

Hempel, Christopher

Fachlichkeit(en) jenseits des Fachunterrichts

Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 125-138. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Hempel, Christopher: Fachlichkeit(en) jenseits des Fachunterrichts - In: Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 125-138 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349676 - DOI: 10.25656/01:34967; 10.35468/6216-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349676>

<https://doi.org/10.25656/01:34967>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Fachlichkeit(en) jenseits des Fachunterrichts

Abstract

Der Begriff der Fachlichkeit als zentrale Dimension schulischen Unterrichts ist theoretisch unterbestimmt und in seiner Bedeutung für unterrichtliche Praxis programmatisch wie empirisch klärungsbedürftig. Der Beitrag nähert sich dem Begriff ausgehend von einer Auseinandersetzung mit schulischen Formaten jenseits des Fachunterrichts und unterscheidet, einem praxeologischen Verständnis folgend, zwischen Fachlichkeit *im* Unterricht und Fachlichkeit *des* Unterrichts. Dieses begriffliche Instrumentarium wird in einer dokumentarischen Fallanalyse von Beobachtungsprotokollen illustriert. Gefragt wird dabei, wie unterschiedliche fachliche (und andere) Perspektiven im Unterrichtsalltag praktisch relationiert und dabei neue gegenstandsbezogene Ordnungen jenseits des Fachunterrichts hervorgebracht werden.

Keywords: Fachlichkeit, Fächerübergreifender Unterricht, Projektlernen, Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode

1 Fachlichkeit in der Diskussion

Unterrichtsfächer strukturieren bis heute die schulische Praxis und gelten als selbstverständlich. Gleich zu Beginn ihrer Grundschulzeit lernen Kinder, dass der Schultag in Fächer gegliedert ist. Diese werden anfangs durch Farben repräsentiert, in denen Hefter gekauft, Bücher eingeschlagen, Stundenpläne angelegt werden. Die etablierte schulische ‚Farbpalette‘ (der schulische Kanon) verspricht Ordnung, Orientierung und eine systematische wie vielfältige Erschließung der Welt, sie ist nicht ohne Grund *das* Medium schulischer Bildungsprozesse (Schneuwly, 2018; Tenorth, 2019). Folglich ist Fachlichkeit auch eine zentrale Dimension des Schulunterrichts, die aber theoretisch unterbestimmt, programmatisch und empirisch herausgefordert und dadurch beständig in der Diskussion ist (Martens et al., 2018). Ich weise im Folgenden nur auf drei ausgewählte Aspekte von Fachlichkeit hin, die für diesen Beitrag relevant erscheinen.

1. Einem verbreiteten Verständnis nach bezieht sich Fachlichkeit auf Ansprüche, die auf Unterrichtsgegenstände fokussieren und ihren Ursprung in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Schulfächer haben. Sie hat ihren Ursprung also außerhalb der unterrichtlichen Praxis, die sich dann aber daran messen lassen muss, inwiefern sie ‚fachlichen Ansprüchen‘ gerecht wird. Insbesondere die Arbeiten von Sabine Reh, an die ich in theoretischer Hinsicht anschließen werde, stellen dieses Verständnis in Frage: Fachlichkeit ist demnach eine historisch gewachsene, mithin sich beständig verändernde, nur lose auf wissenschaftliche Bezugsdisziplinen bezogene, also an das Schulfach gebundene, und schließlich keine externe und feststehende, sondern im Unterricht performativ (re-)produzierte Wissenspraxis, die sich in spezifischen, empirisch zu rekonstruierenden Modi der Sach- und Subjektkonstitution äußert (Reh, 2018; Reh & Pieper, 2018).
2. Eine Engführung des schulischen Unterrichts (und seiner Analyse) auf die fachliche Dimension ruft auch Kritik hervor, weil sie jegliche ‚Mischfarben‘ ausblendet und hierdurch Gefahr läuft, Zusammenhänge oder Schüler:innenperspektiven systematisch zu übersehen (Huber, 2001; Duncker, 2021). Das ist der klassische Einsatzpunkt für Forderungen nach fächerübergreifenden Formaten schulischen Unterrichts (Hempel, 2025), die bildungspolitisch durch eine Integration sog. Querschnittsaufgaben – insbesondere einer inter- und transdisziplinär angelegten Bildung für nachhaltige Entwicklung (Biehl & Heinrich, 2022; Gaubitz, 2024) – oder einer Orientierung an sog. Zukunftskompetenzen (OECD, 2020) Auftrieb erhalten. Auch wenn sich eine Abkehr vom Fachprinzip (noch) nicht abzeichnet, so erlauben die curricularen Entwicklungen bereits die Frage nach einer möglichen ‚Entfachlichung‘ des Unterrichts (Reh & Caruso, 2020).
3. Schließlich zeigen Studien der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung, dass entgegen vieler, v.a. fachdidaktischer Erwartungen das Unterrichtsgeschehen nicht (nur) am fachlichen Lehren und Lernen orientiert ist, sondern unterschiedlichen Logiken folgt, die miteinander ‚interferieren‘ (Breidenstein, 2021; Hempel, 2024). Die ‚fachliche Qualität‘ hängt nur bedingt mit dem praktischen Funktionieren sowie dem wahrgenommenen ‚Erfolg‘ des Unterrichts zusammen. So findet sich bei Schüler:innen eine Orientierung an pragmatischer Aufgabenerledigung, die mit fachlicher Anstrengung in Spannung stehen kann (Martens & Asbrand, 2021).

Die augenscheinlich zentrale Dimension Fachlichkeit, die schulischen Unterricht nicht exklusiv, aber doch maßgeblich legitimiert, ist also weder theoretisch eindeutig bestimmt noch programmatisch oder empirisch unangefochten – und fordert die qualitative Unterrichtsforschung (auch weiterhin) heraus (Heinzel et al., 2023). Ich (re-)fokussiere sie hier im Zusammenhang mit einem

laufenden Forschungsvorhaben, das die Rekonstruktion von Unterrichtspraxis in fächerübergreifenden schulischen Formaten zum Ziel hat – Formate, die im Vergleich zu den über Stundentafeln und Fachlehrpläne etablierten Schulfächern weniger fest verankert und reguliert sind.

Neben den erwarteten empirischen Einsichten verspricht das Vorhaben m.E. auch Impulse für die theoretische Diskussion zur Fassung und Bedeutung von Fachlichkeit im Unterricht. In diesem Beitrag stelle ich einen ersten Zwischenstand der Überlegungen dar, indem ich in Anlehnung an die drei oben dargestellten Aspekte ein Verständnis von Fachlichkeit(en) im/des fächerübergreifenden Unterrichts skizziere und dann exemplarisch eine Unterrichtseinheit, in der die Lerngruppe ein ‚Gemüseorchester‘ vorbereitet, daraufhin analysiere.

2 Fachlichkeit(en) im/des fächerübergreifenden Unterrichts

Im Folgenden referiere ich das praxeologische Verständnis von Fachlichkeit nach Reh (2018) und übertrage es auf das Feld fächerübergreifenden Unterrichts, indem ich mit Blick auf diesen besonderen Gegenstand und auf Basis bisheriger Überlegungen im Kontext dokumentarischer Unterrichtsforschung zwischen Fachlichkeit *im* Unterricht und Fachlichkeit *des* Unterrichts unterscheide (Hempel, 2024).

2.1 Fachlichkeit aus praxeologischer Perspektive

Einleitend wurde bereits darauf hingewiesen, dass Fachlichkeit aus praxeologischer Perspektive nicht einfach als externe Norm gegeben ist, sondern als Wissenspraxis im Medium des Fachunterrichts aktiv hervorgebracht bzw. tradiert wird. Sabine Reh (2018, S. 66) definiert den Begriff folgendermaßen:

„Fachlichkeit ist – betrachtet man den historischen Prozess – also ein bestimmter Modus der Organisation eines Wissens und des Umganges mit ihm, eine bestimmte ‚Wissenspraxis‘, die im Sortieren, Ordnen, Vereinheitlichen und Verknüpfen von Wissen in Wissensbeständen und in der Abgrenzung gegenüber anderen besteht. Sie entsteht im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, Wissen weitergeben zu müssen bzw. zu wollen. Praktiken, mit denen das Wissen erzeugt, erhalten und weitergegeben wird, schaffen Einheitlichkeiten und Unterschiede und Terminologien erleichtern die Kommunikation. [...] Fachlichkeit kann in ihrer Genese, historisch betrachtet, nicht mit Inhalten und Konzepten universitärer Disziplinen gleichgesetzt werden, sondern kennzeichnet die jeweils sortierenden Wissenspraktiken in den unterschiedlichen Institutionen. Insofern gibt es eine eigene Fachlichkeit des Schulfaches wie eine andere der universitären Disziplin.“

Mit diesem Verständnis geraten die fachspezifischen Praktiken und Routinen, die sie strukturierenden Rahmungen und die hiermit reproduzierten fachkulturellen Ordnungen in den Blick, die es zu rekonstruieren gilt. Dabei lässt sich

an die frühere Fachkulturforschung anschließen, die sich zum Ziel setzte, die schulischen Fächer in ihrer jeweiligen Spezifik als „komplexe Handlungsfelder mit ihren Sinnkonstruktionen, Glaubenssystemen, Ritualen und Gewohnheiten, Sprech- und Handlungsweisen“ (Lüders, 2007, S. 7) zu beschreiben. Aktuell ist ein Revival dieser Forschung zur Fachspezifik schulischer Phänomene zu beobachten, die in einer steigenden Anzahl an Veröffentlichungen ihren Ausdruck findet. Untersucht werden beispielsweise die Fachlichkeiten unterrichtlicher Differenz- (Rabenstein et al., 2024), Subjekt- (Kuhlmann & Herfter, 2023) und Sachkonstitutionen (Hempel & Jahr, 2024) und der habituellen Orientierungen von Lehrkräften (Bressler et al., 2024; Melzer et al., 2024).

Es ist selbstverständlich, dass die Konstruktion von Fachlichkeit in unterrichtlichen Praktiken nicht bedeutet, dass dies gewissermaßen zufällig und voraussetzungslos immer wieder neu geschieht. Fachlichkeiten sind über Orte und Zeiten hinweg wiedererkennbar, die sie konstituierende Wissenspraxis ist sedimentiert und institutionalisiert, verfestigt sich über wiederholte Vollzüge und ist in fachdidaktische Programme, Lehrpläne, Schulbücher, die Habitus von Fachlehrkräften etc. eingeschrieben. Um die Entstehung und Veränderung von Fachlichkeit zu untersuchen, rekurriert Reh in ihrer Definition daher mehrfach auf die Eignung historischer Analysen (Wähler et al., 2024). So zeigen beispielsweise Christian Fischer und Sandra Tänzer (2023) anhand von Schulbuchanalysen, wie sich die Fachlichkeit des Sachunterrichts als Selektion und didaktische Bearbeitung von Wissen (ausgehend vom Heimatkundeunterricht der DDR) im Zuge gesellschaftlicher Transformationen veränderte.

Das Grundschulfach Sachunterricht ist – wie der fächerübergreifende Unterricht – nicht unmittelbar an eine ‚vorgängige‘ wissenschaftliche Disziplin gebunden, sodass die Frage nach der dem Fach eigenen Fachlichkeit in besonderem Maße virulent und Gegenstand konzeptioneller (Flügel et al., 2024) wie empirischer Studien (Skorsetz et al., 2021) ist. Besonders deutlich wird hier die von Reh herausgestellte Differenz zwischen akademischen und schulischen Fachlichkeiten und – darüber hinaus – die Rolle der Fachdidaktiken, hier der Sachunterrichtsdidaktik als zeitlich nach dem Schulfach entwickelten, wissenschaftlichen Bezugsdisziplin, bei der Hervorbringungen der jeweiligen ‚Schulfachlichkeit‘. Daraus kann sich eine gewisse Spannung zwischen rekonstruktiven schulpädagogischen auf der einen und fachdidaktischen Perspektiven auf der anderen Seite ergeben, da letztere über die Formulierung fachdidaktischer Standards und Prinzipien selbst an der Entwicklung normativer Bezüge von Fachlichkeit beteiligt sind, die „handlungsauffordernden“ (Jansen & Vogd, 2017, S. 263) Charakter haben und Analysen im Modus von fachlich angemessen/unangemessen nahelegen. Die Arbeit an einer produktiven Vermittlung dieser beiden Perspektiven dauert an (Heinzel et al., 2023; Breidensstein et al., 2025).

2.2 Zur Unterscheidung von Fachlichkeit und fachlichen Perspektiven

Für den fächerübergreifenden Unterricht existiert (noch) gar keine wissenschaftliche Bezugsdisziplin. Konzepte fächerübergreifenden Unterrichts zielen darauf, die Grenzen einzelner Fächer bewusst zu überschreiten und zur Bearbeitung komplexer gesellschaftlicher oder lebensweltlicher Themen Inhalte, Fragestellungen oder Methoden aus mehreren Fächern – oder solche, die quer zu den Fächern liegen – systematisch zu verknüpfen (Klafki, 1998; Caviola et al., 2011; Hempel, 2025). Vergleichbar mit den Prinzipien von Trans- und Interdisziplinarität in der Wissenschaft (Künzli, 2019) geht es dabei gerade nicht um eine Abkehr von den Fächern bzw. Disziplinen, sondern um einen bewussten Umgang mit fachlichen bzw. disziplinären Perspektiven als Instrumente integrativer Problembearbeitung und Gegenstand von Reflexion (Duncker, 2021).

Zur begrifflichen Differenzierung schlage ich nun vor, theoretisch zwischen fachlicher Perspektive und Fachlichkeit zu unterscheiden. Beide Konzepte fasse ich im Rahmen praxeologisch-wissenssoziologisch fundierter Unterrichtsforschung als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (Sturm, 2024), die sich einmal auf den Inhalt und einmal auf die Struktur unterrichtlicher Interaktion beziehen, die – konkreter – die spezifische Bezugnahme auf Gegenstände (*im* Unterricht) bzw. die spezifische Praxis der Handhabung differenter Bezüge (*des* Unterrichts) strukturieren (Hempel, 2024). Die fachliche Perspektive meint dann eine spezifische Art und Weise der Weltbegegnung, die mit einer disziplinären Ordnung des Wissens verbunden ist, und im Unterricht als Referenzpunkt der Gegenstandsbearbeitung fungiert. Fachlichkeit (im Anschluss an Reh) hingegen konstituiert sich als spezifischer unterrichtlicher Erfahrungsraum, in dem unterschiedliche Bezüge (darunter fachliche Perspektiven) im Horizont von Vermittlung/Aneignung zueinander in Beziehung gesetzt und so praktisch ‚arrangiert‘ werden. Rekonstruktionen können sich dann darauf beziehen, wie sich fachliche Perspektiven in der unterrichtlichen Praxis entfalten (oder zumindest ‚aufscheinen‘), in ihrem Zusammenspiel aber auch ergänzen, überlagern, widersprechen – und wie sich dabei in spezifischer Weise unterrichtliche Gegenstände und Subjekte konstituieren.

Fachliche Perspektiven treten *im* fächerübergreifenden Unterricht – wie übrigens auch im Sachunterricht – per definitionem immer im Plural auf und werden, freilich programmatisch und damit nur potenziell, zum Gegenstand des Unterrichts: Lernen über Fächer bedarf „der Kontrastierung der eingenommenen Fachperspektiven im Dialog mit einer anderen, wofür der fächerübergreifende Unterricht der systematische Ort ist“ (Bastian & Combe, 2007, S. 55). Zugleich kann man mit Blick auf das oben skizzierte Fachlichkeitsver-

ständnis davon ausgehen, dass in fächerübergreifenden Unterrichtsformaten ein eigener, spezifischer Modus des Umgangs mit Wissen, mithin eine eigene Fachlichkeit *des* fächerübergreifenden Unterrichts, hervorgebracht wird, der sich in der reflektierten Relationierung von fachlichen, lebensweltlichen und gesellschaftlichen Perspektiven in Bezug auf ein komplexes Thema oder Problem konstituiert. Eine solche Fachlichkeit ist wenig konturiert, weil – anders als bei den etablierten Schulfächern – curriculare Vorgaben, fachdidaktische Gestaltungsanforderungen sowie schulorganisatorische Formate die schulische Praxis in diesem Bereich nur sehr vage präfigurieren und empirisch mit einer hohen Varianz zu rechnen ist (Hempel, 2022).

3 Fachlichkeit im Fallbeispiel: Das Gemüseorchester

3.1 Das Projekt „Querformate“

Eine qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung im Feld fächerübergreifenden Unterrichts sollte also sowohl die Fachlichkeiten *im* als auch die – noch wenig(er) sedimentierte und institutionalisierte – Fachlichkeit *des* fächerübergreifenden Unterrichts fokussieren. Im Forschungsvorhaben „Querformate – eine explorative Studie zur Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts“ untersuche ich fächerübergreifende Unterrichtspraxis daraufhin, *wie* unterschiedliche fachliche Perspektiven und andere Bezüge in der Unterrichtsplanung und -durchführung hervorgebracht und relationiert werden und *wie* sich hierüber die ‚fachliche‘ Ordnung fächerübergreifenden Unterrichts konstituiert. Es geht um die Beantwortung der Frage, ob/inwieweit sich im fächerübergreifenden Unterricht eine eigenständige, trans- und interdisziplinäre ausgerichtete Fachlichkeit rekonstruieren lässt, die als dominante unterrichtliche Logik oder ‚konstituierende Rahmung‘ (Hempel & Jahr, 2024) spezifische Formen der Weltbegegnung, der Gegenstandskonstitution und der Subjektivierung ermöglicht.

Die Datenerhebung erfolgt mittels teilnehmender Beobachtung an ausgewählten Schulen der Primar- und Sekundarstufe (Grundschulen, Gesamtschulen, Gymnasien). In Orientierung an der Forschungsstrategie der Ethnografie (Breidenstein et al., 2020) beobachte ich ohne technische Unterstützung Unterrichtseinheiten, die von den Schulen selbst als fächerübergreifend ausgewiesen und in Formaten jenseits des Fachunterrichts organisiert sind. Dort fertige ich Notizen an, die ich später zu Beobachtungsprotokollen verdichte. In diesem Zusammenhang entstehen auch sog. Unterrichtsreportagen (Grammes, 2017) als besondere Form ethnografischer Protokolle, die die Beobachtungen mit Blick auf den Unterrichtsverlauf und markante Situationen narrativ zuspitzen, so einen lebendigen Einblick in das Geschehen – natürlich durch

die ‚Brille‘ des Beobachters – geben und das gemeinsame Sprechen über einen solchen Unterricht fundieren. Ergänzt werden die Beobachtungen durch Gruppendiskussionen mit den verantwortlichen Lehrkräften der jeweiligen Schulen, in denen sie ihre eigene Unterrichtspraxis und die damit verbundenen Herausforderungen reflektieren bzw. dazu ins Gespräch miteinander gebracht werden.

Die Analyse des Materials erfolgt in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2021) in reflektierender Interpretation des Datenmaterials als Rekonstruktion von Orientierungsrahmen in den beiden oben genannten Dimensionen mit einem Fokus auf die Fachlichkeit des Unterrichts. Zum Zwecke der Illustration zitiere ich unten einen Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll und gehe deshalb noch in der notwendigen Kürze auf dieses Datenformat ein: Die teilnehmende Beobachtung erlaubt einen Zugang zur unterrichtlichen Praxis in ihrem Vollzug und damit auch zur Logik des Unterrichts, mithin seiner Fachlichkeit – unmittelbarer, als dass über Beschreibungen und Erzählungen in Gruppendiskussionen möglich wäre (Vogd, 2020). Die Verbindung der im Rahmen von Ethnografie erfolgten teilnehmenden Beobachtung und dokumentarischer Methode ist aber (immer noch) eher unüblich und begründungspflichtig, obwohl die Ethnografie mit Blick auf das konkrete Feld einen „offene[n] und explorative[n] Umgang mit ‚Methoden‘ der Datenauswertung“ (Breidenstein et al., 2020, S. 127) vorsieht und Ethnografie und Dokumentarische Methode ein sozialtheoretisches Grundverständnis sowie ein gemeinsames Erkenntnisinteresse nach dem Modus Operandi sozialer Ordnung teilen (Neumann, 2019).

Kritische Nachfragen beziehen sich insbesondere darauf, „ob sich in einem Beobachtungsprotokoll nicht mehr über die Verfasser:innen von Protokollen dokumentiert als über die darin beschriebene Situation“ (Fuhrmann & Hoffmann, 2024, S. 225). Selbstverständlich sind Beobachtungsprotokolle an den Standort der Forschenden gebunden und immer schon Interpretationen der beobachteten Praxis. Erstens liefern aber auch andere Erhebungsmethoden keine ‚reinen‘ Daten und zweitens bedeutet das nicht, dass die in ihnen beschriebene Praxis so verfälscht wäre, dass es ihre Analyse nicht rechtfertigt (Fuhrmann & Hoffmann, 2024). Obwohl es sicherlich lohnenswert ist, auch die Orientierungsrahmen von praxisbeobachtenden Forschenden zum Gegenstand dokumentarischer Analyse zu machen (Reh et al., 2021), ist unter „Einklammerung des Konstruktionsmodus“ (Breidenstein et al., 2020, S. 133) davon auszugehen, dass die Daten auch Erkenntnisse über das Feld liefern, von dem berichtet wird: Die Beobachtungsprotokolle erhalten damit den Status einer formulierenden Interpretation und können nach den Prinzipien der Dokumentarischen Methode für eine reflektierende Interpretation ausgewählt werden (Vogd, 2020, S. 343–354).

3.2 Fallbeispiel: Die Vorbereitung eines Gemüseorchesters

Der folgende Auszug aus einer Fallanalyse folgt diesem Zugriff und hat illustrativen Charakter. Fallanalysen haben die Funktion, „in der intensiven Beschäftigung mit kleinen Ausschnitten aus den Daten analytische Ideen und Perspektiven zu generieren“ (Breidenstein et al., 2020, S. 159). Im vorliegenden Fall arbeiten die Schüler:innen einer fünften Jahrgangsstufe im Rahmen einer fächerübergreifenden Projektwoche an der Vorbereitung eines ‚Gemüseorchesters‘. In der beobachteten Unterrichtsphase stellen sie mit Hilfe unterschiedlicher Werkzeuge individuell Instrumente aus Gemüse her und reflektieren diesen Prozess schriftlich:

Die Klasse zieht um, in die große Schulküche im Erdgeschoss. Hinten stehen zusammengeschobene Tische mit Stühlen, davor die recht geräumigen Arbeitsbereiche mit Küchenbrettern und Werkzeugen. Die Kinder verteilen sich in Zweier- oder Dreiergruppen, einige arbeiten auch alleine. Es geht sofort los: Gemüse wird geschnibbelt, geschnitzt, ausgehöhlt. An den Arbeitsbereichen wird gesägt und gebohrt. Immer wieder kommen Schüler:innen zur Lehrerin, um Nachfragen zu stellen oder sich rückzuversichern. Sie arbeitet die Kinder eher beiläufig ab. Ein Mädchen steht ratlos da. „Mir ist gestern und heute nichts eingefallen, null!“ „Na, was ist denn noch da?“ – „Fast nichts mehr“, beschwert sie sich. Am Ende wird es eine „Klangschale“ aus einem kleinen Kohlrabi.

In der Szene wird eine experimentell-produktive Praxis in einem als besonders gerahmten Setting beschrieben. Raum und Material – das vorhandene Gemüse, die verschiedenen Werkzeuge, die ‚geräumigen‘ Arbeitsflächen – strukturieren diese Praxis und aktivieren eine technisch-handwerkliche Perspektive. Die Schüler:innen finden sich umstandslos in diesem ‚Produktionsmodus‘ wieder, der begrenzt ist durch ihren Einfallsreichtum und ihre ‚Kreativität‘ auf der einen und die Möglichkeiten und Widerstände im Umgang mit dem Material auf der anderen Seite. Die experimentell-produktive Praxis ist auf die Erstellung eines Instruments gerichtet und so an musikalisch-ästhetische Erwartungen gekoppelt; es gilt, Mechanismen der Klangerzeugung, Aspekte von Materialkunde und gestalterische Ansprüche zu berücksichtigen, die aber in der beschriebenen Szene allesamt nicht expliziert werden. Stattdessen scheint eine eher pragmatische Haltung zu dominieren (mit dem zu arbeiten, was „noch da“ ist). Dass auch die improvisierte Kohlrabi-Klangschale und – das zeigen die nachfolgenden Szenen – einige andere, mehr oder weniger funktionierende ‚Instrumente‘ eine adäquate Bearbeitung der Aufgabe darstellen, verweist neben dem vorherrschenden Pragmatismus auf die Ausrichtung an einer Produktlogik. Die Lehrerin berät punktuell und in Bezug auf den Produktionsprozess, sie beansprucht – in dieser, aber auch in nachfolgenden Szenen – keine Autorität in der Sache. Die emergierende Logik des Unterrichts ist projektförmig, fachli-

che Perspektiven scheinen auf, ‚verschwinden‘ aber hinter dem unter Zeitdruck gestellten und entsprechend pragmatisch ausgerichteten Produktionsprozess.

Auf der anderen Seite des Raumes sitzen vier Mädchen gemeinsam am Tisch, schreiben Überschriften auf ihre Blätter. „Was macht ihr da“, frage ich. Sie „dokumentieren“. Tatsächlich haben alle ein leeres Blatt Papier mit in die Küche gebracht, aber nicht alle benutzen es. Manche schreiben konzentriert, andere ignorieren es völlig. Einige Blätter sind bereits durchgeweicht von abfallenden Gemüseresten. Ein Schüler ist sich unsicher. Der Lehrer: „Na, haste Notizen, was du heute gemacht hast? Wie das Instrument vielleicht heißt, welche Kategorie ...?“ Die Kategorien scheinen eine Herausforderung zu sein. Später beobachte ich zwei Schülerinnen, die gemeinsam mit der Lehrerin über die Kategorisierung nachdenken. „Was stand auf dem Blatt ganz unten?“ fragt die Lehrerin (sie bezieht sich auf ein Arbeitsblatt zu Formen der Klang-erzeugung). Morgen soll die Musikkollegin nochmal gefragt werden.

In dieser Szene verlagert sich das beobachtete Geschehen von der technisch-handwerklichen Instrumentenproduktion auf eine Ebene der metakognitiv-schriftlichen Prozessdokumentation und -reflexion, zu der das leere Blatt Papier auffordert. Genaugenommen überlagern sich die beiden Arbeitsmodi mit Blick auf die gesamte Klasse: Während einige kollektiv und konzentriert das leere Blatt füllen, findet dieses (und damit die Aufgabe) von anderen gar keine Beachtung. Im in Kauf genommenen Durchweichen, das der Aufgabe die materielle Grundlage entzieht, dokumentiert sich gar ihre Geringschätzung. In der Klärung der Aufgabe wiederum, die im Protokoll festgehalten ist, zeigt sich der doppelte Fokus auf den Arbeitsprozess im Sinne des ‚Dokumentierens‘ einerseits und die offenbar musikfachlich fundierte Bezeichnung und Klassifikation von Instrumenten andererseits. Über den Verweis auf ein der Szene vorgängiges Arbeitsblatt wird ein Ordnungsschema zu reaktivieren versucht, dass die fachliche Perspektive des Musikunterrichts repräsentiert und hier als Ressource für die Aufgabenerledigung in Erscheinung tritt, für die sich erneut – in der Oberflächlichkeit bloßer Zuordnung – ein gewisser Pragmatismus dokumentiert. Dass die Lehrerin ankündigt, die Musikkollegin am folgenden Tag zu konsultieren, verdeutlicht schließlich die Notwendigkeit einer externen Validierung und Autorisierung der musikfachlichen Zuordnung sowie, damit verbunden, den offenen Umgang mit den eigenen Unsicherheiten in Bezug auf die Sache. Insgesamt zeigt die Szene die Vielfältigkeit der unterrichtlichen Praktiken, die koexistieren – die fortgeführte experimentell-produktive, die über die zusätzliche Aufgabenstellung evozierte schriftlich-reflektierende und die auf das vorgängige Arbeitsblatt bezogene, musikwissenschaftlich-taxonomische Praxis. Wie bereits oben herausgestellt dominiert der Produktionsprozess den Unterricht, ist aber nun auf ein zusätzliches Produkt – die Dokumentation – ausgeweitet, das unterschiedliche Bezüge und auch fachliche Perspektiven auf brüchige, wenig routinierte Weise integriert.

Während die Lehrerin mit dem Großteil der Klasse bereits nach oben geht, spreche ich nochmal kurz mit dem Lehrer. Dieser Unterricht sei auch für ihn neu – an seiner alten Schule gab es nur eine Projektwoche vor den Ferien. Am Ende kämen aber doch oft „ganz schöne Produkte“ heraus. Er spricht auch über fachliche Bezüge: Musik stehe diesmal natürlich im Mittelpunkt, aber der Einkauf sei auch Biologie gewesen (Gemüse bestimmen), das zu erstellende Skizzenbuch Deutsch. „Das ist ja auch so das Fächerübergreifende“, resümiert er schließlich.

Im kurzen Tür-und-Angel-Gespräch weist der Lehrer den Unterricht zunächst als ungewöhnlich und legitimationsbedürftig aus und inszeniert sich in diesem Zusammenhang selbst als Lernender, der „neu“ mit einem solchen Unterrichtsformat konfrontiert ist. Er legitimiert ihn vor dem Beobachter anschließend auf zweifache Weise: Zunächst betont er erstens den relativen Erfolg des Unterrichts über die „schöne[n] Produkte“, die er hervorbringt, und bestätigt so die in den vorherigen Szenen schon beobachtete Produktorientierung der unterrichtlichen Praxis. Anschließend rahmt er die unterrichtliche Praxis zweitens in schulfachlichen Kategorien, indem er nachträglich einzelne Handlungsschritte den Fächern Musik, Biologie und Deutsch zuordnet und den dadurch etablierten Zusammenhang als „das Fächerübergreifende“ ausweist. Das „neue“ Projekt wird in den bekannten Schubladen der Schulfächer beschrieben, die somit als Ressource der Legitimation dienen, während das Fächerübergreifende als additive Kombination dieser schulfachlichen Bezüge diskursiv hervorgebracht wird.

In der beobachteten Unterrichtspraxis scheinen mehrere fachliche Perspektiven auf, die aber – mit Ausnahme der musikalischen Instrument-Kategorien in der Dokumentation und der schulfachlichen Nennungen in der nachträglichen Unterrichtsbeschreibung des Lehrers – implizit bleiben. Sie stellen keinen durchgängigen Handlungsrahmen, sondern eher Ressourcen dar, die in die übergreifende Logik des projektförmig angelegten und pragmatisch organisierten Produktions- und Dokumentationsprozesses funktional eingebunden werden. Der Unterricht läuft darauf hinaus, dass alle Schüler:innen ein Instrument aus Gemüse angefertigt haben, um später Teil des geplanten Orchesters sein zu können.

4 Auf dem Weg zu einer Fachlichkeit fächerübergreifenden Unterrichts

Im Gemüseorchester-Projekt verlagert sich der Unterricht in die Schulküche, wo die Schüler:innen Gemüse bearbeiten, improvisierte Instrumente herstellen und ihre Arbeit stellenweise dokumentieren. Fachliche Bezüge – etwa zu Begriffen aus dem Musik- oder Biologieunterricht und zu Handlungspraxen

aus dem Deutschunterricht – treten dabei nur beiläufig oder im Nachhinein auf, werden anlassbezogen aktiviert oder retrospektiv zur Legitimation herangezogen. Tatsächlich dominiert eine handwerklich-produktorientierte, teilweise an ästhetischen Ansprüchen ausgerichtete Logik den Prozess: Entscheidend ist, am Ende ein vorzeigbares Instrument zu präsentieren.

Zunächst ist festzuhalten, dass die beobachtete Praxis keineswegs überrascht: Der fächerübergreifende Unterricht ist schon lange eng mit der Methode des Projektlernens verbunden, eine produktionistische, am Unterrichtsergebnis orientierte Logik konnte auch schon andernorts im Rahmen fächerübergreifenden Unterrichts rekonstruiert werden (Hempel, 2022). Das geht (didaktisch) mit einigen Herausforderungen und Risiken einher, wie etwa einer (zu) starken Irrelevanz fachlicher Perspektiven, die als solche gar nicht mehr erkennbar sind und insofern auch kein Fundament für verbindende, integrierende oder kontrastierende Modi des Fächerbezugs darstellen (Hempel, 2025).

(Worin) Zeigt sich im Fall aber nun ‚Fachlichkeit‘ als spezifische Wissenspraxis eines unterrichtlichen Formats? Aus didaktischen Überlegungen heraus liegt es, wie oben behauptet, nahe, die Fachlichkeit fächerübergreifenden Unterrichts in der reflektierten Relationierung von fachlichen, lebensweltlichen und gesellschaftlichen Perspektiven in Bezug auf ein komplexes Thema oder Problem zu suchen. Dass dies zielführend sein könnte, deutet sich m.E. auch in dieser Fallanalyse an: Verschiedene Ansprüche, Bezüge und Logiken koexistieren teilweise, sind aber auch im Kontext des komplexen unterrichtlichen Arrangements aufeinander bezogen. In der kurzen Reflexion legt der Lehrer implizite Bezüge offen (oder stellt sie nachträglich her). Fächerübergreifender Unterricht erweist sich damit nicht entlang einer fachlichen Logik strukturiert, sondern durch eine projektförmig-produktorientierte Rahmung, in die fachliche Perspektiven eher randständig eingebunden sind.

Zweifelsohne ist aber weitere empirische Forschung notwendig, um genauer zu rekonstruieren, wie und in welchen Varianten fächerübergreifende Unterrichtsordnungen praktisch hervorgebracht werden. Die in diesem Beitrag entfaltete Unterscheidung zwischen Fachlichkeit im Unterricht (als fachliche Perspektiven) und Fachlichkeit des Unterrichts (als dessen übergreifende Logik) kann dabei helfen. Weiterhin ist genauer zu überlegen, welche Konsequenzen die hierbei gewonnenen Erkenntnisse für die Weiterentwicklung fächerübergreifenden Unterrichts und die Lehrer:innenbildung in diesem Bereich haben sollten. Das gemeinsame Sprechen über den Unterricht, auch auf Basis von Unterrichtsreportagen (Grammes, 2017), würde helfen, die Zusammenhänge verschiedener Bezüge als Praxis ihrer Relationierung und die hierdurch hervorgebrachte Unterrichtslogik bewusster wahrnehmen und reflektieren zu können.

Literatur

- Bastian, J. & Combe, A. (2007). Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 49–61). Barbara Budrich.
- Biehl, A. & Heinrich, M. (2022). Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. *WE_OS Jahrbuch*, 5(1), 64–79.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). UTB.
- Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 933–953.
- Breidenstein, G., Heinzel, F., Schreyer, P. & Tyagunova, T. (2025). Exploring teaching quality from within: A praxeological perspective. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18(2), 469–482. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00239-3>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (3. überarb. Auflage). UVK.
- Bressler, C., Rotter, C. & Schilling, M. (2024). Zur fachspezifischen Prägung habitueller Orientierungen von Lehrkräften in der Fachkonferenzarbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(5), 650–669. <https://doi.org/10.3262/ZP0000022>
- Caviola, H., Kyburz-Graber, R. & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht: Ein Handbuch für Lehrpersonen*. Hep.
- Duncker, L. (2021). Fachbezogenes und fächerübergreifendes Lernen: Zur didaktischen Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern. In L. Duncker (Hrsg.), *Didaktische Reflexivität in Schule und Unterricht: Zum Bildungsanspruch des Lehrens und Lernens* (S. 101–115). Kopaed.
- Fischer, C. & Tänzer, S. (2023). Die Infragestellung von Gewissheiten – ein bildungshistorischer Blick: Zum Wandel der Fachlichkeit beim Übergang vom DDR. Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht. In D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.), *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* (S. 161–167). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5998-17>
- Flügel, A., Kater-Wettstädt, L., Kucharz, D., Pech, D., Schomaker, C., Schroeder, R., Simon, T. & Skorsetz, N. (2024). Vielperspektivität – Reflexion eines Konstrukts didaktischen Denkens im Sachunterricht. *GDSU-Journal*, 15, 62–72.
- Fuhrmann, L. & Hoffmann, N. F. (2024). Jugendliche Peerbeziehungen in der Schule: Überlegungen auf der Grundlage dokumentarischer Interpretationen von Beobachtungsprotokollen. In D. Matthes, J.-H. Hinzke, H. Pallesen & D. Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Schüler:innenforschung* (S. 218–242). Julius Klinkhardt.
- Gaubitz, S. (2024). Inter- und Transdisziplinarität als Fundament für BNE in der Grundschule. inter- und transdisziplinäre Bildung, (1), 177–190. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14177774>
- Grammes, T. (2017). Die Unterrichtsreportage – ein journalistischer Zugang zum alltäglichen Politikunterricht? „... als ob man selbst dabei gewesen wäre“. In M. Gloe & T. Oeftering (Hrsg.), *Perspektiven auf Politikunterricht heute: Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrrausbildung* (S. 227–242). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Heinzel, F., Kruse, N. & Ritter, M. (2023). „Warum hast du alles so brutal gemacht?“. Zum Verhältnis von sozialer Ordnung und fachlichen Aspekten von Unterricht am Beispiel der Textlupe. In A. Schnitzer, A. Bossen, C. Freytag, G. Meister, A. Roch, S. Siebold & T. Tyagunova (Hrsg.), *Schulische Praktiken unter Beobachtung* (S. 55–75). Springer VS.
- Hempel, C. & Jahr, D. (2024). Deutungsarbeit: Vergleichende Rekonstruktionen zur Konstituierung der Sache im Politik- und Physikunterricht. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven* (S. 104–124). Julius Klinkhardt.

- Hempel, C. (2022). „Das soll so richtig Bähm machen!“: Prämissen allgemeindidaktischer Reflexion in der fächerübergreifenden Unterrichtsplanung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(1), 156–167.
- Hempel, C. (2024). Formationen von Orientierungsrahmen: Aushandlungsprozesse bei Schüler:innen zwischen gegenstands-, unterrichts- und peerbezogenen Ansprüchen. In D. Mattes, J.-H. Hinze, H. Pallesen & D. Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Schüler:innenforschung* (S. 86–103). Julius Klinkhardt.
- Hempel, C. (2025). *Fächerübergreifender Unterricht: Einführung in ein schulisches Format zukunftsfähiger Bildung*. Wochenschau Verlag.
- 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). Barbara Budrich.
- Klafki, W. (1998). Fächerübergreifender Unterricht – Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In S. Popp (Hrsg.), *Grundrisse einer humanen Schule* (S. 41–57). Studienverlag.
- Kuhlmann, N. & Herfter, C. (2023). Subjektivierung im Medium mathematischen Schulwissens – Explorationen zu unterrichtlichen Praktiken des Schreibens, Vorstellens und Rechnens. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12(1), 35–50.
- Künzli, R. (2019). Disziplinarität und Transdisziplinarität. *inter- und transdisziplinäre Bildung*, (1), 8–15.
- Lüders, J. (2007). Einleitung. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 7–14). Barbara Budrich.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55–73. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00309-3>
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I. & Schelle, C. (Hrsg.). (2018). Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Julius Klinkhardt.
- Melzer, S., Hempel, C. & Hallitzky, M. (2024). Die Begegnung von Fachkulturen: Fachspezifische Habitus – Changieren zwischen Be-Grenzung und Ent-Grenzung. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven* (S. 208–224). Julius Klinkhardt.
- Neumann, S. (2019). Ethnographie und Dokumentarische Methode. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 52–67). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkb282.6>
- OECD. (2020). *OECD Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens* [Deutsche Übersetzung des OECD Learning Compass 2030]. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Rabenstein, K., Bräuer, C., Hülsmann, D., Mummelthey, S. & Strauß, S. (Hrsg.). (2024). Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten: Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Julius Klinkhardt.
- Reh, A., Brandhorst, A. & Proskawetz, F. (2021). Dokumentarische Interpretation einer teilnehmenden Beobachtung: Rekonstruktion introspektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen als Reflexionsbasis der Standortgebundenheit in der qualitativen Sozialforschung. *Datum & Diskurs*, 4, 16 S. <https://doi.org/10.25656/01:27201>
- Reh, S. & Caruso, M. (2020). Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5), 611–625.

- Reh, S. & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches: Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung (S. 21–41). Julius Klinkhardt.
- Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 61–70.
- Schneuwly, B. (2018). Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 279–298.
- Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (2021). Was ist ein Hindernis? Fachliche Aushandlungen im Sachunterricht am Beispiel der Mobilitätsbildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 83–98.
- Sturm, T. (2024). Praxeologisch-wissenssoziologische und dokumentarische Erforschung von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität: Darlegung und Diskussion des Zugangs der Praxeologischen Professionsforschung (nach Bohnsack). In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven (S. 31–46). Julius Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (2019). Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen: Dimensionen der Fachlichkeit im Bildungsprozess. In M. Heer & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimmen der Fächer hören: Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 23–46). Ferdinand Schöningh.
- Vogd, W. (2020). Krankenhausmodernisierung: Höhere Effizienz ärztlicher Arbeit? Dokumentarische Evaluationsforschung und teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 330–356). Barbara Budrich.
- Wähler, J., Lorenz, M., Reh, S. & Scholz, J. (Hrsg.). (2024). *Fachunterrichtsgeschichten: Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts*. Julius Klinkhardt.

Autor

Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Didaktik fächerübergreifenden Lernens;

Rekonstruktive Unterrichtsforschung; Schulische Querschnittsthemen

E-Mail: christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de