

Integrationsfächer in der Lehrer*innenbildung

Das digital gestützte Lernmodul „Gesellschaftslehre“ (di:GL)

Matthias Busch

Fachdidaktik Gesellschaftswissenschaften
Universität Trier
buschm@uni-trier.de

Michell W. Dittgen

Fachdidaktik Gesellschaftswissenschaften
Universität Trier
dittgen@uni-trier.de

Leif O. Mönter

Didaktik der Geographie
Universität Vechta
leif.moenter@uni-vechta.de

Abstract:

In many countries, geographical topics and issues are now being dealt with in integration subjects. For a long time, this has been discussed at the didactic and educational policy level. In practice, however, the main question is what challenges teachers face in integrative considerations and how they can be prepared for them during their training. After a look at the current situation and the perspective of teachers, the article presents the learning module "Social Studies" in university education for future teachers at the University of Trier, which can also offer suggestions for other universities.

Keywords: *Integrational subject, social science, teacher training, blended learning*

Abstrakt:

In vielen Bundesländern in Deutschland werden inzwischen geographische Themen und Fragestellungen in Integrationsfächern behandelt. Getrennt von dem fachdidaktischen und bildungspolitischen Diskurs darüber stellt sich die Frage, vor welchen Herausforderungen Lehrende bei integrativen Betrachtungen stehen und wie sie in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden können. Nach einem Blick auf die aktuelle Situation und die Perspektive von Lehrenden wird in dem Beitrag das Lernmodul „Gesellschaftslehre“ für die universitäre Ausbildung an der Universität Trier vorgestellt, das Anregungen auch für andere Standorte bieten kann.

Stichwörter: *Integrationsfach, Gesellschaftslehre, Lehrer*innenausbildung, Blended Learning*

1 Einleitung

Die Diskussion über Verbund- bzw. Integrationsfächer hat im bildungspolitischen Diskurs eine lange Tradition (vgl. etwa Sander, 2014: 21 f.). Während in Deutschland in der Primarstufe Fächerverbünde seit langem etabliert sind, lassen sich in den letzten Jahren wieder verstärkte Bemühungen konstatieren, auch in der Sekundarstufe derartige gesellschaftswissenschaftlichen Zusammenschlüsse zu installieren (Germ, 2015: 137) – unter unterschiedlichen Bezeichnungen wie „Weltkunde“, „Gesellschaftslehre“, „Gesellschaftswissenschaften“ und „Geschichte/Politik/Geographie“. Ähnlich verhält es sich auch außerhalb Deutschlands. So wird etwa in Österreich das Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ an den allgemeinbildenden Schulen durchgehend in der gesamten Sekundarstufe (5. bis 12. Schulstufe) unterrichtet (Fridrich, 2018: 81). „Ist diese Fächerkombination ist ebenso wie die Verbindung von Geschichte und Sozialkunde im Zuge der Neuordnung des österreichischen Schulwesens bereits ab 1962 entstanden und in den 1980er Jahren von einer additiven zu einer stärker integrativen Verbindung entwickelt worden (Fridrich, 2018: 83 ff.; Sitte, 1989: 43 ff.; 137 ff.). In der Berufsbildung in Österreich wurde 2011 außerdem das Fach „Geografie, Geschichte und Politische Bildung“ geschaffen (Sander 2020, 100; bm:uk 2013). In der Schweiz wurde auf Lehrplanebene und in einigen Kantonen ein (potenzielles) Integrationsfach Geschichte und Geographie geschaffen (Bürki, 2018: 200). Obgleich es sich organisatorisch um ein Integrationsfach handelt, dominiert eine stark disziplinäre Ausrichtung, indem etwa der Schweizer Lehrplan21 für das Fach RZG (Räume-Zeiten-Gesellschaften) die fachlichen Aspekte einzeln ausweist (ebd.; vgl.

auch <https://www.lehrplan21.ch/>). Aufgrund der kantonalen Eigenheiten und des stetigen Veränderungsprozesses fällt ein Überblick über die Ausgestaltung jedoch schwer (Bürgler & Gautschi, 2017: 148). Die Umsetzung schlug hohe Wellen (vgl. Bürki et al., 2016: 345 f.) und wird als durchaus problematisch betrachtet, etwa bezüglich der fehlenden integrativen Ausbildung der Lehrpersonen (Hedinger & Schneider, 2018: 21).

Die Etablierung von Integrationsfächern ist auch in Deutschland umstritten, in der Geographie ebenso wie in den anderen beteiligten Fächern. So wird in dem aktuellen Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG, 2021: 28) gefordert, die Geographie aus Integrationsfächern wie etwa Gesellschaftslehre (GL) herauszulösen. Begründet wird dies insbesondere mit ihrer verbindenden Stellung zwischen Gesellschafts- und Naturwissenschaften, weshalb eine einseitige Verortung dem Fachverständnis widerspreche und die Disziplin ihrer besonderen Stärke, der integrativen Mensch-Umwelt-Perspektive, beraube (ebd.). Auf der anderen Seite wird betont, dass Geographie sich den interdisziplinären Schlüsselthemen wie etwa Klimawandel annimmt und durchaus affin zu fachübergreifenden und fächerverbindenden Bildungsaufgaben steht (Bürki, 2018: 199). „Geographie ist in sich und nach außen vernetzend.“ (ebd.) So lässt sich durchaus der Frage nachgehen, ob im Sinne bildungsrelevanter geographischer Aspekte eine Berücksichtigung eher im eigenständigen Fach oder im Integrationsfach gegeben ist. Während auf bildungspolitischer sowie fachdidaktischer Ebene mitunter seit Jahrzehnten über derlei Fragen diskutiert wird (z.B. Pandel, 2001; Weber, 2019), findet Unterricht in Integrationsfächern mit geographischen Anteilen längst täglich an

deutschen Schulen statt. In Deutschland werden aktuell in dreizehn Bundesländern in verschiedenen Schulformen der allgemeinbildenden Schulen geographische, historische und politische Bildung integrativ unterrichtet (vgl. Witt, 2021: 51). Allein in Rheinland-Pfalz finden an Integrierten Gesamt- und Realschulen jede Woche rund 9.000 Unterrichtsstunden im Fach GL statt. Von unmittelbar praktischer Relevanz ist deshalb die Frage, wie Unterricht im Integrationsfach gestaltet sein sollte, um dessen spezifische Lehr-Lernpotenziale auszuschöpfen, und wie eine adäquate Ausbildung von Lehrer*innen aussehen kann.

Grundsätzlich unstrittig erscheint dabei, dass Lehrkräften „bewährte Theorien, flexible Modelle und neue Werkzeuge“ sowie ein „professioneller Habitus“ (Danninger, 2019: 72) an die Hand gegeben werden müssen, um Schüler*innen auf gesellschaftliche Herausforderungen vorzubereiten. Über welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen Lehrer*innen konkret verfügen sollten, wie ein „allgemein akzeptierter Kanon von Wissen und Können“ aussehen und welche Blickrichtungen, charakteristischen Zugriffsweisen und Denkformen das Integrationsfach prägen sollen, ist jedoch nach wie vor umstritten (Gautschi, 2019: 48 ff.). Bislang fehlt es der Gesellschaftslehre an akzeptierten Eckpunkten einer integrativen Fachdidaktik und an fundierten Konzepten in der Lehrer*innenbildung.

2 Ausgangssituation in der Lehrer*innenbildung

Die Ausbildung von Lehrer*innen bietet bislang überwiegend nur wenig spezifische Angebote für Integrationsfächer mit geographischen Anteilen. Dies lässt sich etwa für Rheinland-Pfalz in Bezug auf die erste, universitäre Ausbildungsphase

bebildern (vgl. Busch & Mönter, 2019). In Rheinland-Pfalz sind für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen Plus die Unterrichtsfächer auf Grundlage der Curricularen Standards auf ein Fachstudium der Einzeldisziplinen Geographie, Geschichte oder Sozialkunde beschränkt (vgl. MBWJK, 2007). Einzig für die Realschule Plus ist im Masterstudiengang ein Modul für das „Bereichsfach Gesellschaftslehre“ verpflichtend. In diesem sollen die Studierenden die Kompetenz erwerben, „die Welt als globales System, in dem alle politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, ökologischen und ethischen Aspekte vernetzt sind“, zu verstehen und „Aufgaben, Arbeitsweisen und Ziele der Geographie, der Geschichtswissenschaft und der Politikwissenschaft“ kennenlernen (ebd., 84). Hierzu besuchen die Studierenden zwei fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen sowie ein fachdidaktisches Seminar aus dem regulären Studienangebot der jeweils anderen Fächer, wobei die Möglichkeit besteht, das Modul vollständig in nur einer Fachdisziplin abzuschließen. Eine Thematisierung interdisziplinärer Fragestellungen oder eine Auseinandersetzung mit didaktischen Herausforderungen des Integrationsfaches werden dagegen nicht systematisch angeleitet oder verlangt (vgl. etwa zur Schweiz auch Hedinger & Schneider, 2018: 19; Bürki et al., 2016: 346).

3 Perspektive der Lehrenden

Die Relevanz einer solchen Auseinandersetzung mit Aspekten der Interdisziplinarität spiegelt sich auch in der fach- und ausbildungsbezogenen Perspektive von Lehrenden wider. 2019 wurde eine onlinegestützte Fragebogenstudie unter GL-Lehrkräften an Integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz (N = 159) durchgeführt (vgl. Busch, Dittgen & Mönter, 2020). Die Erhebung erfolgte im Rah-

men des von der Nikolaus Koch Stiftung geförderten Projekts „pe:GL – Praxis- und Entwicklungsforschung: Gesellschaftslehre“ an der Universität Trier. Den Ergebnissen zufolge scheint ein maßgebliches Bedenken gegen das Fach in der Herausforderung zu liegen, anteilig Disziplinen zu vertreten, für die die Lehrenden nicht explizit qualifiziert wurden (ebd.: 61 f.). So zeigen sich durchaus erhebliche Unterschiede im fachlichen Kompetenzerleben, abhängig vom Ausbildungsfach (vgl. Abbildung 1).

Inwieweit es gelingt, verschiedenen fachliche Perspektiven und Zugänge im GL-Unterricht lernproduktiv zu vernetzen, wird von Lehrenden ambivalent beurteilt. Jeweils rund 45 % der Befragten erleben die Interdisziplinarität als bereichernd und sind der Meinung, es gelinge ihnen, im Unterricht wesentliche Besonderheiten und spezifische fachliche Perspektiven der Einzelfächer aufzuzeigen; 55 % sind hier weniger optimistisch. Außerdem geben 69,9 % an, dass es ihnen schwerfalle, den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen gerecht zu werden. Die Sor-

ge um die eigene fachliche Qualifikation, die thematische Breite des Faches, die Gestaltung gelingender Interdisziplinarität und der Umgang mit Heterogenität stellen demnach zentrale Herausforderungen aus der Sicht von Lehrer*innen dar.

Diese Wahrnehmungen und Erfahrungen hängen nicht zuletzt mit Fragen von Professionalisierung eng zusammen. Knapp 80 % der Befragten hat nur eines und 14,3 % zwei der drei Bezugsfächer studiert. Die ursprüngliche Qualifikation prägt auch das berufliche Selbstbild der Beteiligten. Die Mehrheit der Befragten identifiziert sich in erster Linie als Vertreter*in des Einzelfachs. Nur 7,5 % charakterisieren sich prioritär als Lehrende der Gesellschaftslehre. Nicht unerheblich erscheint, dass 76,9 % der Befragten für das Lehramt an Gymnasien ausgebildet worden sind und damit im Studium in Rheinland-Pfalz bisher keine explizite Vorbereitung für das Integrationsfach erhalten haben.

Insgesamt fühlen sich rund 70 % der Lehrpersonen in ihren fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen im Fach

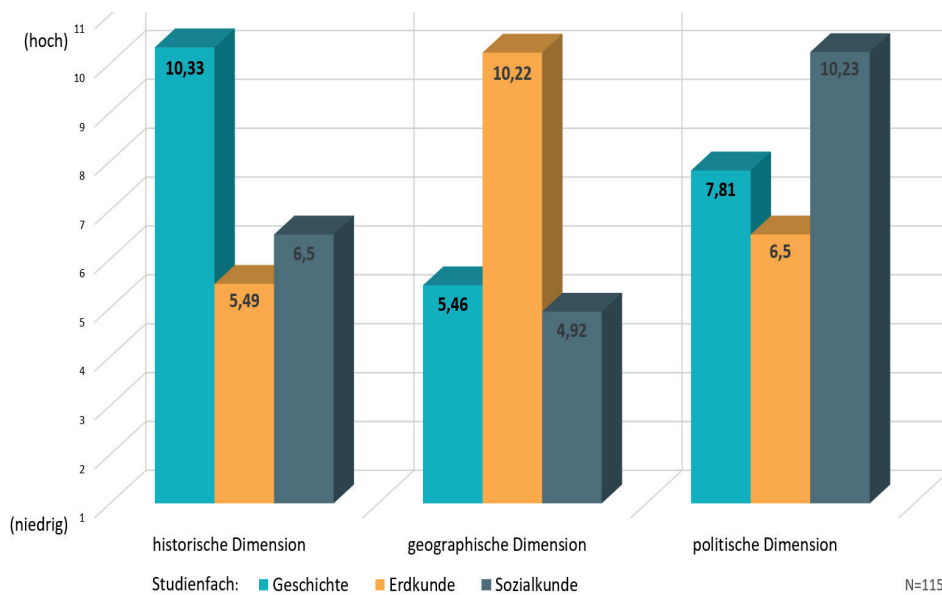


Abb. 1: Durchschnittliches inhaltliches Kompetenzerleben nach Unterrichtsdimension und Ausbildungsfach (eigene Darstellung)

Gesellschaftslehre eher sicher, doch bei knapp 30 % überwiegt die Unsicherheit gegenüber den fachlichen und fachdidaktischen Herausforderungen. Die Professionalisierung für den interdisziplinären Unterricht scheint bis dato eher wenig systematisch und formal zu erfolgen. 81,9 % bzw. 83,8 % der Befragten geben an, ihre zentralen Kompetenzen für das Integrationsfach weder im Universitätsstudium noch im Vorbereitungsdienst erworben zu haben. Nur rund ein Drittel der Lehrenden gibt an, seine Kenntnisse aus spezifischen Fortbildungen zu beziehen.

Zusammenfassend stehen aus Sicht von Lehrer*innen im rheinland-pfälzischen Fach Gesellschaftslehre den Potenzialen einer bereichernden Interdiszi-

plinarität wesentliche Probleme bei der Umsetzung des anspruchsvollen Fachkonzepts gegenüber. Insbesondere im Bereich der reflektierten Auseinandersetzung und Vernetzung unterschiedlicher fachlicher Perspektiven, im Verhältnis von fachlichem und überfachlichem Lernen bedarf es demnach fachdidaktischer Entwicklungsarbeit und konzeptioneller Fundierung. Nicht zuletzt wird ein Bedarf an formaler Professionalisierung für das fächerverbindende Unterrichten deutlich, dem bislang offenbar in allen Phasen der Lehrer*innenbildung nur unzureichend Rechnung getragen wurde (vgl. Busch, Dittgen & Mönter, 2020). Hier setzt die Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung im Bereich Gesellschaftslehre an der

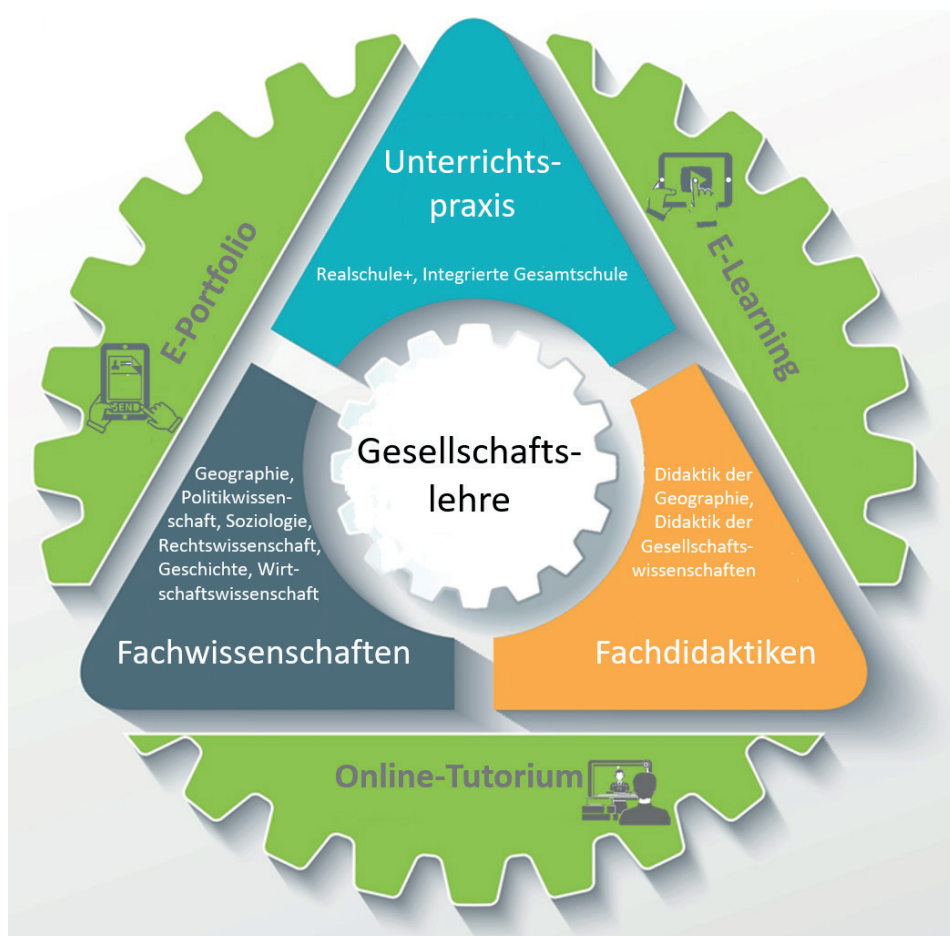


Abb. 2: Bestandteile des digital gestützten Lernmoduls „Gesellschaftslehre“ (di:GL) (eigene Darstellung)

Universität Trier mit dem neu entwickelten Lernmodul an.

4 Das digital gestützte Lernmodul „Gesellschaftslehre“ (di:GL)

Seit dem Sommersemester 2019 wird das digital gestützte Lernmodul „Gesellschaftslehre“ (di:GL) an der Universität Trier in den Masterstudiengängen Geographie, Sozialkunde und Geschichte für das Lehramt an Realschulen Plus umgesetzt. Zuvor beschränkte sich das Angebot auf ein sechs Semesterwochenstunden umfassendes Bereichsfachmodul, in dem die Studierenden mit dem Abschluss Realschule Plus lediglich an fachlichen und fachdidaktischen Vorlesungen aus den jeweilig anderen Bezugsfächern teilgenommen und schließlich eine mündliche Prüfung abgelegt haben. Diese Regelung wurde von Studierenden und Dozierenden als wenig zufriedenstellend erlebt, da das Fach zentrale und herausfordernde Aufgaben, etwa bei der Vermittlung demokratischer Schlüsselkompetenzen, erfüllen soll, auf die so kaum adäquat vorbereitet werden kann. Ferner ist es aufgrund seiner interdisziplinären Ausrichtung auch wissenschaftstheoretisch äußerst anspruchs-

voll und weist für zukünftige Lehrende im Hinblick auf wissenschaftspropädeutische Vorbildung und Studienmotivation eine entscheidende Relevanz auf.

Vor diesem Hintergrund wurde das Konzept des Gesamtmoduls verändert (siehe Abbildung 2). In Ergänzung zu den Vorlesungen fertigen die angehenden Lehrenden begleitend ein E-Portfolio an, in dem sie die Inhalte zusammenführen und reflektieren. Zusätzlich besuchen die Studierenden aller drei Fächer nun gemeinsam ein Seminar zur Didaktik der Gesellschaftslehre, das Blended Learning-Elemente integriert. Das Konzept greift die von Lehrer*innen und Studierenden formulierten Desiderata und Potenziale gezielt auf, indem Personen, Perspektiven und Expertise aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Unterrichtspraxis systematisch vernetzt und einbezogen werden. Dem Modul liegen in wechselnden Schwerpunkten theorie- und praxisorientierte Ansätze zugrunde. Es mündet schließlich in handlungs- und produktorientierten Lernsettings (s. u.).

Den Kern des Moduls stellt das Seminar „Didaktik der Gesellschaftslehre“ dar,



Abb. 3: Bausteine des Seminars „Einführung in die Didaktik der Gesellschaftslehre“ (eigene Darstellung)

das in drei Bereiche gegliedert ist: digitale Lernmodule, Unterrichtsplanung und Unterrichtspraxis (siehe Abbildung 3). In einem ersten Teil beschäftigen sich die Studierenden mit digitalen Lerneinheiten, die aus Screencasts, Experteninterviews, Praxisvideos und Basislektüren bestehen und durch ein E-Portfolio und Content ergänzt werden. Die Lernmodule werden im Rückgriff unterschiedlicher Tools der Lernplattform „Stud.IP“ eingesetzt und von einem E-Tutorium begleitet, das Hilfestellungen beim individuellen Selbststudium gibt und kooperative Lernphasen zwischen den Teilnehmenden anleitet.

Durch die Kooperation mit Fachleiter*innen, Fachwissenschaftler*innen und Lehrpersonen aus der Unterrichtspraxis werden in den Lernmodulen von Beginn an unterschiedliche Expertisen zusammengeführt und durch die multimedialen webbasierten Lerneinheiten nachhaltig und flexibel bereitgestellt. So bearbeiten die Studierenden etwa in Lernmodul 2 Videosequenzen, in denen Vertreter*innen der jeweiligen Bezugsfächer erläutern,

was sie an Ihrer Disziplin fasziniert und welche grundsätzlichen Erkenntnisziele sie ihrer Disziplin zusprechen. Hintergrund dabei ist die Überzeugung, dass es im Rahmen eines solchen Seminars nicht darum gehen kann, die Disziplinen fachinhaltlich in Gänze vorzustellen, sondern vielmehr deren spezifische (didaktisch relevanten) Anliegen und Perspektiven zu ergründen. Bewusst werden dabei auch Stereotype thematisiert und dekonstruiert, indem die Fachvertreter*innen etwa dazu befragt werden, wie sie zu der Vorstellung stehen, die Geschichtswissenschaft sei eine positivistische Lehre historischer Daten und Fakten, die Politikwissenschaft fungiere als Institutionenkunde oder die Geographie ziele maßgeblich auf topographisches Wissen à la Stadt-Land-Fluss.

Parallel dazu reflektieren die Studierenden ihre eigenen Vorstellungen, Erwartungen sowie Ängste (siehe Abbildung 4). Auf Basis unterschiedlicher konzeptioneller Umsetzungsmöglichkeiten des Integrationsfaches (siehe Abbildung 5) analysieren die Seminarteilnehmer*innen die Um-

Bitte bearbeiten Sie auf Grundlage der Online-Materialien des Lernmoduls die folgenden Portfolio-Aufgaben und stellen Sie Ihre Ergebnisse im Upload-Bereich unter „Portfolio“ fristgerecht bis zum kommenden Dienstag ein. Inhaltliche Fragen können Sie gern im Forum formulieren. Unter „Ankündigungen“ werden wir in Stud.IP rechtzeitig vor dem kommenden Online-Tutorium (mittwochs, 10-12 Uhr), das der Besprechung und Vertiefung der Portfolio-Aufgaben dient, die entsprechenden Zugangsinformationen einstellen.

- a) Reflektieren Sie vor dem Hintergrund der Ansprüche an den GL-Unterricht und die Kompetenzen von GL-Lehrkräften Ihren eigenen Professionalisierungsstand: Wie schätzen Sie Ihre eigenen Kompetenzen für das Fach ein? Was wissen Sie von den anderen Bezugsdisziplinen? Welche individuellen Potentiale, Interessen und Erfahrungen bringen Sie für das Fach mit? Wo sehen Sie für sich persönlich Entwicklungsbedarfe und Herausforderungen? Wie wollen Sie diese angehen?
- b) Bitte analysieren Sie, inwieweit der rheinland-pfälzische Rahmenlehrplan für das Fach GL den didaktischen Ansprüchen an das Fach entspricht. Notieren Sie zudem Fragen, überraschende Erkenntnisse, Freuden und Ärgernisse, die bei der Lektüre des Lehrplans entstanden sind.
- c) Aktuell ist eine Lehrplankommission mit der Ausarbeitung eines neuen GL-Lehrplans in Rheinland-Pfalz beauftragt. Formulieren Sie einen Brief an die Lehrplankommission, in dem Sie konkrete Verbesserungsvorschläge skizzieren und begründen.

Abb. 4: Exemplarische Aufgabenstellung der digitalen Lernmodule (eigene Darstellung)

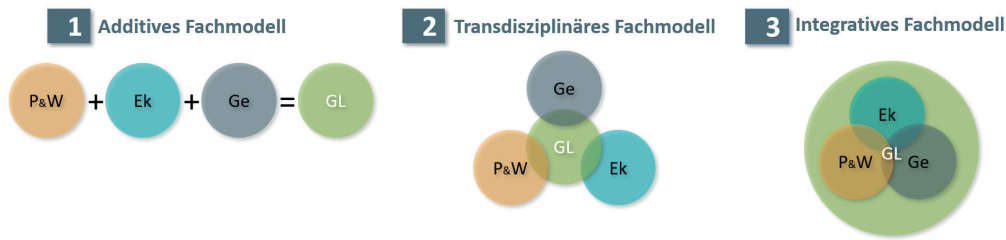


Abb. 5: Konzeptionelle Umsetzungsmöglichkeiten des Integrationsfaches (eigene Darstellung)

setzung in institutionellen Vorgaben und Lernmaterialien, insbesondere in Schulbüchern.

Im Zentrum des zweiten Teils des Seminars steht die konkrete Unterrichtsplanung. Kooperativ erschließt sich die Seminargruppe einen aktuellen, gesellschaftlich relevanten Gegenstandsbereich, der für integrative Bearbeitungen prädestiniert ist. Dabei finden zuvor erörterte fachdidaktische Grundlagen Berücksichtigung, etwa die Problemorientierung im Integrationsfach sowie die für die Schüler*innen erkennbare Zusammenführung unterschiedlicher fachlicher Perspektiven inklusive Reflexion des Mehrwerts einer integrativen Betrachtung. In transdisziplinären Projektgruppen, in denen entsprechend Studierende aller drei Bezugsfächer vertreten sind, werden schließlich Teilaspekte des Gegenstandsbereichs als Unterrichtsminiaturen ausgearbeitet. Diese werden schließlich, nach umfassender Dis-

kussion in der Seminargruppe, im dritten Teil des Seminars im Rahmen einer Lernstatt erprobt. Dazu wird eine Schulklasse an die Universität eingeladen, durchläuft in Kleingruppen die Unterrichtsminiaturen und formuliert schließlich eine Rückmeldung zu den erlebten Konzeptionen. Im Sinne der Aktionsforschung (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018: 13 ff.) haben die Studierenden parallel die Möglichkeit, ihre Ansätze zu erproben, die von Kommiliton*innen als critical friends beobachtet werden, und sich darüber auszutauschen – um anschließend ihren Ansatz mit einer anderen Kleingruppe noch einmal durchzuführen.

Das digital gestützte Lernmodul kam inzwischen in drei Jahrgängen an der Universität Trier zum Einsatz, wurde mehrfach evaluiert und weiterentwickelt. Thematisch beschäftigten sich die Seminare mit den Themen „Ernährung 2.0“, „Mobilität“ und „Klimawandel“ (siehe Abbildung 6).



Abb. 6: Themenbereiche des digital gestützten Lernmoduls 2019 bis 2021 (eigene Darstellung)

In Folge der Pandemie konnte nur 2019 die Lernstatt mit Schüler*innen einer Realschule Plus an der Universität durchgeführt und evaluiert werden. In den beiden Folgejahrgängen wurden die Entwürfe als Broschüren zusammengestellt, die Lehrkräfte in der Region nutzen konnten. Die Lehrkräfte wurden im Gegenzug darum gebeten, den Studierenden ein Feedback zur Planung zukommen zu lassen, möglichst auf Basis konkreter Erprobungen.

5 Fazit und Ausblick

Mithilfe des digital gestützte Lernmoduls „Gesellschaftslehre“ (di:GL) lässt sich, im Sinne einer theoriegeleiteten Praxis, ein Bogen von der Auseinandersetzung mit didaktischen Grundlagen des Integrationsfaches über die Unterrichtsplanung in transdisziplinären Teams hin zu einer Erprobung und Evaluierung von eigenständig gestalteten Ansätzen und Materialien spannen. Bewusst wurde bei der Anlage des Moduls auf ein stärker individualisiertes Lernen und die flexible Auflösung von Zeit- und Raumstrukturen mit Hilfe von E-Learning-Elementen, Online-Tutorien und einem E-Portfolio gesetzt. Dies wird von den Studierenden überwiegend positiv erlebt. Insbesondere merken die Teilnehmenden an, dass ihre Sorgen, fachliche Aspekte ohne entsprechende Qualifizierung zu unterrichten, gemindert werden konnten, obgleich der Respekt vor den als positiv wahrgenommenen Herausforderungen des Integrationsfaches eher zunimmt. Kritisch angemerkt wird vor allem, dass die Anforderungen im Rahmen des Moduls als recht hoch erlebt werden. Auch dominiert die Überzeugung, dass die Vorbereitung auf das Integrationsfach insgesamt im Studium nach wie vor zu kurz kommt. Hier besteht weiterhin Entwicklungsbedarf. Bedauerlich ist ferner, dass das Modul bislang nur für Studieren-

de im Bereich Realschule Plus angeboten wird, jedoch nicht für Kommiliton*innen im Studiengang Gymnasium, die zu einem guten Teil später an Gesamtschulen tätig werden, wo ebenfalls in Rheinland-Pfalz Gesellschaftslehre unterrichtet wird. Angestrebt ist deshalb eine Öffnung des Angebots, gegebenenfalls im Rahmen eines Zusatzzertifikats.

6 Literatur

Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

bm:uk [Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (2013). Schulartenübergreifender Bildungsstandard in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Geografie, Geschichte und Politische Bildung einschl. Volkswirtschaftliche Grundlagen. 11.+13. Schulstufe. Abgerufen am 01.04.2022 von <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/bildungsstandards/schularteneuebergreifende-bildungsstandards>.

Bürgler, B. & Gautschi, P. (2017). Historisches Lernen und Politische Bildung in der Deutschschweiz auf der Sekundarstufe I. In Hellmuth, T. (Hrsg.). Politische Bildung im Fächerverbund (= Wiener Beiträge zur politischen Bildung 5). Schwalbach: Wochenschau, S. 141-173.

Bürki, R. (2018). Das Integrationsfach Räume-Zeiten-Gesellschaften auf der Sekundarstufe I in der Schweiz. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragen im Grenzbereich von Geographie und Geschichte. In Dickel, M., Keßler, L.; Pettig, F. & Reinhardt, F. (Hrsg.). Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft (Geographiedidaktische Forschungen, 69), S. 199-205.

Bürki, R., Gautschi, P., Reuschenbach, M.; Steinkrüger, J.-E. & Peter Tanner, R. (2016). Zwischen Skylla und Charybdis. – Gedanken zur Entwicklung des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbil-

- dung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34(3), S. 344-358 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139300
- Busch, M., Dittgen, M. & Mönter, L. (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 11(2), S. 54-71.
- Busch, M. & Mönter, L. (2019). Integrationsfach „Gesellschaftslehre“ – Zwischen transdisziplinärer Welterschließung und Deprofessionalisierung? In Lotz, M. & Pohl, K. (Hrsg.). Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik! Frankfurt a. M.: Wochenschau (Schriftenreihe der GPJE), S. 133-140.
- Danninger, G. (2019). Wie erleben die Akteure Lehrer/-innen und Schüler/-innen Integrationsmodelle? Rekonstruktion der Lehr- und Lernarrangements im Unterrichtsfach Politische Bildung und Geschichte am Beispiel der berufsbildenden höheren Schule (BHS). Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 10(1), S. 58-75.
- DGfG [Deutsche Gesellschaft für Geographie] (Hrsg.) (2021). Geographie. Das Zukunftsfach. Abgerufen am 23.12.2021 von <https://geographiedidaktik.org/2021/12/22/infobroschuere-geographie-das-zukunftsfach/>.
- Fridrich, C. (2018). Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. Entwicklungslinien, Umsetzungspraxis und Plädoyer für das Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde. In Engartner, T.; Fridrich, C.; Graupe, S.; Hedtke, R. & Tafner, G. (Hrsg.). Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-108.
- Gautschi, P. (2019). Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach „Gesellschaftswissenschaften“ – Impulse, Kernideen, Perspektiven. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 10(2), S. 43-74.
- Germ, A. (2015). Flächenfächer – ein Trend wider die Professionalisierung. Schulfächer als Antwort auf gesellschaftliche Probleme – ein fragwürdiges Unterfangen. In Dendorfer, G., Hladshik, P. & Lechner-Amante, A. (Hrsg.). Bildungsfragen: Europa und ökonomisches Lernen. Schwalbach: Wochenschau, S. 132-143.
- Hedinger, F. & Schneider, C. (2018). Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der fächerübergreifenden Umsetzung der politischen Bildung in der Schweiz innerhalb der Sekundarstufe I. In POLIS 2018. S. 19-21.
- MBWJK [Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz] (2007). Curriculare Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen. Abgerufen am 27.12.2021 von https://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/templates/Studieninhalte_und_Qualifikationsziele_der_einzelnen_Studienmodule.pdf.
- Pandel, H.-J. (2001). Fachübergreifendes Lernen. Artefakt oder Notwendigkeit? SoWi-Online Journal 1(1), o. S..
- Sander, W. (2014). Fächerübergreifende politische Bildung – Ansätze und Perspektiven. In Deichmann, C. & Tischner, Ch. K. (Hrsg.). Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau, S. 15-26.
- Sander, W. (2020). Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften: Neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In Albrecht, A., Bade, G., Eis, A., Jakubczyk, U. & Overwien, B. (Hrsg.). Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 98-114.
- Sitte, C. (1989). Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (AHS u. APS) in Österreich nach 1945. 1. Teil. Wien: Dissertation am Institut für Geographie und Institut für Pädagogik der Universität Wien.
- Weber, B. (2019). Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interdependenz. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 10(2), S. 11-42.
- Witt, D. (2021). NGW: Das Netzwerk Gesellschaftswissenschaften. Geschichte lernen 2021 (199), S. 50-51.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/77240

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230315-102828-2

Erschienen in: OpenSpaces 2022, Heft 1 , S. 43 - 52



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.