

Ein neues Schulfach Gesellschaftswissenschaften? Eine empirische Herleitung möglicher konstituierender Elemente

Florian Johann & Thomas Brühne

Seit mehreren Jahren lassen sich im deutschsprachigen Raum verstärkt wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden, wie „Weltkunde“ in Deutschland oder „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ (RZG) in der Schweiz, konstatieren. Trotz 50-jähriger Existenz können diese gemäß aktuellen Integrationsmodellen nicht als eigenständige Schulfächer anerkannt werden, da unter anderem ein akzeptierter Wissenskanon bislang nicht vorliegt. Mit diesem Beitrag werden mögliche konstituierende Elemente eines Schulfachs „Gesellschaftswissenschaften“ angeführt, die mittels einer qualitativen Datenanalyse aller in Deutschland jemals erschienenen Lehrpläne gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände empirisch hergeleitet und exemplarisch diskutiert wurden.

Keywords: Fächerverbände, Fächerintegration, Schulfach, Gesellschaftswissenschaften, Lehrplanforschung

1 Ausgangslage

In Österreich wurde mit dem Schulorganisationsgesetz von 1962 die Schulländerkunde durch das Kombinationsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) in der Sekundarstufe I ersetzt. Gemäß seinem Bildungsauftrag sollen Heranwachsende damit verstärkt für ökonomische Fragen sensibilisiert (Sitte 1975) und auf „sozioökonomische Partizipation in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft“ (Fridrich 2014, S. 16) vorbereitet werden. Seit Einführung des ersten GW-Lehrplans mit konkreten Inhalts- und Zielformulierungen im Jahr 1985 ist das Kombinationsfach Gegenstand kontroverser Ansichten hinsichtlich Umfang und Gewichtung von ökonomischen Inhalten (Sitte 1989). Vor 50 Jahren wurden die Einzelfächer Erdkunde, Sozialkunde und Geschichte im Rahmen der Hessischen Rahmenrichtlinien in der deutschen Sekundarstufe I zum Lernbereich „Gesellschaftslehre“ zusammengelegt¹, um Lernende damit verstärkt zur Selbst- und Mitbestimmung und gesellschaftlichen Partizipation zu befähigen (Der Hessische Kultusminister 1972). Der neue Ansatz wurde in den Folgejahren unter anderem aufgrund von Vorwürfen einer unzureichenden curricularen Fächerintegration und mangelhafter wissenschaftstheoretischer Fundierung kritisch hinterfragt (Schrand 1978; Faulenbach 1980; Sutor

2002). Zudem unterlag die „Gesellschaftslehre“ einem Verteilungskampf um den fachspezifischen Anteil traditioneller Einzelfächer (u. a. Minnsen 1973; Schrand 1978; Mickel 1982; Sander 2014). In der Folgezeit wurde seitens Politik und Wissenschaft der Zusammenschließung von Fächern wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Sander 2017).

Aktuell werden gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbände in Deutschland mit zehn unterschiedlichen Bezeichnungen (zum Beispiel „Weltkunde“ oder „Gesellschaftswissenschaften“) in dreizehn Bundesländern an vierzehn verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen in der Sekundarstufe I unterrichtet und dort als Fächer, Lernbereiche oder Fächerverbände bezeichnet (Johann & Brühne 2021). Derzeitig werden bundesweit etwa 962.700 Schüler/-innen in gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden unterrichtet (Forwegk 2022). Hierbei werden mehrheitlich die geographische, historische, ökonomische, politische und soziale Perspektive miteinander verbunden und um beispielsweise kulturelle und ethische Aspekte ergänzt (Johann & Brühne 2022a). In der Deutschschweiz wurde im Zuge der Einführung des Lehrplans 21 im Jahr 2016 kantonsübergreifend unter anderem das Integrationsfach „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ (RZG) als Zusammenschluss des Geographie- und Geschichtsunterrichts implementiert, das seither auf fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ebene kontrovers diskutiert wird (Bürki et al. 2016; Gautschi 2018). Bislang existieren hierzu keine

(Der Minister für Kultur, Unterrichts und Volksbildung 1962).

¹ Im Jahr 1962 ersetzte die „Gemeinschaftskunde“ im Zuge der Saarbrücker Rahmenvereinbarung vorübergehend die tradierten gesellschaftswissenschaftlichen Einzelfächer in der deutschen gymnasialen Oberstufe

adäquaten integrierenden Lehrmittel und nur wenige schulpraktische Erfahrungswerte (Gautschi 2019b). Zur Vereinheitlichung der terminologischen Heterogenität wird fortan in Anlehnung an Brühne (2014) der Begriff „gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbünde“ herangezogen. Als gemeinsames Merkmal werden hierbei mindestens zwei variable gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven mit dem Ziel einer mehrperspektivischen Erschließung gesellschaftlicher Themenkomplexe miteinander vereint (ebd.).

Seit einigen Jahren haben Diskussionen um die Integration von Einzelfächern in gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbünde (Brühne 2014; Johann & Brühne 2021), Flächenfächer (Germ 2015; Hellmuth 2017) und Integrationsfächer (Sander 2017; Busch & Mönter 2019; Bürki et al. 2016) im deutschsprachigen Raum zugenommen. Mit der Einführung der deutschsprachigen Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg) im Jahr 2010 existiert erstmals eine wissenschaftliche Plattform, um stärker in einen interdisziplinären Dialog der Fachdidaktiken zu treten. Darin werden in einzelnen Beiträgen immer wieder mögliche strukturelle Integrationsansätze (u. a. Brühne 2014; Weber 2014; Sander 2017; Gautschi 2019a) oder Konzepte einer professionalisierten Lehrerbildung für ein Fach „Gesellschaftswissenschaften“ angeführt (u. a. Gautschi 2019b). Jüngst lassen sich in Deutschland erste empirische Untersuchungen im Bereich der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften konstatieren. Ergebnisse einer durchgeführten Fragebogenstudie der Universität Trier konnten den hohen Professionalisierungsbedarf rheinland-pfälzischer Lehrkräfte für den Fächerverbund „Gesellschaftslehre“, bedingt durch ein mangelndes fachdidaktisches Ausbildungsangebot, verdeutlichen (Busch et al. 2020). Johann und Brühne (2021) konnten im Rahmen einer Lehrplananalyse nachweisen, dass nur etwa die Hälfte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbünde in Deutschland eine integrative curriculare Struktur aufweisen, wobei eine integrative Struktur mehrheitlich an (integrierten) Gesamtschulen umgesetzt wird. Bereits in der frühen Entwicklungsphase gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde wurde darauf hingewiesen, dass weder

angemessene Integrationskonzepte (Pandel 1978) noch fundierte Strukturmerkmale eines integrierten gesellschaftswissenschaftlichen Curriculums (Faulenbach 1980) vorliegen. 30 Jahre später kritisiert Sander (2010), das inkonsistente curriculare Durcheinander schwäche letztlich alle gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Trotz zuletzt verstärkter Bemühungen, eine Didaktik der Gesellschaftswissenschaften im deutschsprachigen Raum zu etablieren (Hellmuth 2017), beruhen diese „(noch) nicht auf einem elaborierten, theoretisch fundierten und in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken interdisziplinär gestützten Integrationskonzept“ (Sander 2017, S. 10). Aufgrund der Tatsache, dass nach wie vor Lehrplankommissionen und Bildungsverlage die fachdidaktischen Entwicklungen (Brühne 2014) steuern und sich das Fachverständnis überwiegend aus Erfahrungen und Meinungen konstruiert, eilt die Praxis der Theorie voraus (Sander 2017).

Auch nach 50-jähriger Existenz² im deutschsprachigen Raum können gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbünde weder auf einen wissenschaftlich akzeptierten Kanon von Wissen und Können noch auf entsprechende didaktische Prinzipien zurückgreifen und gelten damit nicht als eigenständige Schulfächer (Gautschi 2019, vgl. Kap. 3). Verstärkt durch den Bildungsföderalismus herrschen in den Lehr- und Bildungsplänen gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde in Deutschland starke Abweichungen hinsichtlich curricularer Strukturelemente (z. B. Themen und fachdidaktische Prinzipien) vor. Doch wie soll mittelfristig mit dem Desiderat einer wissenschaftlich fundierten Konstituierung eines „Gesellschaftswissenschaften“ umgegangen werden? Obgleich Schulwissen auch durch andere Faktoren konstruiert wird, hat die Lehrplanarbeit unter anderem auf die Gestaltung von Themen und Leitbildern im deutschsprachigen Raum einen hohen Einfluss (Künzli 1998; Biehl et al. 1998). Die Entwicklung eines Fachs Gesellschaftswissenschaften bedarf vermutlich einer fachdidaktischen Neukonzeption, die über die an gesellschaftswissenschaftlicher Bildung beteiligten Einzelfächer hinausgeht (Brühne 2014) und langfristig möglicherweise nur durch ein Zusammenspiel mit den Erziehungswissenschaften

² Trotz der Implementierung des österreichischen Kombinationsfachs „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) ein Jahrzehnt zuvor, gilt in der Literatur die Einführung der „Gesellschaftslehre“

im Jahr 1972 als der Ursprung gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde im deutschsprachigen Raum (u.a. Sander 1998; Brühne 2014; Gautschi 2019a; Johann & Brühne 2021).

sowie der empirischen Lehrplanforschung realisiert werden kann.

Der Schwerpunkt dieses Artikels bildet nicht die Auseinandersetzung mit Grundsatzfragen über die didaktische und pädagogische (Un-)Sinnhaftigkeit einer formalen Zusammenlegung gesellschaftswissenschaftlicher Perspektiven im schulischen Fächerkanon, wozu im Ausblick einzelne Überlegungen berücksichtigt werden. Angesichts zunehmender wissenschaftlicher Diskurse und Untersuchungen im Bereich der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, der verstärkten Implementierung gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde an verschiedenen Schulformen im deutschsprachigen Raum sowie der stark heterogenen curricularen Ausgestaltung – die nach wie vor auf keiner wissenschaftlichen Fundierung basiert – soll mit den Ergebnissen dieses Artikels erstmals ein empirischer Beitrag zu einer möglichen konsistenten Struktur eines Schulfachs Gesellschaftswissenschaften geleistet werden.

2 Fachliches Lernen – ein umstrittenes Thema seit über 100 Jahren

Ein Blick in die schulhistorische Entwicklung zeigt, dass bereits in der Antike und im Mittelalter der lateinische „Ordnungsbegriff ‚disciplina‘ [...] als schulpädagogischer Schlüsselbegriff fungierte“ (Künzli 2019, S. 8). Als Disziplinen wurden einst die Fächer der herrschenden Lehrplanordnung bezeichnet, die sowohl den Wissensbereich als auch die Gebiete des Könnens und der Fertigkeiten umfassten. Während der Disziplinbegriff heute auf wissenschaftlicher Ebene als Organisationsprinzip von Wissensordnungen verwendet wird, wurde er in der Schullandschaft durch den Begriff „Fach“ ersetzt (ebd.). Fächer stellen mehr oder weniger isolierte Zugriffsformen auf das gesellschaftlich konstruierte Wissen dar (Giel 1997). Gemäß de Sterne et al. (2021) organisieren wissenschaftliche Disziplinen vermeintlich objektives Wissen und bestimmen mit den daraus abgeleiteten Schulfächern das Wirklichkeitsverhältnis, das in der Schule vermittelt wird. Fächer können entweder durch wissenschaftliche Diskurse ausdifferenziert werden, wie beispielsweise die Vielzahl der aus der Philosophie entsprungenen Fächer, oder durch die Vereinigung von einst

getrennten Fächern neu entstehen (Sander 2010). Beispielsweise bildete sich die Mathematik aus den im Mittelalter getrennten Fächern Arithmetik und Geometrie heraus (ebd.). Die Art und Weise der Aufgliederung von Wissen in Schulfächer ist permanenter Gegenstand von Diskussionen und wurde stark von den „Humboldt’schen Dimensionen der bildenden Weltaneignung und Selbsterfahrung“ (Gautschi 2019a, S. 10) geprägt. Nach Sander (2014) repräsentiert der Fächerkanon in der Schule weder die außerschulische Realität noch bildet er das System der Wissenschaften angemessen ab, da vor allem neuere interdisziplinäre Wissenschaftsgebiete unberücksichtigt bleiben. Beispielsweise müsste gemäß Sander (2014) die Neurochirurgie oder die Orthopädie und nicht die Medizin als Fach bezeichnet werden. Damit können die tradierten schulischen gesellschaftswissenschaftlichen Einzelfächer wie Sozialkunde und Erdkunde³ ebenfalls nicht als monodisziplinäre Fächer angesehen werden, die der universitären Ordnung von Wissenschaftsdisziplinen entsprechen, sondern sind im Grunde ebenfalls als Fächerverbünde zu bezeichnen.

Nach Auffassung des Erziehungswissenschaftlers Gudjons (1998, S. 10) werden „viele der komplexen aktuellen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, technischen usw. Probleme [...] von der notwendigen aspektreduzierenden Zugangsweise des traditionellen Fachunterrichts nicht hinreichend erfasst“. Künzli (2019) führt die Fachbezeichnung vor allem auf schulorganisatorische und weniger auf bildungstheoretische Überlegungen zurück. Obwohl sich am Fächerkanon seit Anfang des 20. Jahrhunderts immer wieder Kritik entzündet, stellt Huber (2001) um die Jahrtausendwende die Fachstrukturen grundlegend infrage. Der Erziehungswissenschaftler resümiert, diese „entsprechen nicht den Lernstrukturen [und] die Logik der Systematiken nicht der Logik der Aneignungsprozesse“ (ebd., S. 308). Diese Psychologik (Gautschi 2018) kollidiert mit der Sachlogik, wonach sich die Fächergliederung formal an den entsprechenden Disziplinen orientieren sollte (Künzli 2012). Trotz mehrerer Schulreformen sowie partieller Umstrukturierungen (z.B. Heimatkunde) und Neueinführungen (z.B. Informatik) von Fächern erweist sich die Ausgestaltung des Fächerkanons

³ Entsprechend seines Bildungsauftrags verbindet die Geographie als Brückenfach natur- und gesellschaftswissenschaftliches Wissen (DGfG 2020).

im allgemeinbildenden deutschen Schulwesen vor allem aufgrund sozialer Phänomene (u. a. Statusinteresse und Lehrerbildung) (Huber 2001) sowie der funktionalen Bündelung der außerschulischen Wirklichkeit zu Inhalten als historisch beständig (Roeder 1986). Es wird in den letzten Jahren verstärkt darüber diskutiert, ob Fachdisziplinen oder Lebensweltphänomene als orientierender Rahmen für die Konstitution von Schulfächern zur Schaffung von Wirklichkeitszugängen fungieren sollen (Sander 2014; Bürki et al. 2016; Weber 2019; de Sterke et al. 2021). In den Erziehungswissenschaften lassen sich Ansätze zur Öffnung von Unterricht bereits vermehrt um die Jahrtausendwende in Form fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterrichts konstatieren (u. a. Duncker & Popp 1997; Hiller-Ketterer & Hiller 1997; Huber 1997; Peterßen 2000), um damit ganzheitliches Lernen zu fördern.

In den letzten Jahren setzen sich im deutschsprachigen Raum auch vermehrt Vertreter/-innen der Fachdidaktiken gesellschaftswissenschaftlicher Einzelfächer mit fachöffnendem Unterricht auseinander (u. a. Sander 2010; Gautschi 2018; Ziegler 2018; Rhode-Jüchtern 2013; Johann & Brühne 2021). Die unterrichtliche Umsetzung scheidet oftmals aufgrund schulorganisatorischer Gegebenheiten, fachöffnender Unterricht unter anderem kollegiale Absprachen zwischen den Lehrkräften der unterrichteten Einzelfächer erfordert.

3 Gesellschaftswissenschaften in Deutschland: Fächerverbund oder Schulfach?

Die mit gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden assoziierten Fächer und Lernbereiche können gemäß dem Integrationsmodell nach Gautschi (2019a) nicht als eigenständige Schulfächer anerkannt werden. Der Geschichtsdidaktiker führt insgesamt zwölf konstitutive Merkmale an, die ein Schulfach erfüllen muss, um als solches legitimiert werden zu können (ebd., S. 10–12). Neben einem festgelegten Zeitgefäß mit einer spezifischen Bezeichnung im Stundenplan erfordert ein Schulfach unter anderem einen wissenschaftlich „akzeptierten Kanon von Wissen und Können [...], [der] durch gemeinsame Interessen und Fragestellungen“ (ebd., S. 10) gebildet und durch fachdidaktische Prinzipien bestimmt wird. Zwar werden gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbände in einem gemeinsamen Zeitgefäß unterrichtet, und

einige andere Merkmale (zum Beispiel wissenschaftliche Diskurse auf Tagungen [Universitäten Koblenz-Landau und Potsdam in den Jahren 2019 und Potsdam 2020] und in Zeitschriften) gelten bereits als erfüllt. Allerdings fehlt beispielsweise eine adäquate schulfachspezifische Lehrerbildung, die ein anerkanntes Fachverständnis mit wissenschaftlich fundierten Inhalten, Zielen und fachdidaktischen Prinzipien voraussetzen würde. Zudem sind die traditionellen Schulfachperspektiven in den meisten gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden leicht identifizierbar, wodurch diese nach Gautschi (2019a) zwar fächerverbindend, aber nicht fachspezifisch unterrichtet werden. Dies konnte für gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbände in Deutschland jüngst mittels einer bundesweiten Lehrplananalyse empirisch validiert werden: Sechs Lehrpläne weisen eine nach Fachperspektiven getrennte additive und fünf eine teilweise additive Aneinanderreihung der Inhalte und Ziele auf (Johann & Brühne 2021). Allerdings ließ sich hierbei feststellen, dass die nach 2010 erschienenen Lehrpläne im Durchschnitt durch eine stärkere integrative curriculare Struktur gekennzeichnet sind (ebd.)

4 Zielsetzung

Im Rahmen einer deutschlandweiten Lehrplananalyse sollten in Anlehnung an einzelne bisher nicht erfüllte konstitutive Merkmale nach Gautschi (2019a) mögliche konstituierende Elemente eines eigenständigen Schulfachs Gesellschaftswissenschaften empirisch hergeleitet und ausgewählte Ergebnisse einer Diskussion unterzogen werden.

Der Analyse lag folgende Forschungsfrage zugrunde:

Lassen sich mögliche konstituierende Elemente eines eigenständigen Schulfachs Gesellschaftswissenschaften aus Lehrplänen empirisch herleiten?

Kron et al. (2014) nennen auf Grundlage des Strukturkonzepts für Curriculumentwicklung nach Robinsohn (1975) zwölf⁴ curriculare Strukturelemente, die mit dem aktuellen Erkenntnisstand der Bildungstheorie übereinstimmen. Aus diesen zwölf Elementen wurden acht Strukturelemente abgeleitet, die in Lehrplänen analysierbar sind: *Leitbilder, didaktische Prinzipien, Themen, Inhalte, Lernorte, Methoden, Medien und Lernkontrollen*.

In Deutschland vollzog sich um die Jahrtausendwende ein schulformübergreifender Paradigmenwechsel von der Lernziel- zur Kompetenzorientierung. Fortan orientierten sich die Lehrplankommissionen bei curricularen Zielformulierungen an entsprechenden nationalen Bildungsstandards, die für einige Fächer von der deutschen Kultusministerkonferenz erlassen wurden (Klieme et al. 2003). Während für die Einzelfächer Geographie (DFfG 2004) und Geschichte (VGD 2010) sowie die politische (GPJE 2004) und ökonomische Bildung (DEGöB 2004) eigene Standards von bundesweiten Gesellschaften erstellt wurden, existieren für gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbände bislang keine nationalen Bildungsstandards. Sowohl die lernziel- als auch die kompetenzorientierten Lehrpläne der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbände basieren teilweise auf unterschiedlichen konzeptionellen Ansätzen. Aufgrund des Paradigmenwechsels, des Fehlens einheitlicher Standards sowie der systematischen Uneinheitlichkeit setzt die Erstellung eines Kompetenzmodells für ein Fach Gesellschaftswissenschaften einen eigenen Forschungsansatz voraus⁵.

5 Methodik

5.1 Datenkorpus

Der Datenkorpus setzte sich aus 33 Lehrplänen⁶ gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände aus vierzehn deutschen Bundesländern zusammen, die von den jeweiligen Bildungsinstitutionen im Zeitraum von 1972 bis

März 2021 herausgegeben wurden⁷. Lehrpläne gelten nachwievor im deutschsprachigen Raum als administratives Lenkungselement von Schulen und „als zentrales Medium der gesellschaftlichen Steuerung von Unterricht“ (Künzli 1998, S. 7). In der empirischen Lehrplanforschung können neben beispielsweise Gesetzes- und Interviewtexten auch die Lehrpläne selbst als bedeutsames Datenmaterial fungieren (Ohlhaver 1998). Aus Sicht der qualitativen Sozialforschung entsprechen Lehrpläne Dokumenten, die institutionell für einen spezifischen Gebrauch erstellt wurden (Flick 2019). Ihre wissenschaftliche Eignung kann durch das Erfüllen der Kriterien der Authentizität, Glaubwürdigkeit, Repräsentativität und Bedeutung legitimiert werden (Scott 1990). Die Datengrundlage entspricht einer Vollerhebung, mit Ausnahme der Lehrpläne für die Förderschule sämtliche Lehrpläne gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände im genannten Zeitraum für die Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulformen in Deutschland⁸ herangezogen wurden. Dabei wurden jene Lehrpläne gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände berücksichtigt, denen mindestens zwei variable Perspektiven oder Fächer tradierter gesellschaftswissenschaftlicher Bezugsfächer zugrunde liegen. Der Datenkorpus umfasste Lehrpläne vierzehn unterschiedlicher Schulformen mit insgesamt zehn unterschiedlichen Termini für die entsprechenden Fächerverbände.

5.2 Vorgehensweise

Nach der Beschaffung der Lehrpläne bei den entsprechenden Bildungsministerien und Landesarchiven wurden die Dokumente digitalisiert und in eine Datenbank des Datenanalyseprogramms MAXQDA (2020, Version: 20.2.1) importiert. Anschließend erfolgte die qualitative Datenanalyse in Anlehnung an den methodischen Ansatz der Grounded Theory (Glaser & Strauss 1967), die sich neben anderen strukturanalytischen Ansätzen ebenfalls zur empirischen Lehrplanforschung eignet (Ohlhaver 1998). Der methodische Ansatz verwendet ein mehrschrittiges Kodierverfahren, um aus Daten induktiv datenbasierte Konzepte und Kategorien zu

⁴ 1. Lebenssituation, 2. Grundwerte, 3. Strukturen des Wissens, 4. Schülerinnen, 5. Lehrerinnen, 6. Methoden, 7. Medien, 8. Organisation, 9. Zeit, 10. Ziele, 11. Kontrollen und 12. Evaluation (vgl. Kron et al. 2014).

⁵ Einen ersten empirischen Ansatz eines möglichen Kompetenzmodells liefern Johann und Brühne (2022a).

⁶ Fortan wird der Begriff Lehrplan zur kategorialen Bündelung auch für andere Bezeichnungen (zum Beispiel Bildungspläne oder Fachanforderungen) verwendet.

⁷ Eine detaillierte Aufführung des Datenkorpus findet sich bei Johann und Brühne (2021).

⁸ [Eine Übersicht der Grundstruktur des deutschen Schulsystems.](#)

entwickeln. Dabei werden Daten in Form eines mehrschrittigen Kodier-Verfahrens konzeptualisiert und kategorisiert sowie auf veränderte Art zusammengesetzt (Strauss & Corbin 1996). Nach ursprünglichem Verständnis des Ansatzes werden Art und Umfang des Datenmaterials in Form des theoretischen Samplings prozessbegleitend entwickelt (Glaser & Strauss 1967; Breuer 2009), wobei das Vorgehen entsprechend der Fragestellung und dem Untersuchungsrahmen zu modifizieren ist (Strauss & Corbin 1996). Die Datengrundlage kann, wie in dieser Studie, ebenfalls in Form eines Forschungsdesigns zeitlich vor dem Kodierverfahren festgelegt werden (Strauss & Corbin 1996), welches nicht linear, sondern zirkulär erfolgt. Trotz der induktiven Ausrichtung wurde das gesamte Kodierverfahren von theoretischen Vorannahmen geleitet, die als Analyseeinheiten die Aufmerksamkeit des Forschenden auf konkrete Punkte lenkten (Breuer 2009; Flick 2019). Bei dieser Datenanalyse bildeten die in Kapitel 4 genannten curricularen Strukturelemente die Analyseeinheiten. Da die Strukturelemente in vereinzelt Lehrplänen nicht explizit in Unterkapiteln aufgeführt waren, mussten diese zunächst definitorisch bestimmt werden.

Im ersten Kodierschritt, dem offenen Kodieren, wurden Textabschnitte oder einzelne Wörter kodiert und die Codes den entsprechenden Analyseeinheiten zugeordnet. Codes repräsentieren vorläufige Abstraktions- und Benennungsideen, die entweder nahe am Text orientiert oder als In-vivo-Kodes wörtlich aus dem Datenmaterial übernommen werden (Strauss & Corbin 1996). Insgesamt wurden 4.936 Codes ermittelt, sortiert und zu vorläufigen (Sub-)Konzepten zusammengefasst. Diese enthalten mehrere ähnliche oder identische Codes und bilden die grundlegenden Bausteine des mehrschrittigen Kodierverfahrens (ebd.). Identische Datensegmente, die in einem Dokument mehrfach im Kontext desselben zu analysierenden curricularen Strukturelementes verankert waren, wurden darunter nur als einfache Kodierung erfasst. Textsegmente, die sowohl eine Methode als auch ein Medium bezeichnen, wurden zweifach kodiert und jeweils dem entsprechenden curricularen Element als einfacher Kode zugeordnet. Durch Vergleiche und Sortierung wurden die Konzepte zu Kategorien auf eine höhere Abstraktionsebene gruppiert. Beim axialen Kodieren wurden anschließend mögliche Zusammenhänge zwischen den Kategorien und Konzepten spezifiziert, diese teilweise unbenannt

sowie mögliche Zusammenhänge untereinander entwickelt (ebd.). „Zur Neujustierung der analytischen Perspektive“ (Strübing 2014, S. 18) wurden die bisherigen Kategorien und Konzepte beim selektiven Kodiervorgang überarbeitet und auf Gültigkeit geprüft, zum Teil wurden neue Verschiebungen und zum Teil neue Verschiebungen der Codes und Konzepte vorgenommen.

Gemäß dem zirkulären Vorgehen wurde das Kodierverfahren durch einzelne Kodierschritte so lange fortgesetzt, bis für alle Kategorien und Konzepte die theoretische Sättigung erreicht wurde. Dies ist der Zeitpunkt, an dem keine weiteren Datensegmente mehr entsprechend der theoretischen Vorannahmen identifiziert werden können, die Beziehungen unter den Kategorien und Konzepten ausreichend ausgearbeitet sind (Strauss & Corbin 1996; Breuer 2009) und damit eine „konzeptionelle Repräsentativität“ (Strübing 2014, S. 32) gewährleistet ist. Strauss & Corbin (1996) postulieren eine übergeordnete Kernkategorie zur Theoriebildung. Nach Breuer (2009) können jedoch abhängig von der Forschungsfrage auch mehrere Kategorien entwickelt werden. Da mit der vorliegenden Datenanalyse keine abschließende Theorie, sondern mehrere mögliche konstituierende Elemente hergeleitet werden sollten, wurden entsprechend mehrere Konzepte und Kategorien gebildet, die nicht in einer einzigen Kernkategorie mündeten (Strauss & Corbin 1996).

Die Analyse erfolgte mithilfe der Datenanalysesoftware MAXQDA (2020, Version 20.2.1) zur Unterstützung der Dokumentenverwaltung, der Erfassung von Textstellen, der Organisation von Codes, Konzepten und Kategorien sowie der Quantifizierung von Codes.

5.3 Ergebnisse

Beim Kodierverfahren gemäß der Grounded Theory hängt die Art der Ergebnisdarstellung von der Forschungsfrage und den Untersuchungsdaten ab (Strauss & Corbin 1996). Je nach Komplexität ist eine exemplarische Auswahl relevanter Konzepte und Kategorien erforderlich, die eine konzeptionelle Repräsentativität aufweisen (Strübing 2016). Art und Umfang der Ergebnisdarstellung dieser Untersuchung hing von den entsprechenden analysierten curricularen

Strukturelementen ab, die eine unterschiedliche Anzahl an Kategorien und weiteren (Sub-) Konzepten hervorgebracht haben.

Im Rahmen der Analyse wurden insgesamt 4.936 Einzelkodes kodiert, von denen 3.085 Kodes im Kontext der curricularen Strukturelemente „Themen“ und „Inhalte“ erfasst wurden. Dazu wurden vierzehn Kategorien, 46 Konzepte und teilweise Subkonzepte generiert, die auf 3.085 Kodes basieren (vgl. Tab. 1). Diese können analog zur Wissensstrukturierung in den Lehrplänen in Themenbereiche⁹, Teilthemen und Inhalte übersetzt werden. Bei mehr als zwei gebildeten Subkonzepten wurden in der Tabelle zwei Subkonzepte exemplarisch aufgeführt. Die Bildung der (Sub-)Konzepte und Kategorien wird im Folgenden beispielhaft anhand der Kategorie *Kulturelle Vielfalt in Raum und Zeit* erläutert: Insgesamt wurden 238 Kodes erfasst, die mit der Kategorie gebündelt werden können. Innerhalb dieser konnten zwei Konzepte (*Inter- und Transkulturalität* und *Frühere Kulturen und Lebenswelten*) gebildet werden, deren enthaltenen Kodes sich unter anderem zu den Subkonzepten *Ursachen und Folgen von Migration* oder *Leben und Kultur in der Antike* zusammenfassen ließen. Nicht immer konnten aus den Kodes Subkonzepte gebildet werden und teilweise entsprach die Gesamtzahl der in den Konzepten subsumierten Kodes nicht der Anzahl der in der Kategorie enthaltenen Kodes. Beispielsweise umfasst die Kategorie *Arbeitswelten im Wandel* 396 Kodes, die Summe der in den Konzepten enthaltenen Kodes beträgt jedoch nur 319. Aus den restlichen 77 Kodes ließen sich keine (Sub-)Konzepte bilden, allerdings konnten diese alle der genannten Kategorie untergeordnet werden.

Abb. 1 zeigt die quantitative Verteilung der unter den Themenbereichen subsumierten Kodes bezogen auf zwei verschiedene Veröffentlichungszeiträume der Lehrpläne.

Die Zeiträume wurden so gewählt, dass für diese mit N = 17 und N = 16 eine etwas gleiche große Anzahl an Dokumenten vorliegen. Dabei fällt auf, dass die Anzahl der erfassten Kodes mit 1.523 (1972 bis 2004) bzw. 1.562 (2005 bis 2020) nahezu identisch ist. Die subsumierten Kodes der Themenbereiche

Medienreflexion, *Markt und Märkte in Zeiten und Räumen* sowie *internationale Konflikte und Friedenssicherung* finden sich zahlenmäßig vor allem in den neueren Lehrplänen wieder.

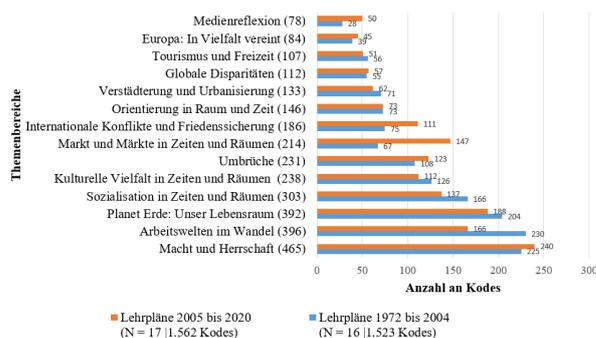


Abbildung 1: Quantitative Kodeverteilung der Themenbereiche (Kategorien) auf die Veröffentlichungszeiträume der Lehrpläne

Auf Grundlage von 164 Kodes wurden in den Daten 28 didaktische Prinzipien identifiziert, die gemeinsam mit Leitbildern gemäß Kron et al. (2014) die Grundwerte eines Fachs bilden. Aus allgemeindidaktischer Sicht bestimmen fachdidaktische Prinzipien fachspezifische Grundsätze und regulieren die inhaltliche Strukturierung sowie das methodische Handeln (vgl. Glöckel 2003). Folgende fachdidaktische Prinzipien umfassen zehn oder mehr Einzelkodes: *Handlungsorientierung* (13 Kodes), *Perspektivenvernetzung* (12 Kodes), *interkulturelles Lernen* (11 Kodes) und *Problemorientierung* (10 Kodes). Insgesamt wurden elf Leitbilder basierend auf 147 Einzelkodes kategorial gebildet. Hierbei handelt es sich um übergeordnete Lernziele mit gesellschaftlichen Aussagen sowie allgemeinpädagogischen und -didaktischen Formulierungen, aus denen entsprechende Ziele und Inhalte abgeleitet werden (Velica 2010). Folgende Leitbilder umfassen 20 oder mehrere Einzelkodes: *Partizipation* (23 Kodes), *Orientierung in Raum, Zeit und Gesellschaft* (20 Kodes), *Wertevermittlung und Erziehung* (20 Kodes) sowie *vernetzendes Denken* (20 Kodes).

In den Lehrplänen wurden insgesamt 208 Kodes zu Lernorten identifiziert, aus denen drei Lernortbereiche kategorial gebildet wurden: der Besuch von verschiedenen *Betriebsarten* (42 Kodes) und *Museen* (39 Kodes) sowie *Gedenkstätten* (24 Kodes).

Hinsichtlich der curricularen Strukturelemente „Methoden“ und „Medien“ wurden insgesamt 716 bzw. 448 Kodes erfasst. Die Konzeptionalisierung und Kategorisierung der Kodes im Kontext der Methoden zeigt, dass auf curriculärer Ebene vor

⁹ Je nach Bundesland sind die Inhalte in übergeordnete Lernfelder (Hessen 1972), Themenfelder (Saarland 2013) oder Schlüsselprobleme (Niedersachsen 2013)

verankert, die fortan unter dem Sammelbegriff Themenbereiche zusammengefasst werden.

Tabelle 1: Übersicht der hergeleiteten Themenbereiche, Teilthemen und Inhalte (Gesamtzahl an Codes: 3.085 | (x) = Anzahl der subsummierten Codes)

Kategorien als Themenbereiche	Konzepte als Teilthemen	Subkonzepte als Inhalte
Macht und Herrschaft (465)	Demokratie: Leben und Mitgestaltung (251)	z.B. Merkmale einer Demokratie (55) und Möglichkeiten demokratischer Partizipation und Mitgestaltung (53)
	Autokratische Herrschaftssysteme (123)	Totalitäre Herrschaft im Nationalsozialismus (89) und Absolutismus (28)
	Reichsbildung- und Zerfall (58)	Vom Stadtstaat zum Imperium Romanum (25) und Gründung des Deutschen Reichs (11)
	Feudalismus im Mittelalter (23)	keine Subkonzepte
Arbeitswelten im Wandel (396)	Agrargesellschaft (138)	z.B. Landwirtschaftliche Erzeugnisse (30) und Ackerbau und Viehzucht in der Jungsteinzeit (29)
	Industriegesellschaft (117)	z.B. Soziale Frage (42) und Ursprünge der Industrialisierung (18)
	Informationsgesellschaft (27)	Folgen der Digitalisierung auf die Arbeitswelt (12)
	Jäger- und Sammler in der Altsteinzeit (25)	keine Subkonzepte
Planet Erde: Unser Lebensraum (392)	anthropogene Eingriffe und Umweltschutz (131)	Globaler Klimawandel (27) und nachhaltiger Umgang mit Wasser (24)
	Kräfte der Erde (86)	Ursachen und Folgen von Naturkatastrophen (34) und Katastrophenschutz (22)
	Vom Wetter zum Klima (85)	Leben in verschiedenen Geozonen (69)
	Erde als Himmelskörper (49)	Stellung der Erde im Sonnensystem (13) und Gradnetz der Erde (12)
	Tragfähigkeit der Erde (38)	keine Subkonzepte
Sozialisation in Raum und Zeit (303)	Rollenbilder im Wandel (98)	Geschlechterrollen (60) und Rollenverteilung in der Familie (38)
	Jugendwelten (60)	z.B. Jugendkriminalität (25) und Leben in der Peergroup (11)
	Schule als Sozialisationsinstanz (40)	Zusammenleben in der Schule (21) und Mitbestimmung in der Schule (9)
	Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenlebens (37)	Soziale Konfliktlösung (16)
	Rechte und Pflichten von Kindern und Jugendlichen (27)	z.B. Jugendstrafrecht (14) und Kinderrechte (6)
	Kinderwelten in Räumen und Zeiten (16)	keine Subkonzepte
Kulturelle Vielfalt in Raum und Zeit (238)	Individualisierung (15)	keine Subkonzepte
	Inter- und Transkulturalität (135)	z.B. Migration früher und heute (41) und Zusammenleben in kultureller Vielfalt (35)
	Frühere Kulturen und Lebenswelten (103)	z.B. Leben und Kultur in der Antike (57) und Leben und Kultur im Mittelalter (13)
Umbrüche (231)	Aufbruch in die Moderne (101)	z.B. Demokratische Freiheitsbewegungen (41) und Ursachen und Folgen des Imperialismus (20)
	Frühe Neuzeit (72)	Menschen- und Weltbilder im Wandel (19) und Kolonialismus (13)
	Von der Teilung zur deutschen Einheit (58)	Ursachen, Folgen und Herausforderungen (44) und Demokratisierung der Ostblockstaaten (14)
Markt und Märkte in Zeiten und Räumen (214)	Umgang mit Knappheit (61)	Ressourcenverbrauch- und -verteilung (31) und nachhaltiges Wirtschaften (30)
	Konsumgesellschaft (38)	Reflektierter Konsum (11) und Verbraucherschutz (9)
	Welthandel (38)	Liefer- und Handelsketten (11) und internationale Arbeitsteilung (8)
	Von der Tausch- zur Geldwirtschaft (30)	keine Subkonzepte
	Grundzüge der sozialen Marktwirtschaft (27)	keine Subkonzepte
Konflikte und Friedenssicherung (186)	Konfliktformen und ihre Ursachen (115)	z.B. Weltkriege (44) und Religionskriege (10)
	Organisationen der Friedenssicherung (41)	Aufbau und Funktion der UNO (11) und Bedeutung und Aufgaben der Bundeswehr (8)
Orientierung in Raum und Zeit (146)	Räumliche Orientierung auf der Erde (102)	z.B. Topographie Deutschlands (22) und Orientierung im Nahraum (19)
	Kartenverständnis (32)	keine Subkonzepte
	Orientierung in der Zeit (11)	keine Subkonzepte
Verstädterung und Urbanisierung (133)	Leben und Wohnen in Stadt und Land (64)	Leben in der Stadt früher und heute (26) und Leben im ländlichen Raum früher und heute (13)
	Stadtentwicklung (61)	Probleme und Chancen von Urbanisierung und Verstädterung (33) und Mittelalterliche Stadtentwicklung (15)
Globale Disparitäten (112)	Merkmale und Ursachen ungleicher Entwicklung (80)	Entwicklungs- und Industrieländer (26) und ungleiche Lebensbedingungen von Kindern (13)
	Entwicklungshilfe (29)	Kinderhilfe (10)
Tourismus und Freizeit (107)	Tourismus (70)	Reisen früher und heute (31) und Auswirkungen von Massentourismus und Alternativen (16)
	Freizeitverhalten (37)	Formen der Freizeit (15) und Großveranstaltungen (9)
Europa: In Vielfalt vereint (84)	Europäische Union (36)	Organisation der EU (13), Herausforderungen der EU (10)
	Gesellschaftliche Vielfalt in Europa (24)	keine Subkonzepte
	Entwicklung der europäischen Integration (19)	keine Subkonzepte
Medienreflexion (78)	Verantwortliche Mediennutzung (41)	Reflektierter Umgang mit dem Internet (8) und Auswirkungen des Medienkonsums (7)
	Aufgaben von Medien (35)	Rolle von Medien in der Politik (20)

allein die *Auswertung verschiedener diskontinuierlicher Texte* (123 Codes) (z. B. Bilder und Karikaturen) und die *Informationsbeschaffung* (115 Codes) (u.a. Befragung und Erkundung) neben der *Projektarbeit* (54 Codes) und *Simulationsspielen* (53 Codes) (z.B. Rollen- und Planspiele) gefordert wird. In Anlehnung an den medienwissenschaftlichen Klassifikationsansatz von Kron et al. (2014), dem Klassifikationen einschlägiger Literatur (u. a. Dale 1969; Faulstich 1995) zugrunde liegen, wurden aus 448 Codes Kategorien als Medientypen gebildet, die jeweils verschiedene Konzepte als Medien umfassen. Als Medientypen erweisen sich auf curriculärer Ebene insbesondere *Texte* (52 Codes) (z.B. historische Quellen und Zeitungsartikel), *Karten* (45 Codes) und *graphische Darstellungen* (37 Codes) (u.a. Bilder, Zeitleisten und Karikaturen) als relevant. Vor allem in den neueren Lehrplänen werden

vermehrt *elektronische Medien* (35 Codes) wie Spielfilme und Tonaufnahmen aufgeführt.

Die Analyse der Lernkontrollen ergab bei insgesamt 168 erfassten Codes, dass vorwiegend die *Dokumentation des Lernprozesses* (40 Codes), z.B. in Form einer Arbeitsmappe oder eines Portfolios, *mündliche Leistungen* (34 Codes) sowie die *Anfertigung diskontinuierlicher Texte* (22 Codes) curricular gefordert werden.

5.4 Methodische Reflexion

Die Benennung der (Sub-)Konzepte und Kategorien sowie die Zuordnung der Subkonzepte und Konzepte zu entsprechenden Konzepten bzw. Kategorien stellte die größte Herausforderung dar und erforderte „begrifflich-konzeptionelle bzw. theoretische Identifikations-, Konstruktions- und Benennungsarbeit“ (Breuer 2009, S. 70). Die Herausbildung von Konzepten und Kategorien ist

eine Kombination aus datenbasierter Spezifität und interpretativer Arbeit des Forschenden (ebd.; Strauss & Corbin 1996). Trotz der unumgänglichen Interpretation konnte das wissenschaftliche Gütekriterium der prozeduralen Reliabilität durch formale Einhaltung von zwei analytischen Verfahren, dem generativen Fragen und permanenten Vergleich (Strauss & Corbin 1996) erfüllt werden. Bei dieser Analyse dienten die beiden Verfahren der präzisen Zuordnung von Codes und (Sub-)Konzepten sowie den konzeptionellen und kategorialen Benennungen. Die beiden Verfahren tragen gemeinsam mit der umfangreichen Datengrundlage der Analyse zur prozeduralen Validität bei (Flick 2019).

Eine generelle Komplikation bei der Analyse von Lehrplänen stellt deren mögliche Intertextualität (ebd.) dar, das heißt der gegenseitige Einfluss der Lehrplankommissionen auf die Gestaltung von Lehrplänen, die in einem kurzen Zeitraum im selben Bundesland veröffentlicht wurden. Dadurch könnten Codes in Abhängigkeit von der Anzahl der im Bundesland herausgegebener Lehrpläne eine zu große analytische Berücksichtigung erfahren. Zudem unterschieden sich die curricularen Dokumente nicht nur im Hinblick auf die Seitenanzahl, sondern auch hinsichtlich der Konkretisierung und Ausführlichkeit der ausgestalteten curricularen Strukturelemente. Dies erforderte bei der Analyse eine permanente Reflexion der Abstraktions- bzw. Kodierebene, damit die Anzahl der Codes und damit die Herausbildung von Konzepten und Kategorien nicht von der Häufigkeit der Textstellen in den Dokumenten abhing.

Hinsichtlich der Aussagekraft weist die Analyse vor allem dahingehend Grenzen auf, dass sich neue Teilthemen im Laufe der Zeit gemäß aktuellen bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskursen (Hopmann & Künzli 1998) herausbilden und entsprechend nur in den neueren Lehrplänen angeführt sind. Um mögliche aktuelle und zukunftsrelevante gesellschaftliche Themen zu identifizieren, wurde die Anzahl der subsumierten Codes in den zwei genannten unterschiedlichen Zeiträumen miteinander verglichen.

Der Verbindlichkeitsgrad der Inhalte und Themen blieb bei der Analyse unberücksichtigt, da hierbei sowohl länderübergreifend als auch innerhalb der Bundesländer starke curriculare Unterschiede zu konstatieren waren.

6 Diskussion ausgewählter Ergebnisse

6.1 Themenbereiche und Teilthemen

Bereits in den 1980er-Jahren erwähnte Klafki (1985, S. 56) das Kanonproblem als die Frage nach einem gemeinsamen Kern der Allgemeinbildung gemäß einem „kritischen, historisch-gesellschaftlich-politischen und zugleich pädagogischen Bewußtseins“, in deren Kontext er fünf epochaltypische Schlüsselprobleme von globaler und gesamtgesellschaftlicher Bedeutung formulierte (ebd., S. 56–60): die Friedensfrage (1), die Umweltfrage (2), die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit (3), Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien (4) sowie das Verhältnis zwischen den Geschlechtern oder gleichberechtigter Beziehungen (5). In späteren Publikationen nennt er das rapide Wachstum der Weltbevölkerung (6) sowie Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips (7) als weitere Schlüsselprobleme (Klafki 1993). Gemäß Klafki (1985; 1992) repräsentieren diese die zentralen Probleme der modernen Welt, die auf curriculärer Ebene international zu implementieren und entsprechend fortzuentwickeln sind. Nach Meyer und Meyer (2007) dürfen Schlüsselprobleme jedoch nicht mit Schlüsselthemen verwechselt werden, die zu bearbeitende Inhalte in einem Inhaltskanon normativ festlegen. Zudem unterliegen sie laut der beiden Erziehungswissenschaftler einer relativ beliebigen Umsetzung aufgrund der Wandelbarkeit im Laufe gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse. Giesecke weist auf eine zu starke Verallgemeinerung und fehlenden theoretisch fundierter Basis hin (Giesecke 1998). Dennoch werden in wissenschaftlichen Diskursen einige der Schlüsselprobleme auch nach über 30 Jahren als aktuell erachtet und für ein Fach Gesellschaftswissenschaften als mögliche bildungsrelevante Themen herangezogen (u.a. Weber 2014; Gautschi 2019b).

Beim Vergleich mit den vierzehn hergeleiteten Themenbereichen der durchgeführten Lehrplananalyse ist eine hohe gemeinsame Schnittmenge offensichtlich. Beispielsweise ist die Friedens- und Umweltfrage in Form des Themenbereichs *Konflikte und Friedenssicherung* und dem Teilthema *anthropogene Eingriffe und Umweltschutz* verankert. Im Zuge des dritten Schlüsselproblems führt Klafki (1985) Disparitäten unter anderem zwischen sozialen

Klassen, zwischen Männer und Frauen oder zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und der einheimischen Bevölkerung an. Diese gesellschaftlichen Ungleichheiten werden in den Themenbereichen *globale Disparitäten* und *kulturelle Vielfalt in Raum und Zeit* aufgegriffen. Vor allem in den neueren Lehrplänen erwies sich die *Medienreflexion*, insbesondere in Form einer verantwortungsvollen Mediennutzung, als relevanter Themenbereich. Bereits Klafki (1985) äußerte sich hinsichtlich des vierten Schlüsselproblems damit, dass der Einsatz von technischen Medien eine informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung erfordere. Im Rahmen theoriebasierter Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Zugängen zum problemorientierten Unterricht kritisieren Lehner et al. (2021) jedoch mangelnde Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen am Schlüsselproblemkonzept nach Klafki (1985;1992): Im Lehr-Lern-Prozess werden hierbei Probleme von außen initiiert und es erfolgt ein Lernen über das Problem als Lerngegenstand, statt diese zu identifizieren und ein reflexives Problembewusstsein zu fördern, wobei Probleme auch als Widerspruch erfasst werden können. Insbesondere aus Sicht verschiedener konstruktivistischer Lernansätze erscheinen Zugänge über von außen vorgegebene Schlüsselprobleme als fragwürdig.

Im Hinblick auf eine mögliche Wissenskonstitution eines Fachs Gesellschaftswissenschaften führt Gautschi (2019b) entsprechend die von Psychologie, Soziologie und Anthropologie beschriebenen Grundbedürfnisse (z.B. Ernährung, Wasser und Luft, Kleidung, Wohnen, Zusammenleben und Kommunikation) von Menschen in Gesellschaften an. Gemäß der Sozialgeographie im deutschsprachigen Raum (Ruppert & Schaffer 1969) können diese politisch, räumlich, zeitlich sowie ökonomisch miteinander vernetzt werden. Die angeführten Grundbedürfnisse erscheinen insbesondere aufgrund der Perspektivenvernetzung auch für ein Fach Gesellschaftswissenschaften von Relevanz und werden zum Teil auch in den hergeleiteten Themen und Inhalten (z.B. *Zusammenleben in kultureller Vielfalt* oder *nachhaltiger Umgang mit Wasser*) berücksichtigt.

Schließlich soll auf die Basiskonzepte¹⁰ der gesellschaftswissenschaftlichen Einzelfächer

hingewiesen werden, die gemäß Gautschi (2018;2019b) teilweise als interdisziplinäre Basiskonzepte (u.a. Bedürfnisse, Identität, Wandel und Zusammenleben) für ein Fach Gesellschaftswissenschaften adaptiert werden können, um damit Phänomene des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu erschließen.

Im Gegensatz zu diesen drei fachwissenschaftlichen Ansätzen einer möglichen Themenkonstitution verweist Sander (2017) auf einen curricularen Ansatz zur gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration aus Amerika, der unter anderem eine Verknüpfung durch Themenfelder und Schlüsselprobleme vorsieht. In diesem Zusammenhang führt er zehn Themenfelder des integrativen Konzepts der amerikanischen Social Studies (NCSS 2010) an, die durch langjährige Diskurse ausgearbeitet werden (Sander 2017). Darunter zählen unter anderem Culture; Time, Continuity and Change; People, Places and Enviroments; Individual Development and Identity; Power, Authority, and Governance sowie Global Connenctions. Beim Vergleich mit den analytisch ermittelten Themenbereichen und Teilthemen lassen sich Parallelen erkennen. So könnte der Themenbereich *Macht und Herrschaft*, der in der Analyse die meisten Einzelkodes umfasst, im Fach Gesellschaftswissenschaften eine Schlüsselrolle einnehmen – analog zum Themenfeld Power, Authority and Governance der Social Studies im Fach. Hierbei erscheinen jedoch auch aktuelle autokratische Herrschaftssysteme (z.B. in Russland) oder hybride Herrschaftssysteme, die mittels der Lehrplananalyse nicht hergeleitet werden konnten, von gesellschaftlicher Relevanz.

6.2 Perspektivenvernetzung als mögliches konstitutives fachdidaktisches Prinzip

Die Ergebnisse der durchgeführten Analyse zeigen, dass *vernetzendes Denken* und die *Perspektivenvernetzung* als mögliches Leitbild bzw. fachdidaktisches Prinzip von wichtiger Bedeutung für ein Fach Gesellschaftswissenschaften sein könnten. Im Kontext der Schlüsselprobleme schreibt Klafki (1985) bereits in den 1980-Jahren der Fähigkeit des vernetzenden Denkens einen besonderen Stellenwert zu. Vester (1988; 2019) prägte im

Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben“ (Demuth et al. 2005, S. 57) verstanden.

¹⁰ Basiskonzepte werden als „die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der

deutschsprachigen Raum das vernetzende Denken als Leitmotiv zum Umgang mit Komplexität. Gemäß Ossimitz (2000) umfasst das vernetzende Denken die Fähigkeiten, auch indirekte Wirkungen identifizieren und reflektieren sowie Netze von Wirkungsbeziehungen aufzubauen zu können und stellt eine der vier zentralen Dimensionen des systemischen Denkens dar. Nach Arndt (2017) ist die Fähigkeit des vernetzenden Denkens vor allem im natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht von fundamentaler Bedeutung. Ogleich andere Einzelfächer, z.B. die Geographie (Köck 2001; Rhode-Jüchtern 2001), Aspekte des vernetzenden Denkens in ihren fachlichen Zugängen seit Längerem berücksichtigen, erscheint – auch angesichts der hergeleiteten Themenkonstitution – vor allem ein Fach Gesellschaftswissenschaften für vernetzendes Denken als prädestiniert. Bereits Sander (1998) wies auf das Potential gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde hin, um vernetztes Lernen im Unterricht zu fördern. Während vernetzendes Denken im bisherigen Diskurs mit gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden wenig aufgegriffen wurde, wird zur Betonung mehrdimensionaler Zugänge zu gesellschaftlichen Fragestellungen häufig der Begriff der Multiperspektivität (u. a. Brühne 2014; Busch et al. 2020) herangezogen. Dieser Begriff erscheint jedoch als weniger geeignet, da Multiperspektivität als fachdidaktisches Prinzip in der Geschichtsdidaktik die Auseinandersetzung mit einem historischen Sachverhalt aus verschiedenen Wahrnehmungs- und Deutungsperspektiven beschreibt (Bergmann 2016).

Zur Hervorhebung der Mehrdimensionalität im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen, könnte sich für ein Fach Gesellschaftswissenschaften der empirisch hergeleitete Begriff der *Perspektivenvernetzung* mit Bezug zu einem möglichen Leitbild *vernetzendes Denkens* als passender erweisen. Doch welche Perspektiven gilt es in einem Fach Gesellschaftswissenschaften miteinander zu vernetzen? Trotz erster empirischer Ergebnisse, gemäß diesen die geographische, historische, ökonomische, politische und soziale Perspektive die fünf Hauptperspektiven bilden (Johann & Brühne 2022a), ist die Frage nach den beteiligten Perspektiven in einem Fach Gesellschaftswissenschaften möglicherweise nicht ohne Weiteres zu beantworten, denn: Auch eine angenommene Monoperspektive, enthält per se andere Perspektiven (vgl. hierzu auch die Aussagen von Sander [2014] zur Systematisierung

wissenschaftlicher Disziplinen in Kap. 2). Wie würde sich beispielsweise *die* geographische Perspektive definieren? Würde man in einem Fach Gesellschaftswissenschaften die wirtschaftsgeographische Perspektive darunter subsumieren? Oder würde diese, zumindest teilweise, zur ökonomischen Perspektive zählen? Statt der Frage nach den beteiligten Perspektiven könnten zur Erfassung komplexer gesellschaftlicher Strukturen auch Raum, Zeit und Gesellschaft als Integrationspunkte fungieren (Haversath 2020; Johann & Brühne 2021). Vor dem Hintergrund der Frage nach einem geeigneten Integrationsansatz eines möglichen gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs „Soziale Studien“ führt Sander (2010) das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen als allgemeinen Gegenstandsbereich an. Dieser wird dabei als Materialobjekt „in den beteiligten Fächern unter den Perspektiven (Formalobjekt) von Zeitlichkeit und Entwicklung (Geschichte), Raum und Wanderung (Geographie) sowie Entscheidung und Gestaltung (Politische Bildung) untersucht“ (ebd., S. 21). Daran angelehnt wurden von den Erziehungsdirektoren (D-EDK 2010) der Deutschschweiz die Grundlagen des Integrationsfachs „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ gebildet (Gautschi 2018). In der hier durchgeführten Lehrplananalyse konnten ebenfalls die genannten Integrationspunkte im Rahmen des Leitbildes *Orientierung in Raum, Zeit und Gesellschaft* ermittelt werden. Während Sander (2010) in seinem Ansatz unter anderem die räumlichen und zeitlichen Aspekte in den Perspektiven Raum und Wanderung sowie Zeitlichkeit und Entwicklung berücksichtigt, wäre mittelfristig auch eine Loslösung der Perspektivenfrage denkbar. Stattdessen könnte in einem Fach Gesellschaftswissenschaften das gesellschaftliche Zusammenleben als allgemeiner Gegenstandsbereich (ebd.) durch verschiedene thematische Zugänge mit Raum, Zeit und Gesellschaft als Integrationspunkten unter dem konstitutiven didaktischen Prinzip der *Perspektivenvernetzung* untersucht werden. Unabhängig von der Frage nach den konkreten beteiligten Perspektiven hängt der Anteil der herangezogenen Perspektiven wohl von den einzelnen Teilthemen und Inhalten ab und kann, unter anderem auch aufgrund vermeintlicher Grenzen der Messbarkeit, möglicherweise nicht in einem didaktischen Modell generalisiert werden.

Zu einer Konstituierung im Hinblick auf mögliche Methoden, Medien, Lernorte und -kontrollen können an dieser Stelle nur erste

Diskussionsimpulse angeführt werden. Im Gegensatz zu den eher ubiquitär verbreiteten Methoden (z.B. Auswertung diskontinuierlicher Texte) könnte neben Simulationsspielen die Projektarbeit, deren didaktisches und pädagogisches Potential im deutschsprachigen Raum seit den 1990er-Jahren auch immer wieder im Kontext des fachöffnenden Unterrichts (Budde 2011) oder interdisziplinären Lernens diskutiert wird (u. a. Bastian et al. 1997; Fridrich 1996), insbesondere im Fach Gesellschaftswissenschaften bedeutsam sein. Nicht nur im Hinblick auf die Perspektivenvernetzung könnte sich deren Einsatz darin als didaktisch sinnvoll erweisen. Auch aus organisatorischer Sicht erscheinen diese Methoden aufgrund einer höheren unterrichtlichen Kontaktzeit in der alltäglichen Unterrichtspraxis eher umsetzbar als in den tradierten ein- bis zweistündigen gesellschaftswissenschaftlichen Einzelfächern.

Die Analyseergebnisse zeigen eine hohe curriculare Relevanz kartographischer Medien, die laut Dickmann (2018) perspektivenvernetzende Zugänge erfordern. Vor allem thematische Karten stellen abhängig vom Thema unter anderem geowissenschaftliche, wirtschaftliche, historische und politische Zusammenhänge dar (Kohlstock 2018). Der Einsatz kartographischer Medien erscheint daher nicht nur im Geographie- und Geschichtsunterricht, sondern unter anderem vor dem Hintergrund der Perspektivenvernetzung insbesondere in einem Fach Gesellschaftswissenschaften von fundamentaler Bedeutung.

Auch die wirklichkeitsnahe Öffnung durch außerschulisches Lernen, dessen Potential mitunter darin besteht, verschiedene Perspektiven bei Zugängen zur gesellschaftswissenschaftlichen Wirklichkeit mit einzubeziehen (Baar & Schönknecht 2018; Johann & Brühne 2022b), könnte in einem Fach Gesellschaftswissenschaften von essentieller Bedeutung sein. Neben den analytisch ermittelten Lernortbereichen Betriebe, Museen und Gedenkstätten, die gemäß einer vorgeschlagenen Lernortklassifikation für ein Fach Gesellschaftswissenschaften (Johann & Brühne 2022b) zu Lernorten der Arbeits- und Produktionswelt bzw. Kulturwelt zählen, könnten für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht auch Lernorte der Kulturlandschaft (z. B. Weinberg) sowie Orte und Stätte menschlicher Begegnungen (z. B. Stadtviertel) von Belang sein.

7 Fazit und Ausblick

Mit der durchgeführten Lehrplananalyse konnten erstmalig mögliche konstituierende Elemente eines Schulfachs Gesellschaftswissenschaften empirisch hergeleitet werden. Erste Ansätze einer theoretischen Hinterfragung einer möglichen Themenkonstitution deuten insbesondere eine hohe Überschneidung mit den epochalen Schlüsselproblemen von Klafki an (1985;1993), wobei diese in künftigen Diskursen um ein Fach Gesellschaftswissenschaften trotz ihrer vermeintlichen Aktualität auch kritisch erörtert werden sollten. Neben Parallelen zu anderen herangezogenen Ansätzen einer möglichen Themenbestimmung (Ruppert & Schaffer 1969; Gautschi 2018) aus dem deutschsprachigen Raum konnten analoge Bezüge zu den nationalen Curriculumstandards der Social Studies in Amerika (NCSS 2010) aufgezeigt werden.

Die Legitimation als eigenständiges Schulfach bedarf jedoch einer weiteren Hinterfragung möglicher Elemente nach „wissenschaftlich akzeptierten Regeln“ (Gautschi 2019a, S. 10), die über eine reine Lehrplananalyse gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde in Deutschland hinausgehen. Hierzu könnten beispielsweise im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich tätige Personen außerhalb des Bildungssektors nach möglichen bildungsrelevanten gesellschaftlichen Schlüsselthemen befragt und die Ergebnisse mit den ermittelten Themen dieser Studie verglichen werden. Ebenfalls vermag eine vergleichende Analyse entsprechender Lehrpläne gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde aus anderen Ländern weitere empirische Erkenntnisse liefern. Zudem erscheint auch ein curricularer Vergleich mit dem Sachunterricht als lohnenswert, der in der deutschen Primarstufe bereits seit der Grundschulreform in den 1970er-Jahren auf integrativen Unterrichtskonzepten basiert, in denen verschiedene disziplinbezogene Dimensionen miteinander vereint worden sind (Hahn & Hiller 1995; Köhnlein 1990; Kahlert 1994), ohne dass die Verknüpfungen jemals explizit hervorgehoben oder hinterfragt wurden (Künzli 2019). Die Schwierigkeit bestünde allerdings darin, dass der Sachunterricht gemäß seinem Bildungsauftrag auch explizit die technische und naturwissenschaftliche Perspektive umfasst (GDSU 2013). Zudem ist eine umfassende wissenschaftstheoretische Überprüfung der hergeleiteten Elemente notwendig, die im Rahmen dieses Artikels nur in Ansätzen erfolgen konnte.

Hierzu könnten unter anderem die Themen und didaktischen Prinzipien insbesondere aus erziehungswissenschaftlicher und lernpsychologischer, aber auch aus Sicht der beteiligten gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen hinterfragt werden. Ein wissenschaftlich akzeptierter Kanon an Wissen und Können (Gautschi 2019a) erfordert zudem ein Kompetenzmodell, dessen Entwicklung einer eigenen empirischen Untersuchung und theoretischen Legitimation bedarf.

Es sollte sich künftig ebenfalls mit der Grundsatzfrage auseinandergesetzt werden, ob eine explizite Identifizierung und Benennung der fachlichen Perspektiven sowie deren berücksichtigter Anteil in einem Fach Gesellschaftswissenschaften überhaupt als möglich und notwendig erscheint. Zweifelsohne werden bei jeder Themenerschließung verschiedene Fachperspektiven herangezogen, die aber auch in einem Fach Gesellschaftswissenschaften teilweise über gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven hinausgehen (z.B. ökologische Perspektive). Die Frage, wie die tradierten Einzelfächer in einem Fach Gesellschaftswissenschaften ohne Dominanz einzelner fachlicher Perspektiven angemessen berücksichtigt werden können, ist möglicherweise – nicht zuletzt auch wegen mangelnder definitorischer Trennschärfe – ebenfalls nicht ohne Weiteres lösbar.

Die Entwicklung eines Schulfachs Gesellschaftswissenschaften sollte nicht von Hegemonieansprüchen (Sander 2010) hinsichtlich Perspektivenbeteiligung überschattet werden, wodurch möglicherweise die gesamte gesellschaftliche Bildung an Schulen geschwächt würde. Vielmehr könnte in einem Fach Gesellschaftswissenschaften die Chance einer Stärkung der gesellschaftlichen Bildung mittels lebensweltbezogener Zugänge auf das gesellschaftliche Zusammenleben (ebd.) durch *Perspektivenvernetzung in Raum, Zeit und Gesellschaft* bestehen. Dadurch könnten gesellschaftliche Zusammenhänge vermutlich angemessener erfasst werden als durch eine (formal) monoperspektivische Zugangsweise der gesellschaftswissenschaftlichen Einzelfächer oder die oftmals additiven Zugänge der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbände.

Eine zielführende Entwicklung eines Fachs Gesellschaftswissenschaften – wie immer es auch letztendlich heißen würde – wird womöglich nur unter Kooperation aller an gesellschaftswissenschaftlicher Bildung beteiligten Fachdidaktiken erfolgen können und

neben wissenschaftlichen Herausforderungen auch mit großen bildungs- und hochschulpolitischen Hürden verbunden sein (Sander 2010; Brühne 2014). Eine wissenschaftlich fundierte (Neu-)Strukturierung eines Schulfachs Gesellschaftswissenschaften erscheint jedoch angesichts der starken Verbreitung gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände im deutschsprachigen Raum längst überfällig. Allein in Deutschland werden im Jahr 2022 knapp eine Million Lernende in gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden unterrichtet, ohne dass – auch 50 Jahre nach Einführung der Gesellschaftslehre in Hessen – ein adäquates Ausbildungsangebot für Lehrer/-innen existiert, das eine akzeptierte Konstituierung des Schulfachs Gesellschaftswissenschaften voraussetzen würde. Nach einer Erprobungsphase eines wissenschaftlich anerkannten Schulfachs mit entsprechender Lehrkräfteprofessionalisierung könnten zielführende Untersuchungen beispielsweise im Hinblick auf die Lernwirksamkeit perspektivenvernetzender Zugänge im Kontext gesellschaftlicher Bildung durchgeführt werden. Damit könnte auch ein fundierter Diskurs über die häufig in der Öffentlichkeit wahrzunehmenden Kritik (z. B. fehlendes Anschlusswissen in der Sekundarstufe II oder oberflächliches Lernen) eingeleitet werden.

Die gesellschaftliche Bildung könnte jedoch in einem anerkannten drei- bis vierstündigen Schulfach Gesellschaftswissenschaften durch Synergieeffekte zwischen der geographischen, historischen, politischen und ökonomischen Bildung profitieren. Letztlich könnten hierbei sogar fachspezifische Zugänge der an gesellschaftlicher Bildung beteiligten Einzelfächer stärker profiliert und deren Ansätze des fachöffnenden Unterrichts und vernetzenden Denkens gelingender umgesetzt werden.

Literatur

- Arndt, H. (2017). Systemisches Denken im Fachunterricht. Erlangen: FAU University press.
- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim: Beltz.
- Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hrsg.) (1997). Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Bergmann, K. (2016). Multiperspektivität: Geschichte selber denken (Methoden

- historischen Lernens). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Biel, J., Hopmann, S. & Künzli, R. (1998). Zum Stand der empirischen Lehrplanforschung. In R. Künzli & S. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland* (S. 35–53). Zürich: Rüegger.
- Brühne, T. (2014). Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände in Deutschland und Überlegungen zu einer stärker integrativ ausgerichteten Integrationsform. *zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* zdg, 5(1), 100–115.
- Budde, J. (2011). Fächerübergreifender Projektunterricht. Lernbezogene und soziale Auswirkungen von geöffnetem Unterricht in der Sekundarstufe I. In M. Artmann, P. Herzmann & K. Rabenstein, K. (Hrsg.), *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II* (S. 66–93). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2022) (Hrsg.). *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Zugriff am 27.05.2022).
- Busch, M. & Mönter, L. O. (2019). Integrationsfach „Gesellschaftslehre“ – Zwischen transdisziplinärer Welterschließung und Deprofessionalisierung? In M. Lotz & K. Pohl (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik!?* (Schriftenreihe der GPJE) (S. 133–140). Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Busch, M., Dittgen, M. W. & Mönter, L. O. (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. *zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* zdg, 11(2), 54–71.
- Bürki, R., Gautschi, P., Reuschenbach, M., Steinkrüger, J. E. & Tanner, R. P. (2016). Zwischen Skylla und Charybdis. – Gedanken zur Entwicklung des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(3), 344–358.
- Dale, E. (1969). *Audio-visual Methods in Teaching*. New York: Dryden Press.
- D-EDK Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (2010) (Hrsg.). *Grundlagen für den Lehrplan 21*. https://www.lehrplan21.ch/d7/sites/default/files/grundlagenbericht_def.pdf (Zugriff am 27.05.2022).
- Demuth, R., Ralle, B. & Parchmann, I. (2005). Basiskonzepte. Eine Herausforderung an den Chemieunterricht. *Chemkon*, 12(1), 55–60.
- Der Hessische Kultusminister (Hrsg.) (1972). *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre*. Wiesbaden: Selbstverlag.
- Der Minister für Kultur, Unterrichts und Volksbildung 1962 (Hrsg.) (1962). *Vorläufige Richtlinien für den Unterricht im Fach Gemeinschaftskunde der Klassen 12 und 13 der Oberschule Wissenschaftliches Zweiges*. Saarbrücken.
- De Sterke, E. J., Künzli David, C., & Bertschy, F. (2021). Jenseits des Fachprinzips? – ‘Umgang’ und ‘Wissen’ als Horizont einer Transversalen Perspektive auf Anfangsunterricht. *Itdb Inter- und transdisziplinäre Bildung*, 2(1), 140–158. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5083374>
- Deutsche Gesellschaft für Geographie DGfG (2004) (Hrsg.). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag. (2020, 10. Auflage).
- Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung DeGÖB (2004) (Hrsg.). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. Köln: Selbstverlag.
- Dickmann, F. (2018). *Kartographie*. Braunschweig: Westermann.
- Duncker, L. & Popp, W. (Hrsg.) (1997). *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Grundlagen und Begründungen*. Heinsberg: Dieck.
- Faulenbach, K. A. (1980). *Lernfeld Sozialwissenschaften. Ansätze zur Fächerintegration im sozialwissenschaftlichen Lernbereich der Sekundarstufe I – Strukturmerkmale eines integrierten sozialwissenschaftlichen Curriculums*. Oberhausen: Althoff.
- Faulstich, W. (Hrsg.) (1995). *Grundwissen Medien*. München: UTB.
- Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Forwergk, N. (2022). Das Schulfach Gesellschaftswissenschaften – eine Bestandsaufnahme. *geschichte für heute. zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 15(1), 17–30.
- Fridrich, C. (1996). Projektunterricht und das Fach Geographie und Wirtschaftskunde. Theoretische Grundlagen und Anregungen für die Projektarbeit in der Sekundarstufe I und II (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 12). Wien: Institut für Geographie der Universität Wien.
- Fridrich, C. (2014). Von der Theorie zur Praxis: lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsalltag. *Geo Graz*, 54, 16–25.
- Gautschi, P. (2018). Eine Schule für alle? Fächerverbindender Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. In A. Besand & S. Gessner (Hrsg.), *Politische Bildung mit klarem Blick. Festschrift für Wolfgang Sander* (S. 169–180). Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Gautschi, P. (2019a). Integrationsmodelle – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 10(1), 9–19.
- Gautschi, P. (2019b). Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach „Gesellschaftswissenschaften“ – Impulse, Kernideen, Perspektiven. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 10(2), 43–74.
- Germ, A. (2015). Flächenfächer – ein Trend wider die Professionalisierung. Schulfächer als Antwort auf gesellschaftliche Probleme – ein fragwürdiges Unterfangen. In G. Diendorfer, P. Hladschick & A. Lechner-Amante (Hrsg.), *Bildungsfragen: Europa und ökonomisches Lernen* (S. 132–143). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts GDSU (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung GPJE (Hrsg.) (2004), *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Giel, K. (1997). Zur Philosophie der Schulfächer. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens* (S. 33–70). Heinsberg: Dieck.
- Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusionen: Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldin.
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (1998). Vorwort. In K. Moegling (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht. Wege ganzheitlichen Lernen in der Schule* (S. 9–10). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, W. & Hiller, G.G. (1975). *Mehrperspektivischer Sachunterricht. Vier Aspekte eines Begründungszusammenhangs*. In: K. Giel (Hrsg.), *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 2* (S. 182–192). Stuttgart: Ernst Klett.
- Haversath, J. B. (2020). 50 Jahre nach Kiel '69. Schulgeographie und Geographiedidaktik im „Sturm der Zeiten“. *Zeitschrift für Geographiedidaktik (Journal of Geography Education)*, 48(2), 1–17. DOI: 10.18452/21985
- Hellmuth, T. (2017). Der Trend zum Fächerverbund und zu Flächenfächern. Vom Nutzen und Nachteil fächerübergreifender Curricula. In T. Hellmuth (Hrsg.), *Politische Bildung im Fächerverbund. Wiener Beiträge zur politischen Bildung* (S. 120–139). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Hiller-Ketterer, I. & Hiller, G.G. (1997). Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band 1 Grundlagen und Begründungen* (S. 166–195). Heinsberg: Dieck.
- Hopmann, S. & Künzli, R. (1998). Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. In R. Künzli & S. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland* (S. 17–34). Zürich: Ruediger.
- Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. Theodor Schulze zum 75. Geburtstag gewidmet. Paralleltitel: Catchword: Subject-based learning. The principle of subjects reviewed. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 307–331.
- Johann, F. & Brühne, T. (2021). Die Schulgeographie im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration - eine Analyse 50-jähriger Koexistenz. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*

- (Journal of Geography Education), 49(2), 50–67. DOI: 10.18452/23386
- Johann F. & Brühne, T. (2022a, in Drucklegung). Kompetenzmodell zur möglichen Konstitution eines Schulfachs Gesellschaftswissenschaften. Eine empirische Herleitung. In M. Fenn et al. (Hrsg.), Was brauchen (zukünftige) Lehrkräfte für das Fach GeWi? - Modelle und Projektideen aus der 1. und 2. Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung für das Fach Gesellschaftswissenschaften. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Johann, F. & Brühne T. (2022b). Außerschulisches Lernen im Fach Gesellschaftswissenschaften. In S. Archour et al. (Hrsg.), Gesellschaftswissenschaften. Wochenschau-Sonderausgabe Sekundarstufe 1/2 (S. 46–53). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Kahlert, J. (1994). Ganzheit oder Perspektivität? Didaktische Risiken des fächerübergreifenden Anspruchs und ein Vorschlag. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, I. Koch & G. Wiesenfarth (Hrsg.), Curriculum Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Band 5 (S. 71–85). Kiel: IPN.
- Klafki, W. (1985). Zweite Studie. Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: W. Klafki (Hrsg.), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (S. 43–82). Weinheim und Basel: Beltz (2007, 6. Auflage)
- Klafki, W. (1992). Zentralprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule - Grundzüge internationaler Erziehung. In M. Ogasawara (Hrsg.), Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge (S. 75–92). Tokyo: o. V.
- Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute. Grundzüge internationaler Erziehung. Pädagogisches Forum, (1), 21–28.
- Klieme, E. et al. (2003). Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf (Zugriff am 27.05.2022)
- Kohlstock, P. (2018). Kartographie. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Köck, H. (2001). Typen vernetzenden Denkens im Geographieunterricht. Geographie und Schule, 23(132), 9–15.
- Köhnlein, W. (1990). Grundlegende Bildung und Curriculum des Sachunterrichts. In W. Wittenbruch & P. Sorger, (Hrsg.), Allgemeinbildung und Grundschule (S. 10–125). Münster: Lit.
- Kron, W. F., Jürgens, E. & Standop, J. (2014). Grundwissen Didaktik. München: Ernst Reinhard.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2019). Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Diagramm. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Documentation/de_2019.pdf (Zugriff am 27.05.2022)
- Künzli, R. (1998). Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. In R. Künzli & S. Hopmann (Hrsg.), Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland (S. 7–14). Zürich: Ruegger.
- Künzli, R. (2012). Das Lerngerüst der Schule. zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 3(1), 94–113.
- Künzli, R. (2019). Disziplinarität und Transdisziplinarität. ITDB Inter- und transdisziplinäre Bildung, 1(1), 8–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2557601>
- Lehner, M., Gryl, I. & Gruber, D. (2021). Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht. Erprobung einer immanent-kritischen Problemorientierung anhand sozialgeographischer Themen. GW-Unterricht, 163(3), 40–55. 10.1553/gw-unterricht163s40
- Meyer, M.A. & Meyer, H. (2007). Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim und Basel: Beltz.
- Mickel, W.W. (1982). Der schwierige Konsens. Die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Gegenwartskunde-Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung, 32(2), 215–222.
- Minssen, F. (1973). Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre - Zum Streit um die hessischen "Rahmenrichtlinien". Aus Politik und Zeitgeschichte, 41(B), 1–38.
- NCSS (National Council for the Social Studies) (2010). National Curriculum Standards for Social Studies. Silver Spring. Self-publishing.
- Ohlhaber, F. (1998). Die strukturanalytische „objektive Hermeneutik“ als Beitrag zur empirischen Lehrplanforschung. In R. Künzli & S. Hopmann (Hrsg.), Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet

- wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland (S. 169–187). Zürich: Ruediger.
- Ossimitz, G. (2000). Entwicklung systemischen Denkens. Theoretische Konzepte und empirische Untersuchungen. München: Profil.
- Pandel, H.J. (1978). Integration durch Eigenständigkeit? Zum didaktischen Zusammenhang von Gegenwartsproblemen und fachspezifischen Erkenntnisweisen. In Sowi-Online e.V. (Hrsg.), https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/pandel_hans_juergen_1978_integration_durch_eigenstaendigkeit_zum_didaktischen_zusammenhang_von.html (Zugriff am 27.05.2022)
- Peterßen, W. H. (2000). Fächerverbindender Unterricht. Begriff, Konzept, Planung, Beispiele. München: Oldenbourg.
- Rhode-Jüchtern, T. (2001). Vernetztes Denken – Zauberwort oder Januskopf. *Geographie und Schule*, 23(132), 3–8.
- Rhode-Jüchtern, T. (2013). Geographieunterricht – Welt-verstehen in Komplexität und Unbestimmtheit. In D. Kanwischer (Hg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 21–33). Stuttgart: Gebr. Borntraeger
- Robinson, S. B. (1975). Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- Roeder, P. M. (1986). Lösungen des Kanonproblems. In H. E. Tenorth (Hrsg.), *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft* (S. 117–137). Weinheim: Juventa.
- Ruppert, K. & Schaffer, F. (1969). Zur Konzeption der Sozialgeographie. *Geographische Rundschau*, 21(6), 205–214.
- Sander, W. (1998). Gesellschaftslehre – eine Chance für vernetztes Lernen. In Sowi-Online e.V. (Hrsg.), https://www.sowi-online.de/reader/integrationsproblem_sozialwissenschaftlichen_faecher/sander_wolfgang_1998_gesellschaftslehre_eine_chance_vernetztes_lernen_1998.html (Zugriff am 27.05.2022).
- Sander, W. (2010). Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. *Kursiv – Journal für politische Bildung*, 1, 14–26.
- Sander, W. (2014). Fächerübergreifende politische Bildung. Ansätze und Perspektiven. In C. Deichmann & K. C. Tischner, K. C. (Hrsg.), *Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung* (S. 15-26). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Sander, W. (2017). Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In T. Hellmuth (Hrsg.), *Politische Bildung im Fächerverbund. Wiener Beiträge zur politischen Bildung* (S. 7–21). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Schrand, H. (1978). *Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre. Geographiedidaktische Forschungen Band 3*. Braunschweig: Westermann.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record. Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity press.
- Sitte, C. (1989). *Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den Allgemeinbildenden Schulen (APS und AHS) in Österreich nach 1945. 1. Teil*. Wien: Dissertation am Institut für Geographie und Institut für Pädagogik der Universität Wien.
- Sitte, W. (1975). Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.), *Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts an den allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich* (S. 11–43). Wien: A. Schendl.
- Strauss, L. A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer.
- Sutor, B. (2002). Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 45(B), 17–22.
- Velica, I. (2010). Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht. *Neue Didaktik*, 4(2), 10–24. DOI: 10.25656/01:5859
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands VGD (2010). *Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I)*. Berlin: Selbstverlag.
- Vester, F. (1988). *Leitmotiv vernetztes Denken*. München: Heyne.
- Vester, F. (2019). *Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. Ein Bericht an den Club of Rome*. München: Pantheon.
- Weber, B. (2014). Fächerintegration – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften zdg*, 5(1), 7–20.

- Weber, B. (2019). Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interpendenz. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* zdg, 10(2), 11–42.
- Ziegler, B. (2018). Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potentiale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 35–46). Wiesbaden: Springer VS.

Verfasser*in

Florian Johann, M.Ed.

Universität Koblenz

Thomas Brühne, Priv.-Doz. Dr.

Universität Koblenz