



Theoretischer Beitrag zu Grundlagen,
Rahmenbedingungen und Herausforderungen

Auf dem Weg zu einer fächerübergreifenden Lehrer*innenbildung

Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und ein Studienkonzept für das
Lehramt an Grundschulen

Christopher Hempel^{1,*} & Marcel Weigelt^{1,*}

¹ Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

* Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,

Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, AB Fächerübergreifende
Grundschuldidaktik, Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle (Saale)

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

marcel.weigelt@paedagogik.uni-halle.de

Zusammenfassung: Lehrer*innenbildung soll Studierende nicht nur in den Bezugsdisziplinen ihrer Schulfächer qualifizieren und sozialisieren und sie – fachdidaktisch – auf die Gestaltung fachlichen Lernens vorbereiten. Sie hat angesichts der zunehmenden Bedeutung darüberhinausgehender Bildungsansprüche auch die Aufgabe, ihnen inter- und transdisziplinäre Erfahrungen zu ermöglichen und sie zu befähigen, fächerübergreifende Zielstellungen, Themen und Formate in der Schule didaktisch adressieren bzw. realisieren zu können. Der Beitrag stellt Grundlagen einer fächerübergreifenden Lehrer*innenbildung und ihre exemplarische Umsetzung in einem bereits erprobten Studienkonzept zur Diskussion. Dazu werden vier Kompetenzbereiche unterschieden, die sich auf die Planung, Gestaltung und Reflexion fächerübergreifenden Lernens beziehen (Perspektivierung, Inszenierung, Aushandlung, Deutung). Fächerübergreifende Lehrer*innenbildung kann zur Bearbeitung damit verbundener Anforderungen an hochschuldidaktische Bezüge wie Interdisziplinarität, Querschnittsaufgaben und neue Formen des Studierens anschließen. Die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen werden schließlich anhand des Studiums für das Lehramt an Grundschulen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg konkretisiert. Drei obligatorisch zu belegenden Module Fächerübergreifender Grundschuldidaktik sollen die Voraussetzung dafür schaffen, dass sich Lehramtsstudierende systematisch mit den Anforderungen fächerübergreifenden Lehrens im Horizont der skizzierten hochschuldidaktischen Bezüge auseinandersetzen können.

Schlagwörter: Fächerübergreifender Unterricht; Interdisziplinarität; Transdisziplinarität; Selbstgesteuertes Lernen; Lehrer*innenbildung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Einleitung

Institutionelle Bildung ist nach wie vor ganz maßgeblich fachlich bzw. im Kontext der Hochschule disziplinär organisiert. Fächer strukturieren – historisch gewachsen und systematisch voneinander abgegrenzt – die Art und Weise, wie „die Welt“ vermittelt und angeeignet wird (Künzli, 2019; Schneuwly, 2018). Sie bieten als Ergebnis der schulischen und/oder wissenschaftlichen Einsozialisation in ein Fach und seine „Kultur“ Orientierung und Identifikationsmöglichkeiten (Huber, 2013). So unbestritten die Leistungen dieses Fachprinzips auch sind, so hartnäckig halten sich Forderungen, sie durch fächerübergreifendes Lernen gezielt zu ergänzen (Braßler, 2023; Duncker, 2021; Hempel, 2025; Huber, 2001; Lerch, 2017). Fachliche Fragmentierung laufe – so die gängige Argumentation – Gefahr, Zusammenhänge sowohl zwischen den Fächern als auch mit gesellschaftlichen und lebensweltlichen Fragen und Herausforderungen zu vernachlässigen (Reh & Caruso, 2020).

Für den Kontext der Lehrer*innenbildung, die Studierende an Hochschulen (immer auch) im Horizont des Handlungsfelds Schule/Unterricht adressiert, ergibt sich hieraus eine doppelte Aufgabe: Es gilt erstens, das disziplinär strukturierte, auf fachwissenschaftliche Expertise ausgerichtete Studium durch Themen und Formate zu ergänzen, die Studierenden trans- und interdisziplinäre Lerngelegenheiten ermöglichen (Hempel & Weigelt, 2025; Hericks & Meister, 2020; Huber, 2013). Zweitens soll das Lehramtsstudium auch darauf vorbereiten, (später) fächerübergreifende Lernprozesse in Schule und Unterricht bei Schüler*innen anzubahnen (Hempel et al., 2024; Künzli David & de Sterke, 2021).¹ Gute Lehrkräfte seien schließlich – so Klaus Moegling (2014, S. 77) – „in beiden Seiten der didaktischen Medaille ausgebildet – ihrer fachlichen Vorder- und ihrer fächerübergreifenden Rückseite.“

Wie kann das Lehramtsstudium also darauf vorbereiten, auch inter- und transdisziplinär denken zu lernen und diese Fähigkeit auf die Gestaltung fächerübergreifenden Lernens in der Schule zu übertragen? Diese Frage ist u.E. für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung von zentraler Bedeutung. Sie ist anschlussfähig an ausgewählte Diskurse um (hoch-)schulische Querschnittsaufgaben (Hermes et al., 2025), interdisziplinäres Lehren und Lernen (Braßler et al., 2023) oder eine Öffnung von Hochschullehre nach „außen“ (Becker et al., 2023). Eine große Herausforderung besteht darin, diese verschiedenen Bezüge ins Verhältnis zu setzen und in systematischer Weise im Lehramtsstudium zu verankern.

Vor diesem Hintergrund verfolgt unser Beitrag das Ziel, theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer fächerübergreifenden Lehrer*innenbildung darzulegen und diese am Beispiel des Studiums für das Lehramt an Grundschulen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) zu konkretisieren. Der dort verankerte Lehrbereich für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik soll in drei obligatorisch zu belegenden Modulen systematisch auf die Planung, Gestaltung und Reflexion fächerübergreifender Lernprozesse vorbereiten.

Im Beitrag stellen wir ausgehend von einer Bestimmung des didaktischen Kerns fächerübergreifenden Lernens in der Schule Kompetenzbereiche fächerübergreifender Professionalisierung im Überblick dar (Kap. 2). Anschließend skizzieren wir unter Verweis auf die schon genannten Diskurse hochschuldidaktische Eckpfeiler unseres Verständnisses fächerübergreifender Lehrer*innenbildung (Kap. 3). Schließlich beschreiben wir deren mögliche Umsetzung anhand des bestehenden Studienkonzepts an der MLU

¹ Im Kontext von Hochschule sprechen wir von inter- bzw. transdisziplinärem Lernen, das sich an Studierende richtet und disziplinäre Grenzen überschreitet. Im Kontext von Schule hingegen sprechen wir von fächerübergreifendem Lernen, das sich an Schüler*innen richtet und die Grenzen von Schulfächern überschreitet. Beides ist für Lehrer*innenbildung relevant, wobei unser Fokus auf der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zur Planung, Gestaltung und Reflexion fächerübergreifender Lernprozesse liegt. Deshalb nutzen wir zur Bezeichnung des hier vorgestellten Konzepts den auch für das Themenheft gewählten Begriff „fächerübergreifende Lehrer*innenbildung“.

(Kap. 4). Das Fazit fasst die Ergebnisse zusammen und skizziert Entwicklungs- und Forschungsdesiderate (Kap. 5).

2 Fächerübergreifender Unterricht als Entwicklungsaufgabe für Schulen und Lehrpersonen

2.1 Gestaltungsmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts in der Schule

Beim fächerübergreifenden Lernen in der Schule geht es darum, im gemeinsamen Bezug auf komplexe Themen oder Fragestellungen unterschiedliche fachliche, gesellschaftliche und lebensweltliche Perspektiven auf systematische Weise miteinander ins Verhältnis zu setzen (Caviola et al., 2011; Hempel, 2025; Moegling, 2010; Valsangiacomo et al., 2014). Fachliche Perspektiven treten dabei in der Regel im Plural auf, denn erst dann ist eine Vernetzung auf die eine oder andere Weise sinnvoll möglich. Gesellschaftliche Perspektiven spielen deshalb eine besondere Rolle, weil fächerübergreifendes Lernen gegenwärtig im Kontext bildungspolitisch formulierter Querschnittsaufgaben Konjunktur hat, die „quer zur bestehenden Struktur des Fachunterrichts liegen und die mit einem aktuellen gesellschaftlichen Auftrag verbunden sind, der pädagogisch adressiert werden soll“ (Hempel et al., 2026, S. 5). Lebensweltliche Perspektiven haben im fächerübergreifenden Unterricht deshalb eine herausragende Bedeutung, weil er programmatisch den Interessen und Erfahrungen seiner Adressat*innen und ihrer „Selbsttätigkeit“ einen hohen Stellenwert einräumt. So ist fächerübergreifendes Lernen in der schulischen Praxis sehr stark an die Projektmethode oder andere Formen von Unterricht gekoppelt, in den Schüler*innen selbstständiger lernen (Budde, 2011; Duncker, 2026; Stübiger et al., 2008).

Perspektiven können auf unterschiedliche Weise gewichtet und miteinander *ins Gespräch gebracht* werden. Wir unterscheiden heuristisch vier typische Modi, die unterschiedliche Akzentuierungen fächerübergreifender Lehr-Lernprozesse markieren (Hempel, 2025, S. 82f.):

- Perspektiven werden miteinander *verbunden*, um Zusammenhänge sichtbar zu machen. Die Eigenlogik der einzelnen Perspektiven bleibt dabei erhalten. Diese Form der Relationierung ist in der schulischen Praxis vergleichsweise leicht umsetzbar, etwa in additiven oder koordinierenden Varianten fächerübergreifenden Unterrichts.
- Perspektiven werden so *integriert*, dass sie zur gemeinsamen Bearbeitung komplexer Probleme beitragen. Unterschiedliche Zugänge werden kombiniert, um tragfähige Deutungen oder Lösungsansätze zu entwickeln.
- Perspektiven werden bewusst *kontrastiert*, um ihre jeweiligen Voraussetzungen, Grenzen und Möglichkeiten sichtbar zu machen. Es geht dann z.B. darum, sich die Fächer als „Brillen“, die perspektivische Sichtweisen auf ein Phänomen oder ein Problem eröffnen [...] als ‚Brillen‘ erst bewusst zu machen“ (Caviola et al., 2011, S. 73).
- Lernende *entfalten* eigene Perspektiven auf ein Thema, bringen Erfahrungen und Interessen ein und erschließen daraus mögliche Handlungsoptionen. Hier findet sich die hohe Bedeutung selbstständigen und selbstbestimmten Lernens in der schulischen Praxis fächerübergreifenden Unterrichts wieder (s.o.).

Welche konkreten Verhältnissetzungen in der schulischen Praxis zu finden sind, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen sie dominieren, hierüber sogar so etwas wie eine „Fachlichkeit fächerübergreifenden Unterrichts“ konstituieren (Hempel, 2026), ist Aufgabe einer noch randständigen Unterrichtsforschung in diesem Feld. In der Lehrer*innenbildung ist es wichtig, dass Lehramtsstudierende unterschiedliche Akzentuierungen des Fächerübergreifenden in ihren eigenen Lernprozessen erfahren, im

Wissen um diese unterschiedlichen Modi aber auch didaktische Entscheidungen zur bewussten Relationierung fachlicher und anderer Perspektiven treffen können.

2.2 Kompetenzbereiche fächerübergreifender Lehrer*innenbildung

Welche Anforderungen sind für (angehende) Lehrpersonen mit der Aufgabe verbunden, fächerübergreifenden Unterricht, wie er oben skizziert ist, zu gestalten? Empirische Studien zeigen, dass mit der gemeinsamen Planung fächerübergreifenden Lernens neben didaktischen auch organisatorische und auf die kollegiale Zusammenarbeit bezogene Herausforderungen verbunden sind, die sich von der alltäglichen unterrichtlichen (Planungs-)Praxis unterscheiden (Hempel, 2020; Herzmann, 2001):

„In der Auseinandersetzung mit anderen Lehrkräften gilt es, organisatorische Entscheidungen hinsichtlich der Ausgestaltung der Zusammenarbeit und der Rahmenbedingungen des fächerübergreifenden Vorhabens einerseits, didaktische Entscheidungen hinsichtlich der Relationierung unterschiedlicher fachlicher Perspektiven bezogen auf ein gemeinsames Thema und fächerübergreifender Ziele sowie einer verstärkten Berücksichtigung der Perspektiven und der Aktivität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht andererseits zu treffen“ (Hempel, 2020, S. 46).

Inspiziert von einem Kompetenzmodell aus der Didaktik der Politischen Bildung (Petrik, 2012) und den Überlegungen zu einer Hochschuldidaktik transversalen Unterrichtens (Künzli David & de Sterke, 2021) unterscheiden wir vier Kompetenzbereiche fächerübergreifender Lehrer*innenbildung, die sich auf die Planung, Gestaltung und Reflexion fächerübergreifenden Lehrens und Lernens in der Schule beziehen:

- a.) *Perspektivierung* bezieht sich auf die Fähigkeiten, übergeordnete Bildungsziele als Ausgangspunkt für die Erschließung komplexer Themen zu nutzen und fachliche, gesellschaftliche sowie lebensweltliche Perspektiven systematisch für deren Bearbeitung fruchtbar zu machen und aufeinander zu beziehen. Dies setzt auch die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, unterschiedliche Zugänge in ihren Möglichkeiten und Grenzen wahrzunehmen und mit anderen „ins Gespräch zu bringen“.
- b.) *Inszenierung* bezieht sich auf die Fähigkeit, fächerübergreifende und partizipative Unterrichtsarrangements zu entwerfen, zu orchestrieren und zu begleiten. Auf Basis didaktischer Perspektivierungen werden Lernumgebungen entwickelt, die den Schüler*innen Zugänge zu komplexen, multiperspektivischen Themen eröffnen und sie zu einer möglichst aktiven und eigenständigen Auseinandersetzung mit ihnen anregen.
- c.) Fächerübergreifendes Unterrichten erfordert immer auch Aushandlungen – sowohl zwischen Lehrer*innen bei der Planung und Vorbereitung (und manchmal auch Durchführung) als auch zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterrichtsgeschehen selbst. (*Doppelte*) *Aushandlung* bezieht sich auf die Fähigkeit, in beiden Kontexten produktiv mit unterschiedlichen Perspektiven umzugehen. Studierende lernen, im Rahmen gemeinsamer Unterrichtsplanung mit Kommiliton*innen fachliche und pädagogische Sichtweisen zu artikulieren, Differenzen zu erkennen und diese konstruktiv zu nutzen. Gleichzeitig können sie schulische Lernprozesse so gestalten, dass Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit der Sache eigene Positionen entwickeln, begründen und im Dialog mit anderen vertreten können.
- d.) *Deutung* bezieht sich auf die Fähigkeit, fächerübergreifende Lehr- und Lernprozesse theoriegeleitet zu analysieren und kritisch zu reflektieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Perspektiven in einem Unterrichtsarrangement zur Geltung kommen, wie sie zueinander in Beziehung gesetzt werden und welche Bildungsgelegenheiten daraus entstehen (können).

Die vier knapp skizzierten Kompetenzbereiche können als strukturierender Rahmen für die Konzeption und Evaluation hochschuldidaktischer Lehrformate im Bereich der fächerübergreifenden Lehrer*innenbildung dienen. Sie greifen ineinander, markieren jedoch unterschiedliche Schwerpunkte in der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz.

3 Konzeptionelle Eckpfeiler fächerübergreifender Lehrer*innenbildung

Für die Ausgestaltung des hochschuldidaktischen Auftrags fächerübergreifender Lehrer*innenbildung lassen sich drei zentrale Bezüge im Kontext von Hochschullehre identifizieren, die als Eckpfeiler unseres Studienkonzepts fungieren: Interdisziplinarität, Querschnittsaufgaben und neue Formen des Studierens.

3.1 Interdisziplinarität: Perspektiven vernetzen

Viele wissenschaftliche Innovationen resultier(t)en daraus, dass disziplinäre Grenzen überschritten und unterschiedliche Wissensbestände und -praxen „zusammengedacht“ wurden und werden (Bolte & Lerch, 2023). Der Wissenschaftsrat stellt Disziplinarität und Interdisziplinarität dementsprechend als „grundsätzlich gleichwertig“ (Wissenschaftsrat, 2020, S. 70) auf eine Stufe und betont das komplementäre Verhältnis der beiden Modi des Umgangs mit Wissen. Immer mehr interdisziplinäre Studiengänge und Formate innerhalb von Studiengängen zeugen von dem damit einhergehenden Bedeutungsgewinn.

Interdisziplinarität bezeichnet nach Künzli (2019, S. 10) eine Form des Umgangs mit Wissen, bei der „zwei oder mehrere disziplinär gegeneinander abgegrenzte Bereiche über einen oder mehrere ihnen gemeinsame Aspekte [...] miteinander verbunden werden“. Auch wenn diese „Verbindung“ von unterschiedlicher Qualität sein kann, so verdeutlicht die Definition, dass die (wissenschaftlichen) Disziplinen notwendige Basis bleiben und ihr bloßes (multidisziplinäres) Nebeneinander nicht ausreicht: Interdisziplinarität ist erst dann gegeben, „wenn – in der Forschung wie in der Lehre – eine Integration von fachlichen Erkenntnissen, Methoden und Begriffen vollzogen wird“ (Wissenschaftsrat, 2020, S. 70). Werden in diesem Integrationsprozess auch außerwissenschaftliche Erfahrungen und Perspektiven gleichwertig einbezogen, spricht man hingegen von Transdisziplinarität (Künzli, 2019, S. 10).

Im Kontext von Hochschuldidaktik werden Überlegungen zur Integration interdisziplinären Lehrens und Lernens in die Hochschullehre angestellt. Braßler (2020, 2023) unterscheidet in diesem Zusammenhang drei Facetten interdisziplinärer Kompetenz:

„Die erste Facette beinhaltet das Verständnis von unterschiedlichem disziplinbasiertem Wissen und unterschiedlichen Methoden, Erwartungen und Grenzen. Die zweite Facette beschreibt interdisziplinäre Fähigkeiten wie das Anerkennen unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven sowie die Verbindung, Integration und Synthese dieser Perspektiven, um Ansätze für eine Problemlösung zu entwickeln. Die dritte Facette betrifft das reflektierende Verhalten, indem das eigene Denken und die eigenen Lösungsstrategien hinterfragt und ggf. angepasst werden“ (Braßler, 2023, S. 37).

Studierende sollen demnach befähigt werden, die Zugänge der von ihnen studierten Fächer kennen und verstehen zu lernen, mit Studierenden anderer Fächer zusammenzuarbeiten und zu gemeinsamen Lösungen zu kommen sowie dieses Zusammenspiel kritisch zu reflektieren. Dafür stehen hochschuldidaktische Methoden bereit (Braßler, 2020). Es gibt einige Konzepte auch in der Lehrer*innenbildung, die Interdisziplinarität als Dimension fächerübergreifenden Studierens adressieren (u.a. Hempel et al., 2024; Hericks & Meister, 2020; Krengel, 2021; Künzli David & de Sterne, 2021).

Dabei ist der doppelte Auftrag der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen, der neben dem Fokus auf eigene inter- und transdisziplinäre Lernprozesse auch die didaktische Anbahnung fächerübergreifender Lernprozesse von Schüler*innen in Unterrichtsplanung und -durchführung mitdenkt. Auffällig ist dabei die hohe Passförmigkeit z.B. der von Braßler genannten Facetten interdisziplinärer Kompetenz mit den in Kapitel 2.1 dargestellten Modi fächerübergreifender Lehr-Lernprozesse in der Schule, die zwar als Denk- und Handlungslogiken konzipiert sind, aber als solche auch auf Zieldimensionen fächerübergreifenden Lernens verweisen. Fächerübergreifendes Lernen kann insofern als schulisches Pendant zur Interdisziplinarität an der Hochschule und in der Wissenschaft verstanden werden.

3.2 Querschnittsaufgaben: Überfachliche Themen bearbeiten

Ein Anspruch aller Bildungsinstitutionen ist es, im Kontext fächerübergreifender Bildungsbereiche Adressat*innen zu befähigen, die komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart verstehen, mit ihnen umgehen und sie mitgestalten zu können. Solche fächerübergreifenden Bildungsbereiche – Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Bildung in der digitalen Welt usw. – werden im Kontext Schule unter dem Begriff der Querschnittsaufgaben oder auch -themen verstärkt diskutiert (Große Prues et al., 2025; Hempel et al., 2026). Sie basieren u.a. auf bildungspolitischen Beschlüssen und Empfehlungen (bspw. durch die Kultusministerkonferenz), welche durch Steuerungsinstrumente der Länder (Lehrpläne) in der Schule implementiert werden sollen (Bieber & Hempel, 2026). Bei aller Unterschiedlichkeit teilen sie einige Merkmale, die in der Schulpädagogik kritisch reflektiert werden (Dietz et al., 2026; Hempel et al., 2026; Lischka-Schmidt, 2023): Querschnittsaufgaben bergen einen gesellschaftlichen Auftrag und können durch den damit verbundenen normativen Anspruch zur Überforderung bzw. Überwältigung führen. Sie beziehen sich auf überfachliche Bildungsziele, was letztlich eine Überprüfbarkeit erschwert und die Gefahr birgt, in der Bearbeitung beliebig oder oberflächlich zu bleiben. Sie liegen quer zur Struktur der Fächer und fordern eine allumfassende Zuständigkeit, wenngleich eine klare, curriculare und strukturelle Verankerung selten gegeben ist. Sie stellen insofern eine besondere Entwicklungsaufgabe für Schulen und Lehrer*innen dar, die solche Querschnittsaufgaben implementieren, didaktisch übersetzen und fächerübergreifend umsetzen sollen (Große Prues et al., 2025).

Unabhängig davon, dass die Berücksichtigung mancher Querschnittsaufgaben wie Bildung für nachhaltige Entwicklung ein von Schule losgelöstes hochschulpolitisches und -didaktisches Anliegen ist (Bub, 2024), wird ihre Implementierung in die Lehrer*innenbildung stark im Lichte der oben genannten Erwartungen an Schule gefordert und diskutiert (Hermes & Saß, 2025). Dabei sind ähnliche Herausforderungen zu beobachten wie im Bereich der Schule: Es fehlen Orte und Zuständigkeiten für die Vielzahl relevanter Querschnittsaufgaben, sodass die Umsetzung oft nur additiv (etwa in ergänzenden Modulen zum Erwerb von „Schlüsselqualifikationen“) oder begrenzt auf diejenigen Fachwissenschaften und -didaktiken erfolgt, die zu einer bestimmten Querschnittsaufgabe eine hohe Affinität haben. Es ist ein strukturelles Problem für die Lehrer*innenbildung, wenn die Querschnittsaufgaben als isoliertes Add-On verstanden werden oder es – bei fehlender Systematik – zu einer Überfrachtung einer etablierten, nach Fächern organisierten Lehrer*innenbildung kommt (Hermes & Saß, 2025).

3.3 Neue Formen des Studierens: Lernräume selbst und mitgestalten

Als dritten Eckpfeiler einer fächerübergreifenden Lehrer*innenbildung sehen wir eine „Öffnung“ der Hochschullehre, die in unterschiedlichen Dimensionen erfolgen kann. Unter dem Stichwort „Neue Formen des Studierens“ wird dabei ein außerordentlich breites Feld unterschiedlicher hochschuldidaktischer Ansätze angesprochen (Schmohl &

Philipp, 2021). Im Kontext unseres Beitrags fokussieren wir dieses Feld exemplarisch auf Lerngelegenheiten, die Studierenden Erfahrungsräume für inter- und transdisziplinäres Lernen und Lehren eröffnen. Solche Formate gehen häufig – wie auch beim fächerübergreifenden Lernen in der Schule (s.o.) – mit einem besonderen Maß an Selbstverantwortung und Selbstständigkeit der Studierenden bei der Gestaltung ihres Lernortes und ihres Lernprozesses einher. Dabei wird deutlich, dass die drei hier skizzierten Eckpfeiler miteinander verschränkt sind und im Rekurs auf Interdisziplinarität und Querschnittsaufgaben auch bislang dominierende Lehr-Lern-Formate der ersten Phase der Lehrer*innenbildung auf den Prüfstand geraten (Große Prues et al., 2025).

Für die Lehrer*innenbildung bleibt dabei der schon genannte, doppelte hochschuldidaktische Auftrag charakteristisch: Studierende sollen einerseits eigene inter- und transdisziplinäre Lernprozesse erfahren und reflektieren können. Andererseits sollen sie befähigt werden, entsprechende Lernprozesse bei anderen didaktisch zu gestalten und zu begleiten (Hempel et al., 2024). Es braucht dafür geeignete Arrangements, die sowohl die Entwicklung und Erprobung professioneller Handlungskompetenz als auch die Reflexion der eigenen Handlungspraxis und der eigenen Lehrer*innenrolle ermöglichen (Kramer, 2020). Studierende sollen in solchen Arrangements lernen, fächerübergreifend und ggf. multiprofessionell zusammenzuarbeiten, eigene Perspektiven reflexiv zu erkennen und nutzbar zu machen sowie andere Fachkulturen und Professionen einzubeziehen und wertzuschätzen (Falkenstörfer et al., 2018; Preis & Kanitz, 2018).

In diesem Zusammenhang werden auch klassische Raumkonzepte von Hochschullehre hinterfragt und Lehrformate flexibler gestaltet – etwa durch digitale Angebote, durch Lernortwechsel oder durch die Einbindung außerhochschulischer Kontexte. Ein besonders geeigneter Ort für solche Erfahrungsräume ist u.E. die Hochschullernwerkstatt, in der räumliche und konzeptionelle Öffnung zusammenkommen. Charakteristisch für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten ist das Zusammenspiel spezifischer räumlicher, didaktischer und sozialer Bedingungen: Die Räume sind so gestaltet, dass sie eigenständiges und kooperatives Arbeiten ermöglichen; Lernformen sind häufig projekt-, werkstatt- oder forschungsorientiert; Zusammenarbeit und Austausch zwischen Studierenden unterschiedlicher Fächer und Professionen werden bewusst angeregt (Hempel & Weigelt, 2025; Kramer et al., 2020). Diese Merkmale lassen sich grundsätzlich auch in klassischen Seminarräumen realisieren, werden dort jedoch nur selten in vergleichbarer Weise umgesetzt. Die besonderen räumlichen Arrangements der Lernwerkstatt können als Anregung für andere Formen des Lernens und Lehrens wirken.

Die drei skizzierten Eckpfeiler fächerübergreifenden Studierens – Interdisziplinarität, Querschnittsaufgaben und Öffnung – markieren unterschiedliche, aber komplementäre Perspektiven auf die Überschreitung enger disziplinärer Grenzen in Hochschul- und insbesondere Lehrer*innenbildung. Sie lassen sich als komplementär verstehen, da

- das Prinzip der Interdisziplinarität die Zieldimension fächerübergreifenden Studierens adressiert (zielgerichtetes Relationieren fachlicher und anderer Perspektiven);
- eine Orientierung an Querschnittsaufgaben auf die inhaltliche Dimension von Lernprozessen verweist (komplexe, gesellschaftlich relevante Themen als Ausgangs- und Mittelpunkt);
- die Öffnung hochschulischer Lernräume wesentlich die methodische Dimension betrifft (kooperatives und selbstgesteuertes Lernen unter Einbeziehung anderer, nicht-akademischer Wissensformen).

Die drei Eckpfeiler berühren unterschiedliche hochschuldidaktische Dimensionen und bilden damit *mögliche* Bausteine einer fächerübergreifenden Lehr- und Lernkultur, die unserem Studienkonzept, das wir im nächsten Kapitel darstellen, zugrunde liegen.

4 Das Studienkonzept fächerübergreifender Lehrer*innenbildung an der MLU

Im Rahmen des Studiums für das Lehramt an Grundschulen sind an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg drei Module fächerübergreifender Didaktik verankert, die von allen Studierenden belegt werden. Diese strukturelle Verankerung stellt die Voraussetzung dafür dar, eine tragfähige Konzeption fächerübergreifender Lehrer*innenbildung über mehrere Studiensemester hinweg zu entwickeln und hochschuldidaktisch auszugestalten. Im Folgenden skizzieren wir den Aufbau der genannten Modulstruktur. Wir zeigen, wie die oben genannten Eckpfeiler fächerübergreifenden Studierens (Kap. 3) schwerpunktmäßig in den drei Modulen verankert sind und illustrieren exemplarisch, wie die ausdifferenzierten Kompetenzbereiche (Kap. 2) in Lehrformaten im Rahmen dieser Module schwerpunktmäßig zur Geltung kommen.

4.1 Module fächerübergreifender Grundschuldidaktik an der MLU

Fachübergreifende Bildungsbereiche der Grundschule

Dieses erste Modul, das die Lehramtsstudierenden in der Regel im ersten Semester belegen, richtet den Blick stärker auf die inhaltliche Dimension fächerübergreifenden Lernens. Es thematisiert die Querschnittsaufgaben als fachübergreifende Bildungsbereiche, die curricularer Auftrag an die Grundschule sind (KMK, 2024), darunter Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Digitale Bildung, Kulturelle oder Gesundheitsbildung. Studierende gewinnen Einblicke in gesellschaftliche, bildungspolitische und schulpädagogische Perspektiven auf diese Themen und analysieren Bedingungen und Konsequenzen ihrer Umsetzung im Fach- und fächerübergreifenden Unterricht.

Die fachübergreifenden Bildungsbereiche werden als umfassende Anforderungen an die gesamte Schule und Schulentwicklung sowie an alle Lehrer*innen und Fächer eingeführt, die quer zu den etablierten Fachkulturen liegen, mit denen die Studierenden in anderen Modulen konfrontiert werden. Damit wird eine grundlegende Auseinandersetzung mit Zielen und Inhalten schulischen Lernens evoziert und die Frage nach der Bedeutung und dem schulischen Ort übergreifender Bildungsansprüche sowie ihrem Verhältnis zum fachlichen Lernen aufgeworfen. Durch die Prüfungsform Portfolio kann der eigene Lernprozess zu diesen Fragen dokumentiert und reflektiert werden.

In der Konfrontation mit Querschnittsaufgaben als Pool komplexer, gesellschaftlich relevanter Themen und Probleme entsteht die Chance, sich fachlicher Perspektiven in ihren Möglichkeiten und Grenzen bewusst zu werden und im Sinne fächerübergreifender Lerngelegenheiten mehrperspektivische Dialoge und Auseinandersetzungen anzubahnen (Schwerpunkte *Perspektivierung* und *Deutung*).

Im Rahmen dieses ersten Moduls haben wir seit dem Wintersemester 2025/26 begonnen, interdisziplinäre Gespräche mit Gästen aus Wissenschaft und Gesellschaft zu führen. Unter dem Titel „Querschnittchen“ soll in kleinen Episoden je eine ausgewählte, schulische Querschnittsaufgabe aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Diese Gespräche werden als Podcast live in der Hochschullernwerkstatt aufgenommen, wo auch die Studierenden vor Ort sein und nach dem ersten, aufgezeichneten Teil des Gesprächs mitdiskutieren können (Hempel & Weigelt, 2025-heute).² In diesem Format versuchen wir, Querschnittsaufgaben in ihrem fächerübergreifenden Profil abzubilden und einen lehrkonzeptionell innovativen sowie kommunikativen Rahmen zu schaffen, welcher den Studierenden ein hybrides und damit auch zeit- und ortsungebunden verfügbares Angebot bereitet (Schmidt et al., 2007).

² Die erste Staffel des Podcast stand unter dem Titel „Demokratiebildung – Kinderrechte – Partizipation“. Dazu gab es Gespräche mit verschiedenen Vertreter*innen wissenschaftlicher Fachdidaktik und Schulpädagogik sowie aus Vereinen, die sich in diesen Bereichen gesellschaftlich engagieren.

Fächerübergreifender Unterricht

Das Modul Fächerübergreifender Unterricht fokussiert die Planung, Gestaltung und Reflexion fächerübergreifender Unterrichtsformate im engeren Sinne und bildet damit einen Schwerpunkt fächerübergreifender Lehrer*innenbildung. Das Modul führt insbesondere über die mit einer Klausur verbundene Vorlesung auf systematische Weise in die bildungstheoretischen, curricularen und didaktischen Grundlagen fächerverbindenden und fächerübergreifenden Lernens ein, die im Rahmen eines Seminars exemplarisch vertieft werden. Inhaltlich stehen die Auseinandersetzung mit den Leistungen und Grenzen des Fachprinzips, die Begründungen, didaktischen und methodischen Gestaltungsanforderungen sowie die Herausforderungen fächerübergreifenden Lehrens und Lernens im Zentrum.

Damit greift das Modul vor allem den Baustein der Interdisziplinarität (in ihrer Bedeutung für das schulische Lernen) auf. Studierende lernen anhand unterschiedlicher Themen und im Horizont unterschiedlicher fachlicher Schwerpunktsetzungen, fachliche und lebensweltliche Perspektiven gezielt aufeinander zu beziehen, entsprechende Lernumgebungen exemplarisch zu entwickeln und/oder zu analysieren sowie ggf. auch zu erproben und in diesem Zusammenhang mit Kommiliton*innen zusammenzuarbeiten. Insofern werden in diesem Modul bestenfalls alle Kompetenzbereiche fächerübergreifender Lehrer*innenbildung (*Perspektivierung, Inszenierung, Aushandlung, Deutung*) adressiert.

Ein Beispiel ist das Seminar „Der Klimawandel als fächerübergreifendes Unterrichtsthema“, das im Rahmen des Moduls durchgeführt wurde und zeigt, wie ein komplexes und für Kinder relevantes Thema (Lüschen, 2022) in der Lehrer*innenbildung mehrperspektivisch erschlossen und praktisch erprobt werden kann. Nach einer gemeinsamen Erarbeitung verschiedener fachlicher, gesellschaftlicher, didaktischer und kindbezogener Perspektiven auf das Thema Klimawandel entwickelten die Studierenden in Kleingruppen eigene Unterrichtsbausteine, die für den Einsatz in der Grundschule konzipiert und anschließend mit zwei Klassen erprobt wurden. Diese Unterrichtserprobung bildete die Grundlage für eine abschließende Reflexionsphase im Seminar: Die Studierenden präsentierten ihre Konzepte, analysierten beobachtete Lernprozesse der Kinder sowie die eigene Rolle als Lehrende und diskutierten didaktische Weiterentwicklungen vor dem Hintergrund der zuvor behandelten theoretischen Bezüge.

Gestaltung offener Lernumgebungen

Dieses Modul fokussiert in besonderem Maße die didaktisch-methodische Öffnung von Lehren und Lernen. Es vermittelt schwerpunktmäßig unterrichtliche Konzepte und Formate, die Partizipation, Selbststeuerung und Diskursivität betonen, und überträgt diese Prinzipien auf die Hochschullehre selbst. Ausdruck davon ist die systematische Einbindung der Hochschullernwerkstatt als Ort, an dem offene Lernformen in besonderer Weise erprobt und reflektiert werden können (Hempel & Weigelt, 2025).

Die Studierenden lernen Formen projektorientierten und werkstattbasierten Arbeitens kennen, setzen sich mit der Gestaltung geöffneter Lernumgebungen auseinander und reflektieren den pädagogischen Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, insbesondere in der Schuleingangsphase. Sie erhalten in diesem Rahmen aber auch selbst die Möglichkeit, eigene Interessen beim Lernen zu verfolgen, Interessen und Perspektiven ihrer Kommiliton*innen kennenzulernen, zu verhandeln und gemeinsam Themen und Aufgaben zu bearbeiten und zu reflektieren (Schwerpunkte *Inszenierung* und *Aushandlung*).

In der Lehrveranstaltung „ReVision_ReFlektion“ kooperieren vier Seminare mit dem Ziel, künstlerisch produktiv und transformativ zu arbeiten. Das Lehrkonzept fokussiert dabei die fächerübergreifende Querschnittsaufgabe der Kulturellen Bildung (Weigelt & Hempel, 2025): Jede Seminargruppe ist einer Kunstgattung zugeordnet (Kunst, Literatur, Musik, Theater) und bekommt die Aufgabe, zu einem vorgegebenen Thema (zuletzt

„Utopie/Dystopie“ sowie „AUF_UMbruch“) je ein gemeinsames „Kunstprodukt“ innerhalb von drei Sitzungen herzustellen. Diese werden dann nach dem Stille-Post-Prinzip unter den Seminargruppen ausgetauscht. Die anderen Gruppen erhalten jedoch keine Erklärungen zu den Produkten und müssen sie folglich assoziativ-interpretativ in ihre eigene Kunstgattung übersetzen bzw. transformieren. Dieser Austausch erfolgt dreimal. Am Ende steht eine gemeinsame Präsentationssitzung, in welcher die Ergebnisse der Transformationen vorgestellt und die letzten Transformationsprodukte live aufgeführt werden.

Das Lehrprojekt bezieht sich dabei auf ein bereits schulerprobtes Vorhaben (Oberhaus, 2009) und versucht neben dem praktischen Tätigsein auch reflexive Lern- und Bildungsprozesse in Gang zu bringen (Weigelt, i.V.). In einem interdisziplinären und für alle Akteur*innen als gewinnbringend erlebten Lehrenden-Lernenden-Team wird eine fächerübergreifende Querschnittsaufgabe in einem praxisorientierten Lehr-Lern-Format bearbeitet. Die Hochschullernwerkstattarbeit stellt sich hierfür als besonders geeignet heraus, da sie selbstgesteuertes, -organisiertes und -verantwortetes Lernen als konzeptionelle Grundlage vorsieht und somit einen geeigneten Rahmen für ein solches Projekt bietet (Hempel & Weigelt, 2025).

Insgesamt bilden die drei Module ein integratives Studienkonzept als eine Möglichkeit, fächerübergreifende Lehrer*innenbildung zu konzipieren und umzusetzen. Die nachfolgende Abbildung illustriert die im Beitrag entfalteten Zusammenhänge.

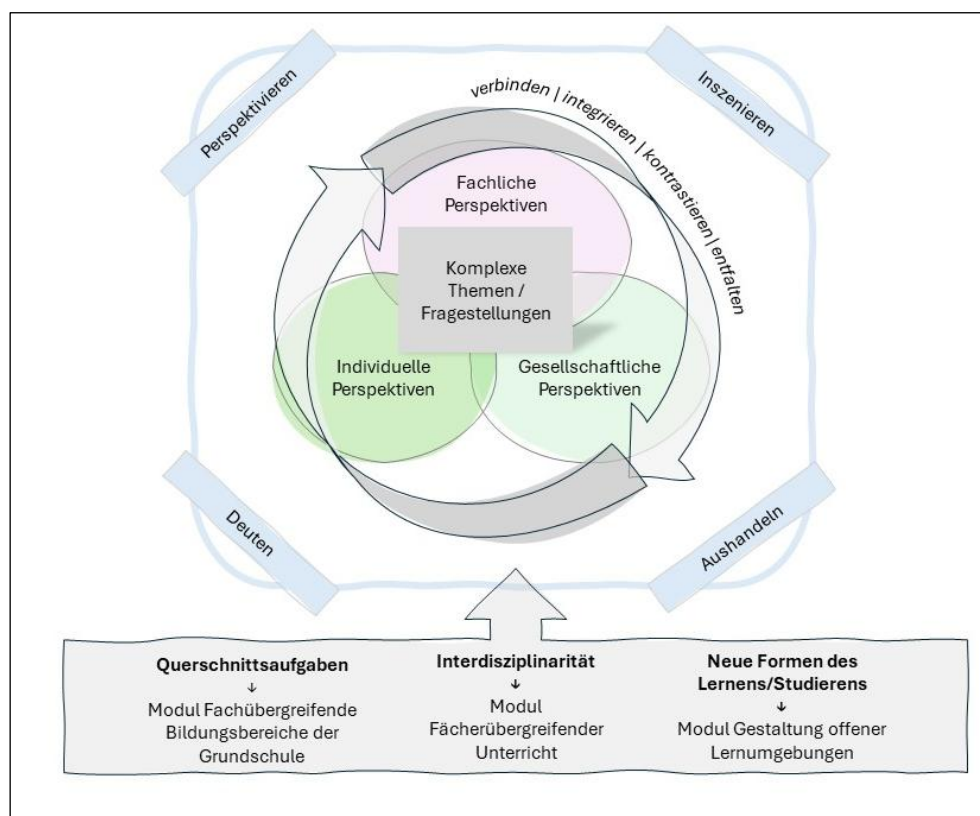


Abbildung 1: Studienkonzept Fächerübergreifende Lehrer*innenbildung an der MLU (eigene Darstellung)

4.2 Risiken fächerübergreifender Lehrer*innenbildung

Das hier vorgestellte Konzept formuliert – wie bereits angedeutet – einen hohen programmatischen Anspruch. Seine Umsetzung ist mit spezifischen Herausforderungen verbunden, die sich zwischen zwei problematischen Tendenzen bewegen können. Eine erste Gefahr besteht in einer didaktischen Verkürzung. Fächerübergreifende Lehrer*innenbildung darf nicht darauf reduziert werden, Studierenden entsprechende Anforderungen oder Konzepte lediglich als Wissensbestände zu präsentieren bzw. zu vermitteln. Ziel ist jedoch, dass Studierende diese Anforderungen selbst erfahren, erproben und reflektieren. Mit solchen Lernprozessen ist zwangsläufig ein Moment der Unsicherheit verbunden, das jedoch zugleich Ausgangspunkt produktiver Irritationen und Lernprozesse sein kann.

Eine zweite Gefahr liegt in einer inhaltlichen Verschwommenheit. Fächerübergreifendes Studieren arbeitet mit unterschiedlichen Perspektiven auf komplexe Themen und Probleme. Werden diese Perspektiven jedoch lediglich nebeneinandergestellt, ohne bewusst aufeinander bezogen zu werden, kann die Bearbeitung eines Gegenstandes an Klarheit verlieren. Die Auseinandersetzung mit einem Thema droht dann zwischen verschiedenen Zugängen zu zerfasern; Perspektiven werden zufällig aufgegriffen oder wechseln sich ohne erkennbare Struktur ab. Die Folge können Unübersichtlichkeit, Überforderung und Frustration sein.

Um beiden Tendenzen entgegenzuwirken, bedarf es klar konzipierter, dezidiert interdisziplinärer sowie reflexiv und kooperativ angelegter Lehrformate. Voraussetzung dafür ist ein gemeinsames Verständnis der Ziele, Inhalte und Formen fächerübergreifender Lehrer*innenbildung. Mit den beschriebenen Kompetenzbereichen als Zielsetzungen auf Handlungsebene, ihrer konzeptionellen Anbindung an die Eckpfeiler fächerübergreifenden Studierens sowie ihrer studienorganisatorischen Verankerung in den Modulen legen wir eine konzeptionelle Grundlage für die Umsetzung fächerübergreifender Lehrer*innenbildung vor, die auch am Standort Halle weiterhin eine Entwicklungsaufgabe darstellt.

5 Fazit und Ausblick

Wenn fächerübergreifender Unterricht als eigenständige Form schulischen Lernens verstanden wird, müssen „auf Lehrer- und Schülerseite die dafür notwendigen Praktiken, Regeln und Kompetenzen erst aufgebaut werden“ (Rabenstein & Herzmann, 2011, S. 98). Grundlagen dafür sollten bereits im Lehramtsstudium gelegt werden, welches jedoch oftmals ohne inter- und transdisziplinäre Lerngelegenheiten sowie eine spezifische Didaktik fächerübergreifenden Lernens auskommen muss. Die in diesem Beitrag vorgestellten Überlegungen und Erfahrungen verdeutlichen exemplarisch, wie eine fächerübergreifende Lehrer*innenbildung systematisch im Lehramtsstudium verankert werden und so die nach wie vor dominante, fachbezogene Professionalisierung ergänzen kann. Sie schafft die Voraussetzung dafür, dass Studierende im Verlauf ihres Lehramtsstudiums fächerübergreifende Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Dimensionen und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen selbst erfahren und gestalten lernen.

Im Lehrbereich der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik an der MLU stehen wir vor der Aufgabe, die hier skizzierten Überlegungen weiter auszuschärfen und das Studienangebot noch kohärenter entlang der beschriebenen Eckpfeiler auszugestalten. Dazu gehören die Weiterentwicklung der bestehenden Module ebenso wie die Erprobung neuer Lehr-Lern-Formate. Perspektivisch erscheint auch eine Ausweitung dieses Studienbestandteils auf das Lehramt an weiterführenden Schulen sinnvoll. Zugleich arbeiten wir an der konzeptionellen Weiterentwicklung einer Didaktik fächerübergreifenden Lernens für die Schule (Hempel, 2025), die wiederum neue Impulse für die Gestaltung fächerübergreifender Lehrer*innenbildung geben kann.

Diese Entwicklungsarbeit ist auf die personellen und strukturellen Ressourcen angewiesen, die eine langfristige Profilierung dieses Bereichs ermöglichen. Zugleich setzt eine fächerübergreifende Lehrer*innenbildung die Offenheit und das Interesse zur Zusammenarbeit mit anderen Bereichen – insbesondere den Fachdidaktiken – voraus. Interdisziplinäre Lehrformate sind auf solche Kooperationen angewiesen, gehen jedoch stets auch mit erhöhtem organisatorischem und koordinativem Aufwand einher.

Darüber hinaus ergeben sich für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mehrere Desiderate. Neben einer systematischen Evaluation des hier vorgestellten Studienkonzepts und seiner Wirkungen – etwa im Hinblick auf Überzeugungen angehender Lehrkräfte zum fächerübergreifenden Lernen sowie auf dessen Umsetzung im späteren Berufsalltag – mangelt es bislang auch generell an Austausch und Forschung zu Konzepten und Formaten fächerübergreifender Lehrer*innenbildung. Hier leistet das vorliegende Themenheft einen wichtigen Beitrag.

Schließlich stellt sich auch noch eine grundsätzliche Frage der wissenschaftlichen Profilierung: Wenn sich eine fächerübergreifende Didaktik und eine zugehörige Lehrer*innenbildung als eigenständiges Feld etablieren, bleibt zu klären, auf welche Bezugsdisziplinen sie sich stützen und wie sie sich im Gefüge der Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik verorten. Der Weg zu einer fächerübergreifenden Lehrer*innenbildung ist damit ein Prozess (weiterer) konzeptioneller Entwicklung, praktischer Erprobung und (möglichst empiriebasierter) Reflexion – flankiert von der Profilierung einer fächerübergreifenden Didaktik als eigenständigem wissenschaftlichen Fachgebiet.

Literatur und Internetquellen

- Becker, I., Kastner, F., Schank, C. & Studer, J. (Hrsg.). (2023). *Service Learning an deutschsprachigen Hochschulen: Perspektivisch, nachhaltig, umgesetzt*. hep Verlag.
- Bieber, G. & Hempel, C. (2026). Querschnittsaufgaben in aktuellen Lehrplänen (revisited). Zur (Über-)Fachlichkeit zeitgemäßer Bildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 118 (1), 65–70. <https://doi.org/10.31244/dds.2026.01.07>
- Bolte, S. & Lerch, S. (2023). Interdisziplinarität: Eine theoretische Annäherung an einen viel besprochenen Begriff. In M. Braßler, S. Brandstädter & S. Lerch (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der Hochschullehre* (S. 15–30). wbv. <https://doi.org/10.3278/I74610w002>
- Braßler, M. (2020). *Praxishandbuch Interdisziplinäres Lehren und Lernen: 50 Methoden für die Hochschullehre*. Beltz. <https://doi.org/10.3278/I74610w003>
- Braßler, M. (2023). Interdisziplinäres Lehren und Lernen – Eine Betrachtung aus konstruktivistischer, bildungstheoretischer und konstruktionistischer Perspektive. In M. Braßler, S. Brandstädter & S. Lerch (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der Hochschullehre* (S. 31–44). wbv. <https://doi.org/10.25656/01:31267>
- Braßler, M., Brandstädter, S. & Lerch, S. (Hrsg.). (2023). *Interdisziplinarität in der Hochschullehre*. wbv. <https://doi.org/10.25656/01:28135>
- Bub, F. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle Grundlagen, politischer Rahmen und Umsetzung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In F. Bub, A.-K. Lindau & S. Schütz (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrer*innenbildung: Perspektiven und Beiträge aus der universitären Praxis* (S. 9–18). Zentrum für Lehrer*innenbildung der MLU Halle-Wittenberg.
- Budde, J. (2011). Fächerübergreifender Projektunterricht: Lernbezogene und soziale Auswirkungen von geöffnetem Unterricht in der Sekundarstufe I. In M. Artmann, P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen: Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II* (S. 66–93). Prolog-Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bv.7>

- Caviola, H., Kyburz-Graber, R. & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht: Ein Handbuch für Lehrpersonen*. Hep.
- Dietz, D., große Prues, P., Hermes, M. & Nakamura, Y. (2026). Zehn Thesen zu Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 118 (1), 58–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2026.01.06>
- 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.
- Duncker, L. (2026). Rekultivierung des Projektunterrichts: Plädoyer für problemlösendes Lernen in der Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 118 (1), 48–57. <https://doi.org/10.31244/dds.2026.01.05>
- Falkenstörfer, S., Keeley, C. & Zepter, A. L. (2018). Interdisziplinäres Denken als Ziel und Mittel für Reflexivität in der Lehrer_innenbildung: Das Kooperationsprojekt „Forschendes Lernen im Praxissemester – interdisziplinär“ (FLIP-1). *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 211–227. <https://doi.org/10.4119/hlz-2416>
- Große Prues, P., Kunze, I., Langer, S., Müller-Using, S. & Nakamura, Y. (2025). Querschnittsaufgaben als Entwicklungserwartung an Lehrkräfte, Professionalisierung und Schule – Eine Diskussion am Beispiel Demokratiebildung, Europabildung und Menschenrechtsbildung. In A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.), *Entwicklung als Erwartung: Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen* (S. 42–59). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6172-02>
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts: Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.
- Hempel, C. (2025). *Fächerübergreifender Unterricht: Einführung in ein schulisches Format zukunftsfähiger Bildung*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838564722>
- Hempel, C. (2026). Fachlichkeit(en) jenseits des Fachunterrichts. In S. Thiersch, R. Lischka-Schmidt, N. Kuhlmann & E. Wolf (Hrsg.), *Schule und Unterricht theoretisch refokussiert: Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten* (S. 125–138). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6216-06>
- Hempel, C., Heldt, I., Kater-Wettstädt, L., Kminek, H. & Bieber, G. (2026). Editorial zum Schwerpunktthema: Schulische Querschnittsaufgaben (revisited): Zur (Über-)Fachlichkeit zeitgemäßer Bildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 118 (1), 4–9. <https://doi.org/10.31244/dds.2026.01.01>
- Hempel, C., Theophil, M., Urbany, W., Bahr, M. & Heldt, I. (2024). Technik, Gesellschaft, Menschenrechte: Zur Konzeption interdisziplinärer Lehr-Lern-Bausteine für die Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 167–182. <https://doi.org/10.11576/hlz-6600>
- Hempel, C. & Weigelt, M. (2025). Fächer vernetzen: Interdisziplinarität als hochschuldidaktisches Prinzip für Bildungsangebote in Lernwerkstätten. In D. Longhino, E. Frauscher, C. Imp & C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung in Hochschullernwerkstätten - einen Schritt weiter gehen: Bedingung, Mehrwert und Herausforderung* (S. 328–340). Klinkhardt.
- Hempel, C. & Weigelt, M. (Herausgeber & Moderierende). (2025-heute). *Querschnittchen* [Podcast]. Arbeitsbereich für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik (MLU Halle-Wittenberg). https://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/f_gd/querschnittchen/

- Hericks, U. & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung: Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 3–17). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_1
- Hermes, M., Lengler, A., Meister, N. & Saß, M. (Hrsg.). (2025). *Lehrer*innenbildung im Wandel: Gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung*. Tectum. <https://doi.org/10.5771/9783828851269>
- Hermes, M. & Saß, M. (2025). Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsaufgaben (in) der Lehrer*innenbildung: Eine Bestandsaufnahme und grundlagentheoretische Annäherung im Anschluss an die Arbeit im Marburger Projekt ProPraxis. In M. Hermes, A. Lengler, N. Meister & M. Saß (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung im Wandel: Gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung* (S. 1–40). Tectum. <https://doi.org/10.5771/9783828851269-1>
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung: Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Leske + Budrich.
- Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen: Das Fachprinzip in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 307–331. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0040-0>
- Huber, L. (2013). Lehre und Lernen in den Disziplinen: Anerkennung und Transzendierung von Fachkulturen. *HDS.Journal*, (1), 5–21.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2024). *Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf
- Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.). (2020). *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5858>
- Kramer, R.-T. (2020). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 275–288). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5858_22
- Krengel, F. (2021). “Glocal Education” through Virtual Exchange? Training Pre-Service EFL Teachers to Connect Their Local Classrooms to the World and Back. *Global Education Review*, 8 (2–3), 138–153.
- Künzli, R. (2019). Disziplinarität und Transdisziplinarität. *inter- und transdisziplinäre Bildung*, (1), 8–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2557601>
- Künzli David, C. & de Sterke, E.J. (2021). Mehr als Fachlichkeit: Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen. In S. Bachmann, F. Bertschy, C. Künzli David, T. Leonhard & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten: Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule* (S. 165–193). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5860-10>
- Lerch, S. (2017). *Interdisziplinäre Kompetenzen: Eine Einführung*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838548357>
- Lischka-Schmidt, R. (2023). Die Schule der Gesellschaft: Eine schultheoretisch orientierte Diskursanalyse zum Schulfach Gesundheit. *Pädagogische Korrespondenz*, 36 (2), 51–70. <https://doi.org/10.3224/paek.v36i2.04>

- Lüschchen, I. (2022). Klimawandel. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young Citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 262–268). Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SR10777_Young-Citizens_ba.pdf
- Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht: Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns*. Prolog-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:7310>
- 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). Prolog-Verlag.
- Oberhaus, L. (2009). „... an den Fransen erkennt man das Gewebe“. Potenziale künstlerischer Transformationsprozesse im fächerübergreifenden (Musik-)Unterricht. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (S. 49–65). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:25131>
- Petrik, A. (2012). Der heimliche politikdidaktische Kanon: Acht fachdidaktische Prinzipien und sechs „teacher beliefs“ als Kern einer kompetenzorientierten Politiklehrerausbildung. In I. Juchler (Hrsg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung: Theoriebildung – Praxisrelevanz – Kontroversen* (S. 71–85). Wochenschau Verlag.
- Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEducation Journal - Transdisziplinäre Studien Zur Lehrerbildung*, 1/2, 175–195. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831>
- Rabenstein, K. & Herzmann, P. (2011). Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Zur Notwendigkeit der Reflexion von Fachperspektiven. In M. Artmann, P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen: Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II* (S. 95–111). Prolog-Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bv.8>
- Reh, S. & Caruso, M. (2020). Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (5), 611–625. <https://doi.org/10.3262/ZP2005611>
- Schmidt, T., Ketterl, M. & Morisse, K. (2007, 25. August). Podcasts. Neue Chancen für die universitäre Bildung. *e-teaching.org*. https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/ton/podcast/langtext_podcast_04_09_07.pdf
- Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.). (2021). *Hochschulbildung. Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455654>
- Schneuwly, B. (2018). Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 279–298. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0808-0>
- Stübiger, F., Ludwig, P.H. & Bosse, D. (2008). Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis: Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 376–395. <https://doi.org/10.25656/01:4357>
- Valsangiacomo, F., Widorski, D. & Künzli David, C. (2014). Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichts. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 5 (1), 21–39.
- Weigelt, M. (i.V.). „ReVision_ReFlektion“ – Fächerübergreifendes Lernen und Lehren durch künstlerische Transformation. Ein interdisziplinäres Lehrprojekt zur kulturell-ästhetischen Lehrer:innenbildung. In C. Hempel, K. Kramer, D. Rumpf, C. Schilke, M. Weigelt & S. Winter-Below (Hrsg.), *Lernwerkstatt und Utopie(n). Perspektiven nachhaltiger Entwicklung in Hochschule und Gesellschaft*. Klinkhardt.

Weigelt, M. & Hempel, C. (2025). Über die künstlerischen Fächer hinaus – Kulturelle Bildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/ueber-kuenstlerischen-faecher-hinau-s-kulturelle-bildung-faecheruebergreifende>

Wissenschaftsrat. (2020). *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität* [Positionspapier (Drs. 8694-20)]. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.pdf>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hempel, C. & Weigelt, M. (2026). Auf dem Weg zu einer fächerübergreifenden Lehrer*innenbildung. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und ein Studienkonzept für das Lehramt an Grundschulen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 9 (2), 32–47. <https://doi.org/10.11576/hlz-8437>

Eingereicht: 02.11.2025 / Angenommen: 15.04.2026 / Online verfügbar: 22.05.2026

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Towards Cross-Curricular Teacher Education. Theoretical and Conceptual Reflections and a Study Program for Primary School Teacher Education

Abstract: Teacher education should not only qualify and socialize student teachers within the disciplinary reference fields of their school subjects and prepare them – through subject didactics – for the design of subject-specific learning. In view of the growing importance of broader educational demands, it must also provide opportunities for interdisciplinary and transdisciplinary experiences and enable future teachers to address and implement cross-curricular goals, topics, and formats in school settings. This article discusses the foundations of cross-curricular teacher education and illustrates its implementation through an established study program. To this end, four domains of requirements are distinguished that relate to the planning, design, and reflection of cross-curricular learning: perspectivation, design, negotiation, and interpretation. To address these requirements, cross-curricular teacher education can draw on higher education pedagogical reference points such as interdisciplinarity, cross-curricular tasks, and the opening of higher education learning environments. These considerations are illustrated using the example of the primary teacher education program at Martin Luther University Halle-Wittenberg. Three compulsory modules in cross-curricular primary didactics provide the structural framework for student teachers to systematically engage with the requirements of cross-curricular teaching in light of the outlined principles of higher education didactics.

Keywords: interdisciplinary teaching; interdisciplinarity; transdisciplinarity; self-regulated learning; teacher education