

FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT BEGINNT IN DEN KÖPFEN DER ENTSCHEIDUNGSTRÄGER: ANALYSE SLOWENISCHER UND TSCHECHISCHER CURRICULARER VORGABEN

SAŠA JAZBEC,¹ PETRA FUKOVÁ²

¹ Univerza v Mariboru, Faculty of Arts, Maribor, Slowenien
sasa.jazbec@um.si

² Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Filozofická fakulta, Ústí nad Labem, Česká republika
petra.fukova@ujep.cz

Der schulische Unterricht wird üblicherweise nach dem Fachprinzip organisiert, im Laufe der Zeit stößt dies jedoch immer mehr an seine Grenzen. Einerseits entstehen ständig neue Bereiche der Wissenschaft, wobei die realisierbare Anzahl der Schulfächer beschränkt bleibt, andererseits kann die heutige globale Welt nur schwer in einzelne Fächer aufgeteilt werden und es bietet sich eher an, sie mehrperspektivisch zu betrachten. Unter Fachleuten wird daher der fächerübergreifende Unterricht längst als eine Form diskutiert, die an Bedeutung gewinnen sollte, und zwar nicht nur aus den oben beschriebenen Gründen, sondern auch, weil die Informationen für Schüler und Schülerinnen dadurch viel realitätsnäher im Kontext erfasst und somit besser verständlich dargestellt werden können. Dieser Beitrag beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit der Implementierung dieser Ideen in curricularen Dokumenten. Als Untersuchungsgrundlage wurden strategische Dokumente und Curricula zweier Länder, Sloweniens und Tschechiens, gewählt, um festzustellen, inwieweit diese Vorgaben die Entwicklung widerspiegeln, wobei im Vorfeld die verschiedenen mit dem Thema zusammenhängenden Termini und Konzeptionen diskutiert und verglichen werden. Im fächerübergreifenden Unterricht wird ein besonderes Augenmerk dem Fremdsprachenunterricht (insbesondere dem DaF-Unterricht) zugewendet, da er im Grunde ein hohes Potenzial dafür bietet.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.13)

ISBN
978-961-286-823-9

Schlüsselwörter:
fächerübergreifender
Unterricht,
strategische Dokumente,
Curriculum für das
Fremdsprachenlehren
(DaF-Lehren),
Slowenien,
Tschechische Republik

CROSS-CURRICULAR TEACHING STARTS IN THE MINDS OF DECISION MAKERS: ANALYSIS OF SLOVENIAN AND CZECH CURRICULAR GUIDELINES

SAŠA JAZBEC,¹ PETRA FUKOVÁ²

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
sasa.jazbec@um.si

University of Jan Evangelista, Faculty of Arts, Ústí nad Labem, Czech Republic
petra.fukova@ujep.cz

Keywords:

Cross-Curricular Teaching;
strategy documents;
Curriculum of Foreign
Language Teaching
(Teaching German as a
Foreign Language),
Slovenia,
Czech Republic

School teaching is usually organized according to the subject principle, but over time this concept is increasingly reaching its limits. On the one hand, new academic areas are constantly emerging, on the other hand, today's global world is difficult to divide into individual subjects, and it seems more appropriate to view it from multiple perspectives. In this context, the current paper deals with the implementation of these ideas in curricular documents. As a basis for investigation, strategic documents and curricula of two countries, Slovenia and the Czech Republic, are chosen. The aim is to determine to what extent these documents reflect the current development. Prior to that, different terms and conceptions related to the topic will be discussed and compared. Special attention will be paid to foreign language teaching (and especially Teaching German as a Foreign Language), as it bears a high interdisciplinary potential. The analysis has shown that among experts of the Czech Republic and Slovenia, interdisciplinary education is one of the most current and discussed topics. However, a striking discrepancy can be observed between this professional discussion and the idea of interdisciplinary teaching, and its actual implementation in curricular documents in both countries.



MEDPREDMETNI POUK SE ZAČNE V GLAVAH ODLOČEVALCEV: ANALIZA SLOVENSkih IN ČEŠKIH KURIKULARNIH IZHODIŠČ

SASA JAZBEC,¹ PETRA FUKOVÁ²

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
sasa.jazbec@um.si

² University of Jan Evangelista Purkyně, Filozofska fakulteta, Ústí nad Labem, Češka
petra.fukova@ujep.cz

Šolski pouk je običajno organiziran po posameznih področjih oz. predmetih in zdi se, da je tak princip vse bolj omejen. Po eni strani se nenehno pojavljajo nova znanstvena področja, dejansko število šolskih predmetov pa je omejeno, po drugi strani pa je današnji globalni svet težko razdeliti na posamezne predmete in ga je primerneje obravnavati z več vidikov hkrati. O medpredmetnem pouku zato strokovnjaki že dolgo razpravljajo kot o obliki pouka, ki bi se morala bolj uveljaviti, in sicer ne le iz zgoraj navedenega razloga, temveč tudi zato, ker je veliko bolj realistično, smiselno in razumljivo, če učenci pridobivajo znanja v kontekstu. V okviru teh razmišljanj pričujoči članek obravnava uresničevanje idej medpredmetnosti v kurikularnih dokumentih. Za osnovo raziskave so bili izbrani strateški dokumenti in učni načrti iz dveh držav, Slovenije in Češke, da bi ugotovili, v kolikšni meri te smernice odražajo razvoj, pri čemer so predhodno obravnavani in primerjani različni izrazi in pojmi, povezani s temo. Pri medpredmetnem pouku je posebna pozornost namenjena pouku tujih jezikov (zlasti pouku nemščine kot tujega jezika), saj ta v osnovi ponuja veliko možnosti za medpredmetnost.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.13)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede::
medpredmetno
poučevanje;
strateški dokumenti;
kurikul za učenje nemščine
kot tujega jezika;
Slovenija;
Češka



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Einleitung

Die Bildung ist schon seit jeher durch Fächer hierarchisiert, systematisiert und konzipiert, das Leben, die Welt und die Gesellschaft dagegen sind nicht in „Fächer“ aufgeteilt. Es gab schon immer eine Kluft zwischen den traditionellen Vorgaben der Schule und den Herausforderungen und Vorgaben des Lebens, aber mit der Globalisierung und Mediatisierung ist sie nur noch größer geworden. Eine Alternative zu dem traditionellen Fachprinzip in der Schule könnte der fächerübergreifende Unterricht sein und genau darauf wird im Weiteren eingegangen. Zuerst wird die Terminologie diskutiert und damit auch, warum sich das Fachprinzip im Bildungskanon durchgesetzt hat, wobei Bezug auf die historischen und pädagogischen Annahmen genommen wird. Aufbauend darauf werden dann die bildungspolitischen, didaktischen und curricularen Vorgaben thematisiert. Die Analyse dieser Vorgaben in den zwei illustrativ ausgewählten Ländern, Slowenien und Tschechien, soll die Annahme bestätigen, dass fächerübergreifender Unterricht – kein eigentlich neuer Ansatz – zuerst in den Köpfen der Entscheidungsträger beginnen muss. Die jetzigen bildungspolitischen Vorgaben bemühen sich zwar um die Umsetzung des fächerübergreifenden Unterrichts, aber sie wollen den fächerübergreifenden Unterricht aus dem Fachprinzip ableiten und nicht umdenken und andersherum beginnen. Ein zweiter Bezugspunkt dieser Untersuchung ist die Analyse der bestehenden curricularen Vorgaben aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts, des DaF-Unterrichts. Die Zukunft verlangt von einer gebildeten Persönlichkeit zunehmend die Fähigkeit zum vernetzten und interdisziplinären Denken. Die gewaltigen Zukunftsprobleme orientieren sich nicht am Fächerkanon der Schule und sind in der Regel immer nur mehrperspektivisch zu bewältigen. Ein solches Denken benötigt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, sie ernst zu nehmen und der fächerübergreifende *Fremdsprachen*unterricht kann dazu Wesentliches beitragen.

2 Forschungskontext: Begriffs- und Konzeptionsdiskussion¹

Die Recherche zum Thema „fächerübergreifender Unterricht“, hierbei interessiert uns vorwiegend die Rolle des Fremdsprachenunterrichts, in deutschsprachiger, slowenischsprachiger und tschechischsprachiger Fachliteratur, zeigt schnell, dass es sich um ein komplexes und kompliziertes Forschungsfeld handelt, in dem eine Vielzahl von verschiedenen Konzepten und Begrifflichkeiten zu finden ist. Sie werden zum Teil synonym verwendet oder nicht genauer definiert und erschweren somit noch zusätzlich eine Orientierung.²

Im weiteren Verlauf werden verschiedene Begriffe aus der deutschsprachigen, slowenischsprachigen und tschechischsprachigen Fachliteratur illustrativ angeführt. Thematisiert und differenziert werden aber dann weiter nur die deutschsprachigen, denn erstens ist die Terminologiediskussion nicht das Hauptanliegen des Beitrags und zweitens werden das Konzept sowie curriculare Vorgaben mit dem Fokus fächerübergreifendes Fremdsprachenlernen im Fremdsprachenunterricht besprochen.

In der slowenischsprachigen Fachliteratur kursieren einige Begriffe um den Bereich fächerübergreifender Unterricht. In allen Publikationen, die sich auf die Schulbildung beziehen, wird der Begriff *medpredmetno povezovanje* (dt. fächerübergreifende Verbindungen) verwendet (Volk, Štemberger, Sila & Kováč, 2021), vereinzelte Beiträge im universitären Bereich benutzen den Begriff *interdisciplinarni pristop* (dt. interdisziplinärer Ansatz) (siehe Podgoršek in dieser Monographie) und in einer weiteren qualitativen Untersuchung kommt der Begriff *integrirani pouk* (dt. integrativer Unterricht) vor (Hus, Ivanuš-Grmek & Čagran, 2008). Ferner wird der Begriff CLIL verwendet, er steht für das inhaltlich und sprachlich integrierte Lernen und gehört wegen seiner Effizienz aber auch wegen seiner

¹ Zwischen den Ansätzen „fächerübergreifender Unterricht“ und „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL) gibt es nur eine vage Grenze. CLIL ist ein vielfältiges und komplexes Konzept, das viele Varianten hat (vgl. Coyle, Hood & Marsh, 2010; Haataja & Wicke, 2015), und außerdem ein fächerübergreifendes Konzept ist. Der Vergleich beider Ansätze bezogen auf Ähnlichkeiten und Unterschiede würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. In diesem Beitrag wird CLIL als ein Oberbegriff für verschiedene Varianten bzw. Umgebungen des fächerübergreifend-integrierten (Fremd-)Sprachenlernens verstanden (Haataja & Wicke, 2015, S. 77), als ein flexibler, für verschiedene Kontexte relevanter Ansatz (de Coyle u. a. 2010, S. 489) und als die beste Praxis in der Bildung (Mehisto, 2008, S. 25).

² In der englischsprachigen Fachliteratur kann man bspw. im nordamerikanischen Raum die Begriffe *integrated curriculum* und *interdisciplinary curriculum* finden und in England wird das Konzept mit *cross-curriculum approaches*, *cross-curriculum objectives and issues* definiert (dazu mehr Huber, 1995; Hiller-Ketterer & Hiller, 1997; Reinhold & Bänder, 2001).

Etablierung in der Sprachpolitik zu den aktuellsten Themen in der Forschungslandschaft (Pižorn, 2017). Der breite Dachbegriff CLIL wird weiter in zwei Varianten unterteilt, den Hard-CLIL- und den Soft-CLIL-Ansatz. Die Unterteilung in Hard- oder Soft-CLIL geschieht je nach dem Anteil des nichtsprachlichen Faches beim Fach Fremdsprache oder je nach dem Anteil des Lehrerprofils beim Unterricht u. a. m. (Lipovec & Lipavic, 2022, S. 151). CLIL wird weiterhin auch als zweiseitiger Ansatz aufgefasst, bei dem für das Lernen und Lehren sowohl des nichtsprachlichen Inhaltes als auch der Sprache eine Fremdsprache verwendet wird. Dabei ist es vor allem wichtig, dass sich die Lehrkräfte bewusst sind, dass alle Lehrkräfte auch Sprachlehrer sind (Smajla, 2018, S. 73).

Obwohl hier einige Begriffe angeführt wurden, die in Slowenien für den Ansatz fächerübergreifender Unterricht vorkommen, dominiert der Begriff *medpredmetno povežovanje* (dt. fächerübergreifende Verbindungen). Diese „begriffliche Einheit“ in Slowenien kann man vielleicht mit der Tatsache erklären, dass der Begriff als Terminus technicus in den Lehrplänen schon seit mehr als einem Jahrzehnt vorkommt und somit vermutlich auch als Referenzbegriff die Terminologie vereinheitlicht. Das bedeutet aber bei Weitem nicht, dass er auch einheitlich verstanden wird. Die Zahl der Auffassungen des Begriffs *medpredmetno povežovanje* ist genauso groß, vielfältig und uneinheitlich wie anderswo (vgl. bspw. Volk et. al., 2021).

In der tschechischsprachigen Literatur sind in dem Kontext fächerübergreifender Unterricht mehrere Begriffe zu finden, manche davon werden noch intensiv diskutiert. Schon didaktische Theorien der 70-er Jahre des 20. Jahrhunderts erwägten *koordinace předmětů*³ (dt. Koordination der Fächer) die auf zwei Ebenen verlaufen kann. Auf der niedrigeren, einfacheren Ebene werden nur gegenseitige Zusammenhänge der Fächer entdeckt, wogegen es sich auf der höheren Ebene um eine Integration handelt, infolge derer eine neue Qualität entsteht (Hudecová, 2005). Oft wird der Terminus *mezipředmětové vztahy* (dt. fächerübergreifende Beziehungen) benutzt. Průcha et al. definieren sie als „gegenseitige Zusammenhänge zwischen einzelnen Fächern, die den Rahmen des Faches überschreiten und das Verständnis der Zusammenhänge von Teilinhalten unterstützen, Mittel der zwischenfachlichen

³ Vereinzelt findet man auch den Begriff *kooperace předmětů* (dt. Kooperation der Fächer), der die Kooperation der Lehrkräfte im Bereich der zeitlichen und inhaltlichen Koordination des Lernstoffes und insbesondere auf der Ebene der Ziele, die zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen dienen, beschreibt (Hudecová, 2005).

Integration“ (2013, S. 155, übersetzt von den Autorinnen). Hudecová (2005) führt dafür ein moderneres Synonym ein, und zwar *transversální vztahy* (dt. transversale Beziehungen). Der nächste Begriff wäre *interdisciplinární přístup* (dt. interdisziplinärer Ansatz), der laut Průcha et al. (2013, S. 112) als didaktischer Ansatz bezeichnet wird, der fächerübergreifende Beziehungen durchsetzt und die Lernenden zwingt, Erkenntnisse aus verschiedenen Fächern zu integrieren (Kotvaltová Sezemská, 2019, S. 37). Curriculare Dokumente Tschechiens, die sog. Rahmenbildungsprogramme, die später näher besprochen werden, beschäftigen sich mit dem Begriff *mezipředmětová integrace* (dt. fächerübergreifende Integration). Darin findet man *průřezová témata* (dt. fachübergreifende Themen), die als das Instrument der Integration verstanden werden (Hudecová, 2005). Průcha et al. (2013, S. 107) benutzen den Begriff *integrovaná výuka* (dt. integrierter Unterricht) und definieren ihn als Unterricht, in dessen Rahmen fächerübergreifende Beziehungen realisiert und theoretische Kenntnisse mit praktischen Aktivitäten verbunden werden. Podroužek (2002, S. 11) beschreibt den integrierten Unterricht als eine Verbindung des Lernstoffes von einzelnen Fächern oder kognitiv nahen Bereichen, wobei die Komplexität und Globalität betont werden. Nicht zuletzt wird noch über *integrované kurikulum* (dt. integriertes Curriculum) und über *integrovaný předmět* (dt. integriertes Fach) gesprochen (Hesová, 2011).

Die vielen, hier angesprochenen Begriffe aus den tschechischen Quellen zeigen, dass die Terminologie nicht einheitlich ist. Dies hebt noch zusätzlich die Komplexität des Phänomens „fächerübergreifender Unterricht“ hervor. Worüber jedoch eine Übereinstimmung herrscht, ist die Notwendigkeit die Fächer zu integrieren.

In der deutschsprachigen Literatur findet man auch eine Reihe von Begriffen wie *fachübergreifend*, *fächerübergreifend*, *fachverbindend*, *fachergänzend*, *fachkoordinierend*, *fachverknüpfend*, *fachüberschreitend*, *Fächer überschreitender Unterricht*, *vorfachlicher Unterricht* und dann noch *interdisziplinärer*, *pluri-* und *multidisziplinärer*, *themenzentrierter Unterricht* usw. Die Termini unterscheiden sich, indem sie eine bestimmte Perspektive des Forschungsfeldes oder eine der verschiedenen Kategorien zu fokussieren versuchen. So kann z. B. *fachübergreifend* (Fach im Singular) bedeuten, dass im Unterricht alle fachlichen Ziele verfolgt werden müssen, aber auch das breite Spektrum anderer Fächer und anderer Fachinhalte sollte, soweit es möglich und für das Alltagsleben relevant ist, mitbedacht sein. *Fächerübergreifend* (Fach im Plural) legt dagegen nahe, dass mehrere Fächer ein Thema behandeln, jedoch aus dem Blickwinkel einzelner

Fächer. Labudde, ein Forscher, der sich mit fächerübergreifendem naturwissenschaftlichem Unterricht beschäftigt, konstatiert auch einen Wildwuchs im Bereich Terminologie, findet aber dann doch drei allgemeinere Kategorien, die hier zusammengefasst und mit Beispielen aus dem Bereich DaF-Didaktik illustriert werden (Labudde, 2003, S. 52–54; 2014, S. 15):

- ***Fachüberschreitend*** bzw. *intradisziplinär oder transdisziplinär* bedeutet, wie oben erwähnt, dass in ein Einzelfach (Fach im Singular) Inhalte aus einem anderen Fach eingebracht werden. Z. B. im DaF-Unterricht werden deutschsprachige Länder erarbeitet, und zwar nicht nur sprachlich, sondern zusätzlich bspw. noch die geographische Lage und die Wirtschaft. So werden im DaF-Unterricht Verbindungen zum Geografieunterricht hergestellt.
- ***Fächerverknüpfend*** bzw. *fächerverbindend* oder *multi- bzw. pluridisziplinär* unterrichten heißt, dass Basiskonzepte, die mehreren Fächern eigen sind, wechselseitig und systematisch verknüpft werden. Z. B. in Absprache zweier oder mehrerer Lehrkräfte wird in der gleichen Klasse ein Thema wie etwa Umweltverschmutzung erarbeitet. Im DaF-Unterricht, im Muttersprachenunterricht, in Biologie und Geografie können so Lernende verschiedenste Aspekte des behandelten Themas erschließen.
- ***Fächerkoordinierend*** bzw. *interdisziplinär* (im engen Sinn problemorientiert) besagt, dass im Mittelpunkt des Unterrichts immer eine Frage oder ein Problem steht und ausgehend davon dann eine Antwort oder eine Lösung gesucht wird. Ein klassisches Beispiel wäre die Frage, wie sich der Energieverbrauch in der Schule reduzieren ließe. Die Beantwortung dieser Frage, eventuell auch Umsetzung und Evaluation, bedarf Kompetenzen verschiedenster Fächer, z. B. Physik, Wirtschaft, Psychologie, (Fremd-)Sprache usw.

In der Fachliteratur bietet Labudde (2014, S. 13–14) dann noch eine Aufteilung fächerübergreifenden Unterrichts an, und zwar eine praktische, auf der Ebene der Organisationsform: zum einen auf der Ebene der Inhalte (innerhalb eines Faches) und zum anderen auf der Ebene der Studententafel (Projektwochen, fachübergreifende Angebote).

Vielen anderen deutschsprachigen Publikationen zufolge, in denen *fächerübergreifend* als ein Oberbegriff verwendet wird und für jegliche Form der Verknüpfung zwischen Fächern oder Fachdisziplinen steht, wird auch in diesem Artikel der Begriff **fächerübergreifend** verwendet: Im Sinne Klafkis (2003) und Labuddes (2003) handle es sich um ein Lehr- bzw. Lernarrangement, das von einer komplexen Ausgangslage ausgeht und bei deren Bearbeitung unterschiedliche Fachdisziplinen herangezogen werden.

2.1 Fächerübergreifender Unterricht aus bildungspolitischer Perspektive

Die Bildung bzw. die allgemeinbildende Schule wird schon seit der Antike vom Fächerkanon geprägt. Dieser „erweist sich historisch beständig und international vergleichbar“ (Tenorth, 1999, S. 198–199). Huber (2009, S. 398) illustriert den Ursprung der Unterrichtsverfächerung mit dem Unterricht der Sophisten im Athen des 4. Jh. v. Chr. Bereits dieser gliederte sich in unterschiedliche „Fächer“, die *technai* (etwa: Künste, Fähigkeiten) oder späteren (sieben) *artes liberales*. Ferner zeigen, so Huber, mittelalterliche Bilder Bildung als festes Gebäude, mit Stockwerken und Räumen, anders ausgedrückt mit Fächern. Das sog. Fachprinzip bleibt, konstatiert Huber zurecht,

[n]ational und international, über die Erdteile, die historischen Epochen, den Wandel der Gesellschaftsstrukturen, der ökonomischen Verhältnisse, der Kultur, der Anforderungen an die Schule und sogar über die Veränderungen in deren Ausbau, Organisation und Curriculum hinweg [...] [bestehen]. (2009, S. 397)

Ein Blick in die Geschichte des Fächerkanons in Deutschland, Slowenien und Tschechien der letzten Jahrzehnte zeigt tatsächlich, dass er einen stabilen Kern mit bestimmten Fächern hat, die konstant und überall gleich sind (Mathematik, Muttersprache, Fremdsprachen usw.) und einen Rand mit Fächern, deren Platz im Fächerkanon nicht stabil ist (bspw. in Slowenien Religionsunterricht, in Tschechien Ethik). So gibt es Fächer, die aus dem inneren Kern des Kanons in den äußeren verschoben werden (bspw. die zweite Fremdsprache in Slowenien, in Tschechien wird diese Veränderung eben diskutiert), auch solche, die ganz verschwinden (z. B. in Slowenien Selbstverwaltung mit Grundlagen des Marxismus, in Tschechien Russisch als erste obligatorische Fremdsprache), oder solche, die neu dazukommen (IKT, Digitale Kompetenzen in Slowenien und in Tschechien).

Diese Dynamik hängt, so wie bereits Huber feststellte, von verschiedenen gesellschaftlichen, politischen und bildungspolitischen Faktoren ab und ist von Land zu Land unterschiedlich. Überall kann man im Wesentlichen eine Aufteilung der Fächer nach Führmann (zit. nach Huber, 2009, S. 389) in sprachlich-literarisch, historisch-sozial, mathematisch-naturwissenschaftlich und ästhetisch-künstlerisch finden. Heute könnte man die Fächer u. M. nach in die folgenden drei Bereiche unterteilen: naturwissenschaftliche, geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer und in eine dritte Gruppe ästhetisch-künstlerische Fächer. Interessanterweise wird bei dieser Gruppierung auch bei Führmann und/oder Huber ohne Argumentation ein wichtiges Fach ausgelassen, und zwar Sport.

Bei all diesen Überlegungen drängt sich die Frage auf, warum der Fächerkanon gesellschaftlichen Grenzen unterworfen ist und warum darin eigentlich immer mehr Spezialisierungen aufgenommen werden, wobei die gesellschaftlichen Entwicklungstrends eine diametral andere Richtung nehmen. Huber (2009) liefert auf diese Fragestellungen u. E. eine kurze, bündige und pragmatisch orientierte Erklärung: das Fachprinzip sei hochfunktional, sogar multifunktional. Das Fach definiert die Form, in der aus der außerschulischen Wirklichkeit schulische Inhalte werden, die sich dann unterrichten, bewerten und prüfen lassen (mehr dazu Tenorth, 1999; Baumert, 2006).

Die Gesellschaft verändert sich und die Veränderungen ziehen auch Anforderungen an die Bildung nach sich. Veränderungen von Bildungskonzepten lassen sich oft nur sehr langsam in Bewegung setzen, sie sind in dieser Hinsicht vergleichbar mit einem Koloss auf tönernen Füßen. Trotzdem kann man einen progressiven Entwicklungstrend beobachten. Dazu tragen Konzepte und Versuche entscheidend bei, die den Fächerkanon aufzubrechen versuchen, darunter bspw. fächerübergreifender Unterricht.

2.2 Fächerübergreifender Unterricht aus didaktischer und fremdsprachendidaktischer Perspektive

Fächerübergreifender Unterricht überschreitet die künstlich gestellten Grenzen einzelner Fächer und bricht das Fachprinzip auf. Die Hauptidee dabei ist, die komplexen und komplizierten lebensweltlichen Themen und Fragen in einer anderen fächerübergreifenden Systematik der Lehrinhalte aufzugreifen und sie zu

erarbeiten. Dabei ist beim fächerübergreifenden Unterricht der Prozess wichtiger als das Ergebnis.

Die theoretischen und bildungspolitischen Überlegungen scheinen kaum Argumente gegen den fächerübergreifenden Unterricht zu haben, außer wie bspw. folgende Argumente: das eigentliche Fach komme dabei zu kurz und die fachspezifischen Inhalte würden zu oberflächlich behandelt. Ferner stellt sich die mangelnde fachliche Fundierung der Lehrkräfte für andere Fächer als ein zentraler Kritikpunkt der fächerübergreifenden Unterrichtsevaluation dar. Dazu kommt noch das Unbehagen der Lehrkräfte, die fachspezifisch ausgebildet wurden, mit fachfremden Inhalten konfrontiert werden und fächerübergreifend unterrichten sollen (Engelmann & Woest, 2021, S. 250).

Der Fremdsprachenunterricht, auch der DaF-Unterricht, ist ein spezieller Fall in den fachbezogenen bzw. fachbasierten Unterrichtsdiskussionen. Eine Sprache, eine Fremdsprache, kann man nicht isoliert von Inhalten und Themen lernen und unterrichten. In der traditionellen Fremdsprachendidaktik kann man deshalb Kanonthemen finden, wie *Ich, mein Land, mein Leben, Umwelt, Menschen, Bildung*. Meist handelt es sich um Themen und Konzepte, die Lernende in ihrer Mutter-/Erstsprache schon behandelt haben, die sie beherrschen und verinnerlicht haben, jetzt lernen sie diese noch in einer Fremdsprache zu benennen. Die Situation der Lernenden ist ambivalent, denn sie sind einerseits Anfänger in der Fremdsprache, aber sie sind keine Anfänger in ihrem vorhandenen Wissen, (Lern-)Erfahrungen und Kompetenzen. Im klassischen Fremdsprachenunterricht werden in der Regel all ihre existierenden Ressourcen auf die nichtvorhandenen fremdsprachlichen Kompetenzen reduziert. Dies kann dann zu kognitiver Unterforderung, Demotivierung und Misserfolg führen. Fächerübergreifender Fremdsprachenunterricht ist u. E. ein Ausweg aus dieser Situation, diese Ambivalenz in einer optimalen Balance zu halten. Inhalte aus anderen Disziplinen fordern Lernende kognitiv und intellektuell ihren Potenzialen gemäß, und eine intensive, für Lernende sinnvolle und auch interessante (fremd-)sprachliche Arbeit (die sonst bei den einzelnen Fächern nicht immer vorhanden ist) ergibt sich von selbst. Fächerübergreifender Unterricht wird also verstanden als eine konstruktive Verbindung der Fremdsprache, fremdsprachendidaktischer Ansätze und Methoden unterschiedlicher sprachlicher und nichtsprachlicher Fächer bei der

Auseinandersetzung mit einem Problem, bei der Recherche eines Themas oder bei der Behandlung eines Inhaltes.

Die Theorie muss jedoch in die Praxis umgesetzt werden bzw. fächerübergreifender Unterricht soll didaktisch und praktisch etabliert werden. Fächerübergreifender Unterricht steht eigentlich ganz im Lichte der Reformpädagogik des 19. Jh., die Lehrkräfte als Lehr- und Lernberater sieht, die moderne Fremdsprachendidaktik spricht hierbei vom „scaffolding“ (vgl. Gibbons, 2002; Klewitz, 2017).

Fächerübergreifender Unterricht fordert eine andere Lehr- und Lernkultur und setzt Vernetzungen und Veränderungen aller Beteiligten voraus, sowohl der Lehrkräfte als auch der Lernenden. Die Lehrkräfte müssen viel und kontinuierlich zusammenarbeiten. Die Bedingung scheint einfach zu sein, aber aus der Praxis und aus Erfahrung wissen wir, dass Lehrkräfte gerne fachorientiert arbeiten, so auch geschult und ausgebildet wurden, fächerübergreifende Arbeit aber sehr oft als ein Problem sehen. Mit anderen Lehrkräften zusammen den Unterricht zu planen, bringt sie aus der Komfortzone, die pädagogisch-didaktische Tradition war und ist fachorientiert und vielleicht gehört dazu auch die Ablehnung der Lehrkräfte etwas Neues zu lernen und anzuwenden. Die übliche fachspezifische Arbeit und Unterrichtsplanung sowie -organisation müssen aufgehoben werden, laufen nicht mehr vorwiegend individuell ab und sehr oft sind bei den Lehrkräften gerade in diesem Punkt Probleme schon vorprogrammiert.

Die Lernenden müssen außerdem eine viel größere Verantwortung beim Lernen übernehmen. Die Lernerautonomie wird beim Unterricht allgemein, aber auch im fächerübergreifenden Unterricht sehr stark hervorgehoben (vgl. Thürman, 2010; Wolff, 2010)⁴ und der Anspruch daran ist hoch (hier verbinden sich Ansätze wie kooperatives Lernen und autonomes Lernen mit dem fächerübergreifenden Unterricht (Borsch, 2023)). Lernende fühlen sich oft überfordert und orientierungslos (Thissen, 1999), auch sie müssen ihre Komfortzone verlassen und das ist nicht immer einfach. Im fächerübergreifenden Unterricht greifen Lernende Fragen mit anderen Methoden und mit anderen, neuen Ansätzen auf, bspw. durch ganzheitliches, mehrkanaliges, handlungsorientiertes, praxisrelevantes, auf Lernende orientiertes, kooperatives, konstruktives, problemorientiertes Lernen oder

⁴ Der Ansatz Lernerautonomie sei viel effizienter als der traditionelle Fremdsprachenunterricht, behauptet Wolff, im inhaltsbezogenen, fächerübergreifenden Unterricht wird er umso wichtiger (2010, S. 160).

Projektarbeit. All das führt dann letztendlich zu neuen Formen der Leistungsbewertung, öffnet Fragen nach relevanten fächerübergreifenden Unterrichtsmaterialien, Lehrerausbildung und -fortbildung u. a. m.

Der erste Schritt, um mit dem fächerübergreifenden Unterricht zu beginnen, ist es, neben den bisher diskutierten bildungspolitischen und didaktischen Grundlagen, die Curricula fächerübergreifend zu formulieren. Der zweite Schritt wäre dann, die Lehrkräfte für den fächerübergreifenden Unterricht theoretisch auszubilden und dann in der Praxis zu begleiten. Da die Curricula in Slowenien und in Tschechien fächerübergreifenden Unterricht schon berücksichtigen, wird im Weiteren auf die Curricula und/oder Lehrpläne und/oder Rahmenbildungsprogramme⁵ genauer eingegangen.

3 Curriculare Vorgaben

Fächerübergreifender Unterricht hat in den Lehrplänen in Slowenien und Tschechien einen sehr hohen Stellenwert, worauf in Grundrissen im Weiteren eingegangen wird.⁶

⁵ Im Beitrag werden die Begriffe das Curriculum/die Curricula und der Lehrplan/die Lehrpläne synonym verwendet. In beiden Fällen handelt es sich um Dokumente, die den Unterricht auf der Makroebene bestimmen, nur werden sie bspw. in Slowenien *učni načrti* (dt. Lehrpläne) genannt in Tschechien *Rámcový vzdělávací program* (dt. Rahmenbildungsprogramm), in der deutschsprachigen Fachliteratur werden beide Begriffe verwendet, wobei der Unterschied nicht explizit erklärt wird.

⁶ Zu Illustrationszwecken wird hier kurz dargestellt, wie die Diskussion um die Lehrplanentwicklung und den fächerübergreifenden Unterricht in Deutschland aussieht: In Deutschland läuft die Lehrplanentwicklung seit den 1980er und 1990er Jahren unter dem Motto des ministeriellen Einführungsschreibens für Schulleiter ab. Das ganzheitliche, fächerübergreifende Lernen muss in den Lehrplänen deutlich zum Ausdruck kommen (Kultus und Unterricht, 1982, S. 213). Die Überblicksrecherche zahlreicher Publikationen zum weiten Thema Schule, Bildung und Konzepte zeigt, dass der Austausch zwischen den Fachleuten, Lehrkräften und Entscheidungsträgern sehr rege ist. Es handelt sich vor allem um Untersuchungen und Erörterungen zu einzelnen Fächern und fächerübergreifenden Möglichkeiten (Held, 2017) oder um Untersuchungen in den einzelnen Bundesländern, vor allem aber dominieren die Auseinandersetzungen und fächerübergreifende Forschungsarbeiten im MINT-Bereich (mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer) (bspw. Engelmann, Hoffmann & Volker, 2018; Engelmann & Woest, 2021), ferner gibt es Publikationen zum Thema Fremdsprachen und fächerübergreifendes Lernen (Bäbel, 2021; Barras, Peyer & Lüthi, 2019). Im Weiteren wird aus Platzgründen auf die curricularen Vorgaben in Deutschland, die in jedem Bundesland anders sind, nicht genauer eingegangen. Es bleibt festzustellen, dass sich das Konzept fächerübergreifendes Lernen und Lehren in Deutschland bereits durchgesetzt hat und sich immer weiterer Studien, didaktischer Vorschläge und praktischer Umsetzungen erfreut.

3.1 Curriculare Vorgaben in Slowenien

Das Schulwesen in Slowenien und die curricularen Vorgaben auf staatlicher Ebene sind einheitlich und regeln nach dem Top-down-Prinzip die applikativen Ebenen. Das wichtigste Dokument ist das Weißbuch, darauf folgen die Lehrpläne für die einzelnen Fächer für alle staatlichen Schulen in Slowenien. Im Weiteren werden sowohl das aktuelle Weißbuch als auch die Lehrpläne für obligatorische Fächer in der Grundschule und im Gymnasium, darunter auch Lehrpläne für die Fremdsprachen, u. a. für DaF, auf fächerübergreifenden Unterricht hin untersucht und systematisch dargestellt.

3.1.1 Das Weißbuch und fächerübergreifender Unterricht

In Slowenien bestimmt *Bela knjiga*⁷ (dt. Weißbuch), ein grundlegendes und umfangreiches Dokument, vertikal (von der präprimären bis zu der tertiären Bildungsstufe) und auch horizontal (Lernende mit besonderen Bedürfnissen, IKT-Kompetenzen usw.) die Grundlagen der Bildung und Ausbildung. Es beruht auf vielen Studien und eine Gruppe von Experten aus verschiedenen Disziplinen bietet Empfehlungen zum Thema Wissens- und Kompetenzerwerb an, antwortet auf Fragen zum Stundenplan und Fächerprinzip und fasst Richtlinien zum Verhältnis zwischen Bildung und Erziehung in der Schule zusammen. Darüber hinaus gibt es noch einen sehr wichtigen Mehrwert des Weißbuches, es verbindet die gesetzlichen Dimensionen der Ausbildung in Slowenien mit den praktischen, den erzieherischen und den Bildungsrichtlinien.

Eine Lektüre des Weißbuches aus dem Jahr 2011 bezüglich des Vorhandenseins und der Wichtigkeit des fächerübergreifenden Unterrichts bzw. des fächerübergreifenden Lernens zeigte ein eher bescheidenes Bild. Fächerübergreifender Unterricht wird im Weißbuch 2011 thematisiert,

- wenn die Organisation des Unterrichts und die Zahl der Stunden pro Woche reflektiert werden. Fächerübergreifender Unterricht wird hier als

⁷ In Slowenien wurden seit der Gründung des Staates im Jahr 1991 zwei Weißbücher herausgegeben, das erste im Jahr 1995 und das zweite im Jahr 2011. Das dritte wurde gerade angekündigt, denn die gesellschaftlichen und alle anderen Veränderungen bedeuten immer auch eine Revision und Änderungen in den Bildungskonzepten.

eine gute Möglichkeit gesehen, die Zahl der Stunden zu reduzieren (2011, S. 126).

- wenn über das Slowenischlernen für Schüler und Schülerinnen mit anderen Muttersprachen als Slowenisch diskutiert wird. Bei diesem Unterricht gehe es nicht nur um das Slowenische, sondern auch um die Konzepte und Fachterminologie anderer Fächer und die Lehrkräfte sollen fächerübergreifend arbeiten (2011, S. 139).
- wenn es um die Ausbildung der Lehrkräfte geht. Viele Lehrkräfte wünschen sich eine zusätzliche Ausbildung für ein drittes Fach. Ein Fachprofil mit zwei oder drei Fächern bietet ihnen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und bei der Arbeit dann auch bessere Möglichkeiten (individuell) fächerübergreifend zu unterrichten (2011, S. 503).

3.1.2 Curricula und fächerübergreifender Unterricht

Auf dem Niveau unter dem Weißbuch der Bildungs- und Ausbildungskonzeption in Slowenien sind die Lehrpläne. Diese werden für alle unterrichteten Fächer entwickelt und sind verpflichtend für alle öffentlichen Schulen der ganzen Bildungsvertikale in Slowenien. Das Etablieren der Lehrpläne unterliegt einer langen bürokratischen Prozedur, aber dann gelten sie einige Jahre, sogar Jahrzehnte. Die meisten aktuellen Lehrpläne für die Grundschule sind aus dem Jahr 2011. Der Prozess der Aktualisierung und Revidierung aller Lehrpläne hat gerade (im Jahr 2023) angefangen. Im Weiteren folgen ein paar illustrative Beispiele aus der Untersuchung verschiedener Lehrpläne der ganzen Vertikale bezüglich des fächerübergreifenden Unterrichts, der Fokus liegt aber auf dem Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht.

Lehrpläne in der Grundschule⁸ (*sl. učni načrt*) in Slowenien

Die Grundschule in Slowenien ist, was die Fächer angeht, sehr vielfältig. Es gibt viele verschiedene Kategorien von Fächern, obligatorische, nicht obligatorische, Fächer in zweisprachigen Gebieten usw. Für diese Untersuchung wurden nur obligatorische Fächer, insgesamt waren das 16, auf den fächerübergreifenden Unterricht hin

⁸ Grundschule ist die wortwörtliche Übersetzung der slowenischen Bezeichnung „*osnovna šola*“ und besteht aus 9 Klassen.

analysiert. Alle enthalten ein Kapitel zum Thema fächerübergreifender Unterricht, das sich aber inhaltlich und auch vom Umfang her je nach Fach sehr unterscheidet. Die Analyseergebnisse werden in Gruppen dargestellt, weil eine lineare Analyse einzelner Fächer den Überblick erschwert. Die Gruppierung modifiziert die Aufteilung von Führmann (1999, zit. nach Huber, 2009) (Kap. 2.1) und erweitert sie noch um eine Gruppe. In diese zusätzliche Gruppe gehört das bei Führmann ausgelassene Fach Sport, das sich nicht eindeutig in eine der vier Gruppen einordnen lässt. Obwohl die Gruppierung nicht optimal ist, präsentieren wir die Analyse vorläufig so und können später, nach weiteren Untersuchungen, eine Erweiterung und/oder Modifizierung der Gruppierung vornehmen.

Die Analyseergebnisse der Lehrpläne (sl. *učni načrt*):

- In den seit 2011 gültigen Lehrplänen für die naturwissenschaftlichen Fächer wie Mathematik, Physik, Chemie und Naturkunde wird das fächerübergreifende Prinzip hervorgehoben und die Realisierungsmöglichkeiten werden entweder auf der inhaltlichen Ebene (interdisziplinäre Themen), auf der konzeptuellen Ebene (gemeinsame Konzepte naturwissenschaftlicher Fächer) oder auf der prozessualen Ebene (experimentieren können, Quellen recherchieren) dargestellt. In den Lehrplänen gibt es viele konkrete Vorschläge für den fächerübergreifenden Unterricht, wobei die Inhalte und Themen sich vor allem auf naturwissenschaftliche Fächer beziehen. Vorschläge für geisteswissenschaftliche Fächerverbindungen gibt es deutlich weniger und diese sind sehr allgemein formuliert. Dasselbe, in noch geringerem Umfang, gilt für die (fremd-)sprachlichen Fächer. In den meisten Lehrplänen wird die muttersprachliche Kompetenz als eine wichtige Kompetenz hervorgehoben und gefördert, die fremdsprachliche Kompetenz wird in der Regel auf die Terminologie reduziert, bspw. Schüler und Schülerinnen erwerben den mathematischen Grundwortschatz in der Fremdsprache (Internetquellen suchen, mathematische Texte, interaktive Programme) (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011b, S. 75).
- In den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Geschichte und Ethik ist das Konzept fächerübergreifend genau beschrieben, auch konkretisiert mit Inhalten und Themen usw. Auch hier sind aber die (fremd-)sprachlichen fächerübergreifenden Möglichkeiten eingeschränkt.

Der Lehrplan für Geschichte hebt interessanterweise den fächerübergreifenden Unterricht mit dem Slowenischen hervor, während für die Fremdsprache keine explizit formulierten Möglichkeiten vorgesehen sind (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011d, S. 42). Hier lässt sich hinzufügen, dass es etwas überraschend ist, dass die Deutschkenntnisse so unterrepräsentiert sind, da die Geschichte Sloweniens und alle Originalquellen aufs Engste mit der deutschen Sprache verbunden sind. Ferner ist es interessant, die fächerübergreifenden Aspekte beim Fach Geografie zu betrachten. Der Lehrplan für den Geografieunterricht sieht das Potenzial fächerübergreifender Verbindungen mit der Fremdsprache als eine Möglichkeit, die Aussprache und Niederschrift geographischer Namen und zweisprachiger Ortstafeln zu vergleichen oder einen geographischen Inhalt in der Fremdsprache zu behandeln und so bei der Textarbeit Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechfertigkeit zu trainieren (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011c, S. 37).

- Konzeptuelle und inhaltliche fächerübergreifende Überlegungen enthalten auch Lehrpläne für künstlerische Fächer, d. h. Kunst und Musik. Auch hier ist der fächerübergreifende Unterricht auf den zwei Ebenen beschrieben, auf der prozessualen Ebene und auf der Ebene der Inhalte und Begriffe. Ferner geht es beim Fach Musik darum, dass fächerübergreifende Arbeit zwischen Musik und (Fremd-)Sprache dazu beitragen kann, dass die Schüler und Schülerinnen sich intensiver mit der Sprachintonation, dem Rhythmus, mit der Onomatopöie, mit dem Wortschatz, dem interpretatorischen Vorlesen usw. auseinandersetzen (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011a, S. 27–29).
- In den Lehrplänen für Sprachen scheint das fächerübergreifende Prinzip viel wichtiger zu sein. Bei den Fremdsprachen wird CLIL als ein Ansatz dargestellt, der Themen ganzheitlich angeht und somit zum langfristigen und nachhaltigen qualitätvollen Wissen beiträgt (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2016f, S. 48; Ministrstvo za šolstvo in šport, 2016g, S. 40). Ferner werden bei den fremdsprachlichen Fächern stärker als bei der Muttersprache fächerübergreifende Möglichkeiten mit allen Fächern vorgeschlagen, auf der Ebene der Inhalte, der Lernstrategien, der sprachlichen Fertigkeiten oder auf der organisatorischen Ebene. Im Lehrplan für den DaF-Unterricht sind viele illustrative Vorschläge für den fächerübergreifenden Unterricht angeführt, bspw. Umwelterziehung,

Lebensgewohnheiten oder Essgewohnheiten (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2016g, S. 40–42).

Die Besonderheit des Lehrplans für die Muttersprache Slowenisch ist, dass er betont, Slowenisch wird in der ganzen Bildungsvertikale in alle Fächer als Medium integriert. Auch der Fremdsprachenunterricht könnte, so der Lehrplan, vom Sprachwissen, das beim Muttersprachenunterricht erworben wird, profitieren (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2018h, S. 73–74).

Lehrpläne in Gymnasien und Mittelschulen in Slowenien

An Gymnasien und Mittelschulen in Slowenien herrscht auch ein breites Fachangebot. Auch hier gibt es unter den angebotenen Fächern solche, die obligatorisch sind, und weitere nichtobligatorische Fächer, Fächer in zweisprachigen Gebieten, Fächer mit einem höheren Stundenpensum für die Abiturvorbereitung usw.

Die Analyse von Lehrplänen (in Slowenien *Katalogi znanja*) für die Mittelschule, die fast alle aus dem Jahr 2007 sind, hat gezeigt, dass sie, obwohl nur ein Jahr älter als die von Gymnasien, anders gegliedert sind und das Kapitel zu fächerübergreifenden Verbindungen nicht enthalten. Auch der Begriff fächerübergreifend kommt in den Lehrplantexten selten vor, und wenn doch, dann in sehr verschiedenen thematischen Kontexten, wie bspw. der Lehrplan für die zweite Fremdsprache zeigt: Im Kapitel über die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen steht, dass sie u. a. auch in fächerübergreifendem Unterricht realisiert werden können (Zavod RS za šolstvo 2007a, S. 15). Eine schwer zu erklärende Ausnahme ist der Lehrplan für Sport. Hier sind bei jedem Inhalt mögliche fächerübergreifende Verbindungen tabellarisch angeführt, bspw. beim Thema Sport und Gesundheit sind Verbindungen mit naturwissenschaftlichen und geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern möglich (Zavod RS za šolstvo 2010b, S. 17).⁹

⁹ Zum fächerübergreifenden Unterricht mit Sport in Slowenien gibt es zahlreiche Magister- und auch Doktorarbeiten. Diese behandeln fächerübergreifende Verbindungen, aber immer nur mit zwei Fächern, wie bspw. Mathematik und Sport in den Klassen 1–3 (Babnik, 2021; Požun, 2019), Sport und Naturkunde anhand eines Lehrfadens (Jug, 2020), Kunst und Sport (Šenk, 2020).

Die Lehrpläne für Gymnasien dagegen gehen auf das Thema fächerübergreifender Unterricht qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlich ein und für diese Untersuchung wurden 14 obligatorische Fächer im Gymnasialprogramm auf den fächerübergreifen Unterricht hin analysiert. Die Ergebnisse der Analyse der Gymnasiallehrpläne werden auch hier genauso wie bei den Lehrplänen für die Grundschule in Anlehnung an Führmann (1999) (zit. nach Huber, 2009) in Gruppen dargestellt:

- Fächerübergreifender Unterricht wird bei den naturwissenschaftlichen Lehrplänen (Physik, Chemie, Biologie) in der Regel zuerst in einem extra Kapitel „Theoretische Ausgangspunkte fächerübergreifenden Unterrichts und Realisierungsmöglichkeiten“ auf der Ebene der Inhalte, des prozeduralen Wissens und der Konzepte dargestellt. Konkrete Vorschläge sind dann je nach Lehrplan unterschiedlich realisiert. Dabei sticht hervor, dass bei den naturwissenschaftlichen Fächern fächerübergreifende Potenziale nur im Zusammenhang mit anderen naturwissenschaftlichen Fächern gesehen werden. Es gibt einige wenige Ausnahmen. Der Lehrplan für Biologie sieht bei der Behandlung des Themas: Wie funktioniert Wissenschaft? (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009i, S. 58) Möglichkeiten für den fächerübergreifenden Unterricht mit Philosophie. Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts mit (Fremd-)Sprachen sind auf das Slowenische reduziert, wie etwa die Fähigkeit kritischer Rezeption und die der Produktion fachlicher Texte zu entwickeln (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009j, S. 9). Verbindungen mit dem Fremdsprachenunterricht bleiben im Rahmen des Textverstehens und des Fachwortschatzes.
- Fächerübergreifender Unterricht wird in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Kulturgeschichte, Geschichte und Philosophie auch vorwiegend konzeptionell erläutert. Auch diese Fächer sehen zuerst die Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichts mit anderen geisteswissenschaftlichen Fächern. Der Lehrplan für Geschichte an Gymnasien ist im Vergleich zu dem für die Grundschule bei fächerübergreifenden Möglichkeiten genauer und führt bei jedem Thema mögliche fächerübergreifende Verbindungen auf, wie bspw. bei Themen wie der Antike, der Bibel und dem alten Orient sei die fächerübergreifende Arbeit mit Soziologie, Kulturgeschichte oder Italienisch sehr geeignet (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009k, S. 20). Von den fremdsprachlichen

Verbindungen wird die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache hervorgehoben und ihre Bedeutung für das Fach Geschichte. Sie ermögliche interkulturelle Austausche, Exkursionen und internationale Projektfähigkeit (ebd. S. 11).

Der Lehrplan für Philosophie ist in Hinsicht auf das Thema fächerübergreifender Unterricht interessant und spezifisch. Es enthält ein Kapitel, worin eine explizite philosophische Problematik bei den anderen Fächern dargestellt wird, bspw. es bestehe eine natürliche Verbindung zwischen der Philosophie und axiomatischen Systemen aus dem Bereich Mathematik. Da große Philosophen auch große Mathematiker waren, kann man mit Beispielen den gegenseitigen geschichtlichen Einfluss beider Fächer darstellen. Philosophie sei auch mit Slowenisch und mit Fremdsprachen verbunden, denn sie entwickeln Schreib- ((bspw. Essays schreiben) und Lesefertigkeiten, und mit Mathematik und Physik, die logisches Denken entwickeln (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009l, S. 23).

- Ein effektiver fächerübergreifender Unterricht sollte laut den Lehrplänen für die Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch kontinuierlich ablaufen. Im weiteren Ablauf werden die hier erwähnten Lehrpläne etwas genauer dargestellt.
- Fremdsprachenlernen heißt nach dem Lehrplan für das Englischlernen ständig die eigene mit anderen Kulturen, Sprachen, kulturellen Erscheinungen (von der Alltagskultur bis zur Geschichte, Literatur, Malerei, Musik, zum Film und Theater) zu verbinden und dies zu reflektieren. Es verbindet sich aber auch mit anderen Fachdisziplinen. Der Fremdsprachenunterricht bildet eine natürliche Verbindung zwischen allen Fachdisziplinen und nähert sich so der eigentlichen Lebensrealität an, die das Fachprinzip nicht kennt (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009m, S. 31). Ferner werden im Lehrplan noch Überlegungen zu der Bedeutung und Allgegenwärtigkeit der englischen Sprache sowie Empfehlungen für Lehrkräfte formuliert. Sie sollten sich mit Lehrkräften anderer Fächer verbinden und zusammen mit ihnen den Unterricht, seine Inhalte, Ziele, Aktivitäten planen und organisieren (ebd., S. 32).

Der Lehrplan für den DaF-Unterricht enthält ein allgemeineres Kapitel über den fächerübergreifenden Unterricht. Ferner wird die unmittelbare Verbindung der

deutschen Sprache mit dem Unterricht des Slowenischen und anderen Fremdsprachen sowie Geschichte, Geografie und anderen geisteswissenschaftlichen Fächern hervorgehoben. Darüber hinaus werden auch noch verschiedene Möglichkeiten der Organisation und der Zielsetzung sowie konkrete Beispiele für den fächerübergreifenden Unterricht angeführt (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009n, S. 26).

Der fächerübergreifende Unterricht laut dem Lehrplan für die französische Sprache ist vor allem im Rahmen einzelner Fächer als Projekt- und Teamarbeit oder als ein Austauschprogramm zu verwirklichen. Besonders hervorgehoben wird die Muttersprache sowie die anderen romanischen Sprachen und auch Latein. Konkret werden dann Vorschläge für Projektstage angeführt, bspw. zum Thema *das Alte Ägypten*, das Französisch, Geschichte, Chemie und Mathematik verbindet (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009p, S. 23f).

Der Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht Slowenisch betont, das Fach verbindet sich unmittelbar mit dem Fremdsprachenunterricht, mit Geschichte, Kunstgeschichte, Philosophie usw. und mittelbar mit allen anderen Fachgebieten. Die Förderung der kommunikativen Kompetenz sei wichtig für die Ziele, sowohl bei den naturwissenschaftlichen als auch bei den geisteswissenschaftlichen Fächern. Das wichtigste Ziel des fächerübergreifenden Lernens sei der ganzheitliche Ansatz (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009r, S. 40).

Abschließend kann für die untersuchten Dokumente bezüglich des Konzepts fächerübergreifender Unterricht im slowenischen Bildungswesen festgehalten werden, dass es auf theoretischer und konzeptueller Ebene vertreten ist. Das Problem ist, dass es sich hier um Empfehlungen und Richtlinien handelt, die aber nicht verpflichtend sind. Fächerübergreifender Unterricht wird in allen untersuchten Lehrplänen für die Grundschulen, Gymnasien und Mittelschulen direkt thematisiert, hinsichtlich der Qualität und Quantität jedoch je nach Fach sehr unterschiedlich. Die Lehrpläne der Fremdsprachen, darunter vor allem DaF, gehen auf das Konzept fächerübergreifender Unterricht, so unsere Feststellung, differenzierter als andere ein. Ferner teilen alle Lehrplanentwickler immer noch das traditionelle Denken: vom eigenen Fach ausgehend zu den anderen Fächern – wenn überhaupt – und dazu noch in unterschiedlichem Umfang. Darüber hinaus kann man beobachten, dass fächerübergreifender Unterricht theoretisch geplant wird, aber vor allem im Rahmen

der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer oder der naturwissenschaftlichen Fächer, die (Fremd-)Sprachen fungieren dabei aber als ein Werkzeug bspw. für das Leseverstehen und nicht als ein gleichwertiges Fach.

Die Studien in Slowenien, die sich mit den Lehrplänen und verschiedenen Themen beschäftigen, thematisieren vorwiegend das Fach und suchen dann nach relevanten und möglichen fächerübergreifenden Verbindungen. So stellt Birsa (2017) bspw. fest, dass einige Begriffe, die in anderen Lehrplänen als mögliche fächerübergreifende Verbindungen mit dem Fach Kunst angeführt sind, in dem Lehrplan für Kunst gar nicht vorkommen. Birsa und Kopačin (2021) konstatieren in einer weiteren Untersuchung der Lehrpläne und möglichen fächerübergreifenden Verbindungen zwischen den Fächern Kunst und Musik Folgendes: Die Lehrkräfte haben kein ausreichendes Wissen beider Fachgebiete, sie wissen auch zu wenig darüber, wie man fächerübergreifenden Unterricht realisieren kann, und vor allem, die Lehrpläne und ihre Richtlinien seien zu allgemein, um als eine richtige Orientierung für den fächerübergreifenden Unterricht zu dienen. Es gibt noch zahlreiche weitere Magisterarbeiten, die Lehrpläne untersuchen, hier aber nicht angeführt werden können, aber auch Studien von Forschern, die Lehrpläne kritisch lesen und analysieren, vor allem aus der Perspektive des eigenen Faches im Vergleich zu einem anderen Fach, wie etwa der Lehrplan Naturkunde und seine Anwendung beim Planen (Kožuh, 2021), wie ein Thema, bspw. multikulturelle Bildung, im Lehrplan für Geografie vertreten ist (Vrečer, 2021), oder wie in den Lehrplänen die Entwicklung digitaler Kompetenzen gefördert wird (Volk, 2020).

3.2 Curriculare Vorgaben in Tschechien

Das Schulwesen ist in Tschechien so wie in Slowenien zentralisiert. Das Gesamtbild der Bildungspolitik und ihre Akzente werden im Dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (dt. Strategie der Bildungspolitik der Tschechischen Republik bis zum Jahr 2030+) (weiter nur Strategie 2030+) dargestellt. Mit diesem Dokument hängt noch das Dokument *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR* (dt. Langfristiges Vorhaben der Bildung und der Entwicklung des Bildungssystems der Tschechischen Republik) eng zusammen, die aktuelle Version wurde für die Jahre 2019–2023 verfasst.

Die verpflichtenden Schwerpunkte der Lehrpläne werden durch curriculare Dokumente, die sog. Rahmenbildungsprogramme einheitlich definiert, wobei es konkrete Rahmenbildungsprogramme für einzelne offizielle Schultypen in Tschechien gibt. Auf der Grundlage dieser Dokumente erschaffen dann einzelne Schulen ihre eigenen Schulbildungsprogramme. Sie müssen sich dabei an den Vorgaben des entsprechenden Rahmenbildungsprogrammes halten und dürfen diese ggf. auch noch erweitern, wodurch sie sich in der Konkurrenz der Schulen profilieren können. Im Folgenden werden einerseits die Strategie 2030+ und andererseits Rahmenbildungsprogramme für die Grundbildung und Gymnasien im Bezug auf fächerübergreifenden Unterricht analysiert.

3.2.1 Strategie 2030+ und fächerübergreifender Unterricht

Früher gab es in Tschechien auch das im Zusammenhang mit Slowenien erwähnte Weißbuch als das strategische Dokument der Bildungspolitik. Dies wurde seit 2014 durch das Dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (dt. Strategie der Bildungspolitik der Tschechischen Republik bis zum Jahr 2020) ersetzt, die aktuellste Version ist die oben erwähnte Strategie 2030+. An der Entstehung dieses Dokuments beteiligte sich eine Gruppe von Experten, die u. a. auch empirische Daten (bspw. PISA, TIMMS 2015, OECD) berücksichtigte. Folglich wurde das Dokument auch im breiteren Rahmen diskutiert, wozu nicht nur Fachleute, sondern auch die Öffentlichkeit zählten. In diesem Dokument werden die Prinzipien der curricularen Politik formuliert, die anschließend im Schulgesetz (Nr. 561/2004 des Gesetzbuches) verankert sind. Die Strategie 2030+ ist ein allgemeines Dokument, das Prioritäten betont, die im Zeitraum vom 2021 bis 2030 zu berücksichtigen sind. Sie bestimmt zwei strategische Hauptziele der Bildungspolitik, und zwar die Veränderung der Bildungsinhalte einerseits und die Senkung der Ungleichheit in der Bildung andererseits (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). Somit spricht sie vertikal alle Stufen der Bildung, horizontal die unterschiedliche Problematik (wie beispielsweise Digitalisierung) und alle Akteure der Bildung inkl. Eltern an.

Trotz der Tatsache, dass die Strategie 2030+ ein relativ junges Dokument ist, denn sie wurde 2020 verfasst, geht die Suche nach der fächerübergreifenden Thematik darin ziemlich leer aus. Nur vereinzelt wird man fündig:

- Im Zusammenhang mit dem modernisierten Inhalt des Curriculums wird die Verbindung einzelner Disziplinen des naturwissenschaftlichen Bereichs betont, wobei nicht nur forschender Unterricht oder Projektunterricht in diesem Kontext erwähnt werden, sondern auch „Methoden des kreativen Unterrichts und die Konzeption STEM¹⁰“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, S. 26). Die Multidisziplinarität wird als ein immer bedeutenderes Merkmal der fortschreitenden Digitalisierung der Gesellschaft erwähnt (ebd., S. 31).
- Über die Integration wird explizit nur im Sinne von Nutzung der digitalen Technologie gesprochen, und zwar dass diese nicht nur auf den Informatikunterricht beschränkt wird, sondern „ein integraler Bestandteil des ganzen Unterrichts“ werden soll. Angestrebt werden eine höhere Effektivität des Unterrichts und auch tatsächliche Integration der digitalen Technologien in die Kommunikation mit Schülern und Schülerinnen (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, S. 32).
- In Rahmenbildungsprogrammen soll ein Raum geschaffen werden, um fächerübergreifende Beziehungen (*mezipředmětové vazby*) in Tätigkeiten und Projekten, die außerhalb der Schule realisiert werden, einzusetzen (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, S. 34).
- Im Rahmen der Fachausbildung werden bei zusammenhängenden Fachbereichen (z. B. Elektrotechnik, Maschinenbau und Informatik) interdisziplinäre Elemente (*mezijoborové prvky*) unterstützt (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, S. 36).
- Fächerübergreifende Themen (*průřezová témata*) werden aktualisiert und in Bildungsbereiche und erwartete Outputs integriert (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, S. 92).

3.2.2 Rahmenbildungsprogramme und fächerübergreifender Unterricht

Bevor man zur Analyse der ausgewählten Rahmenbildungsprogramme schreitet, ist es notwendig in Kürze das Schulsystem Tschechiens zu erklären, um die angesprochenen Dokumente in einen Kontext zu setzen. Zur Veranschaulichung dient Abbildung 1. Wie aus dieser Abbildung hervorgeht, besteht die tschechische Grundschule aus insgesamt neun Klassen. Nach der Klasse 5 bzw. 7 können Schüler

¹⁰ STEM (science, technology, engineering, mathematics) entspricht den MINT-Fächern.

und Schülerinnen nach erfolgreichem Ablegen der Aufnahmeprüfung ins 8-jährige, bzw. 6-jährige Gymnasium wechseln. Nach der Klasse 9 können Schüler und Schülerinnen zwischen dem 4-jährigen Gymnasium, einer Fachmittelschule oder einer Berufsschule wählen.

Abbildung 1: Schulsystem Tschechiens (primäre und sekundäre Bildungsstufe) (eigene Darstellung)

Klasse	Schultyp				
13					
12	Berufsschule (2, 3 oder 4 Jahre)	Fachmittel- schule	4-jähriges Gymnasium	6-jähriges Gymnasium	8-jähriges Gymnasium
11					
10					
9					
8					
7					
6					
5					
4					
3	Grundschule				
2					
1					

Die ersten neun Jahre des Schulbesuchs werden durch das „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ definiert, d. h. nach diesem curricularen Dokument richten sich nicht nur Grundschulen, sondern auch die Unterstufen¹¹ der 8- und 6-jährigen Gymnasien. Erst für die Oberstufe (letzte vier Klassen) des 8- und 6-jährigen Gymnasiums und für das 4-jährige Gymnasium gilt das „Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien“. Außerdem gibt es auch viele andere Rahmenbildungsprogramme für andere

¹¹ Als Unterstufe werden hier die ersten vier Klassen des 8-jährigen und die ersten zwei Klassen des 6-jährigen Gymnasiums bezeichnet.

Schultypen¹² in Tschechien, diese wurden aus Gründen des beschränkten Umfangs dieses Artikels nicht untersucht.

Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung

Das „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ beschreibt insgesamt neun obligatorische Bildungsbereiche, darunter findet man einzelne Bildungsfächer.¹³

Diese werden noch durch vier zusätzliche Bildungsfächer¹⁴ ergänzt.

Die einführende Beschreibung des Rahmenbildungsprogrammes erhält unspezifische Hinweise zum fachübergreifenden Unterricht:

- Unter den Prinzipien des Rahmenbildungsprogrammes werden einerseits fächerübergreifende Themen¹⁵ als obligatorischer Teil der Grundbildung und andererseits die Unterstützung eines komplexen Zugangs zur Realisierung des Bildungsinhaltes, inkl. seiner passenden Verknüpfung u. a. durch verschiedene Unterrichtsformen, erwähnt (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 6).
- Im Rahmen der Beschreibung von Bildungsbereichen wird angeführt, dass aus einem Bildungsfach ein oder mehrere Unterrichtsfächer entstehen können und ggf. „ein Unterrichtsfach durch die Integration der Bildungsinhalte von mehreren Bildungsfächern (integriertes Unterrichtsfach)“ geschaffen werden kann. Außerdem ermöglicht das Rahmenbildungsprogramm die Integration der Bildungsinhalte auf der Ebene der Themen, Themenbereiche und evtl. der Bildungsbereiche. Betont wird in diesem Zusammenhang der Vorsatz die passenden Themen auf der Ebene der Schulbildungsprogramme zu verknüpfen und somit den fächerübergreifenden Ansatz zur Bildung zu stärken (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 15). So wird die Möglichkeit einer derartigen Integration offengehalten und die eventuelle Realisierung des

¹² Beispielsweise das „Rahmenbildungsprogramm für zweisprachige Gymnasien“, Rahmenbildungsprogramme für verschiedene Typen von Fachmittelschulen.

¹³ Beispielsweise zum Bildungsbereich „Sprache und sprachliche Kommunikation“ gehören die Bildungsfächer Tschechische Sprache und Literatur, Fremdsprache (FS2) und Folgende Fremdsprache (FS3), zum Bildungsbereich „Mensch und Natur“ gehören die Bildungsfächer Physik, Chemie, Naturkunde und Geografie.

¹⁴ Zu den zusätzlichen Bildungsfächern gehören Dramatische Erziehung, Ethische Erziehung, Film- und audiovisuelle Erziehung und Tanz- und Bewegungserziehung.

¹⁵ Diese fächerübergreifenden Themen werden später näher beschrieben.

fachübergreifenden Unterrichts in die Hände der Lehrkräfte gelegt, die sich an der Entstehung der Schulbildungsprogramme beteiligen.

In den einzelnen Definitionen der Bildungsbereiche und ihrer Bildungsfächer wird auf keine konkreten Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts hingewiesen, bis auf folgende, eher allgemein definierte Gegebenheiten:

- Im Falle des Bildungsbereichs „Mensch und seine Welt“ handelt es sich um den einzigen Bildungsbereich, der nur für die erste Stufe (Klassen 1 bis 5) konzipiert ist. Sein Inhalt wird als „synthetisch (integriert)“ bezeichnet, denn es beinhaltet sehr unterschiedliche Themenbereiche, wie Mensch, Familie, Gesellschaft, Heimat, Natur, Kultur, Technik, Gesundheit, Sicherheit usw. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 44).
- Gewisse Inhalte des Bildungsbereichs „Mensch und Gesellschaft“, das die Bildungsfächer „Geschichte“ und „Bürgererziehung“ beinhaltet, greifen in andere Bildungsbereiche und auch in das tägliche Leben der Schule, darüber hinaus auch in den geisteswissenschaftlichen Teil des Bildungsfaches „Geografie“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 52).
- Der Bildungsbereich „Mensch und Natur“ knüpft an den Bildungsbereich „Mensch und seine Welt“ an und kooperiert besonders mit den Bildungsbereichen „Mathematik und ihre Applikation“, „Mensch und Gesellschaft“, „Mensch und Gesundheit“ und „Mensch und Arbeitswelt“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 63).
- Im Rahmen des Bildungsbereichs „Kunst und Kultur“ werden Projekte betont, und zwar als eine Möglichkeit Beziehungen zwischen den verschiedenen Arten der Kunst zu entdecken (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 80).
- Einen fachübergreifenden Charakter hat der Bildungsbereich „Mensch und Gesundheit“, denn bei seiner Realisierung wird Wert auf praktische Fertigkeiten gelegt und somit sollen sich diese im Alltag der Schule widerspiegeln. Ferner projiziert sich dieser Bildungsbereich auch in andere Bildungsbereiche. Außerdem ist das Bildungsfach Gesundheitserziehung eng mit dem fächerübergreifenden Thema „Persönliche und soziale Erziehung“ verknüpft (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 89).

- Im Rahmen der zusätzlichen Bildungsfächer, die nicht obligatorisch sind, erscheinen weitere Möglichkeiten für fächerübergreifende Beziehungen: Viele fächerübergreifende Beziehungen bietet das Bildungsfach „Ethische Erziehung“, und zwar mit den Bildungsbereichen „Sprache und sprachliche Kommunikation“, „Mensch und seine Welt“, „Mensch und Gesellschaft“, „Mensch und Natur“, „Mensch und Kultur“, „Mensch und Gesundheit“, weiterhin mit dem zusätzlichen Bildungsfach „Dramatische Erziehung“. Beispiele dieser fächerübergreifenden Beziehungen werden im Rahmenbildungsprogramm aufgezählt (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, S. 113–114).

Im „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ werden auch sog. fächerübergreifende Themen definiert. Sie beziehen sich auf aktuelle Probleme der Welt, konkret handelt es sich um folgende sechs fächerübergreifende Themen:

- Persönliche und soziale Erziehung
- Erziehung des demokratischen Bürgers
- Erziehung zum Denken in europäischen und globalen Zusammenhängen
- Multikulturelle Erziehung
- Umweltbewusste Erziehung
- Mediale Erziehung

Bei jedem dieser fachübergreifenden Themen wird seine Beziehung zu konkreten Bildungsbereichen beschrieben.

Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien

Die Struktur des „Rahmenbildungsprogrammes für Gymnasien“ ist ähnlich wie die Struktur des oben beschriebenen „Rahmenbildungsprogrammes für die Grundbildung“. Im Gegensatz zum Letzteren definiert es nur 8 obligatorische Bildungsbereiche, die sich dann in konkrete Bildungsfächer aufteilen. Thematisiert werden in diesem Rahmenbildungsprogramm auch fächerübergreifende Themen. Zusätzliche Bildungsfächer werden im Dokument nicht aufgezählt.

Im allgemeinen Teil des Rahmenbildungsprogrammes können identische unspezifische Formulierungen gefunden werden, wie im oben beschriebenen „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“, d. h. über obligatorische fächerübergreifende Themen und Möglichkeiten der passenden Verknüpfung der Lerninhalte (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 8). Außerdem werden das fächerübergreifende Lehren und Lernen, wie folgt, angesprochen:

- Im Zusammenhang mit dem Sinn der gymnasialen Bildung werden verschiedene Vorgehensweisen und Methoden erwähnt, darunter auch „integrierte Fächer“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 10).
- Im Rahmen des Bildungsbereiches „Mensch und Natur“ wird deutlich gemacht, dass die Untersuchung der Natur einen komplexen, d. h. multidisziplinären und interdisziplinären Ansatz verlangt und dass dadurch auch eine enge Kooperation der naturwissenschaftlichen Fächer und die Beseitigung jeglicher Barrieren untereinander notwendig sind. In diesem Zusammenhang wird eine koordinierte Zusammenarbeit aller gymnasialen naturwissenschaftlichen Bildungsfächer betont, sei es im Bereich der Inhalte, der Struktur oder der Methodik (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 28).
- Die Inhalte des Bildungsfachs „Geografie“ werden grundsätzlich als fachübergreifend bezeichnet, denn es wird zwar unter dem Bildungsbereich „Mensch und Natur“ eingegliedert und beschrieben, aber gleichzeitig wird es als ein fester Bestandteil des Bildungsbereiches „Mensch und Gesellschaft“ und anderer Bildungsbereiche¹⁶ angeführt (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 40).
- Die Definition des Bildungsbereiches „Mensch und Arbeitswelt“ betont die Bedeutung der fächerübergreifenden Beziehungen und die Nutzung der bisherigen Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen aus anderen Bereichen (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 49).
- Zum Bildungsbereich „Kunst und Kultur“ gehören Bildungsfächer „Bildkünstlerisches Fach“, „Musikalisches Fach“ und „Künstlerisches Schaffen und künstlerische Kommunikation“. Das zuletzt genannte Fach

¹⁶ Hiermit könnten auch beispielsweise die Bildungsfächer „Fremdsprache“ und „Folgende Fremdsprache“ gemeint sein.

stellt ein Fach mit integrierendem Charakter dar (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 52–53).

- Im Rahmen des Bildungsbereichs „Mensch und Gesundheit“ wird verlangt, dass die Problematik der Gesundheit nicht allein auf den Bildungsbereich beschränkt wird, sondern die gesamte Bildung und das Regime der Schule durchdringen. Außerdem wird in der Beschreibung des in diesen Bildungsbereich gehörenden Bildungsfaches „Erziehung zur Gesundheit“ zwar nicht explizit über fächerübergreifende Beziehungen gesprochen, die folgende Charakteristik impliziert dies jedoch: „Die Erziehung zur Gesundheit hat in der Bildung vor allem einen praktischen und anwendungsorientierten Charakter. In Anknüpfung an die natur- und geisteswissenschaftliche Bildung und mit Nutzung der spezifischen Informationen über Gesundheit verfolgt es ...“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 59, Übersetzung der Autorinnen).
- Der Bildungsbereich „Informatik und informative und kommunikative Technologien“ soll eine Plattform für andere Bildungsbereiche und fächerübergreifende Beziehungen bilden (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 65).

Auch in diesem Rahmenbildungsprogramm werden fächerübergreifende Themen behandelt, im Gegensatz zu dem „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ nur fünf statt sechs, und zwar folgende:

- Persönliche und soziale Erziehung
- Erziehung zum Denken in europäischen und globalen Zusammenhängen
- Multikulturelle Erziehung
- Umweltbewusste Erziehung
- Mediale Erziehung

Diese fächerübergreifenden Themen projizieren sich in all diese Bildungsbereiche und -fächer und helfen dabei, das Gelernte zu ergänzen oder zu verknüpfen. Alle diese fächerübergreifenden Themen sind obligatorisch, aber man kann sie unterschiedlich realisieren, und zwar als Bestandteil der Unterrichtsfächer, im Rahmen von Projekten, Seminaren oder Diskussionen oder als ein selbständiges Unterrichtsfach (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 67). In der Beschreibung der einzelnen fächerübergreifenden Themen wird ihre Integration in

die einzelnen Bildungsbereiche, Bildungsfächer und Unterrichtsfächer empfohlen (ebd., S. 68, 72, 75, 77, 80).

Im Zusammenhang mit dem Rahmenlehrplan wird darauf hingewiesen, dass er die Integration des Bildungsinhaltes ermöglicht. Die Schule kann im Einklang mit den Bedingungen, die der Rahmenbildungsplan für die Integration von Bildungsinhalten der Bildungsfächer und der fächerübergreifenden Themen bestimmt, integrierte Unterrichtsfächer schaffen (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, S. 84).

Abschließend kann festgehalten werden, dass in den untersuchten Dokumenten Tschechiens praktisch keine konkreten Anweisungen zur Realisierung des fächerübergreifenden Unterrichts erscheinen. Die Strategie 2030+ erwähnt nur kurz die Verbindung der einzelnen Disziplinen der naturwissenschaftlichen Fächer, die fächerübergreifende Bedeutung der digitalen Technologien und die fächerübergreifenden Themen in Rahmenbildungsprogrammen.

Beide untersuchten Rahmenbildungsprogramme (für die Grundbildung und für Gymnasien) ermöglichen zwar den fächerübergreifenden Unterricht, bieten jedoch bis auf die beiden unten erwähnten Ausnahmen¹⁷ keine Beschreibung solcher integrierten Fächer. Sie beinhalten nur fächerübergreifende Themen und in ihrer Beschreibung werden auch die dazugehörigen Bildungsbereiche genannt. Im „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ findet man einen Bildungsbereich, und zwar „Mensch und seine Welt“, der als integriert bezeichnet wird. Außerdem wird in beiden Rahmenbildungsprogrammen über den fächerübergreifenden Charakter des Bildungsfaches „Geografie“ gesprochen. Ansonsten erscheinen die Tendenzen zum fächerübergreifenden Unterricht auf der gymnasialen Ebene stärker. Interessanterweise wird der Bildungsbereich „Mensch und Natur“ im „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ nur in Zusammenhang mit anderen Bildungsbereichen gebracht. Im Gegensatz dazu wird im „Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien“ ein multidisziplinärer und interdisziplinärer Ansatz im Rahmen dieses Bildungsbereiches verlangt. Im Bildungsbereich „Kunst und Kultur“ werden auf der Ebene der Grundbildung

¹⁷ Bildungsbereich „Mensch und seine Welt“ im „Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung“ und Bildungsfach „Künstlerisches Schaffen und Künstlerische Kommunikation“ im „Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien“.

Projekte erwähnt, durch die die Beziehungen zwischen den Arten der Kunst entdeckt werden können. Auf der Ebene des Gymnasiums beinhaltet dieser Bildungsbereich ein eigenes integrierendes Bildungsfach.

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht und insbesondere auf den DaF-Unterricht, die hier im Fokus stehen, muss an dieser Stelle betont werden, dass in den tschechischen Dokumenten im Gegensatz zu den slowenischen Vorgaben von keiner konkreten Fremdsprache die Rede ist, sondern nur zwischen zwei Bildungsfächern (Fremdsprache und folgende Fremdsprache) unterschieden wird, und darüber hinaus, dass es, wahrscheinlich auch infolgedessen, keine konkreten Vorschläge zur Realisierung des fächerübergreifenden Konzeptes im Zusammenhang mit Fremdsprachen gibt. Nur indirekt werden einige Überschneidungen des Bildungsfachs Geografie mit anderen Bildungsfächern im „Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien“ erwähnt, wobei zu diesen auch beispielsweise Fremdsprachen gehören könnten.

Auch weitere fächerübergreifende Beziehungen werden in beiden Rahmenbildungsprogrammen angedeutet, ohne durch Beispiele konkreter Realisierung ergänzt zu werden. Somit ist die Umsetzung nicht obligatorisch und bleibt in den Händen der Lehrkräfte, die sich an der Entstehung der Schulbildungsprogramme beteiligen.

In der Fachwelt Tschechiens gehört der fächerübergreifende Unterricht zu den sehr aktuellen und diskutierten Themen, was viele Publikationen der letzten Jahre belegen. Eine interessante Fallstudie führten beispielsweise Koldová, Rokos und Hašková (2022) durch. An einer Grundschule verfolgten sie die Einführung des fächerübergreifenden Unterrichts aus der Perspektive der sich daran beteiligenden Lehrkräfte. Dabei interessierten sie sich dafür, wie der Prozess verlief, wie die Lehrkräfte darauf reagierten und welche Möglichkeiten aber auch Hindernisse dabei auftraten. Außerdem wurden in den letzten Jahren zahlreiche Diplomarbeiten zum Thema fächerübergreifender Unterricht verteidigt, die entweder das Thema allgemein ansprechen (u. a. Hurych, 2019) oder sich auf konkrete Fächer konzentrieren, und zwar auf naturwissenschaftliche Fächer (u. a. Černá, 2018; Kipor, 2021; Vandrovcová, 2019), sowie auf geisteswissenschaftliche Fächer (u. a. Hlaváček, 2019; Olšavská, 2023), oder auf CLIL (u. a. Vlčková, 2018; Vojřřová, 2019). Die Ergebnisse unserer Analyse zeigten eine auffällige Diskrepanz zwischen

dieser Fachdiskussion und der konkreten Implementation in curricularen Dokumenten Tschechiens. Auch aus diesem Grund erschienen verschiedene Handreichungen¹⁸, die den Lehrkräften eine gewisse praktische Unterstützung bieten sollen.

4 Schlussfolgerung

Das Fachprinzip dominiert die Bildung und Schule seit den Anfängen, wie im Beitrag am Beispiel der Antike gezeigt wurde. Die Zahl der Fächer wird ständig größer, denn es gibt immer neue Disziplinen, die behaupten, sie seien so wichtig, dass sie im Rahmen der Schule ein eigenes Fach verdienen (bspw. wie aktuell die Informatik). Es gibt zwar die Kanonfächer und auch solche, die sich dann am Rande des Kanons befinden und je nach den politisch-konzeptuellen Ansätzen unterschiedliche Nähe zum Kernkanon aufweisen. So gab und gibt es auch heute den Fächerkanon in der Schule, die Realität orientiert sich aber gar nicht daran. Die Gegenwarts- und Zukunftsprobleme müssen in der Regel mehrperspektivisch behandelt werden und unsere Realität ist nicht in Fächer aufgeteilt. Hier geht es also um ein grundlegendes Paradox, unabhängig von Land und Sprache (siehe Kap 2.2). Um diese Spaltung überwinden zu können, müsste die Organisation des Unterrichts mit seiner Aufteilung in einzelne, voneinander getrennte Fächer umgedacht werden.

Das Thema „fächerübergreifender Unterricht“ hat Konjunktur. Die Zahl der Publikationen ist groß, was auch einige angeführte Quellen in diesem Artikel belegen, und steigt auch stetig, was die Verfolgung neuer Publikationen zu diesem Thema zeigt. Die Komplexität des Konzepts beweist auch die terminologische Vielfältigkeit rund um den „fächerübergreifenden Unterricht“. Der Begriff ist mehrdeutig und wird jeweils vom Autor, Kontext, Ansatz usw. unterschiedlich aufgefasst. Das terminologische Feld kann im Rahmen einer Sprache vielfältig sein, aber auch sprachübergreifend, vor allem gilt das für den deutschsprachigen und zum Teil auch für den tschechischsprachigen und slowenischsprachigen Kontext.

¹⁸ U. a. zum Thema Möglichkeiten der Integration im Tschechisch-Unterricht (Štěpáník, Krčmářová & Polčáková, 2020) oder zum Thema der Entwicklung von fächerübergreifenden Beziehungen in der Schule (Starý & Rusek, 2019).

Im Beitrag wurden die grundlegenden Dokumente für die Umsetzung des fächerübergreifenden Unterrichts in Slowenien und Tschechien analytisch betrachtet. Die beiden Länder wurden aus mehreren Gründen ausgewählt. Beide Bildungssysteme sind aus sprachpolitischer Perspektive vergleichbar (die Maßnahmen und Regeln, die den Gebrauch Muttersprache und Fremdsprache bestimmen und beeinflussen, Politik des Staates und der EU, die das mitbewirkt) und gleichzeitig setzen sich beide Länder mit vergleichbaren Herausforderungen auseinander, was die Sprachen, Fremdsprachen und Sprachenpolitik betrifft (d. h. die Stellung des Tschechischen und Slowenischen im Vergleich zum Englischen, die Rolle des Deutschen als einer historisch gesehen wichtigen Sprache für beide Länder und als einer ersten, zweiten, wenn überhaupt, Fremdsprache). Weiterhin wird fächerübergreifender Unterricht in beiden Ländern viel diskutiert und auch in beiden Ländern werden in der Zeit der Entstehung des Artikels curriculare Vorgaben revidiert.

Die Analysen der slowenischen und der tschechischen Bildungslandschaft wurden im Beitrag detailliert dargestellt (siehe Kap. 2.2 und 2.3), hier bleibt nur Folgendes festzuhalten: In der Fachwelt Tschechiens und Sloweniens gehört der fächerübergreifende Unterricht zu den aktuellen und diskutierten Themen. Die Ergebnisse unserer Analyse zeigen eine auffällige Diskrepanz zwischen dieser Fachdiskussion und der eigentlichen Idee des fächerübergreifenden Unterrichts sowie dessen konkreter Implementation in curricularen Dokumenten in den beiden Ländern. Dabei ist festzuhalten, dass im Gegensatz zu den tschechischen Dokumenten, die eher nur den fächerübergreifenden Unterricht möglich machen, in den slowenischen Dokumenten schon mehr konkrete Vorschläge zur Implementierung zu finden sind. Konkret für den (Fremd-)Sprachen-Unterricht kann festgestellt werden, dass er in den untersuchten slowenischen Lehrplänen besser und differenzierter als in den untersuchten tschechischen curricularen Dokumenten vertreten ist. Es scheint, dass die Verfasser der slowenischen Lehrpläne für die Sprachen, Fremdsprachen, und vor allem für Deutsch als Fremdsprache, das Potenzial des Faches für die fächerübergreifenden Verbindungen erkannt haben und dies auch explizit und eindeutig formulierten. Ob diesem Anliegen der schwache Status des Deutschen als Fremdsprache zugrunde lag, oder ob es sich um eine zufällige zeitliche Überschneidung handelte, sei dahingestellt. Dieser Trend sollte aber unbedingt auf andere Sprachen und vor allem auf andere

Fächer übertragen werden und als das Top-down-Prinzip die schulische Realität fächerübergreifend günstig bewirken.

Ferner kann man beobachten, dass die (Fremd)-Sprachen bei den konzeptionellen Überlegungen zum fächerübergreifenden Unterricht im Rahmen der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer oder der naturwissenschaftlichen Fächer, vor allem als ein Werkzeug bspw. für das Leseverstehen und nicht als ein gleichwertiges Fach fungieren.

Ein Bildungssystem ist von Natur aus sehr starr. Für eine grundlegende und tatsächliche Änderung bzw. Aufhebung des Fächerprinzips müsste man das Bildungsparadigma komplett ändern. Die Konzeptualisierung sollte nicht vom Fach zum Thema und zu anderen Fächern ablaufen, sondern vom Problem, vom Thema aus zu den einzelnen Fächern, die dann das Problem aus der spezifischen Fachperspektive behandeln würden, immer mit einem **fächerübergreifenden** und nicht mit einem **fachübergreifenden** Blick. Um diese Idee zu realisieren, müsste man eine neue Bildungstradition initiieren. Da diese aber seit den Anfängen nach dem Fachprinzip organisiert und fest verankert ist, ist das kurzfristig nicht möglich. Man müsste dann auch die Ausbildung der Lehrkräfte redefinieren, sich mit subjektiven Lern- und Lehrbibliographien usw. auseinandersetzen. Eine solche Aufgabe muss langfristig, national und auch übernational bewältigt werden. Was jetzt jedoch machbar ist, ist Folgendes: dem Konzept „fächerübergreifender Unterricht“ sollte definitorisch, je nach Ressourcen vermutlich auf nationaler Ebene, ein genauerer Rahmen abgesteckt und auf dieser Grundlage Direktiven statt Richtlinien und Empfehlungen vorbereitet und gegeben werden. Die Direktiven müssten auf die curricularen Vorgaben für die Lehrplanentwickler zielen, denn – so auch die Annahme des Beitrags – der systematische und fächerübergreifende Unterricht beginnt in den Köpfen der Lehrplanentwickler und verschiebt sich dann in die Köpfe der Lehrkräfte und Lernenden.

Anmerkung

Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprogramms *Interkulturelle literaturwissenschaftliche Studien* (Nr. P6-0265) und im Rahmen des Forschungsprojekts *Nové trendy a možnosti výuky němčiny jako cizího jazyka III* entstanden.

Literatur

- Babnik, N. (2021). *Medpredmetno povezovanje športa in matematike v prvem triletnju osnovne šole* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Bärbel, D. (2021). Warum Bildung für nachhaltige Entwicklung den Fremdsprachenunterricht braucht. In Burwitz-Melzer, E., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.), *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 32–43). Tübingen: Narr.
- Barras, M., Peyer, E., & Lüthi, G. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2), 377–403.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanje v Republiki Sloveniji* (2011). Krek, J. Metlja, M. (Hrsg.). 2. Auflage. Ljubljana: ZRSŠ.
- Birsa, E. & Kopačin, B. (2021). Medpredmetno povezovanje glasbenih in likovnih vsebin v zamejskem šolstvu. In Volk, M., Štemberger, T., Sila, A. & Kovač, N. (Hrsg.). *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev* (S. 133–146). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10, (2-3), 163–180.
- Borsch, F. (2023). *Kooperative Lernen: Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Černá, V. (2018). *Mezřipředmětové vztahy na úrovni plánovaného kurikula ve vzdělávacích oblastech Matematika a její aplikace a Člověk a jeho svět (Fyzika)* (Diplomová práce). Česká Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Erreichbar: <https://dspace.jcu.cz/handle/123456789/38296>
- Coyle, D. Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL* (Content and Language Integrated Learning). London: Cambridge.
- Engelmann, P., & Woest, V. (2018). Fächerübergreifende Naturwissenschaften in der Weiterbildung von Lehrkräften. In Maurer, C. (Hrsg.), *Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen* (S. 82–85). Regensburg: Universität Regensburg.
- Engelmann, P., & Woest, Volker (2021). Didaktische Rekonstruktion eines Lehrkräftefortbildungskonzeptes für fächerübergreifenden Naturwissenschaftsunterricht. *HLZ – Herausforderung LehrerInnenbildung*, 4(29), 247–264.
- Gibbons, P. (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth NH: Heinemann.
- Haataja, K., & Wicke, R. E. (2015). Integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und (Sach-) Fachinhalten – Terminologie, Variation, Perspektiven. In Hataja, K. & Wickle, R. E. (Hrsg.), *Sprache und Fach* (S. 8–10). München: Hueber.
- Held, T. (2014). *Fächerübergreifender Unterricht. Eine kompetenzorientierte Analyse ausgewählter Schulfächer aus dem Lehrplan für Sekundarschulen Sachsen-Anhalts*. Sachsen-Anhalt: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung.
- Hesová, A. (2011). *Integrace ve výuce*. Erreichbar: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12039/integrace-ve-vyuce.html>
- Hiller-Ketterer, I. & Hiller, G. (1997). Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive. In Duncker, L. & Popp, W. (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus* (S. 166–195). Dieck.

- Hlaváček, J. (2019). *Mezipředmětové vztahy výchovy k občanství a dějepisu (Diplomová práce)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Erreichbar: <https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/650677a7-a3c9-4090-9cb3-cf01926de715/content>
- Huber, L. (2009). Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In S. Hellekamps & T. Fuhr (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Schule. Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (S. 397–412).
- Huber, L. (1995). Individualität zulassen und Kommunikation stiften. *Die Deutsche Schule*, 87, 165–182.
- Hudecová, D. (2005). Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií. Erreichbar: https://www.msmt.cz/file/9646_1_2/
- Hurych, M. (2019). *Integrace obsahů učiva jednotlivých předmětů na SŠ (Diplomová práce)*. Brno: Masarykova univerzita. Erreichbar: [file:///C:/Users/FukovaP/Downloads/Diplomova_prace_-_Hurych_final_Archive%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FukovaP/Downloads/Diplomova_prace_-_Hurych_final_Archive%20(1).pdf)
- Hus, V., Ivanuš-Grmek, M., & Čagan, B. (2008). Integracija predmeta spoznavanje okolja z drugimi predmeti. *Pedagoška obzorja*, 23 (3/4), 66–80.
- Jug, T. (2020). *Medpredmetno povezovanje športa in spoznavanja okolja na krožni učni poti na Brinjevo goro (Doktorska disertacija)*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Kipor, M. (2021). *Integrace přírodovědných předmětů a jejich implementace na druhém stupni základní školy (Diplomová práce)*. Praha: Univerzita Karlova. Erreichbar: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/150640>
- Klafki, W. (2003). Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption. *Schulmanagement-Handbuch*, 106(22), 11–30.
- Klewitz, B. (2017). *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Koldová, H., Rokos L. & Hašková T. (2022). O příkladu zavádění integrované výuky. *Pedagogika* 72(2), 235–254. Erreichbar: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
- Kotvaltová Sezemská, K. (2019). Interdisciplinární přístup a výuka vybraných interdisciplinárních témat v chemii a biologii v prostředí českých středních škol. *Biologie – Chemie – Zeměpis*, 28(1), 35–47.
- Kožuh, V. (2021). Analiza vpliva in uporabe učnega načrta pri načrtovanju pouka učnega predmeta spoznavanje okolja. *Sodobna pedagogika*, 72(2), 124–143.
- Kultus und Unterricht (1982). *Einführungsschreiben für Schulleiter zur Lehrplanrevision in Baden-Württemberg, Amtsblatt „Kultus und Unterricht“*, Jg. 31. Erreichbar: https://km-bw.de/_Lde/startseite/service/Kultus+und+Unterricht
- Labudde, P. (2003). Fächerübergreifender Physikunterricht in und mit Physik: Eine zu wenig genutzte Chance. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule* 1(2), 48–66.
- Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20(1), 11–19.
- Lipovec, A., Lipavič Oštir, A. (2022). Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji. In Pižorn, K., Lipavič Oštir, A. & Žmavc, J. (Hrsg.), *Obrazi več-/raznojezičnosti* (S. 149–178). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2007). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Erreichbar: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Erreichbar: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Erreichbar: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009i). *Program gimnazija: biologija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_BIOLOGIJA_strok_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009j). *Program gimnazija: kemija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_kemija_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009k). *Program gimnazija: zgodovina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgo_klasicna_gimnazija_350_ur_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009l). *Program gimnazija: filozofija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_filozofija_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009m). *Program gimnazija: angleščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_anglescina_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009n). *Program gimnazija: nemščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_nemscina_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009p). *Program gimnazija: francoščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_francoscina_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009r). *Program gimnazija: slovenščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011b). *Program osnovna šola: matematika: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011c). *Program osnovna šola: geografija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_geografija.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011d). *Program osnovna šola: zgodovina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_zgodovina.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2016g). *Program osnovna šola: nemščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_nemscina.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2018h). *Program osnovna šola: slovenščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar:
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011a. *Program osnovna šola: glasbena vzgoja; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2016f. *Program osnovna šola: angleščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Erreichbar: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_angleščina.pdf
- Olšavská, M. (2023) *Mezipředmětové vztahy ve výuce českého jazyka a literatury a dějepisu v 9. ročníku na základní škole*. (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova Erreichbar: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/180662>
- Pižorn, K. (2017). Content and language integrated learning (CLIL): a panacea for young English language learners?. In Enever, J. & Lindgren, E. (Hrsg.). *Early language learning : complexity and mixed methods* (S. 145–163). London: Multilingual Matters.
- Podroužek, L. (2002). *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus.
- Požun, D. (2019). *Vključevanje matematičnih vsebin v pouk športa v 3. razredu*. (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová E. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reinhold, P. & Büncner, W. (2001). Stichwort: Fächerübergreifender Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 333–357.
- Šenk, T. (2020). *Vloga vizualizacije pri medpredmetnem povezovanju likovne umetnosti in športa*. (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Smajla, T. (2018). Vpogled v poučevanje tujega jezika po pristopu CLIL v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. *Vzgoja in izobraževanje : revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 49, 1(2), 72–79.
- Starý, K. & Russek, M. (2019). *Rozvoj mezipředmětových vztahů ve škole. Metodický materiál pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova. Erreichbar: https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/02/Rozvoj_mezipredmetovych_vztahu_.pdf
- Štěpáník, S., Krčmářová, M. & Polčáková J. (2020). *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: Národní pedagogický institut. Erreichbar: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_Moznosti_integrace_ve_vyuce_ceskeho_jazyka.pdf
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen, Grenzen. In: Goodson, I. F., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln: Böhlau.
- Thissen, F. (1999). *Lerntheorien und ihre Umsetzung in multimedialen Lernprogrammen-Analyse und Bewertung*. BIBB Multimedia Guide Berufsbildung, Berlin.
- Thürmann, E. (2010). Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 71–89). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vandrovcová, J. (2019). *Mezipředmětové vztahy matematiky a geografie ve výuce na gymnáziu na úrovni realizovaného kurikula* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova. Erreichbar: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/110287>
- Vlčková, M. (2018). *Umíme se učit s CLIL? Akční výzkum při zavádění inovativního přístupu k výuce angličtiny* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova. Erreichbar: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/97822>
- Vojřůvová, B. (2019). *Vennovy diagramy – výuka na střední škole metodou CLIL* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova. Erreichbar: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/105558>
- Volk, M. (2020). Analiza učnih načrtov z vidika razvijanja digitalnih kompetenc skozi medpredmetno povezovanje v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju. In: Volk, M., Štemberger, T., Šila, A. & Kovač, N. (2021) (Hrsg.). *Medpredmetno povezovanje. Poti do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev* (S. 39–53). Koper. Založba Univerza na Primorskem.

- Volk, M., Štemberger, T., Sila, A. & Kovač, N. (2021) (Hrsg.). *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Vrečer, N. (2012). Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija. *Dve domovini*, (36), 47–57.
- Wolff, D. (2010). Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. In Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 160–164). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zavod RS za šolstvo (2007a). *Katalog znanja: drugi tuji jezik: do 270 ur: za izobraževalne programe srednjega poklicnega (SPI), srednjega strokovnega (SSI) in srednjega poklicno-tehniškega (PTI)*. Ljubljana: ZRSŠ. Erreichbar: <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/SPI/KZ-IK/katalog.htm>
- Zavod RS za šolstvo (2010b). *Katalog znanja: športna vzgoja: za izobraževalne programe srednjega poklicnega (SPI), srednjega strokovnega (SSI) in srednjega poklicno-tehniškega (PTI)*. Ljubljana: ZRSŠ. Erreichbar: <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/SPI/KZ-IK/katalog.htm>