

Künzli David, Christine; Brunner, Beat; Müller, Hanspeter
«**Transversales Unterrichten**». – **Interdisziplinäre Module als
Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 1, S. 21-27



Quellenangabe/ Reference:

Künzli David, Christine; Brunner, Beat; Müller, Hanspeter: «Transversales Unterrichten». – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 1, S. 21-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139157 - DOI: 10.25656/01:13915

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139157>

<https://doi.org/10.25656/01:13915>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

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 the 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

«Transversales Unterrichten» – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase

Christine Künzli David, Beat Brunner und Hanspeter Müller

Zusammenfassung Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schuleingangsstufe basiert wesentlich auf fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen, während der Vorschul- und Unterstufenunterricht in der Regel wenig fachlich organisiert ist. Insofern stellt das Verhältnis von Fachlichkeit und Interdisziplinarität eine Besonderheit und eine Herausforderung dar, die in der Modulgruppe «Transversales Unterrichten» aufgenommen werden. Da sich lebensweltliche bzw. gesamtgesellschaftliche Fragestellungen selten einzelfachlich aufgreifen und bearbeiten lassen, werden im Modul mehrere Fachwissenschaften und Fachdidaktiken aufeinander bezogen und bildungstheoretisch reflektierte, stufenspezifische transversale Lerngelegenheiten entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Aus hochschuldidaktischer Sicht sollen Studierende zur Multiperspektivität angeleitet werden, um diese in Form sich ergänzender Weisen der Weltaneignung an die Schülerinnen und Schüler weiterzuvermitteln.

Schlagwörter transversaler Unterricht – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Interdisziplinarität

«Transversal Teaching» – Interdisciplinary Modules as a Focal Point in Preschool Teacher Preparation Programs

Abstract Preparation programs for preschool teachers (kindergarten and first years of primary school) are based on subject-specific scientific basics and pedagogy, while classroom teaching is less subject-oriented. Hence, the relationship between subjects/disciplines and interdisciplinarity constitutes a special challenge which is addressed in the modules on «transversal teaching». Fundamental questions about the world and modern society can rarely be dealt with by one single subject. This is why the pluridisciplinary module integrates theory of education, planning of level-specific transversal learning opportunities as well as their implementation and evaluation. In the context of higher education, students should be trained in multi-perspective views in order to be able to teach children a variety of ways of approaching the world.

Keywords interdisciplinarity – teacher education – teaching across subjects (cross-curricular teaching)

1 Einführung und Ausgangslage

Wie verändert sich der Zugang zu einem Bild, wenn man dieses mit Klang unterlegt? Welche Erkenntnisse werden durch eine ästhetische Auseinandersetzung mit Nahrungsmitteln im Kontext gesunder Ernährung ermöglicht? In den Veranstaltungen der Mo-

dulgruppe «Transversales Unterrichten» des Studiengangs Vorschul- und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), die im Zentrum dieses Beitrags stehen, werden solche Fragen bearbeitet. Diese nehmen wesentliche Aspekte mehrerer Fachbereiche in den Blick, verdeutlichen einen «Mehrwert» des Fachbezugs und verorten sich stets im Hinblick auf ausgewählte Bildungsprozesse. Im generalistisch ausgerichteten Studiengang erwerben die Studierenden ein Lehrdiplom für die Kindergartenstufe sowie für die ersten drei Jahre der Primarstufe in allen Fachbereichen¹ des Zyklus 1 des Lehrplans. Im Studium werden – neben den berufspraktischen Studien – in den Fachbereichen Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken je 39 ECTS-Punkte erworben. Die Ausbildung folgt damit einer disziplinären Logik, der Fachlichkeit wird eine zentrale Rolle beigemessen.² Der Kindergarten- und auch der Anfangsunterricht der Primarschule sind in der Regel jedoch wenig nach Fachbereichen gegliedert, sondern eher fächerübergreifend³ und an einem Thema orientiert angelegt. In der konkreten Umsetzung und auch in Lehrmitteln erscheint dieser Unterricht oftmals mehr als eine Art «Brainstorming» aus eher willkürlich angeordneten Einzelaspekten und -aktivitäten (vgl. Di Giulio, Künzli David & Defila, 2008). Die Problematik, dass «die fachwissenschaftlichen Potenziale [der beteiligten Fachbereiche] zur Orientierung in der gegenwärtigen Welt ... gar nicht abgerufen [werden]» (Pandel, 2001, S. 14), die Pandel (2001) für die Sekundarstufe erwähnt, gilt in besonderem Masse für die unteren Schulstufen.

Damit spannt sich folgender Fragehorizont auf: Welche Rolle spielt Fachlichkeit im Unterricht des Kindergartens und der Primarunterstufe und welches sind die besonderen Anliegen transversalen Unterrichts? Welche Kompetenzen sind für die Gestaltung und die Analyse transversalen Unterrichts aufzubauen und worin bestehen Herausforderungen für Studierende?⁴

2 Fachlichkeit und Anliegen transversalen Unterrichts

Transversaler Unterricht, der an lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder anknüpft, soll die Welt in gesellschaftlich relevanten Ausschnitten durchschaubar, verständlich und letztlich beurteil- und bearbeitbar machen. «Erfahrungswirklichkeit – nicht nur die der Kinder und Jugendlichen – stellt sich uns, wengleich in unterschiedlichen Komplexitätsgraden, meistens in komplexen Lebenszusammenhängen dar ..., nicht säuber-

¹ Der Begriff «Fachbereich» aus dem Lehrplan 21 wird hier synonym mit den Begriffen «Schulfach» oder «Bildungsbereich» des Kindergartens verwendet.

² Pro Fach fällt die Anzahl ECTS-Punkte relativ bescheiden aus.

³ Da unter dem Begriff «fächerübergreifend» zahlreiche, zum Teil sehr unterschiedliche Unterrichtskonzepte subsumiert werden (vgl. Geigle, 2005; Labudde, 2009), soll mit der Verwendung des Begriffs «transversal» eine begriffliche Abgrenzung erzielt werden. Unter «transversalem Unterrichten» (im Sinne «von quer zu den Fächern liegend», «fächerverbindend», «über das eine Fach in ein anderes hinübergehend») werden bildungstheoretisch fundierte Lerngelegenheiten gefasst, die sich besonders gut durch die Verbindung mehrerer Fachbereiche bearbeiten lassen (vgl. Valsangiacomo, Widorski & Künzli David, 2014; Widorski, Künzli David & Valsangiacomo, 2014).

⁴ Für inspirierende Diskussionen bedanken sich die Autorin und die Autoren bei Dagmar Widorski.

lich nach Abgrenzungskriterien einzelner Wissenschaften oder Schulfächer getrennt» (Klafki 1998, S. 47). Folglich sollte Unterricht nicht rein fachlich organisiert sein, aber dennoch stets an die Fachbereiche als bewährte kulturelle Formen der Welterschliessung (Baumert, 2002; Schorch, 2007) anschliessen. Idealtypisch gesprochen findet ein Übergang von den ungeordneten, «vorfachlichen» Tätigkeiten der Kinder hin zu elementaren fachlichen Herangehensweisen und zur fächerübergreifenden (transversalen) Bearbeitung statt.⁵ Die einzelnen Fachbereiche haben eine spezifische Zugriffsart auf Welt, konstituieren ihre Wirklichkeit auf diese Weise und generieren vom Erfahrungssubjekt und von den Einzelnen abgelöste, allgemeine Wissenssysteme (vgl. Combe & Gebhard, 2012). Damit unterstützen sie «ein Ausbilden von [vielfältigen] Kategorien für die Interpretation von Erfahrungen» (Duncker 1995, S. 422), eröffnen neue Wahrnehmungshorizonte und Deutungsmöglichkeiten. Um die Fachbereiche in ihrem welterschliessenden Wesen erkennen und unterscheiden zu können, muss der Unterricht schrittweise in die innere Logik, d.h. in Erkenntnisweisen, Grundbegriffe, Wahrheitskriterien etc., einer fachlichen Problembearbeitung einführen sowie deren Grenzen thematisieren (vgl. auch Hügli, 2012). So gilt es, im Unterricht Berührungsflächen zwischen den fachlichen Deutungsmustern und den «Vorstellungen, mit denen die Lernenden in die Auseinandersetzung mit einer Sache treten» (Combe & Gebhard, 2012, S. 223), zu schaffen und die individuellen Deutungsmuster zu irritieren. Dabei überschreiten die Lernenden den bisherigen Erfahrungshorizont (Künzli, 2001; Schorch, 2007) und werden sich der Relativität der eigenen Sichtweise bewusst (Benner, 2015). Komplementär zu so verstandener Fachlichkeit strebt transversaler Unterricht in einer die Fachbereiche kombinierenden oder kontrastierenden Herangehensweise 1) den Aufbau von Zusammenhangswissen im Hinblick auf komplexe Problemstellungen, 2) die Anbahnung fundierter Urteilsbildung und differenzierter Abwägungsprozesse und 3) eine Schärfung der fachspezifischen Perspektiven und Herangehensweisen an.

Untersuchungen zur Unterrichtsqualität heben die Bedeutung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens für das Professionswissen von Lehrkräften hervor (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Criblez, 2000; Reusser & Messner, 2002; Terhart, 2000). Da eine transversale Herangehensweise Fachlichkeit nicht ersetzt, sondern vielmehr bedingt und vertieft, stellt fundiertes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen der Lehrpersonen auch für transversalen Unterricht eine unabdingbare Voraussetzung dar. Die Herausforderungen werden noch erhöht, wenn Lehrpersonen als Generalistinnen und Generalisten entsprechende Lerngelegenheiten anregen müssen: In der Schweiz ist die fachliche Sozialisation kurz, die Fachausbildung vergleichsweise knapp, während transversale Lerngelegenheiten nur angemessen geplant, durchgeführt und reflektiert werden können, wenn auch der «Wesenskern der Fachbereiche» verstan-

⁵ So wie sich das philosophische Weiterdenken, das elementare Philosophieren aus unserer privaten und gesellschaftlichen Lebenspraxis (dem naiven Philosophieren) nicht von selbst weiterentwickelt (vgl. dazu z.B. Martens, 2004), nicht aus dem «Kind herauskommt», sondern durch Unterricht angeregt werden muss, muss auch die Kultivierung aller fachlichen Erkenntnisweisen im Unterricht eingeführt werden.

den wurde (vgl. Di Giulio et al., 2008). Das heisst, erst wenn die spezifischen Denk- und Arbeitsweisen, der Gegenstandsbereich, als relevant erachtete Wissensbestände (Theorien, Konzepte, Grundannahmen, Systematiken etc.) der Fachbereiche und damit verbunden der Beitrag zu übergeordneten Zielen von Bildung erkannt werden, lassen sie sich gezielt auf eine verbindende Frage- oder Problemstellung hin zusammenführen oder kontrastieren (vgl. auch Rommel, 1999).

3 Kompetenzaufbau und Herausforderungen beim transversalen Unterrichten

Die Modulgruppe «Transversales Unterrichten» bildet am Institut Vorschul- und Unterstufe der PH FHNW einen Studienschwerpunkt, der seit 2010 in einem interdisziplinären Team aus Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken der verschiedenen Fachbereiche (weiter)entwickelt wird. Dazu zählen der theoretisch-konzeptionelle Unterbau transversalen Unterrichtens (Valsangiacomo et al., 2014), die didaktisch-methodische Ausgestaltung in vielfältiger Fächerkombination sowie die studentische Unterrichtsplanung und die Erprobung konkreter transversaler Unterrichtsbeispiele gemeinsam mit Lehrpersonen (Widorski et al., 2014). Die zweisemestrig angelegte Modulgruppe, die zwei Module zu je drei ECTS-Punkten und eine Modulgruppenprüfung umfasst, spannt gegen Studienende eine Klammer um erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftlich und fachdidaktische Ausbildungsinhalte, baut auf diesen auf und verbindet und vertieft diese in ausgewählten Aspekten zu einem wesentlichen Beitrag zur stufenspezifischen Professionalisierung der Studierenden. Ein Team aus drei Dozierenden (aus zwei unterschiedlichen Fachbereichen sowie aus der Erziehungswissenschaft) unterstützt die Studierenden im Kompetenzaufbau, wenn es darum geht, Wissen und Können aus den oben genannten Ausbildungsbereichen für die Gestaltung stufenspezifischer, transversaler Bildungsgelegenheiten aufeinander zu beziehen. Ziel der Veranstaltungen ist es insgesamt, bei den Studierenden ein Bewusstsein für die hohen Anforderungen – insbesondere auch im Hinblick auf Fachlichkeit – an solchen Unterricht zu fördern und ihnen Instrumente an die Hand zu geben, damit sie transversale Lerngelegenheiten, in denen sich die Fachverbindungen nicht in erster Linie an der inhaltlichen Oberfläche der (Unterrichts-)Themen zeigen (Apfelkerne zählen, Apfellied singen), in ihrem Unterrichtsalltag erkennen, analysieren und gezielt planen können. Bei der Ausbringung der Module ist es wichtig, dass die Feinplanung und die Durchführung der einzelnen Veranstaltungen durch die drei Dozierenden gemeinsam erfolgen, denn «teilen sie sich die Lektionen untereinander auf und konzentrieren sie sich in der Folge auf den Teil der Veranstaltung, der in ihrer Verantwortung liegt, drohen ein unverbundenes Nebeneinander disziplinärer Wissensbestände und Methoden und der Verlust an Kohärenz» (Di Giulio & Defila, 2008, S. 50). Durch dieses interdisziplinär angelegte Teamteaching auf der Ebene der Praxis der Hochschullehre soll eine möglichst hohe Kongruenz bzw. Passung von Lehr- und Lernprozess erreicht werden (vgl. Wildt, 2006). Im Folgenden

werden exemplarisch die Gegenstände zweier Module in der Fächerkombination Bildnerisches Gestalten und Sachunterricht vorgestellt.

3.1 Modulbeispiel 1: «Sammeln – Ordnen – Präsentieren»

Im einen Modul wird mit der prozess- und methodenorientierten Thematik «Sammeln – Ordnen – Präsentieren» ein für beide Fachkonzepte relevanter Aspekt aufgegriffen und ein gemeinsamer Theoriebezug hergestellt – hier zur ästhetischen Bildung (Dietrich, Kringner & Schubert, 2012; Limper, 2013). Während Letztere bei der Beantwortung der Frage nach dem Warum und dem Wozu hilft, dienen exemplarische Analysen und Rekonstruktionen (z.B. anhand von Lili Fischers Installationen, Anna Oppermanns Ensembles und den barocken Wunderkammern und Naturalienkabinetten) dem wissenschaftspropädeutischen Ordnungs- und Methodenverständnis im schulischen Kontext. Zuerst eignen sich die Studierendengruppen methodenpluralistisch angeleitet und unterstützt durch das Dozierendentrío vertieftes Orientierungs- und Sachwissen sowie fachdidaktische Kenntnisse an, erst anhand der eigenen Sammeltätigkeiten, hernach zu einem selbst gewählten Thema aus der Natur. Diese bringen sie anschliessend im dreifachen Austausch mit den Dozierenden kontrastierend und synthetisierend in fächerübergreifende Unterrichtsplanungen für die Zielstufe ein. Die Planungen sehen vor, dass die Sammelergebnisse in Gruppenausstellungen zur Schau gestellt und gegenseitig evaluiert werden.

3.2 Modulbeispiel 2: «Ästhetische Forschung»

Das zweite hier beschriebene Modul richtet den Blick mehr auf Fragen der Anregung von Perspektivenwechseln sowie der Integration von Erkenntnissen und Erfahrungen aus den Feldern «Alltag», «Kunst» und «Wissenschaft» und auf eine damit verbundene Auseinandersetzung mit deren jeweils unterschiedlichen Geltungsansprüchen. Ein besonderer Akzent liegt dabei auf der Gestaltung imaginativer und ästhetisch-gestalterischer Lernprozesse durch die Verbindung der beiden Fachbereiche. Methodisch orientiert sich das Modul unter anderem an Kämpf-Jansens (2012) Konzeption einer «Ästhetischen Forschung» (vgl. auch Blohm, Heil, Peters, Seydel & Sabisch, 2006) und geht primär von studentischen, in einem zweiten Durchgang dann von kindlichen Interessen bzw. Leitfragen aus. Wiederum erarbeiten die Studierenden eine Unterrichtsplanung, hier in Form eines mehrphasigen «Forschungsprojekts», das die Schülerinnen und Schüler an obige Felder und damit verbundene Erhebungs- und Analysemethoden sowie Gestaltungstechniken heranführen soll und mit einer Schlusspräsentation endet. Der Fundus an so entstandenen Planungen dient zugleich als Materialbasis für die Modulprüfung, in deren Rahmen damit eine Art formativer Fremdevaluation durch die Peers der Studierenden stattfindet.

3.3 Evaluation der Module

Die Lehrveranstaltungen wurden intern in Workshops der beteiligten Dozierenden und summativ von den Studierenden am Ende der Veranstaltungen bereits mehrfach evaluiert, die Planungsprodukte durch die Studierenden-Peers selbst. Weiter haben die

Dozierenden die Prinzipien, theoretischen Fundamente und praktischen Folgerungen zum transversalen Unterricht im Rahmen von Erprobungen und an Weiterbildungen mit (Praxis-)Lehrpersonen erörtert und diskutiert. Letztere erachten transversalen Unterricht als durchaus anschlussfähig an die Unterrichtspraxis auf ihren Bildungsstufen, während Studierende im Abschlussjahr diese Lehrveranstaltungen als didaktisch und organisatorisch anspruchsvoll beurteilen. Insbesondere stellen sich die Übergänge zwischen den Fächern und das zeitgleich geforderte Verfügungswissen zum «Wesen der Fächer» als Herausforderungen dar. Diese versuchen die Dozierenden mit Analysen von Unterrichtsbeispielen einer Good Practice transversalen Unterrichtens, nachvollziehbaren Parameterfestlegungen auf geeignete Methodensettings, der Eingrenzung auf exemplarische Gegenstände und Fragestellungen sowie mit didaktischen Hilfestellungen im Einzelnen aufzufangen.

Literatur

- Baumert, J.** (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Benner, D.** (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), 481–496.
- Blohm, M., Heil, C., Peters, M., Seydel, F. & Sabisch, A.** (Hrsg.). (2006). *Über ästhetische Forschung. Lektüre zu den Texten von Helga Kämpf-Jansen* (Band 5). München: kopaed.
- Combe, A. & Gebhard, U.** (2012). Annäherung an das Verstehen im Unterricht. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1 (1), 221–230.
- Criblez, L.** (2000). Für eine fachwissenschaftliche Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (1), 36–38.
- Di Giulio, A. & Defila, R.** (2008). Interdisziplinarität der Lehre – Qualitätsmerkmale und Kompetenzvermittlung. In F. Darbellay & T. Paulsen (Hrsg.), *Herausforderung Inter- und Transdisziplinarität. Konzepte, Methoden und innovative Umsetzung in Lehre und Forschung* (S. 37–61). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Di Giulio, A., Künzli David, C. & Defila, R.** (2008). Bildung für nachhaltige Entwicklung und interdisziplinäre Kompetenzen – Zum Profil von Lehrkräften. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 179–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietrich, C., Krininger, D. & Schubert, V.** (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Duncker, L.** (1995). Mit anderen Augen sehen. Zur Aktualität des Prinzips der «Mehrperspektivität». *Die Deutsche Schule*, 87 (4), 421–433.
- Geigle, M.** (2005). *Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht. Eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie*. Hamburg: Kovac.
- Hügli, A.** (2012). Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen. In A. Hügli, C. Chiesa & B. Hilmer (Hrsg.), *Die Idee der Demokratie* (Studia Philosophica, Nr. 71) (S. 155–180). Basel: Schwabe.
- Kämpf-Jansen, H.** (2012). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung* (3. Auflage). Marburg: Tectum.
- Klafki, W.** (1998). Fächerübergreifender Unterricht – Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In S. Popp (Hrsg.), *Grundrisse einer humanen Schule* (S. 41–57). Innsbruck: Studien-Verlag.

- Künzli, R.** (2001). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 405–414.
- Labudde, P.** (2009). Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht: Grundlagen. In K-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 331–336). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Limper, B.** (2013). *Interdisziplinarität und Ästhetische Bildung*. München: kopaed.
- Martens, E.** (2004). Philosophieren mit Kindern als elementare Kulturtechnik. In H.-J. Müller & S. Pfeiffer (Hrsg.), *Denken als didaktische Zielkompetenz* (S. 7–18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pandel, H. J.** (2001). Fachübergreifendes Lernen – Notwendigkeit oder Artefakt? *Journal of Social Science Education*, 1 (2). Online verfügbar unter: www.sowi-online.de (20.07.2016).
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Rommel, H.** (1999). Fächerverbindender Unterricht und wissenschaftstheoretische Reflexionen. Didaktische Konsequenzen für eine moderne Allgemeinbildung. *Bildung und Erziehung*, 52 (2), 217–235.
- Schorch, G.** (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Valsangiacomo, F., Widorski, D. & Künzli David, C.** (2014). Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichtens. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5 (1), 21–39.
- 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 Hochschule und Universitäten* (S. 303–318). Bielefeld: transcript.
- Wildt, J.** (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision – eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 12–39). Bielefeld: Bertelsmann.

Autorin und Autoren

Christine Künzli David, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Vorschul- und Unterstufe, Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären Unterricht, christine.kuenzli@fhnw.ch

Beat Brunner, lic. phil., Dipl. Ing. ETH, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Vorschul- und Unterstufe, Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären Unterricht, beat.brunner@fhnw.ch

Hanspeter Müller, lic. phil., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Vorschul- und Unterstufe, Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären Unterricht, hanspeter.mueller1@fhnw.ch