

Kooperative Unterrichtsplanung jenseits des Fachunterrichts. Welche Anforderungen an Lehrpersonen zeigen sich in der Praxis?

Christopher Hempel

Der Beitrag zeigt beispielhaft anhand der Rekonstruktion aufgezeichneter Gesprächspassagen aus kooperativen Planungssitzungen zum fächerübergreifenden Unterricht, *wie* Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit ausgestalten und didaktische Entscheidungen verhandeln. Dabei wird deutlich, wie sie explizit und implizit auf unterschiedliche Reflexionshorizonte Bezug nehmen und die damit verbundenen Ansprüche ausbalancieren. Basierend auf einer praxistheoretischen Perspektive wird vorgeschlagen, das *professionelle* Lehrerhandeln als eine solche Relationierung unterschiedlicher Ansprüche zu bestimmen.

Keywords: fächerübergreifender Unterricht, Unterrichtsplanung, Kooperation von Lehrpersonen, Professionalität von Lehrpersonen, rekonstruktive Organisationsforschung, dokumentarische Methode

1 Fächerübergreifender Unterricht als Herausforderung

Hinter dem Begriff des fächerübergreifenden Unterrichts verbergen sich recht unterschiedliche schulorganisatorische und didaktische Formate, die sich vom „Fachprinzip“ (Huber, 2001) in der Schule absetzen und versprechen, dessen Grenzen und Probleme zu überwinden. Diese Formate haben gemeinsam, dass Wissensbestände oder Fertigkeiten aus mehr als einem Unterrichtsfach in die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand eingebunden sind. Die Ausführungen in diesem Beitrag beschränken sich dabei auf die Planung eines *integrativ* angelegten fächerübergreifenden Unterrichts, der innerhalb eines vom Fachunterricht unabhängigen Zeitfensters unter Beteiligung von mindestens zwei Lehrpersonen realisiert wird.

Der gemeinsame Anspruch der im didaktischen Diskurs verbreiteten Konzepte (vgl. u.a. Caviola, Kyburz-Graber & Locher, 2011; Moegling, 2010; Widorski, Künzli David & Valsangiacomo, 2014) lässt sich mit dem Begriff einer „*mehrfachen Mehrperspektivität*“ fassen. Der Unterrichtsgegenstand soll aus bzw. mit mehreren fachlichen Perspektiven betrachtet bzw. bearbeitet werden (*Konvergenz* von Perspektiven) und deren kategorial unterschiedlicher Zugang zum Gegenstand zugleich sichtbar und selbst Gegenstand unterrichtlicher Reflexion werden (*Divergenz* von Perspektiven). Die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand soll darüber hinaus ermöglichen, dass Lernende ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen aktiv einbringen können (*Aushandlung* von Perspektiven). Die Umsetzung dieser didaktischen

und inzwischen vielerorts curricular verankerten Ansprüche gilt nach wie vor als „Zukunftsaufgabe für die jetzige und die kommende Generation der Lehrenden an Schulen, Hochschulen und Studienseminaren.“ (Moegling, 2014, S. 95).

Dieser Beitrag nimmt eine rekonstruktive Perspektive ein. Er fragt anhand einer exemplarischen Fallanalyse, *wie Lehrpersonen die Aufgabe bearbeiten, gemeinsam fächerübergreifenden Unterricht zu planen und welche Anforderungen sich dabei empirisch zeigen* – und zwar ganz unabhängig von den oben skizzierten didaktischen Ansprüchen. Dazu werden zunächst die theoretischen Annahmen expliziert, indem unterschiedliche Bestimmungsmöglichkeiten der Professionalität von Lehrpersonen unterschieden werden (2.) und dann erläutert wird, wie deren gemeinsames Plan Handeln innerhalb der Schule aus praxeologisch-wissenschaftssoziologischer Sicht gefasst werden kann (3.). Anschließend werden die Ergebnisse der Fallanalyse zusammenfassend dargestellt (4.) und hinsichtlich der Frage diskutiert (5.), „über welches Wissen und Können Lehrpersonen verfügen müssen, damit die Gelingensbedingungen für die Planung und Realisierung von transversalen [fächerübergreifenden, C.H.] Lerngelegenheiten im Schulalltag gegeben wären.“ (Widorski et al., 2014, S. 315).

2 Anforderungen an Lehrpersonen aus unterschiedlichen professionstheoretischen Perspektiven

Antworten auf die Frage, was Lehrpersonen wissen und können müssen, unterscheiden sich in Abhängigkeit von der professionstheoretischen

Perspektive, die man einnimmt. Eine *kompetenzorientierte* Forschung (vgl. grundlegend Baumert & Kunter, 2006) müsste die für die Planung und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts erforderlichen Kompetenzen von Lehrpersonen definieren sowie operationalisieren und hätte dann die Voraussetzungen geschaffen, deren Vorhandensein und gegebenenfalls deren Wirkungen empirisch zu erforschen. Moegling (2014, S. 88) hat mit dieser Absicht einen ersten Versuch unternommen und postuliert, dass professionelle, d.h. kompetente Lehrpersonen ausgehend von der „Sicherheit im Fachlichen“ die Fähigkeiten zur „Vernetzung von Wissensbeständen aus unterschiedlichen Fachrichtungen“, zur „mehrperspektivischen Sachanalyse und zur Relativierung von Fachperspektiven“, zur „Urteilsbildung mit Hilfe interdisziplinärer Argumente“, zur Anwendung dieser Kompetenzen in komplexen Handlungssituationen sowie zum „Einsatz von Methoden verschiedener Disziplinen zur Lösung von Problemen“ benötigten. Abgesehen davon, dass bei Moegling die Herleitung dieser Kompetenzen intransparent bleibt und sich kaum von den gängigen, auf die Lernenden bezogenen Richtzielen unterscheidet, gehen solche Festlegungen mit der Gefahr einer tendenziell *defizitären* Perspektive auf die tatsächliche Planungspraxis einher: Da, wo die oben genannten schulpädagogischen Ansprüche nicht erfüllt werden, fehlte es den verantwortlichen Lehrpersonen an Kompetenz und bestünde Aus- und Weiterbildungsbedarf.

Einer *rekonstruktiven* Forschung liegt ein umgekehrtes Verhältnis von Theorie und Empirie zugrunde. Sowohl in der strukturtheoretisch (vgl. Helsper, 2004) als auch in der praxistheoretisch fundierten Variante (vgl. Bennewitz, 2014) steht zunächst die empirisch auffindbare Praxis in ihrer eigenen Logik im Mittelpunkt. Hier werden die Bezugsprobleme und je spezifischen Lösungen herausgearbeitet, die sich bei der Planung und Gestaltung von (fächerübergreifendem) Unterricht zeigen. In einem darauffolgenden Schritt wird überlegt, welche Bestimmung von Professionalität bzw. welche Maßnahmen zur Professionalisierung sich aufbauend darauf ergeben.

Aus *strukturtheoretischer* Perspektive hat Herzmann (2001) bezogen auf den fächerübergreifenden Unterricht die spannungsreichen Anforderungen einer Profilierung des fachlichen und des pädagogischen Selbstverständnisses von Lehrpersonen beschrieben, die „eingebunden in eine doppelte Aushandlungsstruktur [erfolgen], und zwar sowohl mit den Kollegen als auch mit den Schülern.“ (ebd., S. 162) Die professionelle Lehrperson

machte sich die widersprüchlichen und damit unsicheren Bedingungen ihres Handelns bewusst und gehe reflektiert mit ihnen um.

Aus *praxistheoretischer* Perspektive liegt der Fokus auf genau diesem praktischen Umgang mit den Anforderungen. Die kooperative Planung fächerübergreifenden Unterrichts wird im Hinblick auf *soziale Praktiken* als regelmäßige und daher wesentlich durch ein implizites Wissen strukturierte Handlungsweisen untersucht, die zugleich „praktische Lösungen kontextspezifischer Handlungsprobleme“ (Bennewitz, 2014, S. 278) darstellen. Es geht somit erst einmal ‚nur‘ darum zu beschreiben, was Lehrpersonen auf welche Weise tun, auch und gerade ohne dies selbst explizieren zu können. Man muss also die *tatsächliche* Praxis von Lehrpersonen beobachtend in den Blick nehmen und kann sie nicht einfach nur befragen. Solche Studien, die die empirische Basis für ein Nachdenken über die Professionalität des Lehrerhandelns aus praxistheoretischer Perspektive bilden, fehlen bislang für die Planung und auch Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts.

3 Theoretische Bestimmung und Erforschung kooperativer Planungspraxis an Schulen

Die Planung fächerübergreifenden Unterrichts ist häufig – wie auch in der unten dargestellten Fallanalyse – Aufgabe eines *Teams an Lehrpersonen* unterschiedlicher fachlicher Zugehörigkeit. Sie setzen die damit verbundenen Anforderungen in mehreren gemeinsamen Planungssitzungen um, indem sie wesentliche Fragen aushandeln und diesbezügliche Entscheidungen treffen. Ihre Planungspraxis ist an die Organisation der Schule gebunden und damit *auf einen Zweck bezogen*, sie muss sich an einem spezifischen, curricular verankerten und didaktisch ausformulierten sowie gegebenenfalls durch weitere Anweisungen (etwa der Schulleitung) überformten Auftrag orientieren. Das mit diesen Zwecken und Aufträgen verbundene Wissen ist ein *theoretisches* Wissen mit handlungsleitender bzw. „handlungsauffordernder“ (Jansen & Vogd, 2017, S. 263) Funktion.

Gleichwohl ist ein solches Wissen jenseits der Praxis der Lehrpersonen nur „Druckerschwärze auf Zellstoff“ (ebd., S. 264). Lehrpersonen entwickeln einen je spezifischen Umgang mit den an sie gerichteten Anforderungen, die „erst vor dem (impliziten) Hintergrund der korporierten oder habitualisierten Praxis als solche überhaupt erfahren [werden].“ (Bohnsack, 2017, S. 240). In dieser Praxis

drückt sich ein *implizites* Wissen, ein Orientierungsrahmen aus, der wiederum im gemeinsamen oder strukturidentischen Erleben von Erfahrungen fundiert und insofern kollektiv verankert ist. Diese *Orientierungsrahmen* sind theoretischer Kern der praxeologischen Wissenssoziologie als Variante der Praxistheorie, die sich für Logik insbesondere kollektiver Praxis und ihrer sozialen Bedingungen interessiert (vgl. Bohnsack, 2014). Sie stehen insbesondere in Organisationen in einer „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack, 2017) zum o.g. theoretischen Wissen, das sich in Regeln, Vorgaben, Zwecksetzungen oder auch didaktischen Ansprüchen etc. ausdrückt.

Orientierungsrahmen sind dabei insofern *mehrdimensional* zu denken, als dass jede Lehrperson mehreren kollektiven Zusammenhängen zugehörig und in diesen sozialisiert ist (vgl. ebd., S. 148f.) – sie sind zugleich Mitglieder eines Berufsstandes und einer Einzelschule, gehören darüber hinaus Fachkulturen und Peergruppen innerhalb des Kollegiums an, haben vielleicht besondere Funktionen in der Hierarchie ihrer Schule oder fühlen sich einer bestimmten pädagogischen Bewegung verbunden. Es ist wiederum gerade für Organisationen typisch, dass unterschiedliche theoretische Referenzen und Ansprüche sowie unterschiedliche Orientierungsrahmen ‚aufeinandertreffen‘ und diese zahlreichen expliziten und impliziten Reflexionshorizonte – z.B. in einer Planungssitzung zum fächerübergreifenden Unterricht (vgl. Hempel & Hallitzky, 2017) – praktisch miteinander *arrangiert* werden müssen, wobei sich dieser praktische Umgang einer Gruppe mit der ihr eigenen Unterschiedlichkeit selbst wieder zu einer habitualisierten Praxis entwickeln kann (vgl. Jansen & Vogd, 2017).

Zur Bearbeitung der einleitend genannten Fragestellung wurden die Planungssitzungen mehrerer Teams von Lehrpersonen an unterschiedlichen Schulen audiographisch aufgezeichnet. Ausgewählte Gesprächspassagen wurden in Orientierung an der eng mit den oben dargestellten theoretischen Bestimmungen verbundenen *dokumentarischen Methode* einer sequenzanalytischen Rekonstruktion unterzogen (vgl. Bohnsack, 2014). Dabei werden insbesondere die positiven (Woran wird sich orientiert?) und negativen Gegenhorizonte (Wovon wird sich abgegrenzt?), sozusagen der Orientierungsgehalt eines Redebeitrags, sowie die Diskurorganisation (Wie nehmen die Beteiligten aufeinander Bezug?), d.h. die Weiterverarbeitung des Orientierungsgehalts durch die Gruppe, in den Blick genommen.

4 Fallanalyse einer Planungssitzung für eine fächerübergreifende Projektwoche

An dieser Stelle sollen ausgewählte Ergebnisse der rekonstruktiven Analyse einer Planungssitzung dargestellt und anhand kurzer Gesprächsauszüge exemplarisch illustriert werden. An der Sitzung sind neben dem Forschenden vier Lehrerinnen beteiligt, die sich zum ersten Mal gemeinsam treffen, um eine fächerübergreifende Projektwoche für die Klassenstufen 5 und 7 ihrer Schule zu planen. Die ausgewählten Ergebnisse beziehen sich zum einen auf die *Ausgestaltung der Zusammenarbeit* der Lehrerinnen (4.1.) und zum anderen auf die *didaktische Entscheidung zum gemeinsamen Gegenstand* des fächerübergreifenden Projekts (4.2.). Beide Aspekte verweisen auf zentrale Komponenten ihres Orientierungsrahmens (4.3.) und zeigen sich in homologer Weise auch in den nachfolgenden Sitzungen, in denen Entscheidungen aus dieser ersten Sitzung nur noch weiter konkretisiert und andere Lehrpersonen eingebunden werden.

4.1 Wie die Lehrerinnen ihre Zusammenarbeit ausgestalten

Im gemeinsamen Gespräch der Lehrerinnen wird immer wieder das eigene Kollegium thematisiert. Im ‚Plaudern‘ über einzelne Kolleginnen und Kollegen, im Spekulieren über die Zuordnung der Lehrpersonen zu einzelnen Klassen oder im Sprechen über die Kommunikation der Planungsergebnisse nach ‚außen‘ zeigt sich eine deutliche *Abgrenzung* gegenüber Teilen des Kollegiums, die maßgeblich das Selbstverständnis der Gruppe strukturiert. Das deutet sich bereits am Beginn des gemeinsamen Gesprächs an, als Lw1 von einem Gespräch mit der Schulleiterin zu den Rahmenbedingungen der Projektwoche berichtet:

Lw1: Und zwar hat sie gesagt also sie findet's prinzipiell gut wir haben da scheinbar auch freie Hand und sie fand die

Lw3: LMmh

Lw1: Idee ähm von Lw3 also das wir zwei Klassenstufen machen fand se gut (.) und hatte vorgeschlagen dass wir die fünf und die sieben nehmen, weil da die Lehrer drin sind, die am flexibelsten sind. Weil in der acht ähm: is ja ne Gruppe an Kollegen, die jetzt äh: also die jetzt einfach nich ganz so offen is (..) um das jetzt/

Lw1 zeigt sich hier als Delegierte ihrer Gruppe, die diese als *prima inter pares* gegenüber der Schulleitung vertritt und die Ergebnisse an die

Gruppe (zurück)kommuniziert. Ihr Bericht impliziert die Notwendigkeit von Zustimmung und die Möglichkeiten organisatorischer Strukturierung durch die Schulleitung, sodass die hier gewährte „freie Hand“ die Besonderheit der gesamten Planungssituation charakterisiert. Zwar verweisen die beiden Relativierungen („prinzipiell“ und „scheinbar“) auf Misstrauen demgegenüber, aber der gemeinsame Aushandlungsprozess ist nun erst einmal eröffnet.

Begonnen wird mit einem Vorschlag, der Lw3 zugerechnet und von der Schulleiterin positiv evaluiert worden ist: Die Rahmenbedingungen werden dabei auf die Frage nach den Klassenstufen, auf die die Planung gerichtet sein soll, fokussiert. Diese sind mit konkreten und mit bestimmten Eigenschaften ausgestatteten Lehrpersonen verbunden, die damit zur zentralen Gelingensbedingung für die Umsetzung des Projekts werden. Das, was hier geschehen soll, wird den organisationalen Alltag irritieren und ist deshalb eine Herausforderung, zu deren Bewältigung bestimmte Eigenschaften – *Flexibilität und Offenheit* – erforderlich sind, die nicht alle Kolleginnen und Kollegen aufweisen. Die Identifizierung entsprechender Gruppen wird zwar der Schulleiterin zugeschrieben und sehr vorsichtig kommuniziert, gleichzeitig reicht diese Andeutung offenbar aus, damit alle wissen, was oder wer hier gemeint ist.

Es folgt eine kurze Irritation darüber, welche Lehrpersonen nun tatsächlich gemeint sind, die darin begründet sein könnte, dass die Klassenstufen ja aufgrund der anstehenden Sommerferien gerade wechseln:

Lw3: @.@

Lw1: in (.) in der nächsten acht.

Lw2: Och ich wollt grad ()

Lw1: ^LNEIN! Das wissen wir ja selber.

Lw4: ^LIn der kommenden acht.

Lw1: Nein, die kommende acht. @Lw2@

Lw2: @.@

Lw1 wird in ihrem Redebeitrag durch das Lachen von Lw3 unterbrochen und sieht sich zu einer Klarstellung genötigt. Im Raum steht eine potenzielle Zuordnung der anwesenden Lw2 zu der „nicht ganz so offen[en]“ Gruppe an Lehrpersonen (sie unterrichtete vermutlich im vergangenen Schuljahr in Klassenstufe 8), die kollektiv zurückgewiesen wird. Lw1 und Lw4 konkretisieren, dass selbstverständlich die „kommende Acht“ gemeint ist, während Lw2 selbst Empörung inszeniert. Diese kollektiv realisierte Berichtigung des kleinen Missverständnisses erlaubt eine *Vergemeinschaftung* der Lehrerinnen in Abgrenzung zu der ‚unflexiblen‘

Gruppe an Lehrpersonen, die auch von der Schulleiterin zur Mitarbeit am Projekt ausgeschlossen wurde. Die Vorstellung, eine der Anwesenden könnte Teil dieser ‚unflexiblen‘ Gruppe sein, sorgt für große Erheiterung, die auch nach dem abgedruckten Auszug noch ein wenig anhält.

Schließlich wird die Frage aufgeworfen, weshalb man sich bei der Planung auf zwei Klassenstufen beschränke. In der Antwort darauf wird ein weiterer Aspekt des Selbstverständnisses der Gruppe deutlich. Exemplarisch hierfür ist diese Erklärung von Lw1:

Lw1: Und es ging halt jetzt erstmal darum dass so vorsichtig wie möglich den äh nahe zu bringen weil sonst ham wir wieder große Diskussionen (.) ich mein wir könn' auch gerne alles also aber is die Frage ob wir das von Kapazitäten her schaffen.

Lw2: ^LNee:

Lw4: ^LNee, alles schaff mer mit Sicherheit nich.

Es zeigt sich – ohne, dass an dieser Stelle schon klar wäre, wie der Projektunterricht gestaltet sein soll – der *innovative* Anspruch der Gruppe. Der veränderte fächerübergreifende Projektunterricht soll Vorbild für eine Unterrichtsentwicklung an der gesamten Schule sein, der sich allerdings strategisch zu nähern ist. Im Wissen um das Konfliktpotenzial im Kollegium wird die Reichweite der Innovation beschränkt und die Arbeit im Planungsteam als ‚*Pionierarbeit*‘ entworfen, deren antizipierter Erfolg dann auch nach außen hin, d.h. in Richtung des unflexiblen Kollegiums, Signalwirkung entfalten soll.

4.2 Wie die Lehrerinnen den gemeinsamen Gegenstand verhandeln

Diese Signalwirkung soll dadurch entstehen, dass etwas anderes als alltäglicher Unterricht gestaltet wird. Es gibt sehr zügig einen Konsens darüber, im Rahmen der fächerübergreifenden Projektwoche ein Theaterstück zu entwickeln und aufzuführen. Die damit verbundene *Eventorientierung*, die sich insbesondere in der Fokussierung auf den Erfolg der abschließenden Aufführung dokumentiert, strukturiert die didaktische Diskussion maßgeblich. Der Projektunterricht kommt dementsprechend vor allem als Raum zur *praktischen* Vorbereitung der Aufführung in den Blick. Erst Fm spricht mit dem „Thema“ die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts an. Diese Stelle im Gespräch wurde ausgewählt, da hier die in der Einleitung genannten fachlichen Perspektiven potenziell relevant werden:

- Fm: Was wäre denn (4) ein gutes Thema?
 Lw2: ^LWas wäre denn?
 Lw3: @Ich hab keen Thema@
 Lw2: Was wäre denn n gutes Thema. (3) Naja:
 Lw1: ^LMmh.
 Lw4: Vielleicht sollt'n wir einfach am letzten Schultag nochmal (.) ne Umfrage machen?
 Lw1: ^LWir ham doch diese Bereiche, aus denen wir die Themen
 Lw2: ^LNee.
 Lw4: ^LNich?
 Lw1: nehmen sollen? Es gibt doch diesen (.) diese (.) Hauptschwerpunkte und dann nochma diese also entweder man
 Lw4: ^LJa?
 Lw1: nimmt aus dem einen Pool oder aus dem anderen ich hab aber vergessen wie die die stehn aber im Lehrplan drin.

Fm fragt nach einem „guten“ Thema fragt und markiert diese Frage durch die lange Pause zugleich als ‚heikel‘. Mit dem „Thema“ ist nun ein didaktischer Begriff aufgeworfen, an den die Lehrerinnen zunächst mit Ratlosigkeit anschließen, ohne der Frage bzw. der didaktischen Kategorie selbst die Relevanz abzusprechen. Durch Lw4 und Lw1 werden nun überlappend zwei Vorschläge vorgebracht, die die Themenfindung unterstützen könnten. Der Vorschlag von Lw4 („Umfrage“) impliziert ein Delegieren der Entscheidung aus der Gruppe heraus und damit ein Verlassen des Anspruchs auf eine eigene, z.B. didaktisch oder fachlich begründete, Entscheidung. Ein „gutes“ Thema – so die Prämisse – ist dann mehrheitlich von den (vermutlich) Schülerinnen und Schülern gewollt. Der Vorschlag wird von Lw2 knapp und deutlich zurückgewiesen.

Der fast parallel hervorgebrachte Vorschlag von Lw1 orientiert sich statt einer Legitimation über breite Beteiligung an einer *curricularen* Legitimation. Verwiesen wird auf ein Lehrplandokument, welches als Vorgabe mit begrenzten Entscheidungsmöglichkeiten in die Verhandlung eingebracht wird. Lw1 zeigt hier ihre Kenntnis des Dokuments und der ungefähren Umgangsweise, die es verlangt. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein routinierter Umgang mit diesem Dokument nicht vorhanden ist, dass es eher einen der Handlungspraxis der Gruppe gegenüber *externen* Bezugspunkt darstellt, auf den sie sich in distanzierter Weise (z.B. Verwendung des Indefinitpronomens „man“) beziehen. In der durch Lw1 aufgeworfenen Verwendungsweise ist eine *Engführung* der Themenfindung im Sinne eines Auswahlprozesses angelegt, die sich im weiteren Verlauf dann auch zeigt:

- Lw4: Aber ich denke unter der großen Überschrift Medien finden die doch bestimmt sich wieder.
 Lw3: Also ich würde ganz konkret gern n Thema vorgeben.
 Lw4: Naja, aber ich meine vielleicht aus dem Bereich?
 Lw2: Und es is wieder, ihr dürft nicht vergessen, es is wieder so ne ganz so ne ganz ähh (.) so ne ganz sensible Zeit. Es ist Weihnachten.
 Lw4: ^LWeihnachten. Mmh.
 Lw1: Gerechtigkeit.
 Lw4: (Da war die Geschichte) Generationsdingsbums.
 Lw2: ^LGenerationsdingsbums, ja

Lw4 schlägt einen thematischen Bereich aus dem Dokument vor und verknüpft ihn mit dem (vermuteten) Interesse der Schülerinnen und Schüler als relevanter Bezugsgruppe. Mit der Verhandlung darüber, welches Thema wie „konkret“ (siehe Einspruch Lw3) und aus welchem Bereich vorgegeben werden soll, wird die Bedeutung des Lehrplandokuments *als Norm* grundsätzlich bestätigt. Es fehlen aber an dieser Stelle noch kollektiv geteilte Kriterien, die eine Auswahl bzw. Bestimmung des konkreten Themas bzw. Bereichs ermöglichen.

An dieser Stelle führt Lw2 ein weiteres Kriterium ein, das von der curricularen Logik unabhängig ist und keiner weiteren Erläuterungen bedarf, sozusagen selbstverständlich ist: Lw2 setzt dieses Kriterium als relevanten Reflexionshorizont voraus, an den nur erinnert werden muss („ihr dürft nicht vergessen“), Lw4 weiß sofort, was mit der „ganz sensiblen Zeit“ gemeint ist und Lw1 schlägt ein hieran anschlussfähiges Thema vor. Hier zeigt sich ein kollektiv geteiltes und implizites, nicht begründungsbedürftiges Wissen darüber, dass die Vorweihnachtszeit einen *besonderen* Unterricht erfordert. In der Konsequenz wird nun eine Ausbalancierung der beiden als relevant markierten Ansprüche erforderlich, die in der Nennung entsprechender Themen – „Gerechtigkeit“ und „Generationsdingsbums“ – zum Ausdruck kommt. Beide Themen stehen als Themenbereich im Lehrplan (das Zweite als „Verhältnis der Generationen“) und haben einen mehr oder weniger engen Bezug zu Weihnachten. Erneut ist es nun aber Lw3, die Konkretisierung fordert und hierzu einen Vorschlag unterbreitet:

- Lw3: Ich würde aber ganz konkret also wenn wir jetzt hier Verhältnis der Generationen (.) als Thema
 Lw1: Also das erstmal als Bereich (.) oder als
 Lw3: Aber nee, wir könn doch verschiedene nehmen, wisst ihr wenn mer jetzt zum Beispiel

wenn mer jetzt die Überschrift nehm ‘man sieht nur mit dem Herzen gut’, Kleiner Prinz, ja?

Lw3 hält „Verhältnis der Generationen“ – das deutet sich an, auch wenn der Satz abgebrochen wird – für keinen geeigneten Themenbereich und lässt auch Lw1, die die Tragweite der Auswahl relativiert, nicht zu Ende sprechen. Maßgeblich ist bei Lw3 nicht die Verortung in einem Themenbereich, sondern die aufzuführende *Geschichte*, an die unterschiedliche thematische Aspekte angeschlossen bzw. eingebunden werden können. Diese Variante setzt sich im Folgenden mit der Entscheidung für eine konkrete Geschichte auch durch. Letztlich sind die Anforderungen des Lehrplans nur *formal*, durch Zuordnung, zu erfüllen und bleiben genau wie (schul)fachliche Bezüge in Spannung zur Handlungspraxis der Lehrerinnen.

4.3 Übergreifende Bemerkungen zum Fall

Es geht bei der Planung dieser fächerübergreifenden Projektwoche um die *erfolgreiche* und als solche nach außen *sichtbare* Aufführung eines Theaterstücks, die von den beteiligten Lehrerinnen verantwortet wird und andere Lehrpersonen, die hierfür (noch) nicht bereit sind, überzeugen soll. Die Lehrerinnen inszenieren sich selbst über die Abgrenzung insbesondere gegenüber Teilen des Kollegiums als Gemeinschaft von ‚Pionieren‘, die die notwendigen Kompetenzen, Eigenschaften und Einstellungen für die geplanten Veränderungen mitbringen. Fachlich oder pädagogisch begründete Differenzen treten in der Gruppe kaum zu Tage, man *versteht sich* einfach, wohingegen das Verhältnis gegenüber dem Außen der Gruppe distanziert und die Kommunikation strategisch ist. Entscheidungen werden der Ausrichtung auf die (schul)öffentliche Theateraufführung untergeordnet, die es insbesondere auch *organisatorisch-administrativ* abzusichern gilt. Auch die Schülerinnen und Schüler – das konnte hier nicht gezeigt werden – geraten so selten als Lernende in den Blick, sondern eher als personelle *Ressource*, die man für die Vorbereitung der Aufführung einsetzt und ansonsten verwaltet („beschäftigt“). Das alles liegt gewissermaßen *quer* zu den in der Einleitung formulierten Ansprüchen an fächerübergreifenden Unterricht. Derlei theoretisches Wissen erfährt zwar durchaus Anerkennung, bleibt aber in deutlicher Spannung zur Handlungspraxis des Lehrerinnenteams, wie das Beispiel der Lehrplanverhandlung zeigt. Das ist aber nicht als Defizitbeschreibung misszuverstehen, im Gegenteil: Die Planung *funktioniert* in der Praxis und führt letztlich zu einem

fächerübergreifenden Projektunterricht, den die Gruppe ex post als Erfolg wahrnimmt.

5 Professionelles Handeln als Arrangieren verschiedener Reflexionshorizonte

Was in der Beschreibung des Falls skizziert werden konnte ist *eine* spezifische Weise, wie ein Team von Lehrpersonen vor dem Hintergrund ihres gemeinsamen Orientierungsrahmens die Aufgabe bearbeitet, gemeinsam fächerübergreifenden Unterricht zu planen. Es bedarf weiterer und kontrastierender Analysen um zu ermitteln, inwiefern die hier nur exemplarisch dargestellten Umgangsweisen einzelschul- oder gruppenspezifisch sind und welche Aspekte *typisch* für das fächerübergreifende Planungshandeln an Schulen insgesamt sind (vgl. Bohnsack, 2017, S. 245).

Was nutzt nun eine solche, aus rekonstruktiver Forschungsperspektive vorgenommene Fallanalyse? Sie bewahrt jedenfalls vor dem Missverständnis, „Theorien über die Praxis (seien es die Selbstbeschreibungen von Organisationsmitgliedern oder die Konzepte von Wissenschaftlern) mit der Logik der Praxis zu verwechseln.“ (Jansen & Vogd, 2017, S. 276). Sie bietet demgegenüber *realistische* Einblicke in das Praxisfeld Schule und sensibilisiert für die *Komplexität* der dort notwendigen Arrangements. Teams von Lehrpersonen sind auch bei der Planung fächerübergreifenden Unterrichts „stets damit beschäftigt, verschiedene gesellschaftliche Rationalitäten, professionelle Logiken, mikropolitische Erwägungen, persönliche Netzwerke, unterschiedliche sachliche Perspektiven sowie organisationsfremde Werthorizonte zu reflektieren und in eine Beziehung zueinander zu setzen.“ (ebd., S. 260). Das wird bereits in den kurzen Auszügen deutlich, die hier dokumentiert sind: Die Lehrerinnen planen im Wissen um die fragilen Verhältnisse innerhalb des Kollegiums und die hierarchischen Strukturen innerhalb ihrer Schule, um curriculare Anforderungen und schulische Besonderheiten hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler sowie dem Verlauf des Schuljahres.

Damit geht auch ein anderer Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung didaktischer Anforderungen (wie sie am Beginn dieses Textes formuliert sind) bzw. auf die Einflüsse, denen sie bei ihrer „Rekontextualisierung“ (Fend, 2009) ausgesetzt sind, einher. Didaktik ist dann selbst ein *möglicher*, auf die Relation von Ziel, Inhalt und Methode bezogener Reflexionshorizont, dessen Verabsolutierung problematische Konse-

quenzen haben kann (wenn z.B. didaktisch motivierte Planungsentscheidungen an der schulorganisatorischen Umsetzung scheitern). Fachlichkeit beispielsweise ist Grundlage für zwei der eingangs benannten Richtziele fächerübergreifenden Unterrichts, ist aber für die hier untersuchten Lehrpersonen überhaupt keine relevante Kategorie. Das ist keinesfalls ein Argument dafür, die Notwendigkeit didaktischer Konzeptionen zu relativieren. Es sensibilisiert aber dafür, dass sie in einer Weise anschlussfähig an die Logik der Praxis sein müssen, die einen tatsächlichen Zugriff auf sie wahrscheinlicher macht, dass sie sozusagen ihre eigenen Realisierungsbedingungen mitreflektieren müssen, wenn sie *praxisrelevant* sein wollen.

Soll die Professionalität des Handelns von Lehrpersonen nun aus ihrer Praxis heraus bestimmt werden, müsste eine solche Bestimmung an der beobachteten Komplexität dieser Praxis ansetzen: *Professionelle* Lehrpersonen berücksichtigen relevante Reflexionshorizonte bezogen auf das jeweilige praktische Bezugsproblem, arrangieren die damit verbundenen Ansprüche und können ihre eigenen Schwerpunktsetzungen reflektieren. In der Lehrerbildung würde es dann darum, gehen, an fremden Fällen (Studium) und am eigenen Fall (Fortbildung) die handlungsleitenden Orientierungen, die die Auseinandersetzung mit z.B. didaktischen Ansprüchen strukturieren, einer Reflexion zugänglich zu machen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Bennewitz, H. (2014). „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 262-284). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233-259). Opladen: Barbara Budrich.
- Caviola, H., Kyburz-Graber, R. & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen*. Bern: Hep.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-99). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hempel, C. & Hallitzky, M. (2017). Wie arrangieren Lehrkräfte ihr Wissen, wenn sie gemeinsam fächerübergreifenden Unterricht planen? Eine rekonstruktive Forschungsperspektive auf die Praxis der kooperativen Unterrichtsplanung. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 195-207). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 307-331.
- Jansen, T. & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260-278). Opladen: Barbara Budrich.
- Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Moegling, K. (2014). Gute Lehrerinnen und Lehrer haben fachliche und fächerübergreifende Lehrkompetenzen. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 76-98). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Widorski, D., Künzli David, C. & Valsangiacomo, F. (2014). Bildungstheoretisch begründete Konzeption fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. In C. Schier & E. Schwinger (Hrsg.),

Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten (S. 303-317). Bielefeld: transcript.

Verfasserin/Verfasser

Christopher Hempel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich „Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs“

Universität Leipzig