

# Einleitung: Fächerübergreifende Lehrkräftebildung – Konzepte, Herausforderungen und Perspektiven

Anja Müller<sup>1,\*</sup>, Marion Plien<sup>1</sup> & Kerstin Pohl<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Johannes Gutenberg Universität Mainz

\* Kontakt: Johannes Gutenberg Universität Mainz,  
Deutsches Institut, Jakob-Welder-Weg 18, 55128 Mainz  
E-Mail: [anja.mueller@uni-mainz.de](mailto:anja.mueller@uni-mainz.de)

**Zusammenfassung:** Der Beitrag stellt die Einführung in das Themenheft „Fächerübergreifende Lehrkräftebildung“ dar und umreißt zunächst die Bedeutung und Potenziale eines fächerübergreifenden Unterrichtens. Durch die Integration verschiedener Disziplinen wie Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Sprachen, Ethik und Kunst können multiperspektivische und tiefgehende Verständnisprozesse gefördert werden, die zu nachhaltigem Lernen beitragen. Fächerübergreifender Unterricht überzeugt durch seine Mehrperspektivität und die Möglichkeit, Wissen in authentischen Kontexten zu verknüpfen. Die Gestaltung eines fächerübergreifenden Unterrichts bringt jedoch auch Herausforderungen mit sich, beispielsweise mit Blick auf die Professionalisierung der Lehrkräfte. Es ist notwendig, die Lehrkräftebildung stärker auf interdisziplinäres Arbeiten auszurichten und Lehrkräfte zur Reflexion ihrer Fachidentität sowie zu kollaborativem Arbeiten zu befähigen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen dürfen hierbei nicht vernachlässigt werden, stellen sie doch eine wichtige Voraussetzung für fächerübergreifendes Arbeiten dar. Insgesamt bedarf es einer stärkeren Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung, um fächerübergreifenden Unterricht nachhaltiger zu fördern und in der Schule zu etablieren. Ebenso notwendig ist eine vertiefte empirische Forschung zur Umsetzung und zur Wirksamkeit fächerübergreifenden Unterrichtens.

Die Beiträge des Themenhefts gehen der übergeordneten Frage nach, wie angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen der Gestaltung eines fächerübergreifenden Unterrichts vorbereitet werden können. Es werden verschiedene theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und aktuelle Konzepte für Professionalisierungsmaßnahmen vorgestellt und wo möglich empirische Belege der Wirksamkeit präsentiert.

**Schlagerwörter:** Fächerübergreifender Unterricht; Lehrerbildung; Professionalisierung; Kompetenz



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>

Die Forderung nach fächerübergreifendem Lernen ist keineswegs neu; bereits seit Jahrzehnten werden die Potenziale eines solchen Ansatzes betont und zugleich die Grenzen eines strikt fachgebundenen Unterrichts kritisch reflektiert (vgl. Huber, 2001; Klafki, 1998; Tenorth, 1999). Angesichts aktueller Herausforderungen wie Klimawandel, globaler Migration, geopolitischer Konflikte oder sozialer Ungleichheit gewinnt diese Perspektive jedoch neue Dringlichkeit, da deren Analyse die Verbindung naturwissenschaftlicher, gesellschaftswissenschaftlicher sowie sprachlich/kultureller, ethisch/philosophischer und ästhetischer Zugänge erfordert. So tragen neben den Gesellschafts- und Naturwissenschaften auch Sprachenfächer, Philosophie/Ethik und Religion sowie künstlerische Fächer dazu bei, unterschiedliche Deutungs- und Ausdrucksformen zu erschließen und komplexe Gegenwartsprobleme multiperspektivisch zu verstehen.

## 1 Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts

Das größte Potenzial eines fächerübergreifenden Unterrichts liegt in seiner Mehrperspektivität. Gerade im Zusammenspiel verschiedener fachlicher Perspektiven können komplexe Problemstellungen betrachtet, reflektiert und diskutiert werden. Anstatt im Fachunterricht voneinander isolierte Inhalte zu erarbeiten, eröffnet fächerübergreifender Unterricht die Möglichkeit, verschiedene Wissensbestände und unterschiedliche Zugänge verschiedener Fächer zueinander in Beziehung zu setzen und miteinander zu vernetzen (u.a. Hempel, 2025; Labudde, 2006; Moegling, 2014). Erfolge dies zudem unter Einbezug lebensnaher und authentischer Kontexte, sodass eine Anbindung an die Erfahrungswelt der Schüler\*innen passiert, könne fächerübergreifender Unterricht Schüler\*innen beim Erwerb und der Konstruktion eines tiefen und handlungsorientierten Wissens unterstützen (vgl. Stübiger et al., 2008, S. 378f.). Im traditionellen Fachunterricht sei ein Erkennen und Reflektieren der Besonderheiten und Grenzen eines Faches meist nicht möglich (vgl. u.a. Huber, 2001, S. 323), während ein fächerübergreifender Unterricht größere Spielräume für „eigenständiges Planen und Denken“ (Prenzel et al., 2002, S. 140) ermögliche, um somit ein tieferes und nachhaltigeres Lernen anzuregen.

Auch wenn die Potenziale und Vorteile des fächerübergreifenden Unterrichts meist im Vergleich zum Fachunterricht aufgezeigt werden, so bedeutet dies jedoch nicht, dass mit dem Befürworten eines fächerübergreifenden Lehrens und Lernens eine strikte Ablehnung des Fachunterrichts einhergeht (u.a. Hempel, 2020, S. 25). Die im Fachunterricht erarbeiteten Kenntnisse bilden noch immer die Grundlage für einen fächerübergreifenden Unterricht (vgl. auch Labudde, 2006, S. 442). Zudem ermögliche der Fachunterricht den Schüler\*innen zu erkennen, wo die Grenzen des Faches liegen und wann ein interdisziplinärer Zugang für die Weiterarbeit gewinnbringend ist (vgl. auch Moegling, 2010, S. 21). Ein „ausgewogenes Verhältnis von Fach- und fächerübergreifendem Unterricht“ (Hempel, 2020, S. 25) sei daher erstrebenswert.

## 2 Lernen im Zusammenspiel der Fächer: Konzepte, Formen und Perspektiven fächerübergreifenden Unterrichts

Die zahlreichen konzeptionell-theoretischen Arbeiten zu einem *fächerübergreifenden* Lehren und Lernen sind sich überwiegend darin einig, dass der Term fächerübergreifender Unterricht als Oberbegriff zu verstehen ist. Mittlerweile wurden verschiedene Formen bzw. Typen für die organisatorische und inhaltliche Kooperation zwischen Unterrichtsfächern skizziert (u.a. Deichmann & Tischner, 2014; Hempel, 2020, 2025; Labudde, 2006, 2014; Moegling, 2014). Labudde (2014, S. 14f.) definiert mit Verweis auf Huber (2001) fächerübergreifenden Unterricht auf zwei Ebenen: einmal auf der inhaltlichen Ebene und einmal auf der Ebene der Studentafel. Auf der inhaltlichen

Ebene differenziert Labudde drei Typen eines fächerübergreifenden Unterrichts: 1) fächerüberschreitend, 2) fächerverbindend, 3) fächerkoordinierend. In einem *fächerüberschreitenden* Unterricht wird ausgehend von einem Fach eine „Verbindung zu einem anderen Fach hergestellt“ (Labudde, 2014, S. 14). Labudde bezeichnet dies als die „einfachste“ Form eines fächerübergreifenden Unterrichts. In einem *fächerverbindenden* Unterricht werden das gleiche Thema bzw. der gleiche Gegenstand in mindestens zwei Fächern parallel bzw. zeitlich leicht verschoben behandelt. Im Unterschied zu einem fächerüberschreitenden Unterricht bedarf es hier einer Absprache zwischen den Lehrkräften. In einem *fächerkoordinierenden* Unterricht stehen in der Regel ein Problem oder eine Frage im Mittelpunkt, für deren Bearbeitung die Schüler\*innen Kenntnisse und Kompetenzen aus verschiedenen Fächern benötigen.

Fächerverbindender Unterricht wird manchmal auch als multi- oder pluridisziplinär bezeichnet, fächerkoordinierender Unterricht als interdisziplinär. Diese Begriffe eignen sich jedoch eher für die Unterscheidung verschiedener Kooperationsformen in der Wissenschaft, in der ja auch zwischen verschiedenen *Disziplinen* unterschieden wird (Philipp, 2021, S. 163). Schulfächer entsprechen diesen Disziplinen nicht, viele Schulfächer umfassen mehrere Disziplinen – im Falle der Sozialkunde/Politischen Bildung etwa Politikwissenschaft, Ökonomie, Soziologie und Rechtswissenschaft. Diese Fächer sind also – bezogen auf die Bezugswissenschaften – in sich interdisziplinär. Für die Unterscheidung der verschiedenen Formen der inhaltlichen Kooperation der Schulfächer sind daher die Begriffe fächerüberschreitend, fächerverbindend und fächerkoordinierend geeigneter.

Auf der Ebene der Studententafel, mit anderen Worten auf organisatorischer Ebene, differenziert Labudde (2014, S. 15) zwei Formen eines fächerübergreifenden Unterrichts: fächerergänzend und integriert. Eine *fächerergänzende* Form liegt vor, wenn additiv zum Unterricht in den Einzelfächern ein schulisches Angebot gestaltet wird, in dessen Rahmen fächerübergreifende Themen behandelt werden, wie beispielsweise eine schulische AG zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In einem integrierten Unterricht werden verschiedene Fächer zu einem Fach zusammengefasst, so wie es beispielsweise im Grundschulbereich im Fach *Sachunterricht* der Fall ist oder im Sekundarbereich im Fach *Gesellschaftslehre*, das die Einzelfächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde/Politische Bildung umfasst und an nicht gymnasialen Schulformen für die gesamte Sekundarstufe I weit verbreitet ist. Ein weiteres Beispiel ist das Fach *Naturwissenschaften*, das in den unteren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I die Fächer Biologie, Physik und Chemie integriert. Häufig werden diese Fächer als *Integrationsfächer* bezeichnet.

Neben den hier vorgestellten Termini zur Bezeichnung der verschiedenen Formen fächerübergreifenden Unterrichts finden sich in den zahlreichen Arbeiten dazu noch weitere Begriffe. So modelliert Moegling (2010, S. 29) noch die Form eines *fächeraussetzenden* Unterrichts. Hierunter versteht er Unterricht, der beispielsweise im Rahmen einer Projektwoche stattfindet, wenn der „normale“ Unterricht ausgesetzt ist.

Was einen fächerübergreifenden Unterricht auszeichnet, ist, wie bereits gesagt, die Möglichkeit, ein Thema aus verschiedenen fachlichen Perspektiven zu betrachten. Diese Mehrperspektivität gilt es mit einem Thema zu verbinden, das eine „hohe und globale Gegenwarts- und (vermutete) Zukunftsbedeutung“ für die Schüler\*innen hat, idealerweise an deren Erfahrungswelt anschließt und sich zudem bildungstheoretisch oder curricular begründen lässt (vgl. Hempel, 2020, S. 33). Mit Blick auf die methodische Umsetzung eines fächerübergreifenden Unterrichts konstatiert Hempel:

„Eine spezifische Methodik fächerübergreifenden Unterrichts gibt es nicht, gleichwohl aber eine gewisse Nähe zu einer Gestaltung von Unterricht (z.B. als Projektunterricht), die einerseits dem selbstbestimmten und selbstständigen Lernen von Schülerinnen und Schülern einen größeren Raum einräumt und andererseits Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens integriert“ (Hempel, 2020, S. 35).

Auch wenn sich die Form des Projektunterrichts für einen fächerübergreifenden Unterricht anbietet, so kann man beides nicht gleichsetzen (Hempel, 2020, S. 36). Projektunterricht ist vor allem durch das Interesse der Schüler\*innen, eine selbstbestimmte Themenwahl und eine eigenständige Bearbeitung durch die Schüler\*innen charakterisiert (vgl. u.a. Caviola et al., 2011, S. 122; Rabenstein, 2003). Die Mehrperspektivität des Themas spielt für den Projektunterricht eine eher untergeordnete Rolle. Hempel (2020, S. 36) verweist darauf, dass beide Formen sich nicht gegenseitig bedingen. So könne Projektunterricht auch im Fachunterricht erfolgen und fächerübergreifender Unterricht könne genauso gut „lehrgangsförmig“ angelegt sein; dennoch sieht er beide Formen als „hoch anschlussfähig“ (ebd.).

Auch wenn es mittlerweile über die Formen bzw. Typen fächerübergreifenden Unterrichts zahlreiche Arbeiten gibt, konstatieren Hempel et al. (2026) ein Desiderat hinsichtlich einer stärkeren und fundierteren theoretischen Verankerung fächerübergreifenden Unterrichts, verbunden mit der Frage danach, „welche zentralen didaktischen Prinzipien und didaktischen Formen“ (Hempel et al., 2026, S. 210) einen fächerübergreifenden Unterricht charakterisieren. Vor diesem Hintergrund stellen die Autor\*innen eine Heuristik fächerübergreifenden Unterrichts vor (Hempel et al., 2026, S. 212 ff.). Grundlegend ist hierbei das Prinzip der Mehrperspektivität, welches sich in dem Zusammenspiel von fachlichen, lebensweltlichen und gesellschaftlichen Perspektiven zu einem gemeinsamen Thema zeigt. Diese Verzahnung wird von vier sogenannten Modi des Perspektivenbezugs gerahmt: *Vernetzung* (Perspektiven verbinden), *Problembearbeitung* (Perspektiven integrieren), *Reflexion* (Perspektiven kontrastieren) und *Öffnung* (Perspektiven entfalten). Diese vier Modi modellieren und strukturieren einen fächerübergreifenden Unterricht. Im Rahmen der *Vernetzung* gehe es darum, Perspektiven zu verbinden und Zusammenhänge zwischen Fächern aufzuzeigen. Durch die *Problembearbeitung* könne es gelingen, Perspektiven zusammenzuführen. Perspektiven können jedoch auch durch *Reflexion* kontrastiert werden, um unterschiedliche Herangehensweisen oder Positionierungen zu verdeutlichen. Der Modus der *Öffnung* schließlich ermögliche „eine (transdisziplinäre) Entfaltung von Perspektiven, bei der die Interessen der Lernenden im Zentrum stehen“ (Hempel et al., 2026, S. 213). Die Autor\*innen geben gleichzeitig zu bedenken, dass bei der Ausgestaltung der Modi auch Gefahren bestehen: So könnten fachliche Bezüge lediglich nebeneinandergestellt werden (Modus der *Vernetzung*). Bei der Integration von Perspektiven könnten fachliche Perspektiven zu vereinfacht dargestellt werden (Modus der *Problembearbeitung*). Bei der Kontrastierung von Perspektiven könnten die verschiedenen Positionen in den Vordergrund und der Problem- bzw. Anwendungsbezug in den Hintergrund geraten (Modus der *Reflexion*). Bei der Entfaltung von Perspektiven könnten zudem zu vielfältige „Spielräume“ eröffnet werden, sodass die Fachlichkeit in den Hintergrund gerät (Modus der *Öffnung*).

Hempel et al. (2026) betonen, dass diese Heuristik theoretisch hergeleitet wurde und daher noch einer empirischen Prüfung bedarf. Damit verweisen die Autor\*innen zugleich auf eines der größten Desiderate mit Blick auf den fächerübergreifenden Unterricht – den Mangel an empirischer Forschung (ebd., S. 211, 220).

### 3 Zwischen Potenzial und Evidenz: Empirische Befunde und Forschungsperspektiven zum fächerübergreifenden Lernen

Eine umfassende empirische Forschung zu den Potenzialen eines fächerübergreifenden Unterrichts steht noch aus. Die Schwierigkeit, zu belastbaren Ergebnissen über die Lernwirksamkeit facherverbindenden Lernens zu kommen, liegt auch an der Vielzahl der unterschiedlichen Formen inhaltlicher und organisatorischer Kooperation. Bisherige Studien belegen jedoch, dass die Hoffnungen, die mit einem fächerübergreifenden Lernen verbunden sind, nicht unbegründet sind. Studien, die mit Befragungen von Lehrkräf-

ten und Schüler\*innen arbeiteten, weisen zusammenfassend daraufhin, dass sich fächerübergreifender Unterricht positiv auf die Lernmotivation (Biehl & Heinrich, 2022; Caviola et al., 2011; Conrad, 2006) sowie auf die Kreativität (Harris & de Bruin, 2018) und das kritische Denken (Caviola et al., 2011; McPhail, 2018) der Schüler\*innen auswirkt (vgl. auch Stübiger et al., 2002; Stübiger et al., 2008). Weitere Studien arbeiteten mit einem Interventionsdesign und untersuchten die Durchführung und vor allem die Wirkung von fächerübergreifendem Unterricht (u.a. Boyraz & Serin, 2017; Kramer & Wegner, 2020; Marquardt, 2016; Papaioannou et al., 2020; Röhl, 2007). Die Ergebnisse lassen vermuten, dass fächerübergreifend angelegte Lehr-Lernarrangements zu einem höheren Kompetenzzuwachs führen im Vergleich zu traditionell fachspezifisch angelegten Settings (vgl. Boyraz & Serin, 2017; Chen et al., 2015; Papaioannou et al., 2020; Skrypchenko et al., 2018; Spintzyk et al., 2016). Zu einem gegensätzlichen Ergebnis kommt Röhl (2007) in ihrer Studie. In ihren Daten zeigten sich keine Belege dafür, dass fächerverbindender Unterricht zu einem größeren Lernerfolg führt. Röhl nimmt an, dass Schüler\*innen, die bislang wenig oder keine Erfahrungen mit einem fächerübergreifenden Unterricht haben, weniger von diesem Setting profitieren (Röhl, 2017, S. 214).

#### 4 Zwischen Anspruch und Umsetzung: Fächerübergreifendes Lernen in ausgewählten Lehrplänen

Auch die Bildungsstandards und die Lehrpläne haben den fächerübergreifenden Unterricht und seine Potenziale entdeckt. Exemplarisch sei dies hier für die Lehrpläne für die Lehrpläne der gesellschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde für die Sekundarstufen I und II des Bundeslandes Rheinland-Pfalz dargestellt.

Die Lehrpläne der drei Fächer sind in Rheinland-Pfalz in einem „Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer“ zusammengefasst. Die Integration erfolgt hier über ein gemeinsames Kompetenzmodell sowie über die Ausweisung der Bezüge zu Inhalten der jeweils anderen beiden gesellschaftswissenschaftlichen Fächern für jedes einzelne Lernfeld. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass

„Schülerinnen und Schüler [...] in die Lage versetzt werden, im Sinne globalen und zukunftsorientierten Lernens [...] zunehmend die Welt als ein System zu begreifen, in dem räumliche, historische, politische, wirtschaftliche, ökologische, soziale und kulturelle Aspekte miteinander vernetzt sind“ (Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, 2021, S. 17).

Die Lehrkräfte werden aufgefordert, „konkrete Vereinbarungen für die Realisierung fächerübergreifender Projekte in den verschiedenen Klassenstufen der Sekundarstufe I zu treffen“ (ebd., S. 17). Weiter heißt es: „diese Projekte werden gemeinsam mit allen Fachlehrer\*innen der Einzelfächer geplant, umgesetzt und ausgewertet.“ Die drei Lernbereiche „Rheinland-Pfalz“, „Europa“ und „Eine Welt“ sind ausdrücklich als fächerübergreifende Projekte ausgewiesen. Verbindlich vorgeschrieben ist jedoch nur die Umsetzung von mindestens einem dieser Lernbereiche als fächerübergreifendes Projekt (ebd., S. 18). Darüber hinaus gibt es dann noch verbindliche „Demokratietage“ in den Klassen 8, 9 und 10, die für dieses fächerübergreifende Projekt oder andere fächerübergreifende Aktivitäten genutzt werden können (ebd., S. 19).

Dieses Kompetenzmodell zeigt allerdings auch die Gefahren fächerverbindenden Lernens auf: So werden die zentralen fachspezifischen Kompetenzen wie beispielsweise die für die Sozialkunde wichtige politische Handlungskompetenz, die für den Geschichtsunterricht wichtige narrative Kompetenz und die für die Geographie wichtige räumliche Orientierungskompetenz nicht als solche ausdrücklich operationalisiert. Lediglich im Vorwort des Fachlehrplans Erdkunde wird auf die Kompetenzmodellierungen in den Bildungsstandards im Fach Geographie verwiesen, die von den Lehrkräften als separates Dokument zusätzlich gelesen werden müssen (ebd., S. 20).

Auch wenn sich der Begriff des fächerübergreifenden Unterrichts in vielen Bildungsvorgaben und -empfehlungen findet, so bedeutet dies meist nicht, dass es konkrete curriculare Vorgaben dazu gibt. Wie so oft wird die konkrete Umsetzung der Vorgaben bzw. Empfehlungen den Schulen übertragen und es stellt sich die Frage, ob sie in der Schulpraxis wirklich umgesetzt werden.

## 5 Zwischen Kooperation und Professionalisierung: Anforderungen an Lehrkräfte und Lehrer\*innenbildung im fächerübergreifenden Unterricht

Hempel (2020, S. 40ff.) nennt für die praktische Umsetzung zwei wesentliche Herausforderungen: die Organisation des Unterrichts und die Professionalisierung der Lehrkräfte. So müsse die Durchführung bzw. die Organisation fächerübergreifenden Unterrichts u. a. mit Blick auf den Stundenumfang, die Stundenplangestaltung und die Termine für Klassenarbeiten abgestimmt sein. Weiterhin gilt es, die Einstellungen der Lehrkräfte und ihre Bereitschaft zur Teamarbeit zu berücksichtigen. Gerade der letzte Punkt, die kollegiale Zusammenarbeit im Team, hat nach Hempel einen zentralen Stellenwert (Hempel, 2025, S. 103–106). So müssen Lehrkräfte sich darauf einlassen, mehrperspektivisch zu unterrichten. Dies stehe jedoch in einem vermeintlichen Gegensatz zur Fachidentität, die Lehrkräfte durch Studium und Arbeitsalltag in der Regel entwickeln. Fächerübergreifender Unterricht bedeutet, sich mit anderen Fächern und deren Kulturen auseinanderzusetzen. Vor diesem Hintergrund müssen Lehrkräfte ihre bisherigen fachspezifischen Routinen der Unterrichtsplanung ein Stück weit hinterfragen (vgl. auch Herzmann, 2001). Die Anlage eines fächerübergreifenden Unterrichts müsse zwischen den beteiligten Fächern bzw. Lehrkräften ausgehandelt werden (Hempel, 2025, S. 103). Dazu müsse die Lehrkraft den Beitrag ihres Faches zur Beantwortung der gemeinsamen Frage bzw. zur Bearbeitung des gemeinsamen Problems erkennen und in Bezug zu den anderen Fächern stellen. Neben der Erweiterung der eigenen Fachperspektive könne zudem unter Umständen auch das pädagogische Selbstverständnis der Lehrkraft eines Wandels bedürfen – weg von einer traditionellen Unterrichtsgestaltung hin zu einem Unterricht, der eine größere Selbstständigkeit der Schüler\*innen ermöglicht.

Hempel betont besonders die Bedeutung der Selbstreflexion im Kontext kollegialer Kooperation (2025, S. 104–105). Solche Reflexionsprozesse können und sollten auch schon in der ersten Phase der Lehrkräftebildung angeregt werden. Der wünschenswerte Ausbau fächerübergreifender Lehr-Lernarrangements fordert somit nicht nur die schulische Praxis, sondern auch die Lehrkräftebildung heraus (u.a. Melzer, 2007; Moegling, 2014). Die hochschulische Lehrkräftebildung ist durch ein breites Fächerangebot geprägt, jedoch sind die Fächer überwiegend an verschiedenen Instituten und Fachbereichen angesiedelt. Lehramtsstudierende wechseln daher täglich zwischen Fächern, Instituten, Fachbereichen und Fachkulturen hin und her – eine Verknüpfung ihrer Unterrichtsfächer mit Blick auf die zu erwerbenden *fach*didaktischen Professionskompetenzen (Baumert & Kunter, 2006) findet dabei, wenn überhaupt, nur bedingt statt. Wie sollen Lehrkräfte verschiedener Fächer in der schulischen Praxis kooperieren und gemeinsam Unterricht gestalten, wenn fachdidaktische Professionskompetenzen im Studium nur fachspezifisch, jedoch kaum oder gar nicht interdisziplinär vermittelt werden?

Die Fokussierung auf die Ausbildung einer fachspezifischen fachdidaktischen Professionskompetenz bleibt nachvollziehbar und berechtigt, denn fächerübergreifende Professionskompetenz setzt fachspezifische Professionskompetenz voraus. Wie auch in der Wissenschaft gilt, dass „gute Disziplinarität eine Voraussetzung für gelungene Interdisziplinarität darstellt“ (Sukopp, 2010, S. 15). Dennoch sollte es in allen Phasen der Lehrkräftebildung Situationen und Kontexte geben, in den interdisziplinär gearbeitet und fächerübergreifend Unterricht geplant, durchgeführt und analysiert werden kann (vgl. auch Melzer, 2007; Moegling, 2014). Angehende Lehrkräfte sollten die Möglichkeit

interdisziplinärer Lerngelegenheiten erhalten (u.a. Schmohl, 2023), um so über fachspezifische Grenzen hinauszublicken. Sie sollten ein Verständnis für die Eigenheiten eines Fachs in Abgrenzung und im Zusammenspiel mit anderen Fächern entwickeln, um so eine fächerübergreifende Perspektive aufbauen und nicht zuletzt auch ihre fachspezifischen didaktischen Kompetenzen vertiefen zu können. So könnten angehende Lehrkräfte darauf vorbereitet werden, ausgehend von eigenen Lernerfahrungen fächerübergreifenden Unterricht zu planen und durchzuführen (u.a. Hempel et al., 2026).

Ein Blick in die hochschulische Lehrkräftebildung zeigt, dass das Thema der fächerübergreifenden fachdidaktischen Professionskompetenz hier angekommen ist – was nicht bedeutet, dass es erschöpfend bearbeitet wird. Die Initiativen und Programme, die bislang initiiert wurden, sind vielfältig – genau wie der fächerübergreifende Unterricht selbst. So gibt es an verschiedenen Universitäten, beispielsweise an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lernwerkstätten, die angehenden Lehrkräften eine interdisziplinäre Betrachtung und Auseinandersetzung rund um die Planung und Gestaltung von Unterricht ermöglichen (für einen Überblick aktueller Projekte dazu vgl. Longhino et al., 2025). Lernwerkstätten „bieten neue Impulse, [um so] die Bedeutung der Vernetzung in der eigenen wissenschaftlichen und pädagogischen Praxis zu erkunden und weiter auszubauen“ (Longhino et al., 2025, S.10). Angehende Lehrkräfte können hier komplexe Themen aus unterschiedlichen Fachperspektiven reflektieren und verknüpfen und so „interdisziplinäre und fächervernetzende Denk- und Arbeitsweisen“ erlernen (Hempel & Weigelt, 2025, S. 330). Lernwerkstätten werden „oft als Alternative zur klassischen Hochschullehre, die fachsystematisch und vermittelnd angelegt ist, betrachtet“ (ebd., S. 334). Hempel und Weigelt (2025, S. 335) weisen aber darauf hin, dass interdisziplinäres bzw. fächerübergreifendes Lernen auch in interdisziplinären Lernwerkstätten nicht automatisch stattfindet. Vielmehr muss auch hier – ähnlich wie in der schulischen Praxis – die Interdisziplinarität bzw. der fächerübergreifende Charakter aktiv hergestellt werden.

Einen weiteren Weg, Interdisziplinarität im fachdidaktischen Studium zu fördern, zeigt das Projekt „Fachdidaktische Unterrichtsplanung – Fachspezifisch und fachübergreifend – FaPlan“ an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Im Projekt wurden fachübergreifende, multimediale, (digitale) flexibel einsetzbare Lernmodule entwickelt und erprobt, die Lehramtsstudierende verschiedener Unterrichtsfächer beim Erwerb und Ausbau einer fachübergreifenden professionellen Handlungskompetenz unterstützen. Im Projekt arbeiteten die Didaktik der politischen Bildung, die Didaktik der Geographie und die Deutschdidaktik zusammen. Lehramtsstudierende waren hierbei nicht nur die Zielgruppe des Projekts, sondern gestalteten die Lernmodule von Anfang an mit, indem sie in fächerübergreifenden Lehrveranstaltungen ihre Bedürfnisse reflektierten und formulierten und darauf aufbauend Inhalte erarbeiteten. Insgesamt entstanden sechs Lernmodule: fachspezifisches Bildungsverständnis, Aufgabenkultur(en), Sprache im Fach, Förderung der Kompetenzentwicklung, Unterrichtsverlauf und Medien. Diese Lernmodule können nun flexibel in die Lehrveranstaltungen einbezogen oder im Selbststudium erarbeitet werden (Geiger et al., 2024).

Andere Universitäten haben Zertifikate etabliert, in deren Rahmen angehende Lehrkräfte fächerübergreifende Kompetenzen erwerben. So bietet die Universität Göttingen das Zertifikat „fächerübergreifendes Unterrichten“ an, welches im Rahmen der ersten Phase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickelt wurde (Eggert et al., 2018). Darüber hinaus gibt es auch zahlreiche Projekte, die innerhalb eines (Integrations-)Faches perspektivübergreifend vorgehen. So wurde beispielsweise an der Universität Trier ein digitales Lernmodul „Gesellschaftslehre“ entwickelt (Busch et al., 2023), welches fachwissenschaftliche, fachdidaktische und unterrichtspraktische Aspekte der Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde/Politische Bildung vereint.

Obwohl es also mittlerweile verschiedene Arbeiten zu einer fächerübergreifenden Professionalisierung von Lehramtsstudierenden gibt, steht die Modellierung eines entsprechenden Kompetenzmodells noch aus. Ausschlaggebend für die Modellierung der (fachspezifischen) Professionskompetenzen ist nach wie vor das Modell von Baumert und Kunter (2006). Im Rahmen des Modells werden vier Dimensionen unterschieden: Professionswissen, selbstregulative Fähigkeiten, Überzeugungen/Wertehaltungen und motivationale Orientierungen (Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Das Professionswissen wird wiederum in pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, organisatorisches Wissen und Beratungswissen differenziert. Eignet sich dieser Ansatz ebenfalls für die Modellierung fächerübergreifender Professionskompetenzen? Einen interessanten Ansatz zur Modellierung interdisziplinärer Kompetenzen, der sich zur Ergänzung des Modells von Baumert und Kunter eignet, legen Claus und Wiese (2021) aus organisationspsychologischer Perspektive vor. Sie sehen vor allem in kommunikativen Prozessen eine große Herausforderung für interdisziplinäres Arbeiten. „Häufige Schwierigkeiten liegen in der Kommunikation über Fächergrenzen hinweg, dem mangelnden Verständnis für die Gegebenheiten in anderen Fachbereichen, und für die Expertise der anderen Personen“ (Claus & Wiese, 2021, S. 280). Die Modellentwicklung basiert auf Interviews mit Personen, die über eine langjährige Erfahrung in der interdisziplinären Zusammenarbeit in Wissenschaft und Unternehmen verfügten. Das daraus entwickelte Modell enthält vier Dimensionen: Initiative zum Austausch, Zielgruppenspezifische Kommunikation, Wissensintegration und Reflexion der eigenen Fachdisziplin (ebd., S. 282). Unter *Initiative zum Austausch* verstehen die Autorinnen eine proaktive Kompetenz, in interdisziplinäre Diskussionen einzutreten. *Zielgruppenspezifische Kommunikation* meint die Fähigkeit, „die eigene Kommunikation flexibel an die jeweilige Zuhörerschaft anzupassen. Dazu gehört es, zwischen verschiedenen Disziplinen zu „übersetzen“, geduldig zu erklären, Fachbegriffe behutsam einzuführen und auf Missverständnisse hinzuweisen“ (ebd., S. 282). Mit *Wissensintegration* ist die kognitive Kompetenz gemeint, Verbindungen zwischen den verschiedenen Wissensbereichen herstellen zu können. Die Autorinnen verknüpfen damit u. a. „intellektuelle Neugierde, Offenheit für andere Herangehensweisen und die aktive Suche nach Querverbindungen zwischen bislang separaten Themenfeldern“ (ebd.). Unter *Reflexion der eigenen Fachdisziplin* verstehen die Autorinnen die „distanzierte Rückschau auf die eigene disziplinäre Sozialisation“ (ebd.). Hier geht es um das Erkennen der Möglichkeiten und Grenzen der Fachdisziplin. Auch wenn dieses Modell aus einer organisationspsychologischen Perspektive entwickelt wurde und somit ein konkreter Bezug zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften fehlt, so bietet es doch interessante Anknüpfungspunkte. Gerade wenn es um die Modellierung fächerübergreifender Kompetenzen geht, erscheint der Einbezug kommunikativer und reflexiver Kompetenzen in ein Professionskompetenzmodell sinnvoll.

Das vorliegende Themenheft widmet sich der Frage, wie angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen der Gestaltung eines fächerübergreifenden Unterrichts vorbereitet werden können. Das Ziel des Hefts ist dabei zweigeteilt: In den Beiträgen werden theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und aktuelle Konzepte für Professionalisierungsmaßnahmen vorgestellt und, wo möglich, empirische Belege der Wirksamkeit aufgezeigt. Darüber hinaus gilt es, genau über diese Maßnahmen und Ergebnisse in den Austausch zu kommen. Denn ähnlich wie bei der Frage nach einem fächerübergreifenden Kompetenzmodell muss nicht jede Initiative bzw. Maßnahme im „eigenen Kosmos“ beginnen. Es wäre sinnvoll, bisherige Arbeiten bzw. Ansätze zu vernetzen und zu verbinden.

Die Beiträge des Heftes sind wie folgt angeordnet: Am Anfang stehen Beiträge, die primär die Grundlagen, Rahmenbedingungen sowie die Herausforderungen einer fächerübergreifenden fachdidaktischen Professionskompetenz modellieren und reflektieren. Dazu entfalten Marcel Grieger und Ariane S. Willems sowie Christopher Hempel und Marcel Weigelt entsprechende Konzepte. Im Anschluss daran präsentieren die Beiträge

von Anna-Lena Molitor und Yannick Schilling, Dominik Balg, Gerrit Helm und Florian Hesse, Sebastian Link und Helmar Schöne sowie von Uwe Schulze und Melanie Laufburger erprobte hochschuldidaktische Lehrkonzepte bzw. Fortbildungen, die auf eine Stärkung einer fächerübergreifenden fachdidaktischen Professionskompetenz abzielen. Den dritten Schwerpunkt bilden Beiträge von Heidi Seifert und Florian Seemann, in denen empirische Erkenntnisse zur Förderung fächerübergreifender Professionskompetenz aufgearbeitet und dargestellt werden. Viele der Beiträge präsentieren neben ihrem Schwerpunkt zusätzlich auch Aspekte, die sich jeweils den anderen beiden Schwerpunkten zuordnen lassen.

## 6 Überblick und Struktur des Themenhefts: Beiträge zur fächerübergreifenden Lehrer\*innenbildung

In ihrem Beitrag analysieren **Marcel Grieger** und **Ariane S. Willems** die Herausforderungen gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer wie *Gesellschaftslehre* oder *Gesellschaftswissenschaften*, die in vielen Bundesländern etabliert, aber theoretisch und ausbildungsmäßig unterfordert sind. Obwohl sie in der Praxis verbreitet sind, fehlt ihnen eine klare theoretische Fundierung, eine spezifische Lehrkräftebildung und eine empirisch begründete Legitimation ihres Mehrwerts gegenüber Einzelfächern. Die disziplinär geprägte Lehrkräfte(aus)bildung bereitet nur unzureichend auf integrativen Unterricht vor, und fächerübergreifende Fortbildungen sind selten. Der Beitrag entwickelt fünf Thesen, um die Lehrkräftebildung für fächerübergreifenden Unterricht weiterzuentwickeln: Erstens gilt es, Reflexionen über epistemologische Überzeugungen und Rollenidentität stärker in Kompetenzmodelle zu integrieren. Zweitens wird Professionalisierung als gemeinschaftliche Aufgabe mit Fokus auf Kooperation verstanden, sodass auch die Förderung kollegialer Kooperationskompetenzen in Kompetenzmodelle der Lehrer\*innenbildung aufgenommen werden müssten. Drittens wird eine differenzierte Definition von Fachfremdheit gefordert. Viertens stehen für guten Unterricht vor allem fächerübergreifende Tiefenstrukturen im Mittelpunkt, nicht bloße Strukturreformen, weshalb diese stärker in den Fokus zu rücken sind. Fünftens bedarf der Mehrwert von Integrationsfächern einer fundierteren theoretischen Begründung. Zum Schluss werden Forschungs- und Ausbildungsperspektiven skizziert.

Der Beitrag von **Christopher Hempel** und **Marcel Weigelt** zeigt, dass die Lehrer\*innenbildung nicht nur die Aufgabe hat, Studierende fachlich in ihren Unterrichtsfächern auszubilden und sie fachdidaktisch auf das Unterrichten vorzubereiten. Angesichts wachsender Anforderungen im Bildungsbereich wird es immer wichtiger, dass angehende Lehrkräfte auch inter- und transdisziplinäre Erfahrungen sammeln. Sie sollen lernen, fächerübergreifende Themen, Ziele und Unterrichtsformate sinnvoll zu planen und im Schulalltag umzusetzen. Der Beitrag beschäftigt sich mit den Grundlagen einer solchen fächerübergreifenden Lehrer\*innenbildung und zeigt anhand eines bereits erprobten Studienkonzepts, wie diese konkret umgesetzt werden kann. Dabei werden vier zentrale Kompetenzbereiche unterschieden, die für Planung, Durchführung und Reflexion wichtig sind: Perspektivierung, Inszenierung, Aushandlung und Deutung. Außerdem wird deutlich, dass eine fächerübergreifende Lehrer\*innenbildung gut an aktuelle hochschuldidaktische Entwicklungen anknüpfen kann, etwa an Interdisziplinarität, Querschnittsthemen und neue Lernformen im Studium. Abschließend werden die theoretischen Überlegungen am Beispiel des Grundschullehramtsstudiums an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg veranschaulicht. Dort gibt es drei verpflichtende Module zur fächerübergreifenden Grundschuldidaktik, die Studierenden helfen sollen, sich systematisch mit den Anforderungen fächerübergreifenden Unterrichtens auseinanderzusetzen.

Der Beitrag von **Anna-Lena Molitor** und **Yannick Schilling** präsentiert ein fächerübergreifendes Seminarkonzept für Lehramtsstudierende im Masterstudium, das die

Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters durch eine enge Verzahnung von Bildungswissenschaften und Sachunterrichtsdidaktik gestaltet. Ziel ist es, die Kohärenz im Studium zu stärken und den Erwerb von Wissen und Kompetenzen über Fächergrenzen hinweg zu fördern. Das Seminar wird im Teamteaching von Dozierenden beider Disziplinen angeboten und nutzt den Ansatz der *Core Practices* als *boundary objects* – also als Brückenkonzept, das die Perspektiven der beiden Fächer verbindet. Insbesondere das Ausdifferenzieren der fachspezifischen Wissensbestände, die einer *Core Practice* zugrunde liegen, ermöglicht es, beide Disziplinen auf eine gemeinsame Praxis bezogen zu verknüpfen. Exemplarisch wird ein auf fachübergreifende Lehre ausgerichteter Anreicherungszyklus vorgestellt, der an der sachunterrichtsbezogenen *Core Practice* „Schüler\*innenfragen anregen“ verdeutlicht wird. Dieser Zyklus unterstützt Studierende dabei, theoretisches Wissen aus beiden Fächern in konkrete Unterrichtssituationen zu übersetzen. Das Konzept ist bewusst übertragbar: Die beschriebene Struktur und Methodik lassen sich auch auf andere Professionalisierungsgelegenheiten in der Lehrkräftebildung anwenden, um fächerübergreifendes Lernen systematisch zu verankern.

**Dominik Balg** präsentiert eine Fortbildung zur fächerübergreifenden Förderung argumentativer Fähigkeiten, die für alle Unterrichtsfächer relevant sind. Die Fortbildung baut auf einem Konzept auf, das im DFG-Netzwerk „Argumentieren in der Schule“ entwickelt wurde. Das Konzept richtet sich primär an Lehrkräfte der Philosophie und zeigt, wie sich mithilfe von Begrifflichkeiten und Prinzipien der informellen Logik die Argumentationskompetenz fördern lässt. Der Beitrag diskutiert die Vorteile einer fächerübergreifenden Nutzung dieses Konzepts im Vergleich zur Nutzung von zwei anderen prominenten Argumentationsmodellen: dem sogenannten BBB-Modell und dem Toulmin-Schema. Im Anschluss wird eine konkrete fächerübergreifende Lehrkräftefortbildung dargestellt. Der Beitrag schließt mit einem Erfahrungsbericht auf Grundlage einer Evaluation dieser Fortbildung und daraus abgeleiteten Vorschlägen zur erfolgversprechenden fächerübergreifenden Vermittlung von Argumentationskompetenz auf Grundlage des Konzepts aus dem Netzwerk „Argumentieren in der Schule“.

**Gerrit Helm** und **Florian Hesse** stellen in ihrem Beitrag das extracurriculare Lehr-Lern-Projekt „Schreiben mit KI“ vor. Das Lehr-Lern-Projekt richtet sich an Lehramtsstudierende aller Fächer und soll sie zu einem reflektierten und didaktisch fundierten Umgang mit Künstlicher Intelligenz im Schreibkontext befähigen. Im Rahmen des Projekts lernen Lehramtsstudierende, wie beim Vorbereiten, Begleiten und Nachbereiten von Schreibprozessen systematisch mit KI-basierten Anwendungsfeldern unterstützend gearbeitet werden kann. Das vorgestellte Lehr-Lern-Projekt fördert somit fächerübergreifende Lernpotenziale, indem es sprachliche, fachliche und technologische Kompetenzen zusammenführt.

**Sebastian Link** und **Helmar Schöne** plädieren in ihrem Beitrag dafür, auf gegenwärtige politische und gesellschaftliche Herausforderungen auch mit einer Stärkung der politischen Demokratiebildung an der Grundschule zu reagieren. Dass diese im fächerintegrierenden Sachunterricht bislang kaum verankert ist, führen sie auf Defizite in den professionellen Handlungskompetenzen der Lehrkräfte zurück. Darauf reagiert ihr Blended-Learning-Konzept: Es stellt ein Unterrichtsbeispiel über eine politische Auseinandersetzung in der fiktiven Kommune „Brummihausen“ ins Zentrum, in der verschiedene politische Akteur\*innen über den Umgang mit dem dichten Verkehrsaufkommen streiten. (Angehende) Lehrkräfte sollen in der Arbeit mit diesem Unterrichtsbeispiel fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen über politische Demokratiebildung durch situationsspezifische Anwendung erwerben und miteinander verknüpfen. Aus ihrer Interventionsstudie mit zwei Studierendengruppen stellen sie Ergebnisse zur Förderung der Selbstwirksamkeit vor. Diese zeigen, dass bei den teilnehmenden Studierenden die subjektive Gewissheit gestärkt wurde, neue und schwierige Anforderungssituationen, die mit der Gestaltung einer politischen Demokratiebildung verbunden sind, aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können.

Der Text von **Uwe Schulze** und **Melanie Lauffenburger** beschreibt die kokonstruktive Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung zur fächerübergreifenden Förderung digitaler Souveränität im Kontext offener Bildungspraktiken. Im Zentrum steht dabei ein Selbstlernmodul, das Fachlichkeit mit überfachlichem Lernen verbindet. Digitale Souveränität wird als mehrdimensionales Konzept theoretisch eingeordnet und mithilfe des Frankfurt-Dreiecks als Orientierungsrahmen für fächerübergreifendes Lernen insbesondere für die gesellschaftswissenschaftliche Bildung konkretisiert. Zugleich wird digitale Souveränität auf Grundlage des Kompetenzmodells DigCompEdu systematisch vermittelt. Beide Modelle (Frankfurt-Dreieck und DigCompEdu) fungieren dabei einerseits als zentraler Gegenstand der Fortbildung selbst, den die Lehrkräfte erwerben sollen. Andererseits sind sie auch in konkreten Unterrichtskonzepten verankert, anhand derer die Teilnehmenden digitale Kompetenzen praxisnah und anschaulich nachvollziehen und auf den eigenen Unterricht übertragen können. Die Fortbildung wurde gemeinsam mit Lehrkräften in einem kokonstruktiven Prozess entwickelt, bei dem unter anderem Methoden wie Design Thinking sowie iterative Vorgehensweisen eingesetzt wurden. Didaktisch ist das Konzept in offene Bildungspraktiken eingebettet, die ein flexibles und partizipatives Lernen ermöglichen. Als zentrale Ergebnisse zeigt der Beitrag, dass der Ansatz unterschiedliche fachliche Perspektiven miteinander verknüpft und dadurch multiperspektivische Analysen digitaler Phänomene fördert. Zudem wird deutlich, dass die Verbindung von offenen Bildungspraktiken und digitalen Lernumgebungen Lehrkräfte dabei unterstützt, eigene Unterrichtskonzepte zu entwickeln und praktisch umzusetzen. Durch die kokonstruktive Gestaltung bleibt die Fortbildung eng an der Praxis orientiert und berücksichtigt direkt die Bedürfnisse der Lehrkräfte.

Die Beiträge von **Heidi Seifert** und **Florian Seemann** adressieren das Thema der Sprachbildung. Beide Beiträge verorten Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und verweisen darauf, dass sich (angehende) Lehrkräfte bislang nur unzureichend auf die Aufgabe vorbereitet sehen. Sie plädieren daher dafür, Sprachbildung als Querschnittsaufgabe der Lehrkräftebildung zu sehen. Florian Seemann stellt dazu Daten aus der schulischen Praxis vor. In seinem Beitrag untersucht er, wie Lehrkräfte schriftsprachliche Leistungen der Lernenden einschätzen und bewerten. Auf Grundlage der Ergebnisse wird skizziert, wie Textkorrektur in der Lehrkräftebildung genutzt werden kann, um die sprachdiagnostische Expertise von angehenden Lehrkräften aller Fächer zu steigern. Der Beitrag von Heidi Seifert untersucht sprachliche Bildung im Kontext des Vorbereitungsdienstes. Mittels vignettengestützter Expert\*inneninterviews wurden die Überzeugungen von Lehrerbildner\*innen im Vorbereitungsdienst zur Sprachbildung erhoben. Ausgehend von den Ergebnissen werden die Potenziale des Referendariats für den Bereich der Sprachbildung aufgezeigt.

## Literatur und Internetquellen

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- 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, 64–79. [https://doi.org/10.11576/we\\_os-6111](https://doi.org/10.11576/we_os-6111)
- Boyrac, C. & Serin, G. (2017). Science Instruction through the Game and Physical Activities Course: An Interdisciplinary Teaching Practice. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (11), 2026–2036. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051119>
- Busch, M., Dittgen, M.W. & Mönter, L.O. (2023). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 11 (2), 54–71. <https://doi.org/10.46499/1774.1727>
- Caviola, H., Kyburz-Graber, R. & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht*. Hep Verlag.
- Chen, S., Zhu, X., Kim, Y., Welk, G. & Lanningham-Foster, L. (2015). Enhancing Energy Balance Education through Physical Education and Self-Monitoring Technology. *European Physical Education Review*, 22 (2), 137–149. <https://doi.org/10.1177/1356336X15588901>
- Claus, A. & Wiese, B. (2021). Interdisziplinäre Kompetenzen: Modellentwicklung und diagnostische Zugänge. *Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 52, 279–288. <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00578-6>
- Conrad, F. (2006). Fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht. Ein Weg zur Förderung von historischem Denken?. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 1, 650–664.
- Deichmann, C. & Tischner C.T. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/136>
- Eggert, S., Bögeholz, S., Oberle, M., Sauer, M., Schneider, S. & Suhrkamp, C. (2018). Herausforderung Interdisziplinäres Unterrichten in der Lehrerbildung – Das Göttinger Zertifikatsmodell. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18 (3), 51–55.
- Frauscher, E., Longhino, D., Imp, C. & Stöckl, C. (Hrsg.). (2025). *Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6147>
- Geiger, S., Hasselwander, J., Bialas, L. & Müller, A. (2024). Digitale Selbstlernmodule zur Stärkung fächerübergreifender Kompetenzen in der Lehrkräftebildung – Ein Einblick in das Lernmodul Sprache im Fach. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 8 (8), 160–178. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.10>
- Harris, A. & de Bruin, L. (2018). An International Study of Creative Pedagogies in Practice in Secondary Schools: Toward a Creative Ecology. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 15 (2), 215–235. <https://doi.org/10.1080/15505170.2018.1457999>
- 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 / UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838564722>

- Hempel, C., Gysin, S., Simon, T. & Valsangiacomo, F. (2026). Fächer und perspektivenübergreifendes Lernen in der Primarstufe – übersehene Herausforderung oder ungenutzte Chance? In M. Peschel, P. Kihm, M. Platz & L.-M. Gebauer (Hrsg.), *Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung* (S. 210–222). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6213-16>
- Hempel, C. & Weigelt, M. (2025). Fächer vernetzen. Interdisziplinarität als hochschuldidaktisches Prinzip für Bildungsangebote in Lernwerkstätten. In E. Frauscher, C. Imp, D. Longhino & C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung* (S. 328–339). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6147-23>
- 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>
- Klafki, W. (1998). Fächerübergreifender Unterricht – Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In S. Popp (Hrsg.), *Grundrisse einer humanen Schule* (S. 41–57). Studienverlag.
- Kramer, N. & Wegner, C. (2020). Fächerübergreifender Unterricht im Fächerverbund Naturwissenschaften und Sport. Darstellung eines systematischen Reviews. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (1), 689–715. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-2544>
- Labudde, P. (2006). Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht: Grundlagen. In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 441–447). Klinkhardt.
- Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, 11–19. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0001-9>
- Marquardt, A. (2016). Lerneffekte im fächerverbindenden Unterricht der Grundschule (LifUG) – Ergebnisse einer Pilotierungsstudie. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt, R. (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 251–156). VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11944-7\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11944-7_41)
- McPhail, G.J. (2018). Curriculum Integration in the Senior Secondary School: A Case Study in a National Assessment Context. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (1), 56–76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1386234>
- Melzer, M. (2007). Neue Lehrpläne – neue Aufgaben für Lehrer – vorhandene Erfahrungen. In M. Melzer (Hrsg.), *Neue Aufgaben für sächsische Gymnasien – fächerverbindender Profilunterricht und Chancen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 5-16). Leipziger Universitätsverlag.
- Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz. (2021). *Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde*. [https://bildung.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Koblenz/Ausbildung/Geschichte/Links/Lehrplan\\_fuer\\_die\\_gesellschaftswissenschaftlichen\\_Faecher\\_Erdkunde\\_Geschichte\\_Sozialkunde\\_in\\_der\\_Sek.\\_II\\_\\_1\\_.pdf](https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Koblenz/Ausbildung/Geschichte/Links/Lehrplan_fuer_die_gesellschaftswissenschaftlichen_Faecher_Erdkunde_Geschichte_Sozialkunde_in_der_Sek._II__1_.pdf)
- Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz. (2024). *Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Mainzer Studienstufe – Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde*. [https://bildung.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Koblenz/Ausbildung/Geschichte/Links/Lehrplan\\_fuer\\_die\\_gesellschaftswissenschaftlichen\\_Faecher\\_Erdkunde\\_Geschichte\\_Sozialkunde\\_in\\_der\\_Sek.\\_II\\_\\_1\\_.pdf](https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Koblenz/Ausbildung/Geschichte/Links/Lehrplan_fuer_die_gesellschaftswissenschaftlichen_Faecher_Erdkunde_Geschichte_Sozialkunde_in_der_Sek._II__1_.pdf)

- Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns*. Prolog-Verlag. <https://doi.org/10.3224/93457544>
- 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.
- Papaioannou, A., Milosis, D. & Gotzaridis, C. (2020). Interdisciplinary Teaching of Physics in Physical Education: Effects on Students' Autonomous Motivation and Satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39 (2), 156–164. <https://doi.org/10.1123/jtpe2018-0315>
- Philipp, T. (2021). Interdisziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp, T. (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 163–175). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-016>
- Prenzel, M., Seidel, T., Lehrke, M., Rimmele, R., Duit, R., Euler, M., Geiser, H., Hoffmann, L., Müller, C. & Widodo, A. (2002). Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht. Eine Videostudie. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (Zeitschrift für Pädagogik, 45, S. 139–156). Beltz.
- Rabenstein, K. (2003). *In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen. Eine Fallstudie über die Verlaufslogik fächerübergreifenden Projektunterrichts und die Erfahrungen der Schüler* (Forschung Erziehungswissenschaft, Bd. 182). Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90969-5>
- Röll, K. (2007). *Biologisch-politischer Unterricht und Bildung für Nachhaltigkeit. Eine empirische Studie über Wirkungen fächerverbindenden Unterrichts im Bereich der Umweltbildung*. Dr. Kovac.
- Schmohl, T. (2023). Interdisziplinäre und transdisziplinäre Hochschuldidaktik. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 63–86). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839461808-005>
- Skrypchenko, I., Taher A.V., Pavlovic, R. & Joksimovic, M. (2018). Simultaneous Improvement of Gifted Youths in Biology and Physical Fitness Factors Following Traditional and Integrative Teaching. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 5 (2), 125–134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2003269>
- Spintzyk, K., Strehlke, F., Ohlberger, S., Gröben, B. & Wegner, C. (2016). An Empirical Study Investigating Interdisciplinary Teaching of Biology and Physical Education. *Science Educator*, 25 (1), 32–42.
- Stübig, F., Bosse, D. & Ludwig, P. (2008). Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 376–395.
- Stübig, F., Ludwig, P. & Bosse, D. (2002). *Zur Wirksamkeit von fächerübergreifendem Unterricht. Eine empirische Untersuchung der Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Universität Kassel.
- Sukopp, T. (2010). Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. Definitionen und Konzepte. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 13–29). WBG.
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In I.F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Böhlau Verlag.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Müller, A., Plien, M. & Pohl, K. (2026). Einleitung: Fächerübergreifende Lehrkräftebildung – Konzepte, Herausforderungen und Perspektiven. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 9 (2), 1–15. <https://doi.org/10.11576/hlz-9000>

Eingereicht: 15.04.2026 / Angenommen: 06.05.2026 / 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:** Introduction: Interdisciplinary Teacher Training – Concepts, Challenges, and Prospects

**Abstract:** This article serves as an introduction to the special issue on “Interdisciplinary Teacher Training” and begins by outlining the significance and potential of interdisciplinary teaching. By integrating various disciplines such as the natural sciences, social sciences, languages, ethics, and the arts, it is possible to foster multi-perspective and in-depth learning processes that contribute to sustainable learning. Interdisciplinary teaching is compelling due to its multi-perspectivity and the opportunity to link knowledge within authentic contexts. However, designing interdisciplinary lessons also presents challenges, for example with regard to the professional development of teachers. It is necessary to align teacher training more closely with interdisciplinary work in order to empower teachers to reflect on their subject identity and to engage in collaborative work. Subject-specific and pedagogical competences must not be neglected in this regard, as they represent an important prerequisite for interdisciplinary work. Overall, there is a need for a stronger link between theory and practice in teacher training in order to promote interdisciplinary teaching more effectively and establish it in schools. Equally necessary is in-depth empirical research into the implementation and effectiveness of interdisciplinary teaching.

The articles in this special issue explore the question of how trainee teachers can be prepared for the challenges of delivering cross-curricular lessons. They present a range of theoretical and conceptual considerations, as well as current approaches to professional development, and, where possible, provide empirical evidence of their effectiveness.

**Keywords:** interdisciplinary teaching; teacher education; professional development; competence