

■ Birgit Weber

## Fächerintegration – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Mit diesem Schwerpunkt zur Fächerintegration widmet sich die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* einem für sie zentralen Thema. Schon der Name der Zeitschrift im Singular könnte vermuten lassen, dass es sich bei dieser Zeitschrift um eine Geburtshelferin gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration handeln könnte. Umso erstaunlicher mutet es an, Fächerintegration als Schwerpunkt erst in der achten Ausgabe zu finden. Beheimatet im gleichen Fächerspektrum befassen sich die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer aus unterschiedlichen Perspektiven mit ähnlichen Feldern gesellschaftlicher Realität, die den Lernenden in einer spezialisierten oder auch integrierten Fächerkultur offeriert wird, die zum Teil von Lehrkräften anderer gesellschaftswissenschaftlicher Lehrbefähigung fachfremd unterrichtet wird. Ob nun für einen gemeinsamen gesellschaftlichen Lernbereich, in dem die Fächer nebeneinander existieren, oder in dem sie integriert unterrichtet werden, oder ob die Fächer angesichts ihres eigenen Bildungsauftrags fachübergreifende Bezüge herstellen, dient diese Zeitschrift – statt als Hebamme – auch den akademischen Fachdidaktiken, unterschiedliche, aber auch gemeinsame Fragestellungen und Zielsetzungen, verschiedene, aber auch geteilte Gegenstände und Perspektiven sowohl wahrzunehmen, zu vergleichen, zu unterscheiden und zu diskutieren. Allerdings stehen guten Gründen für die Fächerintegration ebensolche Hemmnisse gegenüber, selbst wenn das gesellschaftswissenschaftliche Spektrum eine Vielzahl gemeinsamer Fragestellungen aufweist und in der Schule Integrationsfächer häufig anzutreffen sind. Angesichts der Vor- und Nachteile vielfältiger Integrationsmodelle stellt sich auch die Frage nach denkbaren, aber auch sinnvollen strukturgebenden Integrationsprinzipien.

### Fächerintegration – kontraproduktiv für marginalisierte Gesellschaftswissenschaften?

Das Interesse eines Faches an Fächerintegration ist nicht unabhängig von seiner aktuellen Bedeutung im Fächerspektrum. Während die Sorge um den naturwissenschaftlichen und technischen Nachwuchs den MINT-Fächern besondere Ressourcen zuteil werden lässt, während auch die steigenden finanziellen Anforderungen an die

individuelle Lebensbewältigung der ökonomischen Bildung mehr Aufmerksamkeit verleiht, ist ein solches öffentliches Interesse bei den klassischen im Fächerspektrum verbleibenden gesellschaftswissenschaftlichen Fächern kaum zu erkennen, sodass der enge und möglicherweise auch bedrohte Spielraum auf der Stundentafel wenig Anlass zum Nachdenken über Fächerintegration geben dürfte. Zudem ist das Verhältnis zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern dynamisch. So hat sich der Sozialkunde- bzw. Politikunterricht allmählich aus dem Geschichtsunterricht emanzipiert, ist ihm aber noch stark verbunden, und wird auch in einigen Schulformen und auch Ländern noch mit ihm verknüpft. Viele ökonomische Bildner fordern heute angesichts ihrer kaum sichtbaren Repräsentanz im Fächerspektrum ebenso ein eigenes Fach, da sie ihre genuinen Anliegen in anderen Fächern nicht angemessen berücksichtigt sehen. Auch dies könnte eine Stundenneuverteilung im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerspektrum zur Folge haben. Solche Entwicklungen zeitigen bei den einen Isolations-, bei den anderen Integrationbemühungen.

## Fächerintegration – ein Hemmnis auf dem Weg zur anerkannten Wissenschaft?

Seit das Interesse am Bildungssystem nach dem Pisa-Schock wieder erwachte und die vorher um ihre Existenz bangenden Fachdidaktiken stärkte, dabei ihre empirische Ausrichtung ebenso forcierte wie das Interesse an der Professionalisierung der Fachlehrkräfte, entwickelten sich neue Anreize für die gestärkten Fächer, ihre besondere Bedeutung unter Beweis zu stellen. Während die Kompetenzorientierung im Zuge der Entwicklung von Bildungsstandards zunächst die Sorge um eine Entfachlichung bzw. den Inhaltsverlust förderte, konnte dem mit der Fokussierung auf den Kern der Domäne entgegengewirkt werden, wobei die eigene fachspezifische Orientierung deutlicher in der Vordergrund gerückt wurde. Vor allem die Anforderung, die Realisierung der Standards mit quantitativen Testverfahren zu messen, ließ das Interesse an den eigenen – möglichst widerspruchsfreien – fachlichen Denkschemata steigen, zumal eine messbare Nichtbeherrschung des fachlichen Könnens auch der Demonstration der unangemessenen Geringschätzung dienen könnte.

Dass die Fächerintegration in modernen Zeiten, in denen die wissenschaftliche Qualität von Forschern auch durch begutachtete Zeitschriften auszuweisen ist, nicht zwangsläufig zu fachdidaktischem Ruhm und Ehre führt, konnte nicht zuletzt bei der Entstehung dieser Ausgabe beobachtet werden. So mussten bei fächerintegrierenden Beiträgen mindestens zwei Fachdidaktiker unterschiedlicher Couleur den Beitrag

angemessen wertschätzen, wobei nicht selten die Vernachlässigung des eigenen fachdidaktischen Diskussionsstands kritisiert wurde. Zudem wird von Fachdidaktikern wie von keiner anderen wissenschaftlichen Disziplin erwartet, dass sie die Grundlagen und den aktuellen Stand ihrer Referenzdisziplin(en) einschätzen, die Entwicklung in den Bildungswissenschaften verfolgen, die eigene wachsende Teildisziplin überblicken und die steigende Zahl unterrichtspraktischer Materialien kritisch reflektieren. Für fächerintegrierendes Wirken müssten sie außerdem das wissenschaftliche Wirken der Schwesterfächer verfolgen, während sich Kollegen der Bezugsdisziplin schon den fachlichen Grundlagen entziehen können, wenn diese nicht dem jeweiligen fachlichen Schwerpunkt entsprechen.

Demgegenüber hätte gerade die fachspezifische kooperative Entwicklung der Bildungsstandards, die vor allem den angestrebten Kompetenzerwartungen diene, auch in curricular neu organisierte Fächer oder Lernbereiche münden können, die zwar den fachlich bestimmten Output sicherten, aber diese curricular anders strukturierten. Dies hätte aber eine hohe Kooperation der Fachdidaktiken erfordert, deren innerfachliche Interaktion schon durch die gemeinsame Entwicklung der Standards erheblich gefordert wurde, die darüber hinaus in der Regel für die Koordination ihres Studiengangs und oft auch für die Verschränkung der Phasen der Lehrerbildung Verantwortung übernehmen. Sie bedarf aber auch gut qualifizierter Lehrkräfte, die in den Integrationsfächern angemessen ausgebildet sein müssten, während angesichts der Spezialisierung der Wissenschaften schon der verfügbare Studienanteil für ein Lehramtsfach zu knapp bemessen erscheint. Allerdings muss und kann die Lehrerbildung nicht jeder aktuellen Verästelung der Einzelwissenschaften folgen, sie könnte angesichts einer angemessenen Einführung in Grundlagen und Methoden an exemplarischen Feldern problemorientiertes forschendes Studieren ermöglichen und damit auch erlauben, das Wissen lebenslang zu erneuern.

## Fächerintegration – eine zwangsläufige Herausforderung komplexer Probleme?

Angesichts der erheblichen Hemmnisse, die Eigeninteressen bedingen, aber auch Informations-, Kooperations- und Koordinationsgrenzen setzen, ergibt sich die Notwendigkeit einer stärker integrierenden gesellschaftlichen Bildung aus den Problemen, die den Individuen zur Bewältigung und Mitgestaltung auferlegt sind. Die Lernenden sind mit Herausforderungen beim gesellschaftlichen Aufwachen, bei Fragen der Lebensgestaltung, der Berufsorientierung und der Freizeitgestaltung konfrontiert. Sie

erleben gesellschaftliche Herausforderungen, zu deren Beurteilung und Mitgestaltung sie aufgerufen sind. Dabei können Einblicke in Ausmaß, Ursachen und Gestaltung in unterschiedlichen Räumen und Zeiten nicht nur einen Einblick in die Gestaltbarkeit, sondern auch für die Gestaltungsspielräume eröffnen.

Schon Myrdal (1974, 150) äußerte hierzu die trivial anmutende Erkenntnis, dass es in Wirklichkeit keine ‚wirtschaftlichen‘, ‚soziologischen‘ und ‚psychologischen‘ Probleme gäbe, sondern eben einfach Probleme, die in der Regel sehr komplex seien. Solche Probleme werden von Wissenschaften unter spezifischen Fragestellungen mit den ihnen eigenen Analyseperspektiven bearbeitet, sodass oft erst die Zusammenschau mehrerer wissenschaftlicher Perspektiven sowohl bei komplexen Alltags Herausforderungen als auch noch viel mehr bei gesellschaftlichen Problemstellungen angemessene Urteile über ihre Gestaltbarkeit ermöglichen. Diese unterschiedlichen Perspektiven bergen aber auch Widersprüche, die Fächerintegration für die Lernenden nicht nur zu einem bereichernden, sondern auch zu einem verunsichernden Erlebnis werden lässt, die ihnen aber nicht vorenthalten werden können. So sind die Grenzen zwischen den klassischen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern fließend.

- Die Geschichtsdidaktik zählt neben der Geschichtswissenschaft auch die Sozialwissenschaften zu ihren Bezugswissenschaften und will mit der Förderung des Geschichtsbewusstseins auch einen Beitrag zum Gesellschaftsbewusstsein leisten. Während die Chronologie historischer Ereignisse trotz Fortbestand ihrer curricularen Relevanz in der geschichtsdidaktischen Diskussion zunehmend an Bedeutung verliert, gewinnen laut Wörterbuch Geschichtsdidaktik gegenwartsbedeutsame Zugänge zur Vergangenheit in Form von Alltags-, Frauen-, Gesellschafts-, Kultur-, Mentalitäts-, Regional-, Sozial-, Weltgeschichte Relevanz (vgl. Mayer u. a. 2006).
- Auch die Geographiedidaktik, die sich als Brückenfach zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften versteht und entsprechend ein hohes Ausmaß an Integration zu leisten hat, ist heute nach Rhode-Jüchtern (2014, 97) weniger an „einer ‚structure of discipline‘ als an den anerkannten Zukunftsthemen“ orientiert, so könnten die im Curriculum 2000 der DGfG (2002) als besonders bedeutsam ausgewiesenen Felder auch in den sozialwissenschaftlichen Fächern zu den inhaltlichen Zugängen gehören wie etwa Umwelt- und Ressourcenschutz, Macht und Gerechtigkeit, Wirtschaft, Arbeit, Freizeit; Mobilität und Verkehr; Globalisierung und Disparitäten; Völker und Kulturen, Zusammenleben, Information und Kommunikation.
- Demgegenüber erwartet die Politikdidaktik, so beispielsweise Massing (2007), neben der Politikwissenschaft auch von der Soziologie, Ökonomik, Geschichts- und Rechtswissenschaft Aufklärung des Politischen, während Juchler (2007) neben

Politik als Kern auch wirtschaftliche Fragen und Probleme, Geschichte, Recht, Gesellschaft, Ökologie, Eine Welt, Europäische Integration, Frieden und Gender zu den zentralen Inhaltsfeldern des Politikunterrichts zählt.

- Lediglich die um den Platz im Fächerspektrum noch bemühten ökonomischen Bildner legitimieren ihre besondere Bedeutung weniger über die Inhaltsfelder, sondern vor allem über ihren ökonomischen Denkansatz, so z. B. Krol (2001). Allerdings lässt gerade diese Begründung die inhaltlichen Grenzen zu den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern noch eher schwinden, da sich dieser ökonomische Denkansatz nicht auf die Welt der Güter- und Geldversorgung beschränkt, sondern sich eben auch mit Familie, Gesellschaft, Politik, Bürokratie, Recht etc. befasst (vgl. Frey 1990, Becker 1996).

Betrachtet man also die nach Lernbedeutsamkeit ausgewählten, ähnlichen gesellschaftswissenschaftlichen Inhaltsfelder, erscheinen die Abgrenzungsbemühungen weit fragwürdiger als eine sinnvolle und gegenseitig bereichernde Integration dieser unterschiedlichen fachlichen Analyseperspektiven.

## Akademische Fächerisolation – Schulische Fächerintegration

Da für viele Unterrichtspraktiker im gesellschaftswissenschaftlichen Spektrum Fächerintegration gängige Praxis ist, erscheinen ihnen solche Abgrenzungsbemühungen eher akademischer Eitelkeit geschuldet als von praktischem Nährwert:

- Beginnend mit dem Lernbereich Sachunterricht in der Grundschule verbindet dieser die sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, geographische, historische und technische Perspektive und generiert darüber hinaus mit Mobilität, nachhaltige Entwicklung, Gesundheit und Medien perspektivenvernetzende Themenbereiche (vgl. GDSU 2013).
- Der Lernbereich bzw. das Fach Arbeitslehre verschränkt Haushaltslehre, Technik und Wirtschaft unter arbeits- und berufsbezogenen Perspektiven, wird integriert oder auch in Einzelfächern vor allem in Hauptschulen und als Wahlfach in Gesamtschulen unterrichtet (vgl. BHTW 2006).
- In der großen Mehrheit der Bundesländer existieren auch Lernbereiche wie Gesellschaftslehre o. Ä. bzw. Fächerverbünde, die historische, geographische und politische Lerninhalte vereinen (vgl. Ringk 2013 bzw. Brühne 2014 in dieser Ausgabe).
- Im engeren sozialwissenschaftlichen Spektrum existieren in den meisten deutschen Bundesländern Kombinationsfächer wie Politik und Wirtschaft oder auch

Wirtschaft und Recht, während in Österreich mit Geographie-Wirtschaft und Geschichte-Politik andere Kombinationen gewählt wurden, wobei letztere Kombination auch in deutschen Berufskollegs häufig vorzufinden ist (siehe Plessow in dieser Ausgabe).

Gerade für die im engeren Sinne sozialwissenschaftlichen Fächer existiert eine erhebliche Vielfalt der Bezeichnungen, die man mit Wolfgang Sander (2010, 30) allerdings nicht als „Ausdruck produktiver Vielfalt“, sondern als „strukturelle Schwäche in der Repräsentanz der Sozialwissenschaften in der Schule“ sehen möchte.

## Fächerintegration, -addition oder -dominanz

Am Beispiel der Heterogenität der bundesdeutschen sozialwissenschaftlichen Fächerlandschaft werden auch die Herausforderungen der Integration deutlich. Dazu soll im Folgenden nochmal das Beispiel Politik-Wirtschaft bemüht werden. So ist von außen oft wenig transparent, was die Lernenden können sollen und ob ihnen tatsächlich politische *und* ökonomische Bildung zuteil wird. Die so strukturell bedingte Diffusität und mangelnde Transparenz erleichtert nicht nur fachfremden Unterricht, sie verschafft auch den Klagen von Interessengruppen leichter bildungspolitisches Gehör. So wurde vor mehr als zehn Jahren der Kritik, dass ökonomische Fragen am Gymnasium immer noch eine untergeordnete Rolle spielten, deren Verankerung in Geographie, Geschichte und Politik entgegengehalten. Die Analyse von Schlösser/Weber (1999, 47 f.) zeigte, dass sich ökonomische Phänomene vereinzelt tatsächlich auf verschiedene Schulfächer fragmentiert wiederfanden, es aber fragwürdig schien, im Rahmen einer zehnstündigen Unterrichtseinheit in der Mittelstufe und einer Halbjahreseinheit in der Oberstufe eine angemessene ökonomische Bildung zu realisieren. In Geschichte und Geographie werden zwar ökonomische Einflussfaktoren auf die räumliche und zeitliche Entwicklung identifiziert. Orientierungs-, Entscheidungs-, Urteils-, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit in ökonomisch geprägten Lebenssituationen, Systemen und Entwicklungen gehören nicht zum Bildungsauftrag dieser Fächer. In den vergangenen Jahren erfolgte eine Ausweitung des ökonomischen Anteils vor allem in dem sozialwissenschaftlichen Fach. Angesichts der Bemühungen, Politik und Wirtschaft voneinander zu trennen, beschwören Politikdidaktiker heute Anpassungs- und Abbilddidaktik sowie Ethikmangel, sodass ihr Dominanzanspruch darin gipfelt, die kritikwürdige Wirtschaft, die problematische Wirtschaftswissenschaft und die unethische ökonomische Bildung durch die politische Bildung zu zähmen und zu zivilisieren (z. B. Breit 2006; Richter 2006; Detjen 2006; Massing: 2006).

Eine analoge Argumentation der Wirtschaftsdidaktik müsste Herrschaftslegitimation, Gemeinwohlglorifizierung und Gestaltung illusion unterstellen, wenn sie sich analog weigern würde politikdidaktische Konzeptionen zur Kenntnis zu nehmen. So kritisieren denn auch einige Wirtschaftsdidaktiker den Widerstand der Politikdidaktik gegen die Abkopplung des wirtschaftlichen Themenfeldes als „unappetitliche“ Interessenpolitik (Kaminski 2006, 144) bzw. als „politikwissenschaftliche Besitzstandswahrung“ (Kahsnitz 2008). Die von der Politikdidaktik aufgeführten Begründungsmuster haben aber letztlich einen problematischeren Kern. Indem der Dominanzanspruch der politischen Bildung über Wirtschaft vor allem mit deren kritischer Perspektive legitimiert wird, wird nicht allein das ureigene Kontroversitätsgebot missachtet, vielmehr auch jenen Argumentationshilfe geliefert, die sich für eine Emanzipation von Wirtschaft aus einem Fach aussprechen, das Wirtschaft und Wirtschaftswissenschaft dominant und vorrangig als kritikwürdigen Zustand betrachtet (vgl. zur Diskussion Weber 2014a+b).

Demgegenüber stehen alle bildungsorientierten gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen Bildung, Lebenssituationen/gesellschaftlichen Herausforderungen und den Wissenschaften. Diese sind gerichtet im Bildungssinne auf Mündigkeit und Verantwortung, im Blick auf die Lebenssituationen in gesellschaftlichem Rahmen auf praktische Lebensbewältigung (im Sinne von Tüchtigkeit) und auf gesellschaftliche Mitgestaltung (im Sinne von Emanzipation) sowie hinsichtlich der Wissenschaften im Blick auf Aufklärung, aber auch kritischer Einsicht in ihre Reichweite. Mit einer einseitigen Überbetonung gehen problematische Entwicklungen einher: eine einseitige Ausrichtung auf Tüchtigkeit birgt die Gefahr der Anpassung – auch an menschenunwürdige Situationen, die der Emanzipation zielt auf Mission zulasten von Mündigkeit. Die alleinige Orientierung auf Mündigkeit kann ebenso der Individualisierung ungeachtet der gesellschaftlichen Folgen Vorschub leisten, während der Vorrang auf Verantwortung einer Kollektivierungszumutung gleichkäme. Allein auf Aufklärung durch wissenschaftliche Konzepte zu setzen, stellt Abbilddidaktik dar, während lediglich Kritik zu üben, die Verständnisenwicklung des lernenden Individuums ebenso vernachlässigt wie es sie mit dem Eindruck der Beliebigkeit verunsichert und ratlos zurücklässt (vgl. Weber 2014a+b).

Abb. 1: Fachdidaktiken im Spannungsfeld der Bildungsziele und deren Polarität



Quelle: Weber 2014b

## Auf der Suche nach Strukturprinzipien gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration

Sollen also aus einem Fach heraus fächerübergreifende Bezüge hergestellt werden oder lassen sich die Fachperspektiven interdisziplinär sinnvoll miteinander verknüpfen? Wenn ein curriculares Feld beispielsweise „*Ökonomie und Gesellschaft*“ heißen würde, in dem räumliche, historische und politische Perspektiven vereint würden, ließe sich zwar Fächerintegration konstatieren, für das ausgewiesene Lernfeld ergäben sich aber höchst zufällige und beliebige, selten aber sinnstiftende, nach Lernbedeutung ausgewählte Zusammenhänge. Dies gilt analog, wenn als curriculares Strukturprinzip die Interdependenz von Arbeit, Technik, Wirtschaft – etwa im Lernbereich Arbeitslehre – gilt, die weder ein Verständnis für *ökonomische Grundtatbestände* noch für Wechselwirkungen schafft. So können auch die von Ringk (2013) bei der Analyse von Fächerverbänden der Gesellschaftslehre identifizierten, additiven und integrativen Modelle nicht per se als Ausweis besonderer Güte angesehen werden.

Von entscheidender Bedeutung erscheint das Prinzip, nach dem eine solche strukturelle Integration der Fachperspektiven organisiert wird.



- Sind es die Schlüsselprobleme, die von dem Erziehungswissenschaftler Klafki (1985) über den Politikdidaktiker Hilligen (1985), vom Wirtschaftsdidaktiker Steinmann (1997) als relevante gesellschaftliche Entwicklungen bezeichnet, von den Geschichtsdidaktikern als zentrale Bezugspunkte für das historische Gegenwartsinteresse ausgemacht werden (Mayer u. a. 2007), die durch den Sozialwissenschaftsdidaktiker Hippe (2010) und den Geographiedidaktiker Rhode-Jüchtern (2014) ebenfalls als Felder besonderer Lernbedeutsamkeit ausgemacht werden. Diese bildungsrelevanten Felder zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass alle Bürger in einer Demokratie zu deren Mitgestaltung aufgerufen sind, weshalb sie sowohl sensibel als auch urteilsfähig für solche Herausforderungen sein müssten.
- Diese zentralen gesellschaftlichen Probleme wären allerdings durch individuelle Lebenssituationen zu erweitern, die nach Robinsohn (1967) zu einem relevanten Auswahlkriterium erhoben und von Ochs/Steinmann (1978) für die ökonomische Bildung fruchtbar gemacht wurden. Das sind solche Situationen, denen sich jedes Individuum in seiner Lebensgestaltung gegenübersteht, die es bewältigen und mitgestalten können sollte, die aber immer auch gesellschaftlich beeinflusst werden und beeinflussbar sind. Sie wurden auch für das gemeinsame Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre (BHTW 2006) aufgegriffen und mit dem beruflichen Lernfeldkonzept den beruflichen Schulen als Gestaltungsauftrag übergeben.

Diese Konzepte bergen gleichwohl erhebliche Herausforderungen nicht nur der Umsetzung, sondern auch der eigenständigen Erforschung. Es wäre zu fragen, ob nicht gerade in solchen nach Kriterien der Lernbedeutsamkeit ausgewählten, die Fachperspektiven integrierenden, Bildungsfeldern ein beständig zu aktualisierendes Forschungsprogramm läge, für das vor allem Fachdidaktiker als Generalisten ihrer Fächer und Spezialisten für fachliche Lehr-Lern-Prozesse die geeignete Expertise mitbringen.

## Zu den Beiträgen zum Schwerpunkt Fächerintegration

Die Schwerpunktbeiträge widmen sich der Fächerintegration aus unterschiedlichen Perspektiven.

Aus bildungstheoretischer Perspektive entwickeln *Frederica Valsangiacomo*, *Dagmar Widorski* und *Christine Künzli David* eine *Systematik transversalen Unterrichts*. Angestoßen durch die Anforderungen der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, die Fächervernetzung fordern und die Erkenntnis anbahnen wollen, dass fachliche Perspektiven oft nur einen begrenzten Wirklichkeitsausschnitt offerieren,

streben die Autorinnen an, das existierende Theoriedefizit des fächerübergreifenden Unterrichts zu überwinden und Typen des Fächerbezugs im Blick auf Bildungsziele begründbar, analysierbar und planbar zu machen. Dabei zielen sie ebenso auf Urteilsfähigkeit im Blick auf gesellschaftliche Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozesse wie auf die von Gesellschaft beeinflusste eigene Lebensführung, die das Bestimmen relevanter Wissensbestände, ihre Überprüfung unter Berücksichtigung kritischer Distanz, einen eigenen subjektiven Bezug sowie moralische Urteilsfähigkeit erfordern. Ihr Diskussionsvorschlag des transversalen Unterrichtens schließt dabei die Erarbeitung relevanter Fachkonzepte systematisch ein, die für die Lesarten und Zugänge zur Welterkennung relevant sind, aber auch in ihrem Geltungsanspruch einzuschätzen sind.

Mit einem expliziten Standort in einer integrativen Didaktik der Sozialwissenschaften befasst sich *Thorsten Hippe* mit dem „*Kampf der Kulturen*“ von *Politik- und Wirtschaftsdidaktik*, der sich an der Frage eines eigenen Fachs Wirtschaft entzündet. Dazu diskutiert er die begründenden Abgrenzungsmuster der Vertreter beider Fachdidaktiken, konfrontiert sie mit dem Stand der Entwicklung in den jeweiligen Bezugsdisziplinen, womit er die Stichhaltigkeit der Abgrenzung ins Wanken geraten lässt. Als Lösung für die Auswahlproblematik bietet er als Relevanzkriterium Lebensqualität an, die durch akute und latente Schlüsselprobleme gefährdet wird, zu deren Aufklärung die Sozialwissenschaften ihren Beitrag leisten, der anhand eines weiterentwickelten Analyseschemas ermittelt werden kann. In seinem Plädoyer einer „*bedingten Interdisziplinarität*“ fordert er aber nicht etwa zwingende Fächerintegration, sondern problemabhängige Differenzierung je nach möglichem Erkenntnisbeitrag der jeweiligen Sozialwissenschaften.

Der Geschichtsdidaktiker *Oliver Plessow* analysiert am Bildungsplan und der Ausgestaltung der Zentralprüfungen am Beispiel „*Geschichte mit Gemeinschaftskunde in baden-württembergischen Berufsgymnasien*“, ob es sich dabei um „*gelungene Fächerintegration*“ handelt bzw. inwiefern das Zusammenwirken normativ lenkend konkretisiert wird. Er konstatiert in den Lehrplänen trotz Orientierung an Schlüsselproblemen zwar ein Primat des Politischen bei der Auswahl der Themenfelder, erkennt aber auch eine Tendenz zur separaten Behandlung sowie eine starke historisch chronologisch strukturierte Konkretisierung der politischen Dimensionen, die nicht nur die Gefahr teleologischer Gegenwartserklärung als Modernisierungsparadigma birgt, sondern auch andere, nicht politisch orientierte, historische Dimensionen verdrängt. Seine Analyse der noch weit stärker den Unterricht steuernden Aufgaben der Zentralprüfungen offenbart eine mangelnde Verschränkung von Gegenwartspolitik und Zeitgeschichte

bei historischem Übergewicht. Gleichfalls zeigt er aber auch Beispiele gelungener Integration, die leider auf die Nachprüfungen beschränkt sind.

Den beruflichen Schulen widmet sich auch *Volker Rexing*, allerdings mit einem anderen Fokus. Aufgrund der hier dominanten *Lernfeldkonzeption* diskutiert er deren *Chancen und Grenzen* für die *Fächerintegration* der *politischen Bildung*. Angesichts der Diskussion um die Integration politischer Bildung in technisch-ökonomischen Handlungszusammenhängen der Lernfeldkonzeption versus eigenständige politisch-gesellschaftliche Handlungssituationen plädiert er für einen flexiblen Umgang, der die Integration politischer Bildung im Medium des Berufs nicht ungenutzt lässt. Unter Berücksichtigung der Anforderung der Lernfeldkonzeption sowie der politischen Bildung entwickelt er exemplarisch ein Beispiel, an dem sich die anspruchsvollen Herausforderungen und Grenzen – gerade auch im Blick auf ihre Umsetzung im Berufsalltag von Lehrkräften – offenbaren und diskutierbar machen.

Der Geographiedidaktiker *Thomas Brühne* widmet sich der *Bestandsaufnahme der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbünde*, die als übergreifender mehrperspektivischer Gesamtlernbereich umstritten sind. Als von didaktischen Prinzipien geleitetes Integrationsmodell schlägt er die räumliche Perspektive für einen gemeinsamen Entwicklungsprozess vor, die an beispielhaften Themen unter Berücksichtigung von Integrationsebenen, perspektivischen Zugängen und didaktischen Prinzipien veranschaulicht und an einem weiteren Beispiel konkretisiert wird. Ein Forschungsplan und bildungstheoretische Forderungen runden den sicher streitbaren Beitrag ab.

## Fächerintegration auch in Forum, Werkstatt und Rezensionen

Auch die Forumsbeiträge verweisen auf fächerübergreifende Bezüge. Angesichts der Randständigkeit von Genderfragen in der politischen Bildung plädiert Marie Winckler für die Rezeption und Reflexion der interdisziplinären Gender Studies, um den Blick weg von den Geschlechterdifferenzen, die möglicherweise ungewollt stereotype Vorstellungen reproduzieren, hin zu den Differenzierungsprozessen und -mechanismen im Rahmen sozialer Interaktion sowie in Diskursen zu richten. Alexandra Binnenkade zeigt am Beispiel des geschichtsdidaktischen zentralen Konzepts der Quelle die widersprüchlichen Herausforderungen einer präzisen Zuordnung von Materialien zu einem unterrichtspraktisch bedeutsamen Konzept, das in der modernen Fachwissenschaft seine Relevanz zunehmend verliert. Solche Fragestellungen ergeben sich in anderen Fachdidaktiken in ähnlicher Weise in der kritischen Auseinandersetzung mit Intentionen von Materialien und ihrer Lesart, für deren spezifischen

Umgang zwar in den sprachlichen Fächern die Voraussetzungen geschaffen werden, für deren gesellschaftskritische Analysen aber vor allem die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer das Fundament schaffen. Vor soziologischem und psychologischem Hintergrund untersuchen Carsten Quesel, Carmine Maiello und Susanne Burren den selbstattribuierten Lernzuwachs, die wahrgenommene Teameffizienz, die geschlechterspezifische Einstellung zur Unternehmerfunktion sowie den Beitrag zur persönlichen Entwicklung infolge der Partizipation an Miniunternehmen. Solche Miniunternehmen sind als schulische Lern- und Arbeitsform insofern auch fächerübergreifend relevant, als ihr fächerübergreifendes Potenzial weit über ökonomisches Lernen hinausreicht, zumal auch Entrepreneurship als mehrdimensionales Konstrukt verstanden wird, das nicht zuletzt im Blick auf schöpferische Entfaltung und Teamfähigkeit überfachliche Kompetenzen fördert. Auch die Werkstattbeiträge beziehen sich auf Fächerintegration. So zeigt Christian Kuchler an seinem in dieser Konstellation einzigartigen Lehr- und Forschungsbereich Didaktik der Gesellschaftswissenschaften die Herausforderung, Politik, Geschichte und katholische Religionslehre didaktisch zu verklammern, wozu ihm die Orientierung an den historischen Wurzeln als besonders aussichtsreich erscheint. Angesichts der Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung bei Fünftklässlern und Studierenden zum Begriffsverständnis und zur Textproduktion in einem Schaubild zum Gesellschaftsaufbau im antiken Ägypten verweist Sven Oleschko auf eine Herausforderung, der sich alle gesellschaftswissenschaftlichen Fächer bei der Einführung und Aktivierung von Begriffen bei der Analyse von Schaubildern und der Produktion von Texten stellen müssen. Seine Studien lassen ihn fordern, Operatoren eine höhere Aufmerksamkeit zu widmen, aber auch Schreibhandlungen im Fachunterricht stärker zu fördern. Schließlich widmen sich auch zwei Rezensionen dem Schwerpunktthema, so die Rezension zum Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung von Carl Deichmann/Christian Tischner, aber auch eine alle Gesellschaftswissenschaften verbindende Fragestellung, die Migration im Rahmen eines gemeinsamen außerschulischen Lernorts mit ökonomischen und städteplanerischen Funktionen: die Rezension zum Migrationsmuseum von Martin Schlutow.

## Literatur

- Becker, Gary 1996: Familie, Gesellschaft und Politik – die ökonomische Perspektive, Tübingen.  
 BHTW [Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW] 2006: Kerncurriculum Lernbereich Beruf – Haushalt – Technik – Wirtschaft/Arbeitslehre – Sekundarstufe I. In: JSSE Volume 5, Number 3, S. 98-116. Verfügbar unter: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/download/1024/927>.

- Breit, Gotthard 2006: Unterschiedliches Grundwerteverständnis im Fach „Politik und Wirtschaft“.  
In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden, S. 93-106.
- Detjen, Joachim 2006: Wie viel Wirtschaft braucht die politische Bildung? In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden, S. 62-79.
- DGFG [Deutsche Gesellschaft für Geographie] (Hrsg.) 2002: Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG). o. O. Verfügbar unter: <http://www.geographie.de/docs/curriculum2000.pdf>.
- Frey, Bruno S. 1990: Ökonomie ist Sozialwissenschaft: Die Anwendung der Ökonomie auf neue Gebiete. München.
- GDSU [Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts]. 2013: Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn.
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Bonn.
- Hippe, Thorsten 2010: Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Wiesbaden.
- Juchler 2007: Inhaltsfelder. In: Weißeno, Georg u. a. 2007: Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 147-155.
- Kahsnitz, Dietmar 2008: Wider die politikwissenschaftliche Besitzstandswahrung. Das Unterrichtsfach „Politik und Wirtschaft“ braucht ökonomische Fachkompetenz. In: Steffens, Gerd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Kontroversen. Wiesbaden, S. 114-122.
- Klafki, Wolfgang 1985: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim.
- Krol, Gerd-Jan 2001: „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. In: Sowi – onlinejournal. Zeitschrift für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, Jg. 2 (1). Verfügbar unter: <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/krol.pdf>.
- Massing, Peter 2006: Ökonomische Bildung in der Schule. Positionen und Kontroversen. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden, S. 80-92.
- Massing, Peter 2007: Bezugswissenschaften. In: Weißeno, Georg, u. a. 2007: Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 30-38.
- Mayer, Ulrich u. a. 2006: Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Myrdal, Gunnar 1974: Wie wissenschaftlich sind die Sozialwissenschaften? In: Myrdal, Gunnar: Anstelle von Memoiren – Kritische Studien zur Ökonomie, Frankfurt/M., S. 141-164.
- Ochs, Dietmar/Steinmann, Bodo 1978: Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Forndran, Erhard/Hummel, Hans J./Süssmuth, Hans (Hrsg.): Studiengang Sozialwissenschaften: Zur Definition eines Faches. Düsseldorf, S. 186-223.
- Rhode-Jüchtern, Tilman 2014: Geographieunterricht und Politikunterricht. In: Deichman, Carl/ Tischner, Christian K. (Hrsg.): Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 91-108.
- Richter, Dagmar 2006: Zum Beispiel Brandscapes – wer klärt über ökonomische Sozialisationsprozesse auf? In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden, S. 107-119.
- Ringk, Daniel 2013: Fächerintegration im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich in der Sekundarstufe I. In: zdg 2/2013, S. 208-210.
- Rinderohn, Saul Benjamin 1967: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.
- Sander, Wolfgang 2010: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 29-45.

- Schlösser, Hans Jürgen/Weber, Birgit 1999: *Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien.* (Hrsg. Bertelsmann-Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung), Gütersloh.
- Steinmann, Bodo 1997: *Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen‘ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute.* In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung.* Bergisch Gladbach, S. 1-22.
- Weber, Birgit 2013: *Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen.* In: *GW-Unterricht* 132, 2013, 5-16. Verfügbar unter: <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/category/24-gwu132>.
- Weber, Birgit 2014a: *Ökonomische und politische Bildung zwischen Dominanz, Isolation und Integration.* In: Diendorfer, Gertraud u. a. (Hrsg.): *Ökonomisches Lernen in der politischen Bildung.* Schwalbach/Ts.
- Weber, Birgit 2014b: *Politische versus ökonomische Bildung.* In: Hellmut, Thomas (Hrsg.): *Politische Bildung im Fächerverbund,* Schwalbach/Ts.