

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort von Prof. (em.) Dr. Guido Pollak.....	11
Vorwort.....	13
1 Einleitung.....	15
1.1 Fragestellung.....	15
1.2 Forschungsstand.....	18
1.3 Aufbau, Forschungsziel und Methodik	20
1.4 Ausgangspunkt: Der gefächerte Unterricht oder Fachunterricht.....	22
1.4.1 Zur Genese des Fachunterrichts.....	23
1.4.2 Vorteile des Fachunterrichts.....	27
1.4.3 Nachteile des Fachunterrichts	30
1.4.4 Die Ergänzungsbedürftigkeit des Fachunterrichts.....	35
1.5 Definitionen fächerübergreifenden Unterrichts.....	36
1.6 Formen fächerübergreifenden Unterrichts	39
1.6.1 Der ungefächerte Unterricht.....	40
1.6.2 Der fachüberschreitende Unterricht	40
1.6.3 Der fächerverknüpfende (fächerverbindende) Unterricht	41
1.6.4 Der fächerkoordinierende Unterricht	41
1.6.5 Der fächerergänzende Unterricht	42
1.6.6 Der fächeraussetzende Unterricht	42
1.6.7 Der Projektunterricht.....	42
1.7 Zwischenfazit	44
2 Historische und aktuelle Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht	47
2.1 Comenius: Konzentrische Lehrplangestaltung.....	47
2.2 Herbart – Ziller – Willmann: Konzentrationsunterricht.....	52
2.3 Otto: Gesamtunterricht.....	59
2.4 Dewey: Problemunterricht	62
2.5 Wagenschein – Berg – Schulze: Phänomenorientierter Unterricht	66
2.6 Klafki: Epochaltypische Schlüsselprobleme	75
2.7 Peterßen: Der Primat des Pädagogischen.....	79
2.8 Moegling: Der integrale Ansatz.....	83
2.9 Zwischenfazit: Zwei didaktische Grundformen fächerübergreifenden Unterrichts.....	88

3	Theoretische Grundlegung fächerübergreifenden Unterrichts im Kontext der Waldorfpädagogik.....	93
3.1	Zentrale Dimensionen der Waldorfpädagogik	93
3.1.1	Die entwicklungspsychologische Dimension.....	93
3.1.2	Die lerntheoretische Dimension	108
3.1.3	Die ganzheitliche Dimension	115
3.1.4	Die schulorganisatorische Rahmung	119
3.2	Ansätze zu fächerübergreifendem Unterricht in grundlegenden Schriften der Waldorfpädagogik	124
3.2.1	Das pädagogische Werk Steiners	124
3.2.2	Die Lehrpläne von v. Heydebrand und Stockmeyer.....	129
3.2.3	Der Lehrplan von Richter.....	132
3.3	Zwischenfazit: Waldorfpädagogische Perspektiven auf eine Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts.....	135
4	Kompetenztheorie und Entwicklungspsychologie als Bezugsrahmen für eine Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts	139
4.1	Methodologische Zwischenbemerkung.....	139
4.2	Kompetenztheoretische Rahmung.....	140
4.2.1	Ausgang vom vierfach untergliedertem Kompetenzmodell: Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz	142
4.2.2	Zur Operationalisierung von Kompetenzen im fächerübergreifenden Unterricht	143
4.2.3	Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht.....	145
4.2.4	Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht in den Jahrgangsstufen 6 bis 8	152
4.2.5	Drei kompetenztheoretische Kriterien für die Qualität fächerübergreifenden Unterrichts in den Jahrgangsstufen 6 bis 8	155
4.3	Entwicklungspsychologische Rahmung.....	155
4.3.1	Der Blick der Waldorfpädagogik auf die Frühadoleszenz	156
4.3.2	Der Blick der akademischen Entwicklungspsychologie auf die Frühadoleszenz	159
4.3.3	Zum Verhältnis von Waldorfpädagogik und akademischer Entwicklungspsychologie	164
4.3.4	Ein entwicklungspsychologisches Kriterium für die Qualität fächerübergreifenden Unterrichts in den Jahrgangsstufen 6 bis 8	165

5 Kritischer Vergleich mehrerer fächerübergreifender Unterrichtseinheiten	167
5.1 Zur Methodik des Vergleichs	167
5.2 Unterrichtseinheit: „Das Zeitalter der Industrialisierung“ (Waldorfschule, Gritschneider)	168
5.2.1 Abstimmung mit dem waldorfeigenen Rahmenlehrplan	170
5.2.2 Unterrichtsverlauf	173
5.2.3 Diskussion	184
5.3 Unterrichtseinheit: „Das Zusammenleben mit Menschen anderer Kulturen“ (Realschule, Peterßen)	191
5.3.1 Unterrichtsverlauf	192
5.3.2 Diskussion	195
5.4 Unterrichtseinheit: „Vom Fall lernen – Konflikt um einen Steinbruch“ (Gymnasium, Moegling)	199
5.4.1 Unterrichtsverlauf	199
5.4.2 Diskussion	201
5.5 Unterrichtseinheit: „Howards Wolken“ (Lehrkustdidaktik/Gymnasium, Jänichen)	205
5.5.1 Unterrichtsverlauf	206
5.5.2 Diskussion	208
5.6 Auswertung des Vergleichs	211
5.6.1 Graduelle Unterschiede in der Fächerintegration	212
5.6.2 Handlungsorientierung als didaktisches Leitprinzip für fächerübergreifenden Unterricht?	216
5.6.3 Die schulorganisatorische Rahmung	218
5.6.4 Das wechselseitige Anregungspotenzial	219
6 Ausblick	223
Literaturverzeichnis	229
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	251

Geleitwort von Prof. (em.) Dr. Guido Pollak

Die an der ALANUS-Hochschule als Dissertationsschrift angenommene Forschungsarbeit von Moritz Gritschneider bereichert die Reihe *prolog – Theorie und Praxis der Schulpädagogik* – um eine historische wie systematische Aspekte gleichermaßen berücksichtigende und zudem auch empirische Analysen einbeziehende Abhandlung, welche die Schwerpunktthemen der Reihe – Diagnostik und Förderung, Bildungsstandards und kompetenzorientiertes Unterrichten, Forschendes Lehren und Lernen, Förderung von Schülern mit besonderem Förderbedarf und Migrationsgeschichte und nicht zuletzt fächerübergreifendes Lernen – einer integralen Synapse unterzieht. Diese verfolgt eine dreifache erkenntnisleitende Zielstellung: eine theoretische Grundlegung fächerübergreifenden Unterrichtens in unterschiedlichen Begründungszugängen zu erarbeiten, eine für (qualitative) empirische Bildungsforschung anschlussfähige forschungsmethodische Heuristik zu skizzieren und unter Rücksicht auf beides eine allgemeine unterrichtspraktische Konzeptionierung vorzulegen. Dass Moritz Gritschneider diese Absicht sowohl auf der Ebene unterschiedlicher Alters- und Jahrgangsstufen ebenso einlöst wie auf der Ebene fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Bezugnahmen, aber auch – und darin liegt meines Erachtens der mit Blick auf den sorgfältig verarbeiteten Forschungsstand zu konstatierende entscheidende Erkenntnisfortschritt der vorgelegten Arbeit – die Ebene des Schulformvergleichs berücksichtigt, positioniert die Forschungsarbeit über die primär zu nennenden disziplinären Bezüge zur Schulpädagogik und zur Allgemeinen Didaktik weit hinausreichend thematisch in der Allgemeinen Bildungswissenschaft und methodisch in der qualitativen Bildungsforschung an.

Die Zuordnung zur Allgemeinen Bildungswissenschaft begründet sich darüber hinaus in der die gesamte Argumentation durchziehenden bildungsphilosophischen und anthropologischen Reflexion der schulpädagogischen und unterrichtspraktischen Analysen. Das gibt der Arbeit – angesichts des gegenwärtig vorherrschenden technologischen Mainstreams der evidenzorientierten Bildungsforschung – eine bemerkenswerte Reflexionstiefe. Dies verdankt sich maßgeblich dem Entstehungs- und Forschungskontext der Arbeit. Die Arbeit entstammt dem an der ALANUS-Hochschule Bonn-Alfter angesiedelten Graduiertenkolleg „Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft“. Dessen Anliegen ist es, einen forschungsbasierten Dialog zwischen Waldorfpädagogik und akademisch etablierter Erziehungswissenschaft anzustoßen und zu vertiefen. Diese beiden – wenn man so will – Paradigmen pädagogischer Theorie und Praxis sind in den über Jahrzehnte hinwegdauernden Debatten um den Wissenschaftscharakter der Waldorfpädagogik und ihrer sie anthropologisch grundlegenden wie normativ orientierenden Anthroposophie ad nauseam als miteinander inkommensurabel eingeschätzt worden. Dafür wurden je gegenseitig philosophisch-weltanschauliche, pädagogisch-anthropologische und – darin eingelagert – je spezifische erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundannahmen und geltungstheoretische Prämissen ins zumeist agonale Züge tragende Diskursfeld angeführt. Im Resultat stehen sich Waldorfpädagogik und akademische Erziehungswissenschaft in positionsstarrten Lagern verständnislos gegenüber – eine rationale Bearbeitung angeblich unüberwindbarer Inkommensurabilitäten wurde durch nicht selten aggressive Kommunikationsblockaden verhindert.

Diese Situation soll im Graduiertenkolleg in ersten Ansätzen mit der Erwartung gegenseitiger Erkenntnisfortschritte aufgelöst werden. Da dies jenseits der ideologisch und wissenschaftspolitisch motivierten Metadebatten nunmehr forschungsbasiert erfolgen soll, wurden im Kolleg zahlreiche Dissertationsprojekte aufgesetzt, die nach beiden Seiten

ergebnisoffene Forschungsfragen beantworten. Die Arbeit von Moritz Gritschneder hat hier exemplarischen Charakter, zählt doch das Thema „fächerübergreifender Unterricht“ in der Pädagogik seit Comenius und Herbart bis zu Klafki und Moegling zu den kanonischen Fragestellungen. Dieser Erkenntnisanspruch schließt von vornherein jede Form (und Absicht) affirmativer Bestätigungsforschung aus. Dies gilt für die großen erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Paradigmen: auf Seiten der akademischen Erziehungswissenschaft, die mit der als Goldstandard definierten „Evidenzorientierung“ und auf Metrisierung zielenden Kompetenzmodellierung einem an den naturwissenschaftlichen Methoden Maß nehmenden Forschungsideal qualitativen – gar geisteswissenschaftlich-hermeneutischen – Erkenntnisweisen den Wissenschaftsanspruch verweigert. Dies gilt vice versa auf der Seite der auf Rudolf Steiner sich beziehenden anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik, die zumindest in traditionell-dogmatischen Zirkeln der Anthroposophie – einen unhinterfragbaren anthropologischen, entwicklungspsychologischen und lehrplanbezogen-didaktischen „Gesetzesanspruch“ einfordern. Diesen im zuweilen dogmatischen Gewande verkündeten Vorurteilen und Klischees tritt die Dissertation von Moritz Gritschneder im Erkenntnisanspruch und in der Forschungshaltung in beiden Richtungen zwar kontextsensibel, aber nichtsdestotrotz kritisch-reflexiv entgegen.

In meinem Gutachten habe ich das Ergebnis der in diesem Sinne kritisch-abwägenden Beurteilung beider Positionen folgendermaßen gewürdigt: „Die vorgelegte Arbeit leistet einen auf der Grundlage aktueller theoretischer und empirischer waldorfpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Forschungsdiskurse zum Thema „fächerübergreifender Unterricht“ geführten soliden Beitrag zur qualitativ-vergleichenden Bildungsforschung. Dem Verfasser gelingt es überzeugend, diese Diskurse in die auf beiden Seiten vorliegenden historisch-systematischen Entstehungs- und Traditionslinien einzubetten und daraus – unter Einbezug aktueller Entwicklungen, Herausforderungen und Problemkonstellationen – einen kriterial gestützten Vergleich ausgewählter Unterrichtseinheiten zu entwickeln und [...] auch empirisch umzusetzen. Das – wenn man so will wissenschaftspolitische – Hauptanliegen der Untersuchung, waldorfpädagogische und erziehungswissenschaftliche Diskurse füreinander aufzuschließen, ist überzeugend eingelöst.“ Aus diesem Grunde ist der Arbeit eine breite Rezeption und Diskussion zu wünschen.

Vorwort

„Finnland schafft die Schulfächer ab“ betitelte *Spiegel Online* einen Artikel aus dem Jahr 2016 über die aktuellen Reformbemühungen des PISA-Musterlandes. Statt der traditionellen Vermittlung von Wissensinhalten in voneinander isolierten Schulfächern setze die finnische Bildungsbehörde auf den sogenannten „Phänomen-Unterricht“, der sich vor allem dadurch auszeichne, dass sich die Schülerinnen und Schüler interdisziplinär mit größeren Themenkomplexen auseinandersetzen. Als Unterrichtsbeispiel wird in dem Artikel der Zweite Weltkrieg genannt, der in Zukunft „gleichzeitig aus historischer, geografischer und mathematischer Perspektive behandelt“ (Spiegel Online 2016) werden solle.

Die Frage nach der Aufteilung des Wissens in Fächer beziehungsweise nach der zumindest stellenweisen Überwindung derselben beschäftigt mich schon seit meiner eigenen Schulzeit an einem neusprachlichen Gymnasium. Mir steht das Erlebnis dessen, was Kerschensteiner die „pädagogische Mops-Pudel-Dachs-Pinscher-Manier“ (zit. n. Wilhelm 1969, S. 169) nennt, noch eindrücklich vor Augen: Im 45-Minuten-Takt folgte auf die geschichtliche Behandlung Karls des Großen der Englischunterricht mit dem Present Progressive, ehe dann in Biologie der Blut-Kreislauf und in Latein der Ablativus Absolutus unterrichtet wurden. Kam es dann gelegentlich sogar dazu, dass dasselbe Themengebiet in unterschiedlichen Fächern zwar zeitgleich, aber offensichtlich ohne kollegiale Abstimmung unterrichtet wurde, zum Beispiel die Entdeckung Amerikas in der Geschichte und die geographischen Besonderheiten desselben Kontinents in der Erdkunde, war ich ob der vertanen Chance einer fächerübergreifenden inhaltlichen Abstimmung sehr verwundert.

Etliche Jahre später begann ich selbst als Lehrperson an einer Waldorfschule tätig zu werden. Dort unterrichtet in der Regel eine Klassenlehrperson „ihre“ Klasse von der ersten bis einschließlich der achten Jahrgangsstufe in den meisten Hauptfächern; fächerübergreifende Bezüge lassen sich aufgrund dieser schulstrukturellen Eigenart der Waldorfschule vergleichsweise leicht herstellen. Auf der Suche nach weiterführender Literatur war aber rasch zu bemerken, dass dieses Themenfeld aus waldorfpädagogischer Sicht bisher noch kaum bearbeitet war.

Als ich mich wieder etliche Jahre später in Kooperation mit dem Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik des Fachbereichs Bildungswissenschaft an der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn auf der Suche nach einem Dissertationsthema machte, das dazu geeignet ist, den Diskurs zwischen Waldorfpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft zu vertiefen, kam ich auf das Thema des fächerübergreifenden Unterrichts zurück. Ich stellte fest, dass dessen Bearbeitung in der erziehungswissenschaftlichen Didaktik im Vergleich zur Waldorfpädagogik deutlich weiter fortgeschritten war. Vor diesem Hintergrund entstand das Forschungsthema der vorliegenden Untersuchung: *Fächerübergreifender Unterricht – Erziehungswissenschaftliche und waldorfpädagogische Perspektiven auf fächerübergreifendes Lehren und Lernen unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 6 bis 8*.

In meiner Arbeit unternehme ich den Versuch, einen Bogen von der allgemeindidaktischen Reflexion und historisch-genetischen Betrachtung fächerübergreifenden Unterrichts bis hin zu seiner konkreten unterrichtsidaktischen Ausgestaltung zu spannen. Hieraus speist sich meine Hoffnung, dass meine Überlegungen und Befunde sowohl für die weitere theoretische Bearbeitung als auch für die praktische Umsetzung im Schulunterricht einen Beitrag leisten können.

Für ihre Unterstützung bei der Umsetzung meines Dissertationsvorhabens bin ich einer Vielzahl von Menschen zu Dank verpflichtet. An erster Stelle ist hier Prof. Volker Frielingsdorf (Alanus Hochschule) zu nennen, ohne dessen fachlich umsichtige und menschlich bestärkende Betreuung die Arbeit in dieser Form nicht hätte entstehen können. Ebenso bedanken möchte ich mich bei Prof. Guido Pollak (Universität Passau) für wertvolle Hinweise zur erziehungswissenschaftlichen Einordnung der Waldorfpädagogik und bei Walter Riethmüller für die fachliche Beratung auf dem Gebiet der waldorfpädagogischen Praxis.

Des Weiteren gilt mein Dank allen Mitgliedern des Graduiertenkollegs Waldorfpädagogik an der Alanus-Hochschule, insbesondere Prof. Jost Schieren und Christian Boettger für das mir entgegengebrachte Vertrauen und die großzügige Unterstützung. Auch meinem Kollegium an der Rudolf-Steiner-Schule München-Daglfing bin ich für die vielfältige geleistete Unterstützung sehr dankbar; namentlich nennen möchte ich Julia Dreyer, Dr. Brigitte Kaiser, Sybille Kuhn, Georg Schumann, Corinna von Stackelberg, Dr. Edith Weiller und Rita Zöschinger.

Darüber hinaus gibt es noch eine Reihe von Menschen aus meinem privaten Umfeld, die mich auf ganz unterschiedliche Weise während der Planungs- und Ausarbeitungsphase unterstützt haben. Mein Dank gilt: Stefan Meiner, Annelie Ritschel und Eberhard Knebel. Schließlich danke ich meiner Familie für Geduld und Nachsicht und ganz besonders meiner Frau Caroline, die mir während aller Höhen und Tiefen der wissenschaftlichen Tätigkeit verständnisvoll zur Seite stand.

1 Einleitung

1.1 Fragestellung

Die Aufgliederung des Wissens in voneinander isoliert unterrichtete Fächer ist schon seit mehr als hundert Jahren Gegenstand der Kritik. Zwar finden sich vereinzelte Äußerungen auch schon früher, dennoch war es die reformpädagogische Bewegung um 1900, die in ihrem Bestreben, ganzheitliche Unterrichtsformen zu verwirklichen, die Kritik am reinen Fachprinzip prägnant formulierte und nach alternativen Wegen der Lehrplangestaltung suchte.

Knapp ein Jahrhundert später sahen Didaktiker wie Wolfgang Klafki im fächerübergreifenden Unterricht die notwendige Antwort auf eine veränderte gesellschaftliche Realität. In einer globalisierten Welt müssten Jugendliche, so diese Argumentationslinie, verstärkt befähigt werden, vernetzt zu denken und multiperspektivische Lösungsansätze für die komplexen Problemlagen der Gegenwart zu entwickeln (Klafki 1993b, S. 63f.). Hierfür sei es zwingend erforderlich, im Schulunterricht ein Bewusstsein für die Zusammenhänge und Verbindungen zwischen einzelnen Wissens- beziehungsweise Fachbereichen zu schaffen. Gesucht würden Schulabgängerinnen und Schulabgänger, die neben einem soliden Fachwissen auch den Blick für das große Ganze hätten. Als Mindestanforderung sei die Fähigkeit auszubilden, die eigene fachliche Perspektive zugunsten anderer zu relativieren.

In dieselbe Richtung zielte eine von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Expertenkommission aus dem Jahr 1995:

Fächerübergreifende Themen und fächerübergreifender Unterricht müssen notwendig komplementär hinzutreten, wenn wissenschaftspropädeutisches Arbeiten gestärkt und die Begrenzung fachlich gebundenen Lernens selbst reflektiert werden soll. (Baumert 1995, S. 35)

Während die Forderung dieser Expertise nach verstärkter Wissenschaftspropädeutik vornehmlich das Lernen in der Sekundarstufe 2 betraf, wurde in der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen aus demselben Jahr die Notwendigkeit fächerübergreifenden Unterrichts gerade in früheren Phasen schulischen Lernens thematisiert. Die Forderung der Autorinnen und Autoren basierte auf folgender Diagnose:

Das erste Auftreten von Lernmüdigkeit bei Schulkindern fällt in der Regel zeitlich mit dem Übergang zum überwiegend fachlich parzellierten Lernen zusammen, das dem Bedürfnis nach ganzheitlicher Wahrnehmung und Erkenntnis widerspricht. (Bildungskommission NRW 1995, S. 102)

In dem Jahrzehnt nach Veröffentlichung dieser beiden Texte hielt der Ruf nach fächerübergreifendem Unterricht Einzug in zahlreiche Lehrpläne beziehungsweise Rahmen-Richtlinien der einzelnen Bundesländer. So ist beispielsweise in einer Handreichung zur Reform des Lehrplans in Sachsen aus dem Jahr 2004 zu lesen, dass fächerübergreifender Unterricht „hinsichtlich des Wissenserwerbs, der Kompetenzentwicklung und der Werteorientierung im besonderen Maße zur Persönlichkeitsentwicklung des Schülers beitragen“ kann (Comenius-Institut 2004, S. 3).

Im selben Zeitraum intensivierte sich auch der erziehungswissenschaftliche Diskurs zum fächerübergreifenden Unterricht, was sich in einer Vielzahl von Veröffentlichungen widerspiegelt, die sich um die theoretische Grundlegung und unterrichtsdidaktische Umsetzung fächerübergreifenden Lehrens und Lernens bemühen (Huber 1997 u. 1998, Duncker/Popp 1998a, Klafki 1998, Moegling 1998, Peterßen 2000, Stübiger/Bosse/

Ludwig 2002). Jähren Abbruch erfuhren diese Bestrebungen, so erscheint es rückblickend, durch den sogenannten PISA-Schock im Jahr 2001 und die rasant Fahrt aufnehmende Debatte um Kompetenzerwerb und Bildungsstandards in den Jahren darauf. Fortan dominieren bis in die Gegenwart didaktische Ansätze, die das Lernen in erster Linie an fachimmanent konzipierten Kompetenzschemata orientieren.

Aktuell wird vorrangig *ein* Aspekt fächerübergreifenden Unterrichts im Kontext einer konstruktivistischen Didaktik aufgegriffen und als horizontale Vernetzung von Lerninhalten diskutiert (Harms/Gonzalez-Weil 2003; Feindt/Meyer 2010; Weirer/Paechter 2019). Diese soll in Form von thematischen Querbezügen über die Fachgrenzen hinaus dazu beitragen, fachliche Inhalte dauerhaft in den Wissensstrukturen der Lernenden zu verankern, und auf diesem Weg einen kumulativen Wissenserwerb bewirken. Ausgangs- und Zielpunkt dieses didaktischen Ansatzes bleibt jedoch das fachimmanente Lernen.

Zu denjenigen reformpädagogischen Ansätzen, die die Idee des interdisziplinären Unterrichtens von Anfang an propagierten und praktizierten, ist die Waldorfpädagogik zu zählen¹. Schon in dem ersten 1925 erschienenen Lehrplan für die Waldorfschule findet sich der Grundsatz, dass trotz der Notwendigkeit der fachlichen Zuordnung von Lehrinhalten darauf zu achten sei, „dass der Klassenlehrer diese einzelnen Kategorien im Unterricht stark zusammenfassend behandeln wird, so dass das Kind die Welt nicht in einzelne Wissensgebiete auseinandergerissen erlebt, sondern als wunderbar geordneten, einheitlichen Kosmos empfindet“ (Heydebrand 2009, S. 15).

An den Waldorfschulen unterrichtet in der Regel auch heute noch eine Klassenlehrperson eine Klasse von der ersten bis zur achten Jahrgangsstufe und verantwortet hierbei den Unterricht in einer Vielzahl von Fächern. Diese Lehrsituation scheint auf den ersten Blick einen überaus günstigen Rahmen zu bilden, um verwandte Inhalte aus verschiedenen Fachgebieten miteinander zu verknüpfen. Es liegt auch eine Reihe von Unterrichtsvorschlägen vor, die darauf abzielen, Themen schulischen Lernens über Fachgrenzen hinweg zu behandeln; zumeist erschöpfen sich diese allerdings in bloßen Hinweisen auf verwandte Themen in anderen Fachbereichen. Das fächerübergreifende Unterrichten an sich, seine didaktische Begründung und Intention, ist aber bis auf den heutigen Tag von Seiten der Waldorfpädagogik selbst noch nicht zum Gegenstand einer vertieften Betrachtung geworden.

Allerdings scheint in den letzten Jahren das Interesse auf Seiten der Waldorfpädagogik, sich auch theoretisch mit fächerübergreifenden Unterrichtsgestaltungen zu beschäftigen, gewachsen zu sein. So findet sich in der aktuellen Ausgabe des für Waldorfschulen relevanten Lehrplans ein mehrseitiger Beitrag zu fächerübergreifendem Unterricht (Röh 2016, S. 73-75). Außerdem wurde im Rahmen eines vom *Bund der Freien Waldorfschulen* 2021 ausgerichteten Lehrplansymposiums, an dem der Autor dieser Arbeit teilnehmen durfte, die Auseinandersetzung mit fächerübergreifendem Unterricht als ein wesentliches Desiderat für die weitere Lehrplanentwicklung der Waldorfpädagogik zum Ausdruck gebracht.

Beide Diskurse, der erziehungswissenschaftliche und der noch anfängliche waldorf-interne, stehen bisher weitgehend isoliert nebeneinander. So argumentiert Röh in dem eben genannten Beitrag zum Waldorf-Lehrplan in erster Linie salutogenetisch („Kohärenz“), lernpsychologisch („entdeckendes Lernen“), aus der Waldorfpraxis heraus und ohne direkten Bezug zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

Die Erziehungswissenschaft hingegen übersieht die jahrzehntelangen Erfahrungen der Waldorfpädagogik mit Formen fächerübergreifenden Unterrichts; wenn überhaupt werden schulorganisatorische Merkmale genannt, die für die Waldorfschule typisch sind, wie zum

1 Zum Verhältnis der Waldorfpädagogik zur reformpädagogischen Bewegung: s. Ullrich 1986, Frielingsdorf 2019.

Beispiel der Epochenunterricht oder das Klassenlehrer:innen-Prinzip (Memmert 1997, Peterßen 2000, Eyer 2017). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den didaktischen Hintergründen der Waldorfpädagogik findet hingegen im Hinblick auf fächerübergreifendes Lehren und Lernen nicht statt.

Das Hauptanliegen dieser Untersuchung ist es, beide Diskurse füreinander aufzuschließen. Hierbei können vier Aufgabenfelder unterschieden werden: Es soll herausgearbeitet werden, worin jeweils (1) die erziehungswissenschaftliche und (2) die spezifisch waldorfpädagogische Perspektive auf eine Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts gesehen werden kann. Zudem (3) soll die waldorfpädagogische Praxis bezüglich fächerübergreifenden Unterrichts einer theoretischen Reflexion zugänglich gemacht werden. Hierzu ist es unumgänglich, die historische Genese ihres Ansatzes nachzuvollziehen und diesen zu kontextualisieren. Hierbei muss insbesondere das Selbstverständnis der Waldorfpädagogik als einer autochthonen Pädagogik (Skiera 2010, S. 263) auf den Prüfstand gestellt werden. Schließlich (4) ist einerseits herauszuarbeiten, inwiefern der waldorfpädagogische Ansatz durch fächerübergreifende Konzepte aus der erziehungswissenschaftlichen Didaktik ergänzt und in gewisser Hinsicht modernisiert werden könnte. Andererseits ist vice versa zu klären, inwieweit der erziehungswissenschaftliche Diskurs zum fächerübergreifenden Unterricht neue Impulse durch die Auseinandersetzung mit den waldorfpädagogischen Perspektiven auf das Thema erhalten könnte. Idealerweise befördert ein solches Vorgehen ein wechselseitiges Anregungspotenzial zutage, das helfen kann, den jeweils eigenen Ansatz zu reflektieren, eventuelle Entwicklungsfelder auszumachen und neue Ideen hinsichtlich der didaktischen Umsetzung zu generieren.

Die Zusammenführung von Waldorfpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft stellt ein Forschungsdesiderat dar, das von Vertreterinnen und Vertretern beider Seiten mehrfach geäußert wurde (Frielingsdorf 2012, Ullrich 2015, Nieke 2016, Rittelmeyer 2016, Schieren 2016). Die vorliegende Untersuchung reiht sich in eine Serie von neueren Veröffentlichungen ein, die eine erziehungswissenschaftliche Reflexion der Waldorfpädagogik intendieren.²

Die Thematisierung fächerübergreifenden Unterrichts erscheint vor allem aus zwei Gründen sehr geeignet zu sein, den Dialog zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft anzuregen: Zum einen ist die Aufhebung des strikt gefächerten Unterrichts ein Anliegen, das mittlerweile von ganz unterschiedlichen pädagogischen Strömungen geteilt wird. Ursprünglich beheimatet in der reformpädagogischen Bewegung des beginnenden 20. Jahrhunderts, wird fächerübergreifender Unterricht spätestens seit der Veröffentlichung der erwähnten KMK-Expertise im Jahr 1995 verstärkt auch im Zusammenhang mit Reformbemühungen des Regelschulbetriebs diskutiert. Von daher sind der Thematik auch abseits der bildungshistorischen Beschäftigung mit Reformpädagogik Relevanz und Aktualität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zuzusprechen.

Zum anderen kann eine zufriedenstellende Bearbeitung des Themenfeldes fächerübergreifender Unterricht nicht losgelöst von zentralen didaktischen Überlegungen geleistet werden. Duncker und Popp vermuten, dass „fächerübergreifendes Lernen eine großangelegte Suche nach dem verloren gegangenen Bildungssinn der Schulfächer darstellt“ (Duncker/Popp 1997b, S. 8). Die Frage nach der Begründung und Intention eines fächerübergreifend angelegten Unterrichts lässt sich also nur im Rückgriff auf eine grundlegende

2 Neben dem „Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft“ (Schieren (Hrsg.) 2016), das in vielerlei Hinsicht als Grundlagenwerk gelten kann, sei auf die im Rahmen des Graduiertenkollegs Waldorfpädagogik an der Alanus Hochschule Alfter entstandenen Dissertationsschriften von Wiesel (2015), Beckel (2022), Gelitz (2022), Schilter (2022) und Steinwachs (2022) hingewiesen.

Reflexion dessen, was schulische Bildung sein soll, beantworten. Von daher ist zu erwarten, dass sich Anknüpfungspunkte zu den grundsätzlichen Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Forschung ergeben werden. Vor diesem Hintergrund versteht sich diese Arbeit auch als Beitrag zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Fachlichkeit (Goodson/Hopmann/Riquarts 1999, Martens et al. 2018, Reh 2018, Reh/Caruso 2020).

Auch wenn der Grundgedanke fächerübergreifenden Unterrichts alle Altersstufen schulischen Lernens betrifft, liegt der Fokus dieser Arbeit auf den Jahrgangsstufen 6 bis 8. Die Notwendigkeit dieser Beschränkung ist in erster Linie durch die Komplexität des Forschungsfeldes bedingt. Fächerübergreifendes Lehren und Lernen zielt – wie noch darzustellen sein wird – in den verschiedenen Schulstufen auf die Ausbildung unterschiedlicher Kompetenzen ab.

Des Weiteren erklärt sich die Schwerpunktbildung dadurch, dass der Lehrplan der Waldorfschulen in den Jahrgangsstufen 6 bis 8 eine Vielzahl von Fächern vorsieht, die in der Regel von einer Klassenlehrperson unterrichtet werden; die Frage nach fächerübergreifender Unterrichtsgestaltung stellt sich somit an der Waldorfschule in diesen Klassenstufen schon allein aufgrund dieses schulorganisatorischen Spezifikums.

Schließlich ermöglicht die Eingrenzung auf die Jahrgangsstufen 6 bis 8 die Einbindung von Befunden der entwicklungspsychologischen Forschung zur Frühadoleszenz. Dies erscheint von besonderem Interesse, da fächerübergreifender Unterricht von seiner generellen Intention her deutlich auf die Adressierung der Interessen der Lernenden angelegt ist. Im Sinne einer Bildungsgangdidaktik rücken somit die alterstypischen Entwicklungsaufgaben in den Fokus der Betrachtung. Als erweiterte Fragestellung kann formuliert werden, inwieweit fächerübergreifender Unterricht gerade in der von einer starken entwicklungspsychologischen Dynamik geprägten Statuspassage der Frühadoleszenz ein probates Mittel darstellen kann, um Interesse und Motivation auf Seiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht herzustellen. Zugleich ermöglicht die Hinzunahme entwicklungspsychologischer Befunde eine Kontrastierung der Waldorfpädagogik, die sich selbst explizit als „eine Pädagogik vom Kinde aus“ versteht und ihre Unterrichtsdidaktik stark an entwicklungspsychologischen Überlegungen orientiert.

1.2 Forschungsstand

Da das Thema fächerübergreifender Unterricht aus bildungshistorischer Sicht mit der reformpädagogischen Bewegung verbunden ist, liegt es nahe, bei den entsprechenden Autorinnen und Autoren eine grundlegende Bearbeitung fächerübergreifenden Lehrens und Lernens zu vermuten. Das Ergebnis der Recherche zeigt allerdings, dass in dieser Zeit – mit Ausnahme von Otto (s. Kap. 2.3) – kaum stringente Konzepte zu einer Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts entwickelt wurden. In erster Linie definierte man sich über die Ablehnung der „Alten Schule“, die sich nach Skiera in vier wesentlichen Kritikpunkten zusammenfassen lässt: „gegen die rigide Herrschaft des Lehrplans“, „gegen die Dominanz rezeptiver Lernformen und des ‚Frontalunterrichts‘ in der ‚Buchscheule‘“, „gegen den ‚Zwangscharakter‘ der Alten Schule“ und „gegen das Übergewicht intellektuellen Lernens“ (Skiera 2010, S. VII). Allgemein wurde mehr „Ganzheitlichkeit“ im schulischen Lernen angestrebt; die begrifflichen und didaktischen Konzepte blieben aber insgesamt sehr vage. So zieht u.a. Flitner eine ernüchternde Bilanz hinsichtlich des didaktischen Ertrags der reformpädagogischen Bewegung: „Das Hin- und Herspielen von allen möglichen Unterrichtsgegenständen aus den Bereichen des wissenschaftlichen Erfassens in die des