auch die Möglichkeit eines Ausgleichs der Note bei unterschiedlichen Neigungen in den drei Fächern wird positiv bewertet. Diese Vorteile ließen sich allerdings vermutlich auch über eine grundsätzliche Verringerung der Leistungsnachweise erreichen.

Konsequenzen und Forderungen der betroffenen Lehrkräfte

Um unter den geschilderten Bedingungen einigermaßen sinnvoll unterrichten zu können, greifen viele Lehrer zu individuellen Strategien, mit denen sie aber selbst oft unzufrieden sind:

Diejenigen, die versuchen, den Lehrplan möglichst umfassend zu erfüllen, räumen ein, dass dies nur unter weitgehendem Verzicht auf alternative Unterrichtsmethoden wie Partner- und Gruppenarbeit, Projektarbeit u.ä. zu schaffen ist, die ja im modernen Unterricht eigentlich einen besonders ho-

hen Stellenwert einnehmen sollten. Sie haben dabei dann den Eindruck, dass sie häufig „über die Köpfe ihrer Schüler hinweg unterrichten“.

„Für zeitaufwendige Gruppenarbeiten und selbstständiges Erarbeiten bleibt keine Zeit. Die Folge davon ist dirigistischer, lehrerzentrierter Unterricht“

Andere ziehen daraus die Konsequenz, ignorieren den offiziellen Lehrplan und entwickeln ihren eigenen „heimlichen“ Lehrplan, indem sie sich auf die von ihnen als wichtig erachteten Inhalte konzentrieren.

„Positiv: Es fällt bei dem ‚Sammelsurium‘ an Inhalten wenig auf, wenn man Teile weglässt.“

„Ein ‚schöner Auswahlkatalog‘“

An erster Stelle des Forderungskatalogs steht daher, auch sechs Jahre nach seiner Einführung, entweder dem Verbund mehr Stunden einzuräumen oder, besser noch, die ursprünglichen Fächer wieder einzurichten. Vorstellbar wäre es nach Ansicht der Befragten allenfalls, die Zusammenlegung der strukturell verwandten Fächer Geschichte und Sozialkunde beizubehalten.

4.2.2 Vergleich der Ergebnisse im Hinblick auf die Einschätzung des FU

Zwar werden die wiedergegebenen Einstellungen von der weit überwiegenden Mehrheit der Befragten geteilt. Bei den Schlussfolgerungen ist dennoch eine gewisse Vorsicht geboten, weil die Untersuchung, trotz der großen Zahl von

Befragten, unter eng definierten Rahmenbedingungen stattfand:

- Der empirische Teil beschränkt sich auf das Bundesland Bayern,
- den in dieser Form nur hier zu findenden Fächerverbund GSE sowie
- dessen spezifische Situation:
 - Einführung bei gleichzeitiger Kürzung um eine Wochenstunde gegenüber den vorher eigenständigen Fächern Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde
 - starke Einflussnahme des Faches Geschichte auf die – von vielen Lehrern als ungünstig erachtete – versäulte Struktur des Verbundes.

Ungeachtet dieser Einschränkungen wurden zahlreiche der in der Literatur genannten Kritikpunkte auch in der vorliegenden Untersuchung immer wieder aufgeführt:

- Zu wenig Zeit, um fachspezifische Arbeitstechniken, die durchaus als Teil der immer wieder geforderten „Schlüsselqualifikationen“ gelten
- Sinnvolle Verbindungen zwischen den Fachlehrplänen, die FU überhaupt erst möglich machen, fehlen
- Eine universitäre Ausbildung der Lehrer, die zwar den Unterricht in allen drei Fächern erteilen, davon aber allenfalls zwei studiert haben, fehlt und ist auch nicht vorgesehen, z.B. über strukturierte Fortbildungsangebote in der dritten Phase der Lehrerbildung.

Speziell aus der Sicht der Geographie wurden drei wesentliche Aspekte bemängelt, die bereits in der Literatur genannt wurden:

- die absolute und relative Verschlechterung der Stellung des vorher eigenständigen Faches Erdkunde im Fächerverbund GSE

- der als zu gering erachtete Anteil physisch-geographischer Themen
- das eingeschränkte Zeitbudget, das eine Einführung und Einübung der als besonders wichtig, aber auch als besonders zeitintensiv eingeschätzten Kartenarbeit kaum zulässt.

Im Gegensatz dazu wurden die in der Literatur angeführten positiven Merkmale, wie z.B. die geringere Überfrachtung mit Inhalten von den Befragten für den Fächerverbund GSE nicht in derselben Weise gesehen. So waren z.B., völlig im Gegensatz zu den theoretischen Überlegungen, zahlreiche Befragte der Ansicht, der Lehrplan des Fächerverbundes GSE wäre fachlich extrem überfrachtet. Gelobt wurden hingegen zwei andere Aspekte, die allerdings nicht notwendigerweise im Zusammenhang mit dem fachübergreifenden Unterricht stehen müssen:

- Von den Schülern wird die Abwechslung begrüßt, die sich daraus ergibt, dass immer wieder ein anderes Fach eine Zeit lang im Vordergrund steht. Dies ist aber wohl vermutlich eine Folge der Tatsache, dass viele Lehrer epochal, d.h. an einem Stück, unterrichten. Damit wird aber der fachübergreifende Charakter des Verbundes eher untergraben als unterstützt.
- Positiv beurteilt wurde auch die mit der Umstellung verbundene Abschaffung der als belastend empfundenen Einstündigkeit von Fächern und die damit im Zusammenhang stehende Verringerung der geforderten Leistungsnachweise.

Möglicherweise wären die Befragungsergebnisse erheblich positiver ausgefallen, hätte man sich im bayerischen

Kultusministerium dazu durchringen können, den Fächerverbund GSE bei gleichbleibender Stundenzahl gegenüber den Einzelfächern und, wie ursprünglich einmal geplant, anhand fachübergreifender bzw. fächerverbindender Themen aufzubauen. Um hier vertiefte Aussagen zu gewinnen, böte sich ein Vergleich mit dem ebenfalls in der bayerischen Hauptschule unterrichteten Fächerverbund Physik/Chemie/Biologie an. In ihm wurden fachübergreifende Themenkomplexe deutlich stärker berücksichtigt – möglicherweise deswegen, weil die Struktur der drei zusammengefassten Naturwissenschaften wesentlich ähnlicher ist, als diejenige der drei zu GSE miteinander verbundenen Disziplinen.

Zusammenfassung

Das Ziel der Untersuchung bestand darin, herauszufinden, inwieweit Übereinstimmung zwischen den in der Literatur genannten Vor- und Nachteilen des fachübergreifenden Unterrichts und den praktischen Erfahrungen von Lehrern herrscht. Zu diesem Zweck wurden in einer Studie 1060 Lehrer befragt, die an bayerischen Hauptschulen den Fächerverbund Geschichte/Sozialkunde/Erdekunde unterrichten.

Das wichtigste Ergebnis stellt die Tatsache dar, dass die in der Literatur beschriebenen Schwächen des FU von den Befragten auch in der Praxis deutlich herausgestellt wurden. Besonders häufig kritisiert wurden dabei:

- das zu geringe Zeitbudget, das keine sinnvolle Erarbeitung fachspezifischer Arbeitstechniken, insbesondere das Lesen von Karten, erlaubt
- die fehlenden Verbindungen zwischen den einzelnen Fachlehrplänen, die

- ein fachübergreifendes Unterrichten überhaupt erst ermöglichen würden
- die ungleiche Gewichtung der einzelnen Fächer, unter der besonders die Geographie zu leiden hat
- sowie die auf meist nur eines der unterrichteten Fächer beschränkte wissenschaftlichen und didaktischen und methodischen Kompetenzen der betroffenen Lehrkräfte.

Im Gegensatz dazu konnten die in der Theorie angeführten Vorzüge empirisch kaum bestätigt werden. Eindeutig positiv beurteilt wurden vor allem zwei Aspekte, die nicht zwangsläufig eine Folge des fachübergreifenden Unterrichts sein müssen, nämlich:

- die von den Schülern erfahrene größere Abwechslung durch die Zusammenfassung der drei Fächer zu einem Fächerverbund
- sowie die Abschaffung der vorher bestehenden Einstündigkeit und, damit verbunden, die geringere Zahl von Leistungsnachweisen.

Literatur

BAHR, M. (2004): Fächerübergreifender Unterricht. Pädagogisches Zauberwort oder Chance und Notwendigkeit für den Geographieunterricht? Praxis Geographie 34 (1), S. 4 – 7.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): Lehrplan für die Hauptschule – Fächerübergreifende Unterrichts- und Erziehungsaufgaben. http://www.isb.bayern.de/ghs/lp_2004/word/02-1_kapitel_2-1.doc (Aufruf vom 20.10.2004).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2005 a): Lehrplan für die Hauptschule – Fächerü-

- bergreifende Unterrichts- und Erziehungsaufgaben. <http://www.stmuk.bayern.de/km/lehrplaene/hs/frameii.htm>. (Aufruf vom 28.03.2005).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2005 b): Lehrplan für die Hauptschule – Lehrplan für die Hauptschule Jahrgangsstufen 5 – 9. <http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=20bcd3e06f1b4865ee526c75d030147a> (Aufruf vom 03.05.2005).
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied; Kriffel; Berlin.
- BÖHN, D. (1995): Konzeptionen der schulischen Umwelterziehung in Deutschland. S. 24 – 25. In: BÖHN, D., M. HOOGELAND und H. VOGEL (Hrsg.): Umwelterziehung international. Symposium Würzburg 1994, Nürnberg (Geographiedidaktische Forschungen Band 27).
- BÖHN, D. (1999, Hrsg.): Didaktik der Geographie – Begriffe, München.
- Geokonferenz (1999): Leipziger Memorandum zur Situation der Geographie an den Schulen in Deutschland, Leipzig.
- DUNCKER, L. (1995): Der Erkenntniswert des Ordnen. Über Kreativität und Fächerübergreifendes Lernen. Pädagogik, H. 4, S. 39 – 43.
- HAUBRICH, H. u.a. (1982): Konkrete Didaktik der Geographie, Braunschweig.
- HAUBRICH, H. u. a. (1997): Didaktik der Geographie konkret, München.
- HENNINGS, W. (2003): Fachlichkeit im fächerübergreifenden Unterricht. Geographie und ihre Didaktik, 33 (3), S. 131 – 147.
- HUBER, L., H. KROEGER und J. SCHÜLERT (1996): Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht. Ansätze am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld. Zeitschrift für Pädagogik 42 (4), S. 575 – 587.
- KIRCHBERG, G. (1998 a): „Fächerübergreifender“ Geographieunterricht. Zu den Möglichkeiten und Grenzen des fachoffenen Lernens. Geographie und Schule 114, S. 2 – 8.
- KIRCHBERG, G. (1998 b): Veränderte Jugendliche – unveränderter Geographieunterricht? Aspekte eines vernachlässigten Problems. Praxis Geographie 4, S. 24 – 29.
- KÖCK, Helmuth (1992): Köck, Helmuth (1993): Der Geographieunterricht – ein Schlüsselfach. Geographische Rundschau 44 (3), S. 183 – 185.
- KÖCK, H. (1993): Geographie – Schlüsselfach. Einige Vorbemerkungen zum Leitbegriff dieses Heftes. Geographie und Schule, H. 84, S. 2 – 4.
- KÖCK, H. (2000): Prinzipien des Geographieunterrichts. Einführung und Überblick. Geographie und Schule, H. 124, S. 2 – 9.
- RICHTER, D. (1996): Gesellschaftswissenschaften contra Geowissenschaften? Geographie und Schule, H. 100, S. 9 – 14.
- RINSCHÉDE, G. (2003): Geographiedidaktik, Paderborn.
- SCHALLHORN, E. (1998): Unterricht im Fach Erdkunde ist integrativ! Fächerübergreifender Unterricht und fächerverbindendes Lernen – „moderne“ Grundsätze für den erdkundlichen Unterricht? Zeitschrift für den Erd-

- kundeunterricht H. 4, S. 231 – 239.
- SCHALLHORN, E. (2004): Geographie in Öffentlichkeit, Lehre, Praxis und Unterricht. In: Derselbe (Hrsg.): Erdkunde-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 9 – 13.
- SCHRÜFER, G. und G. BAURIEGEL (2004): Sofort abschaffen oder in allen Schularten einführen? Eine Untersuchung zur Akzeptanz des Fächerverbundes GSE in der Hauptschule. Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V., H. 6, S. 20 – 21.
- SCHULTZ, H.-D. (1997): Fachunterricht oder fächerübergreifender Unterricht. Anregungen zur Diskussion. Zeitschrift für den Erdkundeunterricht 49 (10), S. 387 – 388.
- Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Realschulen) Reutlingen. Der Fächerverbund EWG – Komplexe Themenstellungen erfordern fächer-
- verbindendes Arbeiten. <http://www.rs.seminar-reutlingen.de/Bildungsreform/EWG/EWG/ewg.html> (Aufruf vom 28. Februar 2005).
- THEISSEN, U. (1986): „Organisation der Lernprozesse. In: Köck, H. (Hrsg.): Handbuch des Geographieunterrichts, Band 1, S. 209 – 287, Köln.
- TENORTH, H.-E. (1997): „Fächerübergreifender Unterricht“ – oder: Die Risiken des Wünschenswerten. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 4, hrsg. vom Bundesarbeitskreis Fächerübergreifendes Arbeiten in der Schule und im Seminar, S. 7 – 12.
- VDSG (Verband Deutscher Schulgeographen) (2003): Geowissenschaften und Globalisierung. Memorandum zur geographischen Bildung und Erziehung in Deutschland, Bretten.
- WIATER, W. (1997): Plädoyer für den Schulfächerkanon. Pädagogische Welt, H. 1, S. 40 – 42 (S. 25).