

Plöger, Wilfried

**Klaus Moegling: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht
– Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns.**

Immenhausen: Prolog-Verlag 2010, 263 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 934-937



Quellenangabe/ Reference:

Plöger, Wilfried: Klaus Moegling: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht – Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen: Prolog-Verlag 2010, 263 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 934-937 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73108 - DOI: 10.25656/01:7310

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73108>

<https://doi.org/10.25656/01:7310>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildkompetenz

Roland Reichenbach/Nicolaj van der Meulen
Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil 795

Käte Meyer-Drawe
Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion 806

Nicolaj van der Meulen
Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie.
Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht 819

Hans Utz
Geschichtsunterricht: Zeit + Bild + Film 835

Regula Fankhauser Inniger/Peter Labudde-Dimmler
Bildrezeption und Bildkompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht:
Herausforderungen und Desiderata 849

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Bildkompetenz“ 861

Allgemeiner Teil

Georg Breidenstein
Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts 869

Marc Thielen
Jenseits von Tradition – Modernität und Veränderung männlicher Lebensweisen
in der Migration als Provokation für die (Sexual-)Pädagogik 888

Dina Kuhlee/Jürgen van Buer
Bildungspolitische Leitbilder und Realitäten des Bildungssystems: Zu den
Chancen Lebenslangen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen 907

Besprechungen

Marcelo Caruso
Sandra Rademacher: Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im
deutsch-amerikanischen Vergleich..... 925

Jörg Fischer
Peter Bleckmann/Anja Durde (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften.
Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen 927

Hans-Ulrich Grunder/Mascia Rüfenacht
Gerhard de Haan/Tobias Rülcker: Der Konstruktivismus als Grundlage für die
Pädagogik..... 931

Wilfried Plöger
Klaus Moegling: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht –
Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns 934

Ralf Schieferdecker
Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel:
Band 1: Elternbeteiligung und Band 2: Unterricht 937

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 940

Impressum U 3

senschaft und Pädagogik dar, aber als alleinige Grundagentheorie für die Pädagogik reicht er nicht aus.

Nach der Lektüre dieses Buchs bleiben viele Fragen offen, weil vieles lediglich angedeutet, aber nicht oder nur oberflächlich diskutiert wird. Dies gilt insbesondere für die Positionierung des konstruktivistischen Modells bezüglich erziehungswissenschaftlicher Strömungen wie den geisteswissenschaftlichen, emanzipatorischen, kritisch-konstruktiven oder interaktionstheoretischen und subjektwissenschaftlichen Ansätzen. Dieses Manko gilt auch hinsichtlich der Aussagen zur didaktischen Umsetzung der konstruktivistischen Maximen, wo die ‚Überlegungen zur Didaktik‘ blass bleiben und hinter den Diskussionsstand in der Allgemeinen Didaktik zurückfallen – auch weil sie sich lediglich auf schulische, nicht aber lebensweltliche Lernprozesse beziehen. Hier hätte insbesondere eine Auseinandersetzung mit den derzeit gängigen didaktischen Modellen, mit Arbeits- und Unterrichtsformen sowie Unterrichtskonzepten weiterführende Argumente hinsichtlich des Anregungsgehalts der konstruktivistischen Sichtweise ergeben. Nachteilig wirkt sich schließlich die weitgehend unhistorische Sichtweise der Autoren aus, wenn ‚Vorläufer‘ ausgeblendet oder – wie die wenigen Verweise auf die Reformpädagogik – lediglich kursorisch erwähnt werden. Wenig lernt man über die Relevanz des Konstruktivismus für die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und den daraus sich ergebenden praktischen Implikationen.

Deshalb ist der Band denjenigen zur Lektüre zu empfehlen, die sich mit den erkenntnistheoretischen Maximen des Konstruktivismus, den daraus abgeleiteten Folgerungen, ihrer Positionierung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der jüngsten Zeit und der theoretischen Bedeutung beschäftigen möchten.

Hans-Ulrich Grunder/Mascia Rüfenacht,
Pädagogische Hochschule der FHNW,
Obere Sternengasse 7, Postfach 1360
CH-4502 Solothurn
E-Mail: hansulrich.grunder@fhnw.ch

Klaus Moegling: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht – Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen: Prolog-Verlag 2010, 263 S., Euro 24,80.

Plädoyers für fächerübergreifenden Unterricht sind nicht selten von einem reformpädagogischen Eifer getragen, der weder zur theoretischen Klärung dieser Unterrichtskonzeption noch zur realistischen Einschätzung ihrer Effektivität beiträgt. Auf Moeglings Monografie treffen solche Vorwürfe nicht zu, weil der Autor eine differenzierte theoretische Grundlegung anstrebt und die Praxis fächerübergreifenden Unterrichts mit dem Aufbau entsprechender Kompetenzen auf Schülerseite verknüpft. Bereits im Vorwort wird klar, dass er das Fachprinzip nicht gegen das fächerübergreifende Denken ausspielen will. Da die gesellschaftliche Wirklichkeit aber nicht mit dem schulischen Fächerkanon deckungsgleich ist, fordert er zugleich die wechselseitige Ergänzung von Disziplinarität und Interdisziplinarität, von Fachunterricht und fächerübergreifendem Unterricht.

Diese leitende Perspektive entfaltet der Autor in sieben Kapiteln, wobei die ersten sechs (Teil 1) die „didaktische Grundlegung fächerübergreifenden Unterrichts“ bilden und das siebte Kapitel (Teil 2) die „Praxis eines kompetenzorientierten und fächerübergreifenden Unterrichts“ über ausführliche Unterrichtsversuche veranschaulicht.

Die ersten drei Kapitel sind jeweils sehr knapp gehalten; hier werden notwendige begriffliche Klärungen und Abgrenzungen als Leseorientierung der eigentlichen theoretischen Grundlegung und praktischen Gestaltungsfrage vorausgeschickt. In Kapitel 1 wird fächerübergreifender Unterricht definiert als „der didaktische Oberbegriff für alle Unterrichtsversuche, bei denen verschiedene Fachperspektiven systematisch zur Lösung eines Problems so miteinander vernetzt werden, dass ein thematisch-inhaltlicher Zusammenhang erkennbar wird, eine mehrperspektivische Analyse und Beurteilung gefördert werden und eine handlungsorientierte Problemlösung oder handlungsorientierte Problemlösungsalternativen aus verschiedenen

Blickwinkeln heraus entwickelt werden können.“ Das zweite Kapitel entfaltet die These der wechselseitigen Ergänzung von Fachunterricht und fächerübergreifendem Unterricht anhand eines Unterrichtsbeispiels.

In Kapitel 3 werden unterschiedliche Ansätze zum fächerübergreifenden Lernen und verschiedene Systematisierungsversuche diskutiert, wobei der Autor vier Arten des fächerübergreifenden Unterrichts unterscheidet: *fächerintegrierendes Lernen*, *fächerkoordinierendes Lernen*, *fächeraussetzendes* und *fächerergänzendes Lernen*.

In Kapitel 4 beleuchtet Moegling mehrere theoretische Ansätze, die fächerübergreifenden Unterricht legitimieren. Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die der Autor im Rahmen eines Einführungswerkes auch nur ansatzweise lösen kann. Erkenntnistheoretische, entwicklungs-, motivations- und lernpsychologische, didaktisch-methodische und institutionstheoretische Argumentationslinien kreuzen sich dabei auf vielfältige Weise, sodass es kaum möglich ist, ein Konzept aus einem Guss zu entwerfen. Mit Blick auf solche prinzipiellen Überlegungen sieht Moegling, „dass der fächerübergreifende Ansatz in verschiedenen Theoriezugängen seine Fundierung und Begründung finden kann“. Er entscheidet sich für sechs etablierte Theorietraditionen: Konstruktivismus, Bildungstheorie, Gestalttheorie, Systemische Theorie, Lernpsychologie und Lernbiologie.

In der Orientierung an *konstruktivistischen* Positionen plädiert Moegling für die prinzipielle Offenheit für *Fächergrenzen überschreitende* Perspektiven, während die *bildungstheoretische* Sicht (in Anlehnung an Klafki und Benner) den Blick für die Vernetztheit menschlichen Lebensalltags (in Wissenschaft, Ökonomie, Ethik, Politik, Ästhetik, Religion etc.) schärft. Darin wird die Nähe zur *Gestaltpsychologie* deutlich, wonach Teile notwendige Elemente eines Ganzen sind, einer Struktur, die gegenüber den Teilen selbst eine emergente Qualität aufweist (also etwas anderes ist „als die Summe der Teile“). Für die Didaktik des fächerübergreifenden Unterrichts heißt das: „Wenn im Teil das Ganze repräsentiert ist und hervorscheint, dann kann das Fach als Teilgebiet kultureller Wirklichkeit als Aus-

gangspunkt und Bezugspunkt für ganzheitliche Lernprozesse dienen.“ Fraglich bleibt dabei jedoch, ob sich das jeweilige „Ganze“, das „Thema“ des fächerübergreifenden Unterrichts, tatsächlich als eine echte Einheit zeigen kann, denn die multiperspektivischen Konstruktionen, die Moegling selbst einfordert, bleiben streng genommen eher disparate Sachverhalte. Nur mit Rekurs auf „Wirklichkeit“ suggerieren sie Einheit.

Diese Bedenken werden bei der Bemühung *systemischer Ansätze* eher bestätigt als aufgelöst. Der Autor rekurriert hier insbesondere auf das systemische Denken F. Vesters, nach dem sich Realität als vernetztes System durch Modelle kybernetischer Steuerung simulieren bzw. verstehen lasse. Moegling sieht in solchen Ansätzen durchaus die Gefahr eines „technologischen Zugangs zur Wirklichkeit“ und relativiert Vesters Position entsprechend. Dabei überrascht, dass er keine Bezüge zur Systemtheorie Luhmanns herstellt. Nach Luhmann kommt Sinn selektiv und kontingent zustande. Das gilt auch für fächerübergreifenden Unterricht. Man kann sich momentan immer nur auf bestimmte Aspekte eines Sachverhaltes unter gleichzeitiger Vernachlässigung anderer Aspekte konzentrieren. Indem diese aber später zum Thema werden, stellen die Beteiligten Anschlussrationalitäten her, so dass komplexe Themen zeitweise und nacheinander bearbeitbar werden.

Aus *lernpsychologischer* Perspektive betont Moegling die Bedeutung selbstständigen Lernens und die Notwendigkeit, „die Subjekte, die Schüler mit ihrer biografischen Situation und ihrer körperlichen und mental-psychischen Verfassung, in den Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen“ (S. 48). Die dabei auftretenden subjektiven Bedeutungszuschreibungen sieht der Autor schließlich auch aus *lernbiologischer* und, gekoppelt damit, *phänomenologischer* Sicht gestützt: „Erst die Intentionalität und Bedeutungshaltigkeit von sinnlichen Erfahrungen können eine Aussage darüber liefern, ob eine sinnlich angesprochene Gehirnaktivität zu einer eindrucksvollen Erfahrung und zu einem nachhaltigen Lernen führt.“

Mit dem Referat solcher unterschiedlicher Legitimationsmuster rahmt der Autor die Un-

terrichtskonzeption des fächerübergreifenden Unterrichts sehr gewissenhaft, ohne diese heterogenen Theoriebestände über Gebühr zu harmonisieren. Geschickt nutzt Moegling sie als Anregungspotential für die Entwicklung eines eigenen didaktischen Modells fächerübergreifenden Unterrichts, das durch fünf Teilprozesse bzw. Prinzipien gekennzeichnet ist: Vom Teil zum Ganzen, die Vernetzung der Teile von Anfang an, vom Gebrauchswert der Teile, von der Beschränkung im Teilhaften, der Synergieeffekt der Teile. Sinn und Notwendigkeit dieser Charakteristika werden an einem Unterrichtsbeispiel einleuchtend demonstriert. Die damit einher gehenden Möglichkeiten, aber auch die Schwierigkeiten ihrer Realisierung kommen im abschließenden Teil des Kapitels über die Sichtung der empirischen Forschungslage differenziert zur Sprache.

Die Frage der Realisierbarkeit fächerübergreifenden Unterrichts führt Moegling unter dem Stichwort „Kompetenzorientierung“ im fünften Kapitel fort. Unter Kompetenzen versteht er Fähigkeiten auf der kognitiven und psychosozialen Ebene, wobei er in kognitiver Hinsicht Analyse-, Sachurteils-, Werturteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz und in psychosozialer Hinsicht vor allem Interesse, Motivation und solidarisches Engagement unterscheidet. Das Ausprägungsniveau dieser Kompetenzen sei über spezifische Standards zu definieren, das tatsächliche Erreichen an entsprechenden „Indikatoren“ abzulesen, die Lehrern wie Schülern die Evaluation des eigenen Unterrichts ermöglichen. Da die heutige Kompetenzorientierung und Standardisierung von schulischen Lernprozessen nicht nur Befürworter findet, sondern insbesondere aus bildungstheoretischer Sicht vielfach Kritik erfährt, versucht Moegling, eine Brücke zu schlagen: Für ihn ist ein an Kompetenzen orientierter fächerübergreifender Unterricht durchaus mit bildungstheoretischen Motiven vereinbar, solange er Zielen wie Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Sinne Klafkis verpflichtet ist und diese Zielstellungen vor allem mit der Thematisierung von Schlüsselproblemen verbunden sind. Da Bildung im Sinne Klafkis immer als Selbstbildung zu verstehen sei, müssten für den Vollzug fächerübergreifenden Unterrichts auch ent-

sprechende Formen explorativen Lernens berücksichtigt werden. Im Sinne einer sich aufbauenden nachhaltigen Wissenschaftspropädeutik müssten Schülerinnen und Schüler schrittweise in die Formen des Erkundens, Erforschens und Forschens eingeführt werden. Im sechsten Kapitel schließt der Autor seine theoretische Grundlegung fächerübergreifenden Unterrichts mit einem Blick auf „diagnostische Möglichkeiten“ ab. Damit bleibt er weiterhin in der Spur der zuvor eingeforderten Kompetenzorientierung: Sie ist an eine sorgfältige Diagnostik der Lernausgangslage gebunden und sowohl prozessorientiert als auch ergebnisorientiert anzulegen.

Im zweiten Teil des Buches stellt Moegling „sechs Unterrichtsversuche“ vor, die ein umfassendes thematisches Feld und damit auch ein breites Fächerspektrum abdecken: Konflikte und Konfliktbewältigung in der Familie, Sexualkunde, Auto/Verkehr/Transport (Nichts geht AUTOmatisch), Projekt „Bewegungsspiele“, die Entsorgung von Salzlaugen durch einen multinationalen Kali-Produzenten, Politikwerkstatt (Versuch zum Thema „Rechtsextremismus“). Die Ausführungen zu jedem dieser fächerübergreifenden Projekte werden durchgehend auf die fünf Teilprozesse der theoretischen Grundlegung bezogen, die dadurch sehr anschaulich gemacht werden.

Insgesamt gesehen stellt Moeglings Buch eine gelungene Darstellung zum fächerübergreifenden Unterricht dar. Wer an sachlich begründbaren Ergänzungen zu traditionellen Formen von Unterricht interessiert ist, wird die klare Begrifflichkeit und die Gewissenhaftigkeit der theoretischen Grundlegung zu schätzen wissen. Das daraus entwickelte didaktische Modell des fächerübergreifenden Lernens, die kompetenzorientierte Ausrichtung und die durchaus selbstkritisch vorgetragenen Unterrichtsversuche geben dem Band gleichzeitig eine erfrischende Praxisorientierung. Dass bei den vorgestellten Unterrichtsbeispielen eine Affinität zu sozialwissenschaftlichen Themen zu erkennen ist, liegt vermutlich an den politikdidaktischen Ambitionen Moeglings. Auch wenn dies verständlich ist, hätte er doch *Vielseitigkeit* als drittes Moment von Bildung im Sinne Klafkis zusätzlich in seine Argumentation einbinden sollen.

Denn gerade dieser Aspekt von Bildung hat für Klafki die Funktion, einen *breiten* Fächerkanon zu legitimieren. Mit Berücksichtigung dieses dritten Prinzips würde man dem (potentiellen) Vorurteil entgegenwirken, dass fächerübergreifender Unterricht primär „soziale“ Realität einfangen kann. Moeglings fundierte Integration der Theorie des fächerübergreifenden Unterrichts liefert allemal eine gute Basis dafür.

Wilfried Plöger, Universität zu Köln,
Institut für Allgemeine Didaktik
und Schulforschung, Albertus-Magnus-Platz,
50923 Köln
E-Mail: wilfried.ploeger@uni-koeln.de

Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.):
Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. 182 S., EUR 16,90.

Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.):
Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. 174 S., EUR 16,90

Mit der Lehrbuchreihe zu ‚Migration und schulischer Wandel‘ wollen die Herausgeberinnen ein zukunftsfähiges Standardwerk vorlegen, in dem „Erkenntnisse der Schul-(qualitäts)forschung mit Perspektiven für eine inklusive Bildungspraxis in der Einwanderungsgesellschaft“ verbunden werden. Mit diesem Anspruch nähern sich die Herausgeberinnen einem Feld, das dringend auf neue Impulse angewiesen ist, wenn der bildungspolitische Anspruch inklusiver Pädagogik auch erziehungswissenschaftlich umgesetzt werden soll. Von den sechs geplanten Bänden werden im Folgenden die bisher erschienenen Bände *Elternbeteiligung* und *Unterricht* besprochen. Angekündigt sind Bände zu *Mehrsprachigkeit* (August 2010) und *Leistungsbeurteilung* (Okt. 2010); geplant sind *Stadtteilkoooperation* und *Organisationskultur* (2011).

Ein Standardwerk, das dem hoch gesetzten Anspruch gerecht wird, bietet eine rückblickende Zukunftsorientierung an, die eine möglichst breite Leserschaft anspricht. Man erwart-

tet einerseits Orientierung in der Vielfalt existierender Debatten und andererseits Freiraum für neue Gedanken und Forschungsperspektiven. Wenn auch mit der Einschränkung, dass nicht immer der rote Faden sichtbar ist, so wird der Leser in dieser Erwartung zumindest nicht grundsätzlich enttäuscht.

Die beiden bisher vorgelegten Bände richten sich an Studierende und Dozierende der Erziehungswissenschaft. Neben den thematischen Ausführungen enthält jedes Kapitel hilfreiche lehrbuchtypische Elemente wie Lern- und Definitionskästen, Wissenskontrollfragen, ein Literaturverzeichnis der jeweiligen Kapitel und ausgewählte Literaturempfehlungen. Nach einer Einführung der beiden Herausgeberinnen werden verschiedene Themenfelder der *Elternbeteiligung* (neun Beiträge) bzw. des *Unterrichts* (acht Beiträge) im Kontext des Rahmenthemas ‚Migration‘ jeweils vom Allgemeinen zum Konkreten bearbeitet.

Der erste Band (*Elternbeteiligung*) ist eine breitgefächerte Sammlung zu diesem Thema aus praxisbezogener, empirischer und theoretischer Sicht. Thematisch geht es in drei Beiträgen zunächst um das Schwerpunktthema Elternbeteiligung in der Schule, Perspektiven von Einwandererfamilien und Strategien der Zusammenarbeit. Darauf folgen konzeptionelle Überlegungen (Bedeutung Interkultureller Kompetenz in diesem Feld, Family Literacy) sowie konkrete Beispiele aus der Praxis (interkulturelle „Bildungslotsinnen“, Elternnetzwerke) und bildungspolitische Impulse (am Beispiel der Qualitätsentwicklung in Nordrhein-Westfalen und der bildungspolitischen Situation in Großbritannien). Die zentrale Botschaft ist: Eltern können Schule unterstützen und umgekehrt, vorhandene soziale Ressourcen müssen genutzt und soziale Netzwerke können geschaffen werden. Dies wird z.B. deutlich im praxisorientierten Beitrag von Radmila Blickenstorfer *Strategien der Zusammenarbeit*, der ausführlich auf einen konkreten Fall eingeht, an dem exemplarisch acht Facetten der Zusammenarbeit Eltern-Schule beschrieben werden. Grundlage für eine fiktive Fallbeschreibung sind dabei die Erfahrungen aus dem Züricher QUIMS-Programm zur Qualitätsförderung in multikulturellen Schulen.