

DIRK WITT

Das Fach Gesellschaftswissenschaften

Vernetzendes Denken lernen

Täglich lernen Schülerinnen und Schüler in Deutschland historisch denken. Sie interpretieren Quellen, konstruieren und diskutieren ihre Narrationen. Täglich lehren Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland historisches Denken, unterstützen beim Interpretieren von Quellen sowie dem Konstruktionsprozess und moderieren die diskursive Aushandlung von Narrationen. Ein großer Teil der Schüler- und Lehrerschaft machen dies aber nicht im Geschichtsunterricht. Sie lernen und lehren im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund – im Fach Gesellschaftswissenschaften. In Berlin, Brandenburg und zukünftig in Mecklenburg-Vorpommern lernen alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5/6, in Hamburg alle Stadtteilschüler, in Niedersachsen alle Lernenden an den Integrierten Gesamtschulen, im Saarland alle Lernenden der Gemeinschaftsschulen im Fach Gesellschaftswissenschaften. Eine aktuelle Übersicht hat das bundesweite *Netzwerk Fach Gesellschaftswissenschaften* erstellt (s. **Tabelle auf S. 51**). Das Fach wird demnach regelhaft an der Schulform unterrichtet, die alle Schulabschlüsse ermöglicht (Witt 2019, S.157).

Fach oder Fächerverbund?

Ist es gerechtfertigt, von einem Fach zu sprechen, oder trifft die eher kritischere Haltung von Tobias Arand (2012, S. 308) zu, der von „sogenannten Fächerverbünden“ spricht? Peter Gautschi (2019, S.10 ff.) schlägt zwölf Indikatoren vor, um ein Schulfach kennzeichnen zu können:

1. Es handelt sich um ein staatlich eingerichtetes Lernangebot, welches in der Stundentafel verankert ist.
2. Es existiert ein akzeptierter Kanon von Wissen und Können.
3. Im Fach werden Interessen und Fragestellungen aus einer bestimmten Blickrichtung heraus formuliert („Eigenlogik“).
4. Charakteristische Zugriffsweisen und Denkformen strukturieren den Lernprozess und können in einem Kompetenzmodell dargestellt werden.
5. Der Kanon kann nach wissenschaftlich akzeptierten Regeln überprüft werden.
6. Begriffe, Konzepte, Inhalte und Themen sind in spezifischen Lehr-Lern-Mitteln kodifiziert.
7. Mit diesen Lehr-Lern-Mitteln werden Lernsituationen inszeniert, die durch fachdidaktische Prinzipien gestaltet sind.
8. Zielgerichtete Bildungs- und Lernprozesse dienen der Erreichung individueller und gesellschaftlich bedeutsamer Zielsetzungen.
9. Sie korrespondieren eindeutig mit wissenschaftlichen Disziplinen
10. und sind deshalb in der Hochschullandschaft verortet
11. sowie in einem fachdidaktischen Diskurs eingebunden.
12. Lehrkräfte werden schulfachspezifisch ausgebildet.

Festzustellen ist, dass im Laufe der langen Entwicklung des Faches, beginnend im deutschsprachigen Raum mit der Bildungsreform der 1970er-Jahre und der viel diskutierten Einführung des

Faches Gesellschaftslehre in Hessen bis zur neuen Lehrplangeneration der letzten Jahre (Berlin-Brandenburg / Niedersachsen) eine Reihe der zwölf Kennzeichen verwirklicht wurden. Sichtet man die jeweiligen Bildungspläne der Bundesländer, kristallisiert sich heraus, dass der Kern eines Unterrichtsvorhabens stets ein relevantes, komplexes Schlüsselproblem ist. Eine Leitfrage sollte die Unterrichtseinheit strukturieren, durch die Lernenden erarbeitet und am Ende des Lernprozesses plural beantwortet werden (Witt 2011, S. 20–23).

Curriculare Konstruktionsprinzipien sind die Leitfragenorientierung, die Lebensweltorientierung sowie die Gegenwarts- und Zukunftsorientierung. Ziele des Lernprozesses sind differenzierte Werturteile unter Einbeziehung der verschiedenen fachlichen Perspektiven sowie die eigene Handlungskompetenz und Partizipationsfähigkeit. Eine Reihe an integrativ angelegten Schulbüchern unterstützt dieses Lernkonzept. Eine fachdidaktische Diskussion erfolgt in der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften vom Wochenschauverlag sowie auf Tagungen (Koblenz 2019/ Potsdam 2020), die die jeweiligen Universitäten in Kooperation mit dem Netzwerk Fach Gesellschaftswissenschaften durchgeführt haben. An der Universität Potsdam ist das Fach Gesellschaftswissenschaften studierbar und in Hamburg wird im Referendariat integrativ ausgebildet (Witt 2020, S. 155–164). Aktuell laufen weitere Pilotprojekte an deutschen Hochschulen in Bremen, Göttingen, Hamburg oder Hannover.

Ist das Fach GeWi ein aktueller Trend?

„Noch während die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken sich weitgehend auf die Profilierung der Einzelfächer konzentrierten, entwickelte sich in der Praxis der Schulen ein gegenteiliger Trend [...] in den deutschen Bundesländern [entstanden] zahlreiche neue Integrationsfächer“ (Sander 2017, S. 8). Sander geht davon aus, dass sich dieser Trend als nachhaltig erweisen wird, weil insbesondere neu gebildete Schulformen das Fach in der Sekundarstufe I etablieren, in einem Bottom-up-Prozess dieses ausgestalten und Antworten auf die in den Schulen herrschende kulturelle und sprachliche Heterogenität sowie den inklusiven Fachunterricht finden, erproben und reflektieren.

Die „Hattie-Studie“ (Hattie 2013, S. 181 f.) belegt, dass die Integrationsfächer das Lernen verbessern; stellt sie doch fest, dass integrierte Curricula einen Wirkfaktor von 0,57 aufweisen (Middle School) und bei leistungsschwächeren Lernenden sowie kulturell heterogenen Lerngruppen ihre Stärke entfalten, insbesondere dann, wenn erfahrene Lehrkräfte den Unterricht durchführen. Gerade diese Heterogenität der Schülerschaft erfordert eine hinreichende, konstante Diagnostik der Lernstände und der Lernprozesse. Dieser Diagnostikprozess in der Hand einer Lehrkraft ermöglicht erst adaptiven,

inklusive Fachunterricht. Hinzu kommt, dass das Fach Gesellschaftswissenschaften, vor allem wenn es in allen Jahrgangsstufen 5 bis 10 unterrichtet wird, aus der Sicht der Lernenden, aber auch der Schulorganisation den Rang eines „Hauptfaches“ einnimmt. Eine Fachschaft, die sich aus Kolleginnen und Kollegen mit den studierten Fächern Geschichte, Geografie und Sozialwissenschaften zusammensetzt, kann (und muss) nicht nur kollegial miteinander im Team arbeiten, sondern entfaltet im Schulentwicklungsprozess eine andere Dynamik und Überzeugungskraft als kleine Fachschaften.

Die aufgeführten Aspekte werden mit hoher Wahrscheinlichkeit den aktuellen Trend zum integrierten gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund zukünftig verstärken. Schaut man in die Vergangenheit zurück, so kann die weitere Entwicklung davon profitieren, wenn man die vielfältigen Reformansätze, die versuchten, die Fächerung aufzuheben, zurate zieht. Empfohlen sei an dieser Stelle die gute Zusammenfassung von Wolfgang Memmert: „Über den Umgang mit den Fächern. Sechs historische Modelle“ (Memmert 1997, S. 14–32).

Ist das Fach GeWi eine deutsche Besonderheit?

Der Blick über die Grenzen der Bundesrepublik belegt, dass das Lehren und Lernen in einem integrativen gesellschaftswissenschaftlichen Fach weit verbreitet ist.

In Österreich wurde für die Allgemeinbildende Höhere Schule 2018 der neue kompetenzorientierte Bildungsplan für das Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ implementiert. In diesem Fach sollen die Schülerinnen und Schüler in neun Modulen historisch und politisch lernen. So wird im Bildungsauftrag gefordert: „Der Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung beschäftigt sich mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsperspektiven, damit in Verbindung insbesondere mit dem menschlichen Zusammenleben. Er leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Orientierung der Schülerinnen und Schüler in Zeit und Raum, zur kritischen Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft sowie zur Entwicklung selbstständigen historischen und politischen Denkens bzw. Handelns. Kontroverse Interessen im Umgang mit Geschichte und Politik sind von den Schülerinnen und Schülern als solche zu erkennen, zudem sollen sie – im Sinne einer demokratisch verfassten Gesellschaft – dazu befähigt werden, die eigenen Meinungen zu artikulieren sowie jene der anderen zu akzeptieren, sie aber auch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Ziel des Unterrichtes ist es daher, bei den Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst) reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu befördern“ (Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung 2018).

In der Schweiz wird das Fach „Natur, Mensch und Gesellschaft“ in den Jahrgangsstufen 3 bis 6 mit der Einführung des Lehrplanes 21 erteilt, um dann spezifischer in den Jahrgängen 7 bis 9 im Fach „Raum, Zeit und Gesellschaft“ unterrichtet zu werden. Als Ziel wird definiert: „In der Perspektive Räume, Zeiten, Gesellschaften entwickeln und erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen zu räumlichen, historischen, gesellschaftlichen und politischen Themen. Sie machen sich eigene Vorstellungen zu Raum und Zeit bewusst, lernen neue Sichtweisen kennen, erschließen und verarbeiten entsprechende Informationen. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Zusammenhängen und Beziehungen zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten aus verschiedenen Räumen der Welt auseinander. Sie können sich so in der Welt räumlich und thematisch orientieren. In der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Zeit, mit Dauer und Wandel, mit der Entwicklung von Menschen und Gesellschaften lernen die Kinder und Jugendlichen den Unterschied zwischen Geschichte und Geschichten kennen und erfahren, dass wir immer aus der Gegenwart heraus Vergangenes rekonstruieren, um Orientierung für die Zukunft zu gewinnen. Diese Sinnbildung geschieht in den Dimensionen Herrschaft, Wirtschaft und Kultur und umfasst damit Individuen und Gesellschaften als Ganzes. Auf diese Weise lernen Kinder und Jugendliche, sich im Raum, in der Zeit, in der Gesellschaft und in der Beziehung von Menschen zu ihrer natürlichen und gestalteten Umwelt zu orientieren. Sie werden dazu befähigt, bei der Gestaltung und Bewahrung der räumlichen Lebensgrundlagen mitzuwirken, in der Gegenwart zu handeln und sich Gedanken zur Zukunft sowie zu einer nachhaltigen Entwicklung auf lokaler, regionaler und globaler Ebene zu machen“ (*Lehrplan 21 Raum, Zeit und Gesellschaft*).

Seit vielen Jahren wird in den USA Social Studies unterrichtet (NCSS 2013). In diesem werden die jeweiligen fachlichen Perspektiven Civics, Geography, History und Economics miteinander verbunden. Die konkrete Organisation und Ausgestaltung des Faches regeln die jeweiligen Bundesstaaten sowie die Kommunen. Idealtypisch ist der Lernprozess in vier Phasen gegliedert:

1. Developing questions and planning inquiries;
2. Applying disciplinary concepts and tools;
3. Evaluating sources and using evidence;
4. Communicating conclusions and taking informed action (NCSS 2013, S. 12).

Für alle Phasen werden gradierte Standards definiert, sodass die Lehrkraft eine fachspezifische Diagnostik und Lernwegplanung durchführen kann. Bedeutsam für diesen Ansatz ist das Vorgehen, dass eine herausfordernde Ausgangsfrage in vier fachlich ausdifferenzierte Untersuchungsfragestellungen aufgegliedert wird. Diese werden dann mithilfe

fachspezifischer Denk- und Arbeitsweisen sowie von Konzepten der vier Bezugsfächer bearbeitet, beantwortet und wieder zur Beantwortung der Ausgangsfrage zusammengeführt. In der Publikation wird an einem konkreten Beispiel modellhaft ein möglicher Lernprozess aufgezeigt. Die übergreifende Fragestellung „What does liberty look like?“ (NCSS 2013, S. 30) wird in die fachspezifischen Fragestellungen überführt:

Civics: What is the line between liberty and responsibility?

Geography: How does liberty change from place to place?

History: When did Americans gain their liberty?

Economics: Does more liberty mean more prosperity?

Im standardisierten Lernprozess sind nach der fachspezifischen Beantwortung der Untersuchungsfragen eine Präsentation und deren Diskussion sowie eine Reflexion vorgesehen.

Wie kann ein integratives Unterrichtsvorhaben im Fach GeWi strukturiert werden?

So vielfältig die Namensgebung des Faches im Bildungsföderalismus ist, so vielfältig sind auch die Strukturierungsansätze. In allen Bundesländern werden die „Bezugsfächer“ Geografie, Geschichte und Politik integriert (Witt 2019, S. 157), in einer Vielzahl an Bundesländern kommt Wirtschaft hinzu. Arand (2012, S. 308 ff.) unterscheidet hinsichtlich interdisziplinärem Lernen und transdisziplinärem Lernen. „Als interdisziplinär werden der fachübergreifende Unterricht, in dem in einem Fach unterschiedliche Fachperspektiven auf einen Gegenstand gerichtet werden, und der fächerverbindende Unterricht verstanden, in welchem zwei oder mehrere separate Schulfächer unter Beibehaltung ihrer spezifischen Methoden und Erkenntnisinteressen unter einer gemeinsamen Fragestellung zeitlich begrenzt zusammen an einem Gegenstand arbeiten.“ Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbünde werden als transdisziplinäres Lernen definiert.

Integration via Schlüsselprobleme oder Themenfelder

Dieser Strukturierungsansatz besitzt seinen Planungsaspekt auf der inhaltlichen Ebene. Am weitesten verbreitet ist hier der Ansatz von Wolfgang Klafki (1991) der Epochen Schlüsselprobleme, die er in den 1980er-Jahren entwickelte und immer wieder modifizierte. Ein jeweiliges Schlüsselproblem wird in einem vorgegebenen Themenfeld von allen beteiligten Fachperspektiven analysiert und bewertet. Das Schlüsselproblem „Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ bspw. wird als übergreifendes Themenfeld festgelegt. Hier werden nun geografische, historische, aktuell politische oder gesellschaftliche sowie wirtschaftliche Fallbeispiele als Lerngegenstand definiert, die die gesellschaftlichen

Ungleichheiten konkret aufzeigen, um sie dann vergleichend sowie transferierend zu analysieren und zu bewerten.

Der Bildungsplan „Weltkunde“ aus Schleswig-Holstein arbeitet nach diesem Prinzip und nutzt die vier Kernprobleme (Grundwerte, Nachhaltigkeit, Gleichstellung sowie Partizipation) als Strukturierungsmatrix und thematisiert diese spiralcurricular und kumulativ. Ebenso strukturiert der niedersächsische Bildungsplan „Gesellschaftslehre“ das integrative Fach und nutzt hier die ähnlichen Aspekte: Globaler Wandel und Nachhaltigkeit, Konflikte und -lösungen, Kontinuität und Umbrüche, Grundwerte und Partizipation sowie Medien und Kommunikation. Auch diese fünf Bereiche werden mithilfe der beteiligten Bezugswissenschaften analysiert, mehrperspektivisch verglichen und bewertet (Abb.1 und 2).

Einen ähnlichen Ansatz verfolgte Gerhard Schneider (2000) in seinem Diskussionsbeitrag für ein alternatives Curriculum für den Geschichtsunterricht in Hauptschulen. In den Klassenstufen 6 bis 8 sollten „anthropologische“ und symbolische Themen wie Essen, Wohnen, Liebe oder Tod unterrichtet werden, die stark an der Lebenswelt der Lernenden orientiert sind. Auch wenn dieser Ansatz bei Schneider nicht mitgedacht wurde, bieten diese Themen selbstverständlich in allen gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsfächern Anknüpfungspunkte und sinnvolle, bedeutsame Zusammenhänge. Schneider argumentiert primär aus der Sicht der Lernenden und verzichtet in seinem Konzept auf den chronologischen Geschichtsdurchgang.

Der Schweizer Lehrplan 21 greift diese Konzeption auf und entwickelt auf Grundlage einer hohen Schülerorientierung das Konzept „Grundbedürfnisse“. Acht gesellschaftliche Grundbedürfnisse von Menschen – Ernährung, Kleidung, Wohnen, Reisen, Arbeit, Freizeit, Kommunikation und Ordnung – bilden die Strukturmatrix und werden in zwei Durchgängen thematisiert. Im ersten Durchgang wird konkret anschaulich gelernt, im zweiten Durchgang werden zu den gleichen Themen abstraktere zeitliche, räumliche und politische Dimensionen eröffnet. In beiden Durchgängen lernen die Schülerinnen und Schüler fachspezifische geografische, historische, politische und wirtschaftliche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen.

Integration via Kompetenzen

Die Analyse der fachspezifischen Kompetenzmodelle aller gesellschaftswissenschaftlichen Fächer durch Wolfgang Sander (2010) stellte fest, dass es eine starke Überschneidung in den Teilkompetenzbereichen gibt. Dies nutzen auch verschiedene Bildungspläne als Strukturierungsmatrix, wobei zwei verschiedene Wege feststellbar sind. Einerseits suchten Bildungsplankommissionen nach Schnittmengen in den jeweiligen fachspezifischen

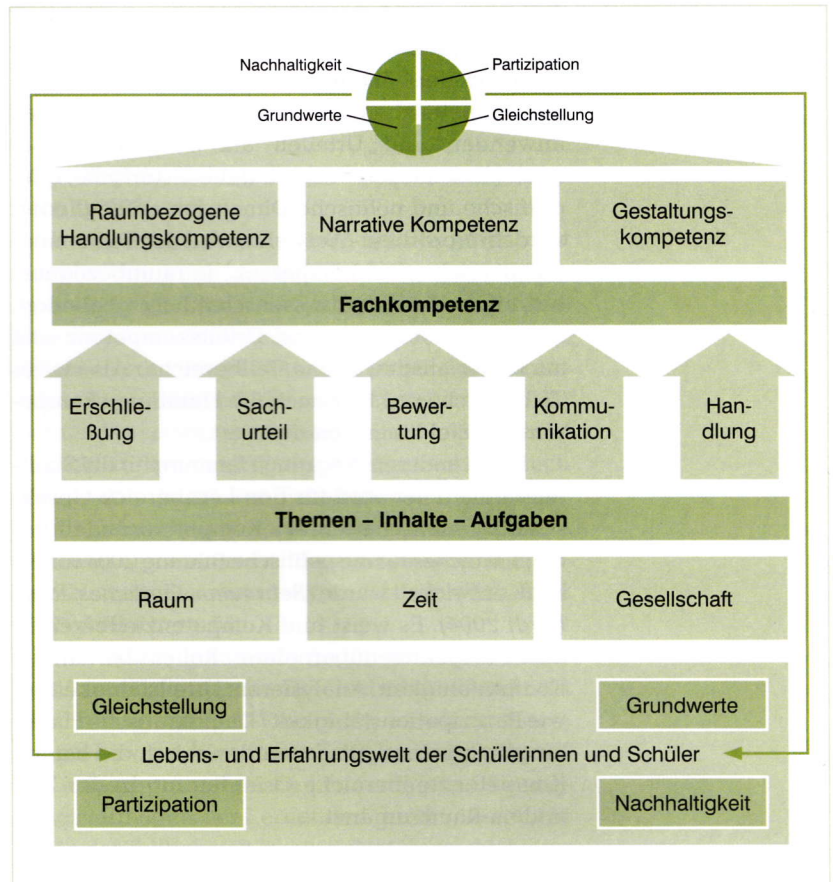


Abb. 1: Fachanforderungen Weltkunde in der Sek.I (Schleswig-Holstein)

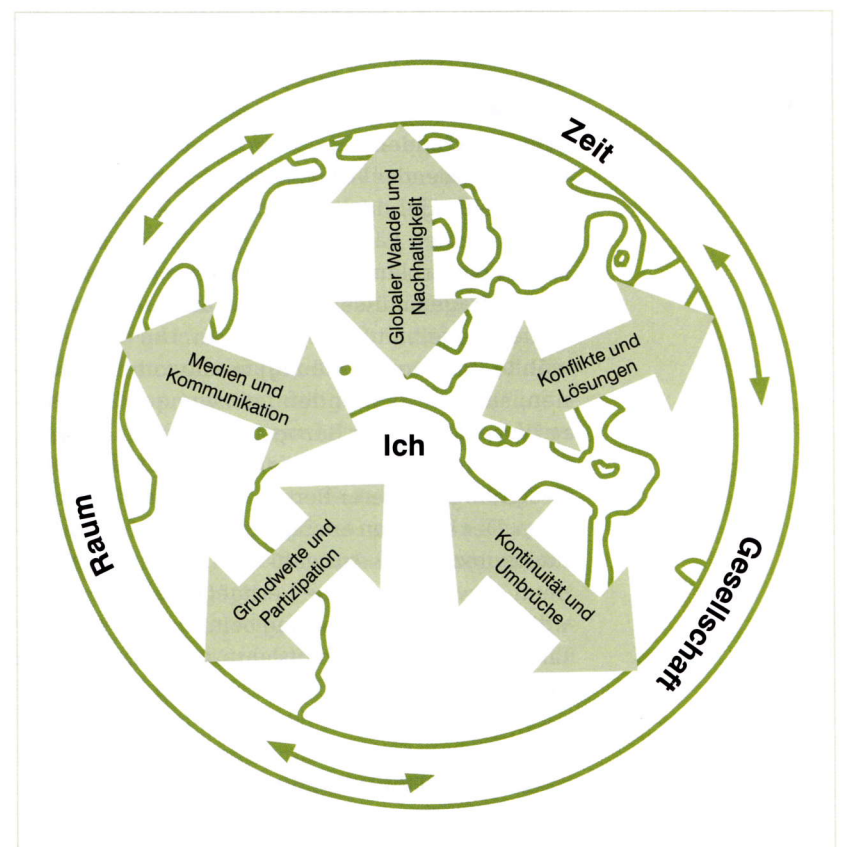


Abb. 2: Subjektorientierter Gesellschaftslehreunterricht (Niedersachsen)

Kompetenzmodellen. So weist der Fachteil C Gesellschaftswissenschaften 5/6 des Rahmenlehrplans der Länder Berlin und Brandenburg die Teilkompetenzbereiche „Erschließen“, „Methoden anwenden“ und „Urteilen“ auf, wobei der Teilbereich „Erschließen“ dann auf die historische, geografische und politische Dimension aufgegliedert wird. In Nordrhein-Westfalen wird der Teilkompetenzbereich „Sachkompetenz“ in raumbezogene, historische und sozialwissenschaftliche gegliedert, Methodenkompetenz und Urteilskompetenz sind auch hier ausgewiesene Teilbereiche. Als vierter Teilbereich wird hier noch die Handlungskompetenz als Zieldimension definiert.

Einen anderen Weg ging Hamburg für die Stadteilschule. Hier wird für den Lernbereich Gesellschaftswissenschaften ein Kompetenzmodell genutzt, welches für die politische Bildung 2004 für die KMK entwickelt wurde (Behrmann, Grammes, Reinhardt 2004). Es weist fünf Kompetenzteilbereiche aus: Perspektivenübernahme/Rollenübernahme, Konfliktfähigkeit, Analysieren, Urteilsfähigkeit sowie Partizipationsfähigkeit/Demokratische Handlungskompetenz. Diese werden durch die beiden Kompetenzteilbereiche Orientierung in der Zeit und im Raum ergänzt.

Integration via Leitfragen

Mithilfe einer Leitfrage für die gesamte Unterrichtseinheit, die sich aus der komplexen Gegenwart und idealerweise aus der Lebenswelt der Lernenden ergibt, werden die gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsfächer zu einem komplexen Lernarrangement miteinander verbunden. Franziska Conrad (2015, S. 7) betont diese Überlegungen, indem sie ausführt: „Die entscheidende Leistung bei der Planung fächerverbindender Vorhaben ist die Entwicklung [...] einer Leitfrage, auf die die Ergebnisse der Arbeit in den einzelnen Fächern bezogen werden können, sodass ein Erklärungszusammenhang entsteht.“

Leitfragen müssen diskursiv angelegt sein und steuern regelhaft Partizipation an. Um die ausgewählte Leitfrage (vorläufig) beantworten zu können, sind die Lernenden „gezwungen“, mehrere Perspektiven der Bezugsfächer miteinander zu vernetzen, sodass ein differenziertes Urteil unter Beachtung mehrerer Perspektiven gefällt werden kann. Des Weiteren ermöglicht die Leitfrage im Planungsprozess die Auswahl der Lerngegenstände, denn es werden nur die Lerngegenstände ausgewählt, die zur Beantwortung beitragen. So setzt der Bildungsplan Gesellschaftslehre aus Niedersachsen dies konsequent um.

Didaktische Prinzipien

Der Unterricht im Fach Gesellschaftswissenschaften ist von mehreren didaktischen Prinzipien geprägt.

Gegenwartsbezug

Bereits Klaus Bergmann (2001, S. 5) macht an prominenter Stelle in seinem Standardwerk „Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht“ darauf aufmerksam: „Der Gegenwarts- und Zukunftsbezug der Geschichte ermöglicht und begründet einen Geschichtsunterricht, der erkennbar mit den Großen Fragen der Gegenwart und Zukunft verbunden ist, die bereits während der Schulzeit und später noch spürbarer in die Lebensverhältnisse von jungen Menschen durchschlagen.“ Dies gilt auch für das Fach Gesellschaftswissenschaften, in welchem der Ausgangspunkt aller Unterrichtsvorhaben stets die Gegenwart bzw. die (zu gestaltende) Zukunft ist, wofür Bergmann (2007, S. 99) auch plädiert: „Der einfachste und logische Weg wäre natürlich, von einer Problemlage auszugehen, die in unserer Gegenwart und in der voraussehbaren Zukunft besteht und auch das Leben der Lernenden berührt. Von dieser Problemlage her könnte nach historischen Ursachen und /oder historischen Erfahrungen in bedingt vergleichbaren Problemlagen gefragt werden, um damit ein historisches Thema überhaupt erst zu gewinnen. Dieses Auswahlverfahren hat zudem den Vorteil, dass er zwanglos einen fächerverbindenden Unterricht ermöglicht.“

Schülerorientierung

Dass es im Unterricht stets um die Lernenden geht, erscheint selbstverständlich, trotzdem findet sich in vielen didaktischen Überlegungen immer wieder der Verweis darauf: „Aber die Kinder und Jugendlichen sollten im Geschichtsunterricht gleichwohl wissen, warum sie sich mit einem bestimmten Gegenstand beschäftigen und was dieser mit ihrem Leben zu tun hat“ (Buck 2012, S. 293). Auch Buck schlussfolgert: „Es geht im Rahmen historischen Lernens ja nicht zuletzt darum, hinter der Faktizität der Gegenwart deren Potentialität wiederzuentdecken. Das gilt im Grunde auch für aktuelle Entwicklungen, Kontroversen oder die ‚großen Fragen‘ der Gegenwart und Zukunft, die Wolfgang Klafki als ‚epochale Schlüsselprobleme‘ angesprochen hat. Sie beinhalten allesamt auch eine ethisch-politische Dimension [...]. Es geht um menschliches Tun und Leiden in Gegenwart und Vergangenheit. Der [...] lebensweltbezogene Ansatz begünstigt überdies einen fächerverbindenden bzw. fächerübergreifenden Unterricht, der vernetztes Denken aus unterschiedlichen Perspektiven einfordert“ (2012, S. 295).

Leitfragenorientierung

Leitfragen geben dem Unterrichtsvorhaben seine Struktur. Sie sind das Entscheidungskriterium für die Auswahl der beteiligten Bezugsfächer, der daraus resultierenden Lerngegenstände und ihrer Reihung. Eine Leitfrage steht am Anfang des Lernprozesses und wird von den Lernenden mit ihrem Vorwissen, ihren Werten sowie Normen vorläufig

diskutiert und beantwortet. Sie zielt auf Pluralität ab und begleitet den gesamten Lernprozess. In Zwischenreflexionen wird der erworbene Erkenntnis- und Wissensstand auf die Leitfrage bezogen, um dann am Ende des Lernprozesses differenziert aus verschiedenen Fachperspektiven heraus diskutiert und (möglicherweise) beantwortet zu werden. Leitfragen münden im Idealfall in Partizipation, wenn die Kinder und Jugendlichen am Ende gemeinsam überlegen, wie sie ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in Handlung umsetzen, also ihre erworbenen Kompetenzen anwenden.

Vernetzendes Denken

Die Schülerinnen und Schüler erlernen im Fach Gesellschaftswissenschaften grundlegende fachspezifische Arbeits- und Denkweisen. Im Gegensatz zu den Bezugsfächern geht es aber darum, die verschiedenen Fachperspektiven miteinander zu vernetzen und daraus Erkenntnisse und Wertvorstellungen zu erlangen. Gleichzeitig soll unter Einbezug mehrerer Fachperspektiven ein differenziertes Urteil gefällt werden.

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung im Fach Gesellschaftswissenschaften hat zwei Dimensionen. Einerseits ist damit das Prinzip des Handelns mit Kopf, Herz und Hand gemeint, wie es Pestalozzi forderte und Bärbel Völkel in ihrem Buch „Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht“ (2012) darlegt. Handlungsorientierung stellt ein entscheidendes Merkmal guten Unterrichts im Fach Gesellschaftswissenschaften dar.

Andererseits ist hier aber auch die demokratische Handlungskompetenz gemeint. Sie zählt zu den zentralen Zielen des Faches, wie sie im Konzept der „Demokratischen Handlungskompetenz“ im Kontext der „AG Qualität und Kompetenzen“ des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ entwickelt und definiert wurde: „Ziel demokratiepädagogischen Handelns ist der Erwerb demokratischer Handlungskompetenz. Diese schließt die kognitive Fähigkeit, die ethische Reflexion und die soziale Bereitschaft ein, an demokratischen Gesellschafts- und Lebensformen teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv zu gestalten. Sie trägt dazu bei, die Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln [...]. Um demokratische Handlungskompetenz erwerben zu können, müssen Lehr- und Lernformen praktiziert werden, die fächerübergreifend, interdisziplinär und partizipativ gestaltet sind“ (Haan 2007, S. 6).

Schülerinnen und Schüler vollziehen also probendes Handeln auf dem Weg zur eigenen Mündigkeit als übergeordnetes Ziel des Faches. Dieses geschieht entweder in realen, authentischen Lernsituationen oder in simulativen Lernsequenzen.

Des Weiteren sind Multiperspektivität, exemplarisches Lernen sowie Konfliktorientierung noch zu nennende didaktische Prinzipien des Faches Gesellschaftswissenschaften.

Worin liegt der Beitrag des historischen Lernens im Fach GeWi?

Selbstverständlich sollen alle Schülerinnen und Schüler im Fach Gesellschaftswissenschaften grundlegende Denk- und Arbeitsweisen des historischen Lernens kennenlernen, anwenden, ausdifferenzieren und reflektieren, jede Schülerin auf ihrem bzw. jeder Schüler auf seinem Niveau. Alle Lernenden sollen eigene Narrationen konstruieren und hierfür fachspezifische Medien nutzen, auch hier wieder in all den Facetten, die die Heterogenität einer Lerngruppe in der Sekundarstufe I beachtet und aufnimmt. Idealerweise werden plurale Narrationen diskutiert und hinsichtlich ihrer Triftigkeit überprüft.

Besondere Potenziale liegen vor allem in der Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins (in Verbindung mit dem Raumbewusstsein und dem Bürgerbewusstsein), in der Fähigkeit mit Textquellen kritisch umgehen zu können, dem Orientierungsvermögen der Lernenden durch Geschichte sowie der Teilhabefähigkeit in der Geschichtskultur und deren diskursive Aushandlung. Pandel (1987) unterscheidet in seinem Ansatz sieben Bereiche des Geschichtsbewusstseins. Für das Fach Gesellschaftswissenschaften spielen dabei vor allem das Historizitätsbewusstsein, das Identitätsbewusstsein, das politische, ökonomisch-soziale und das moralische Bewusstsein eine besondere Rolle. Durch die Integration der anderen gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven wird hier ein großer Beitrag geleistet, in diesen Bewusstseinsbereichen vertiefte und differenzierte Vor- und Einstellungen zu generieren.

Textquellen stellen das Hauptmedium im historischen Lernprozess dar, auch wenn in der Schulpraxis in der Sekundarstufe I Darstellungen in Form von Schulbuchtexten dominieren. Besonders die Perspektivität und die Standortgebundenheit (Pandel 2000, S. 94 ff.) bieten ein Lernpotenzial, welches für die Schülerinnen und Schüler transferiert in ihre Lebenswelt einen bedeutenden Beitrag zur politischen Mündigkeit leistet und sie im Umgang mit allen Formen der Meinungsäußerung und des Diskurses unterstützt.

Ammerer unterscheidet Orientierungskompetenz einerseits in Orientierungswissen, um sich in der Geschichte zurechtzufinden und andererseits sich zurechtzufinden mithilfe der Geschichte, worin ein besonderes Lernpotenzial liegt, denn „es erlaubt die Nutzung der Erfahrungen anderer Menschen zur Orientierung in der Gegenwart und zur Planung der Zukunft [...]“. Durch die Beschäftigung mit historischen Vorbildern lässt sich das eigene

Handlungsrepertoire erweitern [...]. Orientierungskompetenz erlaubt uns demnach, historische Einsichten daraufhin zu untersuchen, inwiefern aus ihnen Konsequenzen für das eigene Handeln und die Politik zu ziehen sind" (Ammerer 2019, S. 17-21).

Pandel (2007) weist zu Recht darauf hin, dass die Geschichtskultur, deren Wahrnehmung, ihre kontroverse Auseinandersetzung und ihre Überprüfung hinsichtlich historischer Triftigkeit im Unterricht kaum vorkommt. Genau hier aber liegt ein großes Lernpotenzial. „Wenn der Topos ‚Für das Leben zu lernen‘ jemals Sinn gehabt hat, so heute. Nicht für den Geschichtsunterricht sollen Schülerinnen und Schüler lernen, sondern für die Geschichtskultur" (Pandel 2007, S. 130). Sie befindet sich in der Gegenwart und der Lebenswelt der Lernenden, generiert authentische historische Fragen, setzt Sinnbildungen diskursiv in Gang und ermöglicht Teilhabe.

Praxisbeiträge in diesem Heft

Im Beitrag von Bettina Akermann-Inderbitzin und Peter Gautschi gehen die Lernenden der Leitfrage „Wie viel ist meine Kleidung wert?" nach. Im Mittelpunkt des historischen Lernprozesses steht der Vergleich von vergangenen und gegenwärtigen Handelswegen und Handelsbeziehungen am Beispiel der Seidenstraße. Dies erfolgt in Gruppenarbeit. Im nachdenklichen Auswertungsgespräch denken die Schülerinnen und Schüler sinnstiftend über den Wert und die Bedeutung von Kleidung in Gegenwart und Vergangenheit nach.

Alexander Langanka stellt in seinem Unterrichtsbeispiel dar, wie historisches und ökonomisches Lernen mithilfe von Experimenten relevante Einsichten und Vorstellungen bei den Schülerinnen und Schülern hervorrufen kann. Unter der Leitfrage „Wie schaffen wir es, 7 Milliarden Menschen zu ernähren?" wird im historischen Lernprozess die Neolithische Revolution untersucht. Die bedeutsame Entwicklung der Berufsspezialisierung wird im Anschluss in Gruppenarbeit mithilfe eines ökonomischen Experimentes handlungsorientiert in den Denkprozess der Lernenden transferiert.

Der Frage nach Kommunikation in Vergangenheit und Gegenwart gehen die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsbeispiel von Maik Wienecke nach, um die Leitfrage „Sind Medien immer ein Gewinn?" zu beantworten. Im Mittelpunkt des historischen Lernprozesses steht dabei eine Oral History der Großeltern und der Vergleich mit dem eigenen Kommunikationsverhalten. So ergibt das historische und gesellschaftliche Lernen ein relevantes Unterrichtsvorhaben für die Kinder im Anfangsunterricht des Faches Gesellschaftswissenschaften.

Helene Mühlestein stellt in ihrem Praxisbeitrag dar, wie historisches, geografisches und religiöses

Lernen überzeugend miteinander verknüpft werden kann. Hierzu setzen sich die Lernenden mit mentalitätsgeprägten Weltbildern auseinander, um die Leitfrage „Wie veränderten sich Sichtweisen auf die Welt in Karten seit dem späten Mittelalter?" beantworten zu können. Die Schülerinnen und Schüler lernen hierbei forschend-entdeckend in Partnerarbeit und untersuchen im historischen Lernprozess die Ebstorfer Weltkarte im Vergleich zu anderen Karten.

Im Praxisbeispiel von Thomas Mayer wird unter der Leitfrage „Beeinflussen Medien unser Denken und Handeln?" im historischen Lernprozess die Auslandspropaganda im Nationalsozialismus beurteilt. Dazu untersuchen die Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet die Lieder von „Charlie and His Orchestra". In Verbindung mit der Untersuchung aktueller Musik mit rassistischen oder diskriminierenden Texten entsteht ein bedeutsames Lernangebot in der Verbindung des historischen, gesellschaftlichen und politischen Lernens.

Biologisches, räumliches, politisches und historisches Lernen werden im Beitrag von Martin Buchsteiner und Alfred Germ so miteinander verbunden, dass transdisziplinäres Lernen bei den Schülerinnen und Schülern angeregt wird. Die zentrale Frage des Lernprozesses ist die Beurteilung, ob die Industrialisierung die derzeitige Klimaveränderung ursächlich bewirkte. Dazu untersuchen die Schülerinnen und Schüler im historischen Lernprozess Narrationen und beurteilen diese.

Alle Unterrichtsbeispiele des vorliegenden Heftes zeigen deutlich auf, wie im Fach Gesellschaftswissenschaften durch die Verbindung mehrerer Dimensionen für die Kinder und Jugendlichen ein sinnstiftendes, relevantes und bedeutsames Unterrichtsvorhaben entstehen kann, ohne dass die Kerne des historischen Lernprozesses vernachlässigt werden.

Literatur

- Ammerer, Heinrich: Historische Orientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach/ Ts. 2019.
- Arand, Tobias: Fächerverbindender Geschichtsunterricht, in: Barricelli, Michele/ Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, Bd. 2, S. 308–324.
- Behrmann, Günter/Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Weinheim und Basel 2004, S. 322–406.
- Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2001.
- Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, Bd. 1, S. 91–112.
- Buck, Martin: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, Bd. 1, S. 289–301.
- Conrad, Franziska: Fachübergreifender/fächerverbindender Unterricht und Kompetenzorientierung, in: Geschichte lernen 167/ 2015, S. 2–11.

Übersicht der Praxisbeiträge in diesem Heft

Autorin / Autor	Beitrag	Klassenstufe	Intention	Fachspezifischer Kompetenzerwerb
Bettina Akermann-Inderbitzin / Peter Gautschi	Seidenstraße. Handel im Mittelalter und heute am Beispiel Kleidung	Sek. I	Die gegenwärtige Bedeutung, Produktion und den Handel von Kleidung mithilfe eines historischen Fallbeispiels vergleichend bewerten	Analysekompetenz, Sachurteilskompetenz
Alexander Langanka	Heute backe ich Brot! Zum Einsatz ökonomischer Experimente als handlungsorientierte Unterrichtsmethode im historischen Anfangsunterricht	Sek. I	Mithilfe eines handlungsorientierten Kurzprojektes wird erfahrend gelernt, dass Arbeitsteilung sowohl Vor- als auch Nachteile hat. Dadurch kann die Neolithische Revolution transferierend und generalisierend tiefergehend verstanden werden.	Analysekompetenz, Handlungskompetenz
Maik Wienecke	Das Smartphone – ein Gewinn für die Kommunikation?	Sek. I	Durch Analyse und Vergleich des eigenen Medienkonsums, konkreter Fallbeispiele und mittels Oral History gewonnener Erkenntnisse reflektiertes Wissen über die Bedeutung von Medien im eigenen Leben generieren	Sach- und Werturteilskompetenz
Helene Mühlestein	Unterschiedliche Blickwinkel auf die Welt. Die Untersuchung von Weltbildern als Potenzial für den fächerverbindenden Unterricht	Sek. I.	Durch den Vergleich von historischen und aktuellen Karten den Konstruktionscharakter von Geschichte erfassen und erkennen, dass „Weltkarten“ immer der Deutung der jeweiligen Zeit unterliegen	Analysekompetenz
Thomas Mayer	Charlie and his Orchestra. Swing im Dienst des Propagandaministeriums	Sek. I	Anhand der kriteriengeleiteten Analyse von Liedern aus der NS-Zeit Mechanismen und Strukturen von Propaganda und Manipulation erfahrbar machen und transferierend an gegenwärtigem Liedgut generalisieren	Analysekompetenz, Sachurteilskompetenz
Martin Buchsteiner / Alfred Germ	Industrialisierung – ein massiver Eingriff in die Natur?	Sek. I	Durch die Deutung historischer Narrationen erkennen, dass weitere Bezugsfächer (Geographie, Biologie) „zurate“ gezogen werden müssen, um zu einem differenzierten Urteil zu gelangen	Analyse- und Urteilskompetenz

Gautschi, Peter: Integrationsmodelle – zur Einführung in das Schwerpunktthema, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1/2019, S. 9–19.

de Haan, Gerhard/ Edelstein, Wolfgang/ Eikel, Angelika (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln, Weinheim und Basel 2007.

Hattie, John: Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2013, S. 181f.

Klafki, Wolfgang: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim 1991.

Memmert, Wolfgang.: Über den Umgang mit den Fächern. Sechs historische Modelle, in: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Grundlagen und Begründungen, Heinsberg 1997, S. 14–32.

NCSS (National Council for the Social Studies): College, Career & Civic Life – C3 Framework for Social Studies State Standards, Silver Spring 2013.

Netzwerk Fach Gesellschaftswissenschaften: <https://ngewi.de>

Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12. 2/1987, S. 130–142.

Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/ Ts. 2000, S. 94–104.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurriculum, Schwalbach/Ts. 2007, S. 128–146.

Sander, Wolfgang: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund, in: Journal für politische Bildung 1/2010, S. 14–25.

Sander, Wolfgang: Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen, in: Hellmuth, Thomas (Hg.): Politische Bildung im Fächerverbund, Schwalbach/Ts. 2017, S. 7–22.

Schneider, Gerhard: Ein alternatives Curriculum für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. Ein Diskussionsbeitrag, in: GWU 51, 2000, S. 406–417.

Witt, Dirk: Die Leitfrage weist den Weg. Fächerverbindender Unterricht im Lernbereich, in: Pädagogik 7–8/2011, S. 20–24.

Witt, Dirk/Knigge-Blietschau, Johann/Wenzel, Birgit: Netzwerk Gesellschaftswissenschaften, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1/2019, S. 157–162.

Witt, Dirk/Wienecke, Maik: Lehrkräfteausbildung für das Fach Gesellschaftswissenschaften, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1/2020, S. 155–164.

Bildungspläne

Alle Seiten wurden zuletzt am 16.12.2020 aufgerufen.

Bildungsplan Stadtteilschule. Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Hamburg 2014, Quelle: <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/nofl/2372648/lb-gesellschaftswissenschaften-sts/>.

Fachanforderungen Weltkunde. Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I. Schleswig-Holstein, Kiel 2015, Quelle: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=243>.

Kerncurriculum für die integrierte Gesamtschule. Gesellschaftslehre Niedersachsen, Hannover 2019, Quelle: https://www.nibis.de/gesellschaftslehre-im-sekundarbereich-i_6649.

Lehrplan 21 Schweiz, <https://www.lehrplan21.ch/>.

Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung Österreich 2018, Quelle: <https://www.politik-lernen.at/gskpb>.

Rahmenlehrplan GeWi 5/6 Berlin-Brandenburg 2015, Quelle: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rfp-online/c-faecher/gewi-56/kompetenzentwicklung>.